

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Luiz Fernando Ventura

**PERCEPÇÕES DOS DISCENTES E DOCENTES EM
RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL**

Taubaté – SP

2024

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Luiz Fernando Ventura

**PERCEPÇÕES DOS DISCENTES E DOCENTES EM
RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro

Taubaté – SP

2024

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

V468p Ventura, Luiz Fernando
Percepções dos discentes e docentes em relação ao desenvolvimento socioemocional no processo de ensino aprendizagem de formação técnica profissional / Luiz Fernando Ventura. -- 2024
233f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro, Departamento de Gestão e Negócios.

1. Competências Socioemocionais. 2. Educação Técnica.
3. Percepções docentes e discentes. I. Universidade de Taubaté.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD - 370

Luiz Fernando Ventura

**PERCEPÇÕES DOS DISCENTES E DOCENTES EM RELAÇÃO AO
DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Ortiz Monteiro

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Marcia Regina de Oliveira

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Priscilla Costa Santos

Universidade Estácio de Sá

Assinatura _____

Dedico esta pesquisa a Deus,
por me conceder o dom da vida e
proporcionar força e sabedoria.
Dedico aos meus pais, irmãos,
professores e amigos
que me auxiliaram, ofertando
todo o apoio e direcionamento
para eu ser o profissional que sou e
que muito contribuíram
durante minha trajetória
educacional e profissional.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a percepção de discentes e docentes de uma instituição de Ensino Técnico e profissionalizante com relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais ao longo da formação técnica em uma instituição localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN). Para tanto, também se propôs a conhecer o perfil sociodemográfico dos envolvidos e a compreender os princípios que efetivam o desenvolvimento das referidas competências nos discentes. Para a fundamentação teórica, a revisão de literatura abordou conceitos-chave de competências socioemocionais, a partir da contribuição de diversos autores, assim como a relação entre a inteligência cognitiva e as competências socioemocionais, as habilidades socioemocionais na educação contemporânea e a abordagem de competências segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quanto à metodologia, trata-se de um estudo realizado por meio de pesquisa exploratória e descritiva com abordagem híbrida, quali-quantitativa, tendo como sujeitos cento e cinquenta e cinco discentes e vinte e dois docentes de uma instituição de Ensino Técnico e Profissional de uma cidade do Vale do Paraíba. Foram utilizados dois instrumentos de pesquisa, sendo o primeiro um questionário com questões fechadas, aplicado aos discentes e docentes, que buscou identificar seu perfil sociodemográfico e coletar outras informações. O segundo instrumento foi a entrevista semiestruturada com os docentes, por meio da qual buscou-se identificar as considerações, crenças, atitudes e valores dos sujeitos concernentes ao objeto de estudo. Os dados da entrevista foram tratados com o *software* IRaMuTeQ para a análise de conteúdo, com posterior categorização das respostas para identificação de termos frequentes. Os resultados das entrevistas destacam as práticas pedagógicas adotadas, como a dinâmica de troca de duplas e estudos de casos, evidenciando convergências e divergências nas percepções de docentes e discentes sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais. A análise aponta resistências a mudanças por parte dos alunos e ressalta a importância de os professores adotarem estratégias inovadoras para o desenvolvimento socioemocional. O diálogo entre docentes e discentes é enfatizado como um elemento fundamental para a compreensão e superação das resistências identificadas. As considerações finais reiteram a importância do ambiente escolar no desenvolvimento das competências socioemocionais, destacando a relevância de práticas pedagógicas inovadoras. A pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre práticas educacionais eficazes no contexto do Ensino Técnico.

PALAVRAS-CHAVE: Competências Socioemocionais, Educação Técnica, Percepções Docentes e Discentes.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the perception of students and teachers at a technical and vocational education institution regarding the development of socio-emotional competences during technical training at an institution located in the Metropolitan Region of the Paraíba Valley and North Coast (RMVPLN). To this end, it also set out to find out the sociodemographic profile of those involved and to understand the principles that make the development of these competences effective in students. For the theoretical foundation, the literature review covered key concepts of socio-emotional competencies, based on the contributions of various authors, as well as the relationship between cognitive intelligence and socio-emotional competencies, socio-emotional skills in contemporary education and the approach to competencies according to the National Common Curriculum Base (BNCC). In terms of methodology, this was an exploratory and descriptive study with a hybrid, qualitative and quantitative approach, involving one hundred and fifty-five students and twenty-two teachers from a technical and vocational education institution in a city in the Paraíba Valley. Two research instruments were used, the first being a questionnaire with closed questions, applied to students and teachers, which sought to identify their sociodemographic profile and collect other information. The second instrument was a semi-structured interview with the teachers, through which we sought to identify their considerations, beliefs, attitudes and values regarding the object of study. The interview data was processed using the IRaMuTeQ software for content analysis, with subsequent categorization of the answers to identify frequent terms. The results of the interviews highlight the pedagogical practices adopted, such as the dynamic exchange of pairs and case studies, showing convergences and divergences in the perceptions of teachers and students on the development of socio-emotional competences. The analysis points to resistance to change on the part of the students and highlights the importance of teachers adopting innovative strategies for socio-emotional development. Dialogue between teachers and students is emphasized as a fundamental element in understanding and overcoming the resistance identified. The final considerations reiterate the importance of the school environment in the development of socio-emotional skills, highlighting the relevance of innovative teaching practices. The research aims to contribute to reflection on effective educational practices in the context of technical education.

KEYWORDS: Socio-emotional Skills, Technical Education, Teacher and Student Perceptions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de Palavras	77
Figura 2 – Relato de experiências com palavras – chave	89
Figura 3 – Desafios considerados para o mercado de trabalho	97
Figura 4 – Classes de Discursos dos Professores	165
Figura 5 – Logotipo Adobe Illustrator	202
Figura 6 – Elementos gráficos utilizados na elaboração do e-book	202
Figura 7 – Paginação do e-book	203
Figura 8 – Capa do e-book	203
Figura 9 – Sumário do e-book	204
Figura 10 – Apresentação do objetivo e propósito do e-book	204
Figura 11 – Introdução do e-book	205
Figura 12 – Considerações Finais	205

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos discentes	78
Gráfico 2 – Nacionalidade dos discentes.....	79
Gráfico 3 – Gênero dos discentes	80
Gráfico 4 – Estado civil dos discentes.....	81
Gráfico 5 – Cor ou raça dos discentes	82
Gráfico 6 – Local onde foi cursado o Ensino Médio.....	83
Gráfico 7 – Iniciação dos jovens no mercado de trabalho.....	84
Gráfico 8 – Escolha da formação profissional.....	85
Gráfico 9 – Momento acadêmico atual.....	86
Gráfico 10 – Experiência profissional	87
Gráfico 11 – Inserção no mercado de trabalho	90
Gráfico 12 – Participação na economia familiar	92
Gráfico 13 – Renda familiar	94
Gráfico 14 – Quantidade de pessoas por domicílio	95
Gráfico 15 – Razões para a escolha de curso técnico.....	97
Gráfico 16 – Conhecimento do conceito das competências socioemocionais	99
Gráfico 17 – Validação da importância do curso técnico realizado para o mercado de trabalho	102
Gráfico 18 – Grau de importância das competências socioemocionais	103
Gráfico 19 – Identificação de pontos fortes, autoconfiança e emoções	104
Gráfico 20 – Reconhecimento dos momentos de estresse, motivações e autodisciplina	105
Gráfico 21 – Empatia.....	106
Gráfico 22 – Relacionamentos saudáveis	107
Gráfico 23 – Diversidade e compromisso social e ético.....	108
Gráfico 24 – Assertividade e trabalho em equipe.....	109
Gráfico 25 – Comportamento pessoal	110
Gráfico 26 – Identificação de problemas.....	111
Gráfico 27 – Competências para a vida pessoal	112
Gráfico 28 – Competências socioemocionais na atuação profissional.....	113
Gráfico 29 – Reflexões sobre as competências socioemocionais.....	114
Gráfico 30 – Atividades para o desenvolvimento de competências	115
Gráfico 31 – Desenvolvimento socioemocional.....	116

Gráfico 32 – Competências e habilidades socioemocionais exigidas na vida pessoal e profissional	117
Gráfico 33 – Determinação.....	119
Gráfico 34 – Organização.....	120
Gráfico 35 – Foco	121
Gráfico 36 – Persistência.....	122
Gráfico 37 – Responsabilidade.....	123
Gráfico 38 - Iniciativa Social.....	125
Gráfico 39 – Assertividade	126
Gráfico 40 – Entusiasmo	127
Gráfico 41 – Empatia.....	128
Gráfico 42 – Respeito	129
Gráfico 43 – Confiança.....	130
Gráfico 44 - Tolerância ao estresse	131
Gráfico 45 – Autoconfiança	132
Gráfico 46 – Tolerância à frustração.....	133
Gráfico 47 – Curiosidade em aprender.....	134
Gráfico 48 – Imaginação/ Criatividade.....	135
Gráfico 49 – Interesse artístico	136
Gráfico 50 – Curso(s) Técnico(s) em que leciona.....	138
Gráfico 51 – Faixa etária dos docentes.....	139
Gráfico 52 – Nacionalidade dos docentes	140
Gráfico 53 – Gênero dos docentes.....	141
Gráfico 54 – Estado civil dos docentes	142
Gráfico 55 – Cor ou raça dos docentes	143
Gráfico 56 – Número de filhos dos docentes	145
Gráfico 57 – Núcleo familiar dos docentes	146
Gráfico 58 – Renda dos docentes	147
Gráfico 59 – Nível de escolaridade dos docentes.....	149
Gráfico 60 – Tempo de docência.....	151
Gráfico 61 – Instituições em que o docente trabalha.....	153
Gráfico 62 – Desenvolvimento como docente.....	154
Gráfico 63 – Jornada de trabalho semanal.....	156
Gráfico 64 – A carreira docente.....	158

Gráfico 65 – Convicção na carreira de docente.....	160
Gráfico 66 – Respeito aderido em sala de aula.....	161
Gráfico 67 – Infraestrutura disponível para o Ensino Técnico.....	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da pesquisa com os descritores na CAPES	32
Quadro 2 – Resultado da pesquisa dos descritores na SciELO.....	32
Quadro 3 – Resultado da pesquisa com os descritores na Biblioteca de Teses e Dissertações USP – Universidade de São Paulo.....	33
Quadro 4 – Panorama de artigos, dissertações e teses sobre Competências Socioemocionais	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorização das Classes	165
---	-----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	–	<i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i>
OCDE	–	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SISTEC	–	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 PROBLEMA	26
1.2 OBJETIVOS	27
1.2.1 Objetivo Geral	27
1.2.2 Objetivos Específicos	27
1.3 JUSTIFICATIVA	27
1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	29
1.5 ORGANIZAÇÃO DO PROJETO	30
2 REVISÃO DE LITERATURA	31
2.1. ESTADO DA ARTE	31
2.2 CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	38
2.3 A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	43
2.4 OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	49
2.5 CASEL - THE COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING	52
2.6 APRENDIZAGEM ESCOLAR	55
2.7 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	59
3 METODOLOGIA	65
3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	68
3.2. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	69
3.2.1 Questionário	70
3.2.2 Entrevistas	71
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES	71
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE INFORMAÇÕES (DADOS)	73
3.4.1 Procedimento para a Análise das Classes	74
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
4.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS DISCENTES	76
4.1.1 Cursos Técnicos	76
4.1.2 Idade	78
4.1.3 Nacionalidade	78
4.1.4 Gênero	79

4.1.5 Estado Civil	80
4.1.6 Cor ou Raça.....	81
4.1.7 Tipo de Escola	83
4.1.8 Iniciação dos Jovens no Mercado de Trabalho.....	84
4.1.9 Escolha da Formação Profissional	85
4.1.10 Momento Acadêmico Atual	86
4.1.11 Experiência Profissional	87
4.1.12 Relatos de Experiências	88
4.1.13 Inserção no Mercado de Trabalho	89
4.1.14 Participação na Vida Econômica da Família	90
4.1.15 Renda Familiar	93
4.1.16 Quantidade de Pessoas por Renda Familiar	94
4.1.17 Razões para a Escolha do Curso Técnico.....	96
4.1.18 Especificações de outros Motivos	97
4.1.19 Competências Socioemocionais Relacionadas à Formação Técnica.....	98
4.1.20 Opinião sobre o Grau de Importância das Competências Socioemocionais.....	101
4.1.21 Compreensão sobre a Importância com o Cuidado Emocional, Pensamentos e Valores no Contexto Pessoal e Profissional.....	102
4.1.22 Identificação dos seus Pontos Fortes, Autoconfiança e suas Principais Emoções	103
4.1.23 Reconhecimento dos Momentos de Estresse, Motivações e Autodisciplina	104
4.1.24 Empatia	105
4.1.25 Relacionamentos Saudáveis	106
4.1.26 Diversidade e Compromisso Social e Ético	107
4.1.27 Assertividade e Trabalho em Equipe.....	108
4.1.28 Comportamento Pessoal.....	109
4.1.29 Identificação de Problemas.....	110
4.1.30 Competências para a Vida Pessoal	111
4.1.31 Competências Socioemocionais na Atuação Profissional	112
4.1.32 Reflexões sobre as Competências Socioemocionais	114
4.1.33 Atividades para o Desenvolvimento das Competências	115
4.1.34 Desenvolvimento Socioemocional.....	116
4.1.35 Competências e Habilidades Socioemocionais Exigidas na Vida Pessoal e Profissional.....	117

4.1.36 Competências Desenvolvidas no Decorrer do Curso	118
4.1.37 Determinação	118
4.1.38 Organização	119
4.1.39 Foco	120
4.1.40 Persistência.....	121
4.1.41 Responsabilidade	123
4.1.42 Iniciativa Social.....	124
4.1.43 Assertividade.....	125
4.1.44 Entusiasmo	126
4.1.45 Empatia	128
4.1.46 Respeito	129
4.1.47 Confiança.....	130
4.1.48 Tolerância ao Estresse.....	131
4.1.49 Autoconfiança	131
4.1.50 Tolerância à Frustração.....	133
4.1.51 Curiosidade em Aprender	134
4.1.52 Imaginação / Criatividade	135
4.1.53 Interesse Artístico	136
4.2 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS DOCENTES	137
4.2.1 Cursos Técnicos em que Leciona	137
4.2.2 Idade	139
4.2.3 Nacionalidade.....	139
4.2.4 Gênero	140
4.2.5 Estado Civil	142
4.2.6 Cor ou Raça.....	143
4.2.7 Número de Filhos.....	144
4.2.8 Núcleo Familiar	145
4.2.9 Renda	146
4.2.10 Nível de Escolaridade dos Docentes	149
4.2.11 Conclusão da Graduação	150
4.2.12 Tempo de Docência.....	151
4.2.13 Instituições onde Lecionou.....	152
4.2.14 Desenvolvimento como Docente	154
4.2.15 Jornada de Trabalho	155

4.2.16 A Carreira Docente	157
4.2.17 Ocupações Complementares.....	158
4.2.18 Convicção na Carreira de Docente	159
4.2.19 Respeito Aderido em Sala de Aula.....	161
4.2.20 Infraestrutura	162
4.3 APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES DAS CLASSES DE DISCURSOS DOS PROFESSORES	164
4.4 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DA CLASSES 3.....	165
4.5 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DA CLASSE 2	173
4.6 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DA CLASSE 1	180
4.7 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DA CLASSE 4	187
4.8 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DA CLASSE 5	193
4.9 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL: E-BOOK COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO TÉCNICA	200
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS	210
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM OS DISCENTES	221
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM OS DOCENTES.....	227
APÊNDICE C – ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	230
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP...ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.	

MEMORIAL DESCRITIVO

Neste memorial, tenho a oportunidade de brevemente descrever minhas reflexões e minha trajetória profissional na educação. Rememorar essas vivências permitiu elaborar esta narrativa, identificando que de fato sempre existiu uma conexão com a educação. Segundo (Nóvoa, 2022, p.18). “A nossa existência é feita de coleções de experiências, de vivências e de imagens”.

Após concluída a pré-escola, todos os alunos eram automaticamente transferidos para a escola pública que estava localizada na rua da minha casa. Em um bairro comum de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Esta escola era a única que atendia todos os estudantes de Primeiro e Segundo Grau, como eram denominados naquela época o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, respectivamente. Eram estudantes não somente do bairro, mas também de bairros próximos a esta região.

Para Perez (2019, p.24),

Crianças, adolescentes, jovens e adultos habitam a escola e a família. As crianças ingressam cada vez mais cedo na unidade escolar e a frequentam diariamente por muitos anos. No seio familiar, todos convivem em um espaço constituído por laços que podem ser consanguíneos ou não. Em ambas as instituições estabelecemos vínculos afetivos. Elas se assemelham por abrir o mundo para nós e nos “capacitar” para seguirmos com autonomia na vida. Também são semelhantes por nos mostrar quem somos e nos revelar as regras de convivência.

De acordo com (Nóvoa, 2022, p.44) “A escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis”.

Por se tratar de um bairro pequeno, meus conhecidos - pais, tios, primos e vizinhos – haviam estudado nesta escola e compartilhavam alguns momentos significativos vivenciados por lá com relação à postura de alguns professores que, após alguns anos, também se tornariam meus professores e do Diretor que permaneceu por muitos anos à frente da escola. O então famoso Sr. Itamar, a quem eu não tive a oportunidade de conhecer, era constantemente assunto entre meus familiares e amigos por sua postura de sempre observar os pais e os estudantes reunidos na porta da escola, aguardando a abertura do portão para a entrada para aulas, eventos e reuniões de pais.

Nóvoa (2022, p.43) afirma que “Este espaço público comum só terá sentido no quadro de uma forte participação social, com capacidade de deliberação. Não se trata, apenas, de consultar, mas de organizar processos de decisão sobre as políticas de educação”. Aquela escola era mágica! Parecia imensa: tinha uma grande quadra onde logo de manhã estavam os

estudantes de uniformes brancos para realizar as aulas de educação física, e a escola era o centro de todo o bairro!

Todos os funcionários, professores e a direção eram conhecidos. Para iniciarem sua jornada de trabalho, passavam em frente às casas em direção a escola. Sempre havia uma saudação para com os professores, desde um simples bom dia, até mesmo um “ótimo dia de trabalho” proferido pelas pessoas. O respeito que todos tínhamos pelos professores era perceptível. Era admirável vê-los muito bem vestidos, segurando livros ou alguma bolsa que pudesse acomodar seus livros ou diários. Esta recordação me fez notar que havia uma afeição pela postura profissional do professor. Segundo Tardif (2002, p .33):

Comecemos por um fato incontestável: como grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Ingressar na Primeira Série nesta escola foi uma experiência extraordinária, ao conhecer seu grande pátio, as muitas salas e corredores. Os alunos da classe eram os mesmos da pré-escola, com a inserção de alguns novos. Era um novo ciclo e muito significativo.

Todos reconhecemos facilmente este modelo cada vez que entramos numa escola: um edifício com características próprias, constituído sobretudo por salas de aula de dimensões semelhantes, nas quais um professor dá aulas a grupos de alunos de idades próximas (Nóvoa, 2022, p.43).

Durante o percurso entre o Primeiro e o ao Segundo Grau, tive inúmeros excelentes professores, cada um dentro da sua peculiaridade, mas sempre com um compromisso de que nos tornássemos cidadãos honestos e que tivéssemos a percepção de ir muito além do que acreditássemos que fosse possível.

Aprender e estudar em comum é a melhor forma de promover uma vida em comum, uma sociedade convival. Para isso, precisamos de uma educação pública que nos permita ir além do espaço que já habitamos, e chegar mais longe. Não há educação sem o desejo de poder ser outro alguém (Nóvoa (2022, p.42)

Neste período, eu era um aluno compromissado com a escola, pois meus pais sempre cobraram que fôssemos bons alunos e dedicados. Como qualquer criança e adolescente, tinha também o receio de fazer algo errado e de que isso fosse levado aos pais; afinal os professores e os pais se conheciam. Para Perez (2019, p. 34):

A relação entre escola e famílias é de enorme complexidade. Isso ficou mais do que demonstrado por pesquisas das áreas pedagógica e psicológica sobre as mudanças na Educação, o maior conhecimento das formas de ensino e aprendizagem e a importância da vida familiar para o desenvolvimento da criança. O que antes era claro - a escola “ensinava” e a família “educava” - agora é muito intrincado.

Meu comportamento na escola era de estudar para as provas, estar atento às aulas e, sempre que possível, adorava conversar com os professores. Minha letra era considerada bonita e os professores solicitavam que eu fosse ao quadro copiar algum texto, ainda utilizando o famoso giz, que fazia um imenso pó. Era gratificante estar à frente dos colegas e observar que todos estavam copiando o texto. Sentia-me muito bem esclarecendo algumas indagações sobre a escrita. Por este estímulo dos professores, sempre era elogiado pelo bom comportamento e auxiliava em algumas tarefas da rotina da classe.

Na quarta série, tive uma professora chamada Ângela, sempre muito educada e com um sorriso encantador, que certo dia me disse: “Acredito que no futuro você será um professor”. Até hoje me recordo desta fala. Sempre que possível, estava auxiliando meus colegas de classe nos exercícios e tarefas. Meu caderno era muitas vezes emprestado para o colega que por alguma ocasião faltava a aula.

Ao terminar o Primeiro Grau, tínhamos que fazer uma escolha: permanecer na mesma escola e dar continuidade ao Segundo Grau, ou prosseguir os estudos em uma escola técnica no centro da cidade. Houve, por parte dos meus pais, o incentivo para que eu realizasse o “vestibulinho” (nome dado à prova para o ingresso na formação técnica) e buscasse essa nova formação. Conforme Perez (2019, p. 53):

Seguindo no plano das expectativas sobre “viver bem e intensamente cada etapa da vida”, encontramos nas famílias a vontade de que o filho estudante possa ter boas relações socioafetivas, ou seja, que tenha amigos, contatos e bons relacionamentos de trabalho, e constitua a própria família, se esse for seu desejo e qualquer que seja sua escolha.

Com a aprovação no “vestibulinho”, optei pelo curso Técnico em Contabilidade e deixei meus amigos, muitos deles desde a pré-escola, para conhecer um novo ambiente escolar e pessoas diferentes. A nova escola era muito interessante, era mais um ciclo se iniciando que ampliava meus horizontes. Afinal, a nova escola já não era mais na rua da minha casa, eram novos professores e colegas e ir de ônibus para a escola era o máximo!

Nesse ciclo tive excelentes professores, em especial a Professora de Literatura, Marilza. A didática que a professora utilizava era de ler os textos e realizar a apresentação em seminário de forma criativa e fazendo com que organizássemos nossas ideias em argumentos.

Segundo Nóvoa (2012, p.28 “A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar. Para isso, precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler e da vontade de escrever”. Neste período, eu pretendia ser advogado, enquanto muito dos meus colegas tinham aversão a estar em uma plenária. Certo dia, tive o seguinte pensamento: “Se pretendo me tornar um

advogado, não posso ter vergonha de expor meus argumentos” e foram nessas atividades da professora Marilza que comecei a estudar os textos e a me preparar para as apresentações. Após algumas, recebi elogios da professora e dos meus colegas, o que me incentivou cada vez mais e fez com que a atividade se tornasse uma satisfação.

Para Perez (2019, p. 134):

Temos mais uma vez, na escola, a possibilidade de favorecer esse amadurecimento com propostas que ajudem famílias e estudantes a se reconhecerem. Para isso, a equipe escolar pode propor a sua comunidade vivências lúdicas, de interação e de socialização, visando o desenvolvimento da empatia, do convívio com a diversidade, do autoconhecimento, da disputa positiva em jogos, da construção de referenciais de respeito e valorização do humano, contribuindo para o pleno exercício da cidadania.

Após concluir o Ensino Médio e Técnico, meus pais e eu começamos a dialogar sobre qual vestibular prestar e qual curso mais me interessava. A princípio eu sabia que queria ser professor e o primeiro vestibular que prestei foi para Licenciatura em História, já que gostava muito de explorar o passado. Fui aprovado neste vestibular, mas também em outro, para o curso de Informática na Universidade de Taubaté.

Essa dúvida fez com que eu conversasse com meus pais, familiares e amigos, procurando ouvir suas opiniões. Dentro de mim, eu já sabia a escolha que deveria fazer; porém, todos diziam que a informática “seria o futuro” e que o magistério era uma profissão que não resultaria em ganhos financeiros, o que fez com que me decidisse pela Informática.

O recomeço em uma cidade maior, sem conhecer ninguém, gerou insegurança, mas, com o passar dos meses, percebi novas e maiores possibilidades, muito diferentes das que eu estava habituado a enxergar na minha cidade natal.

Conforme Perez (2019, p. 52):

Todos querem que crianças, adolescentes e jovens saibam encontrar caminhos em que o desenvolvimento profissional e o pessoal sejam satisfatórios e complementares. Sabe-se que a chance de conseguir isso está diretamente relacionada à evolução do sujeito em suas aprendizagens e em seu desenvolvimento físico, emocional, ético e estético, de inserção e de interação social. Quanto mais “sabido” for em relação aos conhecimentos e ao convívio social, maiores serão suas possibilidades de inserção em um mundo rico de oportunidades. Quanto mais oportunidades tiverem de viver em um ambiente com amplo espectro de diversidade, melhor será sua compreensão do mundo e maior sua contribuição para a sociedade.

Concluí a faculdade ciente de que aquela formação seria importante, mas que não traria satisfação no exercício da profissão. Nessa etapa, tive a oportunidade de participar de um projeto de voluntariado, onde era ofertado o reforço escolar a crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade social. Essa experiência causou um impacto muito grande em minhas reflexões profissionais, pois era muito gratificante estar naquele ambiente, ensinando aquelas crianças e adolescentes e também contribuindo para sua formação como indivíduo social.

Após o término da graduação, fui selecionado para trabalhar em uma montadora multinacional, onde permaneci por alguns anos que se transformaram em uma experiência de muito aprendizado e de desenvolvimento pessoal e profissional. Em seguida iniciei a faculdade de Administração, e durante meus estudos conseguia verificar na prática muito das teorias desenvolvidas na faculdade. Como a maioria dos graduados, prossegui meus estudos, realizando uma pós-graduação em Gestão de Pessoas.

O ser humano passa por diversas transformações e muitas vezes deve-se fazer novas escolhas e enfrentar novos desafios, e foi o que fiz: fui em busca de novas experiências profissionais e optei por almejar uma nova carreira. A princípio, imaginava atuar como consultor de administração. Entretanto, depois de alguns meses, recebi, por meio de uma amiga professora em uma escola de formação técnica, um convite para lecionar disciplinas relacionadas a administração. Recebi o convite como uma oportunidade e aceitei o desafio e toda a minha proximidade, vivência e percepção em relação à escola me permitiu sentir motivação em desempenhar a docência.

Conforme Tardif (2002, p. 11):

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

A primeira aula foi muito significativa e me recordo da insegurança que senti, do medo de não conseguir a atenção dos alunos e de não conseguir cativá-los, pois sempre buscamos nos tornar semelhantes às nossas referências e eu me referenciava nos mestres que passaram por minha vida.

Tenho ainda na recordação aqueles alunos atentos, observando minha fala e apresentação. A profissão docente é desafiadora: estamos sempre buscando nos aperfeiçoar para que possamos ofertar ao nosso alunado todo o conhecimento necessário para sua formação. São inúmeras experiências, vivências e aprendizados.

Segundo Tardif (2002, p. 15):

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. Para evitar equívocos, lembremos que “socia” não quer dizer “supraindividual”; quer dizer relação e interação entre Ego e Alter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de

trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Foi muito gratificante colaborar para o desenvolvimento e a elaboração da trajetória pessoal e profissional dos alunos. Fazer da escola e da sala de aula um ambiente de transformação requer reflexões e riscos para explorar práticas complexas. Exige-se preparo e um contexto favorável para que, de fato, ocorra o aprendizado, para que o aluno possa levar muito mais do que apenas conceitos; que possa levar as percepções de que a educação também se perpetua nos seus posicionamentos, comportamentos, atitudes e visão crítica.

Desde então, já se passaram onze anos nos quais me reconheço e me comprometo como professor de cursos técnicos, universitários e profissionalizantes relacionados a gestão ou administração. Admito que existe um longo percurso a ser explorado com relação ao conhecimento e ao desenvolvimento no âmbito educacional, para que possa desempenhar e estabelecer com dignidade a minha profissão. Como aluno de mestrado, sinto-me desafiado a encontrar novas perspectivas que possam contribuir para a ascensão da educação.

1 INTRODUÇÃO

Após a globalização, vivenciamos uma realidade de inúmeras mudanças na sociedade e no mercado de trabalho, sendo estas constantes e imprevisíveis. As transformações no mercado de trabalho contemporâneo são consequência da globalização, acarretando mudanças tecnológicas significativas e conhecimentos imprescindíveis para o mercado de trabalho. O ambiente de trabalho pertencente tornou-se complexo, ambíguo e extremamente volátil.

Bauman (1999, p.01) afirma que

“[...] a “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” — e isso significa basicamente o mesmo para todos”.

As organizações da contemporaneidade necessitam desenvolver produtos e desempenhar serviços inovadores para sobreviverem à competitividade. As organizações existem e funcionam por meio das pessoas. São as pessoas que possibilitam e colaboram, utilizando seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com o desenvolvimento e os resultados. Portanto, são elas que fazem a gestão dos recursos, tomam decisões, criam, produzem, avaliam e colocam em prática as melhores estratégias. As empresas jamais existiriam se não fossem as pessoas e o trabalho que desempenham hoje, concernentes à tecnologia (Ribeiro, 2005).

A tecnologia proporcionou agilidade para tomadas de decisões, mudanças organizacionais, maior capacidade de respostas e aumento da competitividade. As organizações são cada vez mais dependentes da automação proporcionada por ferramentas digitais. Dessa forma, o mercado de tecnologia está sempre em constante ascensão para atender às necessidades organizacionais e sociais.

O atual mercado de trabalho demanda características comportamentais para que os profissionais se adaptem à nova realidade: conhecimento do empreendimento ou negócio, flexibilidade, saber trabalhar em equipe e equilíbrio emocional.

A evolução tecnológica gerou transformações relevantes para a prática de trabalho e uma realidade em adaptação. Como pontua Dutra (2006), o encadeamento tecnológico atual, determinado e descrito por uma economia globalizada, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e pela emergente sociedade da informação, pressiona novas condições para a permanência no mercado de trabalho. Diante de um novo perfil de emprego e de um novo mercado de trabalho, que se transforma marcadamente em face das TICs, há uma demanda por profissionais munidos de novas habilidades e competências.

Para se adaptar às mudanças e à nova realidade, as organizações encorajam as pessoas a descobrirem e reconhecerem a relevância do seu desenvolvimento pessoal e profissional e, mediante esse desenvolvimento, há a averiguação de suas habilidades e competências, fundamentais em um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e exigente.

Conforme Munhoz e Silva (2011, p.38),

O contexto de trabalho na contemporaneidade exige, ainda mais, que os trabalhadores demonstrem um conjunto cada vez maior de competências, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com a carreira de forma eficaz.

Torna-se importante para o indivíduo identificar quais competências e habilidades possui e quais ainda precisa desenvolver e manifestar no seu exercício profissional para determinar o seu desenvolvimento profissional, a partir de uma série de atividades e fatores externos e internos das organizações que lhe possibilitam evoluir em seu conhecimento e aperfeiçoamento profissional.

Assim como a sociedade se modifica, o mercado de trabalho e as empresas se inserem no contexto atual de conhecimentos, práticas e comportamentos em busca de alcançar seus objetivos, com a colaboração de profissionais que correspondam e possam apoiar a empresa nessa busca.

Diante das mudanças e das transformações, identifica-se a necessidade de, além de competências cognitivas, desenvolver conhecimentos e competências emocionais que contribuam e possibilitem às pessoas e profissionais gerirem suas emoções em relação aos desafios e vivências que o correm no ambiente profissional. Cada vez mais, a realização nos âmbitos pessoal e profissional requer pessoas capazes de resolver problemas com criatividade, de viver de forma ética e de enfrentar desafios com resiliência. Essas competências superam a dimensão cognitiva e contornam, de forma muito mais intensa, o lado emocional e psicológico do ser humano.

Segundo Gondin *et al.* (2014, p.399),

A inteligência cognitiva é a capacidade de pensar e analisar a informação e a situação que leva a um desempenho efetivo ou superior, caracterizado pela rapidez com que se chega a uma solução e a criatividade para resolver o problema. A inteligência emocional e a inteligência social são definidas como capacidades de reconhecer, entender e usar a informação emocional em si próprio (no primeiro caso) e sobre os outros (no segundo caso), preservando o bem-estar pessoal e a harmonia nas relações interpessoais. A competência socioemocional favorece no posicionamento das relações com outras pessoas e a preponderar desafios de forma equilibrada e saudável. Ser capaz de defrontar situações adversas com engenhosidade e com proficiência, impulsionando para o autoconhecimento e a viver bem no coletivo.

As competências socioemocionais favorecem crianças, jovens e adultos a aprenderem a colocar em prática suas melhores atitudes e habilidades. Assim, adquirem aptidões para

gerenciar suas emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outras.

A educação assume o papel fundamental na sociedade de contribuir para o desenvolvimento e a inserção do indivíduo na sociedade e no mercado de trabalho.

Conforme Ferretti (1997, p.225):

Admitindo, como ponto de partida, que os fenômenos da globalização da economia e das transformações técnico-organizacionais no trabalho desencadeiam desafios e problemas a serem enfrentados no âmbito da educação em geral e da formação profissional em particular.

Para a escola, surge a necessidade de adaptar-se às demandas da sociedade em relação ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, para que haja o pertencimento do indivíduo a um grupo existente na sociedade. O ambiente escolar amplia as possibilidades de aprendizagem, de experiências e do convívio como forma de transformação do indivíduo por meio do reconhecimento cultural de que a escola pode desenvolvê-lo e direcioná-lo ao encontro aos seus objetivos pessoais.

Segundo Munhoz e Silva (2011, p.38),

O contexto educacional tem importante papel a desempenhar para ajudar os indivíduos a enfrentarem as novas exigências da sociedade pós-moderna, seja no mundo do trabalho, para atender às novas demandas do mercado, seja para o desempenho dos outros papéis que desempenham ao longo da vida. A escola, como lugar de aprendizado, convivência e formação, apresenta-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores, habilidades e pensamento crítico.

No Brasil e em outros países existe a constante elaboração de políticas educacionais que estabelecem condições para o direito à educação. Nessa esfera, a prática da análise de currículos educacionais torna-se aspecto de discussões em busca da identificação de conceitos e práticas que possam ser aplicadas e que estejam entre os aspectos relacionados à qualidade no ensino.

Pressupostos contemporâneos da educação passam a salientar a necessidade de uma prática educativa voltada à formação integral e ao desenvolvimento das diferentes dimensões do ser humano. Essa busca por qualidade na educação não está apenas atrelada a esforços nacionais, mas também alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). O ODS 4, em particular, delinea metas globais para a educação, enfocando a promoção do acesso igualitário à educação de qualidade, a expansão do acesso à educação técnica e profissional e a promoção de oportunidades de aprendizado ao longo da vida.

Assim, ao refletirmos sobre as políticas educacionais e a análise de currículos, é importante considerarmos não apenas as demandas locais, mas também a contribuição para

metas globais de desenvolvimento sustentável, especialmente aquelas relacionadas ao ODS 4 da ONU, que visam assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Especificamente no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Mediante as diretrizes descritas na BNCC, o conceito de competências socioemocionais promove novas pesquisas com o objetivo de especular as possibilidades e os segmentos que podem ser definidos e observados a partir do desenvolvimento dessas competências.

No Brasil, existem diversas discussões acerca desse assunto na educação. No mercado de trabalho, o argumento já existe há alguns anos. Diversos profissionais de carreira apontam que tais competências representam uma aptidão significativa e contributiva no exercício profissional. Em muitos processos de recrutamento e seleção estão presentes métodos e critérios que podem colaborar para a seleção de profissionais com essas aptidões.

1.1 PROBLEMA

Considerando a relevância da formação técnica para a inserção no mercado de trabalho e a crescente demanda por competências socioemocionais no cenário contemporâneo e profissional, emerge a necessidade de se investigar as percepções dos discentes e docentes em relação ao desenvolvimento socioemocional no ensino e aprendizagem da formação técnica profissional. Tal abordagem visa compreender se as habilidades socioemocionais são reconhecidas como competências a serem desenvolvidas no contexto educacional técnico.

Nesse contexto, autores como Goleman (1995) destacam a importância das habilidades socioemocionais, evidenciando como essas capacidades impactam positivamente no desempenho profissional e na adaptação às transformações do mercado de trabalho. A compreensão das emoções, a empatia e a habilidade de trabalhar em equipe são atributos considerados cruciais para o sucesso nas carreiras técnicas.

A perspectiva de Vygotsky (1984) sobre a aprendizagem social e a interação entre pares oferece uma base teórica para se entender como o desenvolvimento socioemocional pode ser integrado ao ensino e aprendizagem técnica. A interação entre docentes e discentes, mediada por processos socioemocionais, pode potencializar a assimilação de conhecimentos práticos e o desenvolvimento de competências profissionais.

Portanto, diante da relevância atribuída às habilidades socioemocionais no contexto educacional e profissional, esta investigação busca responder à seguinte indagação: Os discentes e docentes reconhecem o desenvolvimento socioemocional na formação técnica como uma competência a ser desenvolvida?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar as percepções dos discentes e docentes do Ensino Técnico sobre as competências socioemocionais na atuação pessoal e profissional, em uma instituição de formação Técnica e Profissional da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer o perfil sociodemográfico dos discentes e docentes;
- Entender como as competências são abordadas e percebidas no contexto educacional profissional;
- Compreender os princípios que efetivam o desenvolvimento das competências socioemocionais dos discentes;
- Apresentar um produto técnico (e-book) sobre competências socioemocionais.

1.3 JUSTIFICATIVA

A justificativa desta pesquisa está relacionada com a relevância do ensino profissionalizante e, como fator significativo nessa formação, a elaboração de conhecimentos e práticas que proporcionem e fomentem o desenvolvimento das competências socioemocionais que atualmente têm sido alvo de inúmeras ponderações no âmbito educacional.

Observa-se que a formação técnica profissional não se limita apenas à aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas específicas, mas também engloba o desenvolvimento de competências socioemocionais. Essas competências, como inteligência emocional, trabalho em equipe, resolução de problemas e empatia, são essenciais para o sucesso profissional em qualquer área.

Ao explorar as percepções dos discentes (alunos) e docentes (professores) sobre o desenvolvimento dessas competências, podemos obter aspectos e elementos influentes sobre o atual estado do Ensino Técnico profissional. Compreender como esses atores percebem a importância das competências socioemocionais, como são abordadas em sala de aula e como são reconhecidas permite identificar lacunas e áreas de melhoria no currículo e nas práticas pedagógicas.

Além disso, a formação técnica profissional muitas vezes prepara os alunos para ingressarem rapidamente no mercado de trabalho. No entanto, as demandas do mercado estão em constante evolução, e as competências socioemocionais são cada vez mais valorizadas pelos empregadores. Portanto, entender como o Ensino Técnico está abordando o desenvolvimento dessas competências é fundamental para garantir que os alunos estejam adequadamente preparados para os desafios do mundo profissional. Por fim, esta pesquisa também pode contribuir para uma reflexão mais ampla sobre o papel da educação no desenvolvimento integral dos indivíduos.

A pesquisa está constituída por dois aspectos: um deles se refere às percepções dos discentes em relação à identificação do seu próprio desenvolvimento socioemocional e o outro aspecto diz respeito à percepção e à atuação dos docentes como protagonistas na formação profissional e do desenvolvimento das competências.

Buscando responder a questionamentos, torna-se fundamental relatar qual a percepção de discentes e docentes sobre a importância dessas competências na formação profissional, procurando acreditar que ambos reconhecem que tais competências, no ensino e aprendizagem, podem possibilitar mudanças significativas na vida pessoal e a diferenciação dos discentes entre outros profissionais, como também auxiliá-los com o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

A temática “Competências Socioemocionais” tem sido amplamente discutida no Brasil e no mundo, como uma aptidão necessária para o exercício profissional no século XXI e como pressupostos para a inserção e a permanência do indivíduo no mercado de trabalho, uma vez que as empresas estão empenhadas em selecionar cada vez mais profissionais que saibam gerir situações complexas que necessitam de equilíbrio emocional.

Por ser tratar de uma aptidão que pode ser desenvolvida, a educação assume o papel definitivo para possibilitar o desenvolvimento de tais requisitos. As instituições educacionais, atualmente, passam por um período de adaptação para aderirem sapiências fundamentadas que possam estabelecer o discernimento no ambiente escolar, de forma a auxiliar em suas incumbências para que propiciem o desenvolvimento emocional dos alunos.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p.8):

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

A BNCC apresenta um enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais, instigando práticas educacionais que proporcionem aos alunos vivências e reflexões que os favoreçam em suas percepções do reconhecimento da inevitabilidade de lidar com suas emoções.

Dessa forma, amplia-se o contexto da relação escolar com o mercado de trabalho, tornando-se pertinente compreender se o desenvolvimento das competências socioemocionais no Ensino Técnico contribui para a formação do discente e qual a relevância dessas competências no âmbito pessoal e profissional.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada em uma instituição de Ensino da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, que oferece o Ensino Técnico e Profissionalizante nas áreas de Aprendizagem, Administração e Negócios, Arquitetura e Urbanismo, Comunicação e Artes, Eventos, Moda, Beleza e Estética, Saúde e Bem-estar e Tecnologia da Informação.

A instituição encontra-se no cenário da formação técnica no país há mais de 78 anos e tem como missão de ser a instituição brasileira que oferece as melhores soluções em educação profissional, reconhecida pelas empresas por seus processos transparentes e suas atitudes de inclusão social, excelência, inovação, atitude empreendedora, desenvolvimento sustentável e educação para a autonomia. Atende, principalmente, a cidade de Pindamonhangaba e as cidades vizinhas: Taubaté, Tremembé, Santo Antônio do Pinhal, Roseira e Aparecida.

Atualmente atende em média, anualmente, 9 mil alunos de diversas faixas etárias em todo o Estado. São 24 ambientes educacionais divididos entre salas de aula e laboratórios em diversas áreas de atuação. Os alunos procuram a instituição para buscar uma formação técnica e profissionalizante que possa contribuir para ou favorecer sua inserção no mercado de trabalho

ou para se capacitarem para se tornar empreendedores. A instituição desenvolve diversos projetos de inclusão e acessibilidade com todos os discentes; estes, durante a aprendizagem, experimentam diversas ações relacionadas às temáticas do cenário educacional e social contemporâneo.

As competências socioemocionais tornaram-se uma questão contemporânea, convertendo-se em uma habilidade imprescindível para o mercado de trabalho. Diante desse contexto, desenvolver e propiciar o experimento e a vivência por meio de práticas e metodologias educacionais proporciona aos alunos rendimentos e reflexões para o preparo profissional.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO PROJETO

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Discussões, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivos Gerais, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Projeto.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos Competências Socioemocionais, Educação Contemporânea, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), Aprendizagem Escolar e Educação Profissional no Brasil.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes da Pesquisa, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados, as Considerações Finais, bem como as Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura tem o propósito de apresentar os levantamentos das pesquisas científicas significativas e relevantes para a construção teórica referente ao tema proposto. Nesta seção, apresentamos o panorama das pesquisas convergentes que se adequaram como base para o levantamento e a análise dos dados desta pesquisa e para a definição de competências socioemocionais com sustentação em variados autores, assim como as organizações que asseguram o interesse em encorajar o prosseguimento das competências socioemocionais no processo de ensino aprendizagem.

2.1. ESTADO DA ARTE

As proposições sobre competências socioemocionais nas pesquisas têm recebido destaque, haja vista que a pauta desse tema adentrou as escolas a partir da nova BNCC, que foi aprovada no final de 2017 e começou a ser implantada no Brasil em 2019, com pretensão de tornar Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio mais homogêneos. Sendo assim, crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender os conteúdos pragmáticos da grade curricular e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades socioemocionais.

Do ponto de vista acadêmico, pode ser percebido um aumento significativo do número de pesquisas a partir da implantação na BNCC e elaborá-las com base na utilização de descritores é imprescindível para que promova um acréscimo em nosso conhecimento sobre o que já foi produzido e para que norteiem futuras pesquisas.

Para identificar as atuais discussões referentes ao conteúdo desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no portal da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e no Banco de Tese e Dissertações da USP (Universidade de São Paulo) com os descritores intitulados “Competências Socioemocionais” e ampliou-se para “Competências Socioemocionais na BNCC”, “Mercado de trabalho e Competências Socioemocionais” e “Competências *Soft Skills*”.

Foram identificados ao total, nos portais de pesquisa, 604 artigos. Destes, foram pré-selecionados os estudos acadêmicos que apresentavam temas de pesquisas sobre competências socioemocionais. Após a leitura detalhada de todos os títulos e resumos, foram selecionados 14 artigos para a próxima etapa, que consistia na verificação da proposta das pesquisas. Com a análise, foram identificados, de fato, as teses, dissertações e artigos com os quais cada descritor

se relacionava dentro da temática “competências socioemocionais” e que abrangiam esses descritores e seus benefícios no desenvolvimento dessas competências e habilidades como práticas educacionais.

No Portal da CAPES, com a utilização dos descritores e o filtro por pares, obteve-se o resultado total de 433 artigos, dos quais 10 foram selecionados (Quadro 1).

Quadro 1- Resultado da pesquisa com os descritores na CAPES.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Periódicos Revisados por pares					Tipo
Descritores	2012 a 2016	2017 a 2021	TOTAL	Selecionados	Artigo
Competências Socioemocionais	42	96	138	02	Artigo
Competências Socioemocionais e BNCC	1	35	36	03	Artigo
Competências Socioemocionais e Mercado de Trabalho	14	6	20	03	Artigo
Competências <i>Soft Skill</i>	78	161	239	02	Artigo
TOTAL			10		

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos 10 artigos selecionados, foi possível encontrar temas correlacionados que possibilitaram a ampliação de conhecimento sobre o referido tema.

No portal da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), com os descritores selecionados e filtrando-se o período dos últimos cinco anos, foram obtidos 14 artigos, sendo pré-selecionados 6 artigos e, com a leitura realizada, foram escolhidos 02 (Quadro 2).

Quadro 2- Resultado da pesquisa dos descritores na SciELO.

SciELO (Scientific Electronic Library Online)		
Descritores	Publicações últimos 5 anos (2018 – 2024)	Artigos Selecionados
Competências Socioemocionais	11	0
Competências Socioemocionais BNCC	2	2
Competências Socioemocionais e Mercado de Trabalho	0	0
Competência <i>Soft Skill</i>	1	0

Fonte: elaborado pelo autor

Utilizando os descritores no portal da Biblioteca de Teses e Dissertações USP- Universidade de São Paulo, foram encontrados 10 trabalhos, dos quais foram pré-selecionados 4 e selecionados 2 dissertações (Quadro 3).

Quadro 3- Resultado da pesquisa com os descritores na Biblioteca de Teses e Dissertações USP – Universidade de São Paulo.

Biblioteca de Teses e Dissertações USP – Universidade de São Paulo.			
Descritores	Publicações	Dissertações/ Teses	Selecionados
Competências Socioemocionais	10	Dissertações 07 Tese 03	0
Competências Socioemocionais BNCC	0	0	0
Competências Socioemocionais e Mercado de Trabalho	1	Dissertações 01	01
<i>Soft Skill</i>	7	Dissertações 04 Tese 03	01
TOTAL			02

Fonte: elaborado pelo autor.

Os trabalhos encontrados foram pré-selecionados, selecionados e divididos em temáticas, sendo lidos e agrupados por descritores. Referindo-se a temática “Competência Socioemocionais”, iniciou-se as análises dos artigos verificando o conteúdo das pesquisas na identificação pelo título e resumo da obra. Os trabalhos selecionados encontram-se descritos no Quadro 4.

Quadro 4 - Panorama de artigos, dissertações e teses sobre Competências Socioemocionais

DESCRITORES	TÍTULOS	AUTORES	ANO
Competências Socioemocionais	Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes.	Tatiana de Cassia Nakano; Isabella Della Torre de Moraes; Allan Waki de Oliveira.	2019
	Habilidades socioemocionais na educação atual	Anderson Córdova Pena; Gisele Alves; Ricardo Primi.	2020
Competências Socioemocionais BNCC	Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no Ensino Médio.	Jonas Emanuel Pinto Magalhães.	2021
	Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Fundamentos Teóricos e Ideológicos	Amanda Melchiotti Gonçalves; Roberto Antonio Deitos.	2020

Continua

Quadro 4- Panorama de artigos, dissertações e teses sobre Competências Socioemocionais

Continuação

DESCRITORES	TÍTULOS	AUTORES	ANO
	Educação Profissional no contexto das reformas curriculares para o Ensino Médio no Brasil.	Ivanete Bellucci Pires de Almeida; Sueli Soares dos Santos Batista.	2016
	Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame.	Rodrigo Saballa de Carvalho; Roberto Rafael Dias da Silva.	2017
	O problema da avaliação das habilidades Socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos	Ana Luiza Bustamante Smolka; Adriana Lia Friszman de Laplana; Lavinia Lopes Salomão Magiolino; Débora Dainez.	2015
Competências Socioemocionais e Mercado de Trabalho	As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude.	Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, Inny Accioly	2021
	Processos de Seleção, Atuação da Liderança e Influências no Ambiente Organizacional	Ana Lúcia de Paula Ferreira Nunes; Miriam Pinheiro Bueno; Josney Freitas Silva; Jovana Costa Oliveira.	2021
	Desventuras da educação brasileira e as ‘reformas’ atuais: educar para a produtividade do trabalho.	Maria Carolina Pires de Andrade; Bruno Gawryszewski.	2018
	Competências Socioemocionais na formação dos profissionais de tecnologia de informação.	Rafael Floriani Petry.	2019
SOFT SKILLS	<i>Soft Skills</i> na Indústria 4.0	Juliana de Rezende Pehaki,	2019
	<i>Soft Skills</i> no Ensino de Graduação em Ciências Contábeis.	Bassani, Fernanda Michele.	2021
	Blended Learning com Jogos de empresas para desenvolver Soft Skills na educação executiva e gerencial: um quase experimento.	Sheila Serafim da Silva.	2020

Fonte: elaborado pelo autor.

Apresenta-se, a partir de agora, as considerações dos artigos, dissertações e teses escolhidas juntamente com os descritores.

Nakano, Moraes e Oliveira Waki (2019), no artigo “Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes”, definiram como objetivo analisar

a combinação entre as habilidades cognitivas e socioemocionais no mercado de trabalho e o comportamento social. Tiveram como participantes 362 estudantes do Ensino Fundamental, considerando o gênero masculino e feminino. Os estudantes foram submetidos a uma avaliação de escala para verificação das habilidades socioemocionais. Os autores apontaram resultados relacionando às competências socioemocionais adquiridas pelos alunos e a totalidade da média da inteligência.

Pena, Alves e Primi (2020), no artigo “Habilidades socioemocionais na educação atual”, apresentam os resultados de uma análise sobre a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais pós-pandemia com o retorno das aulas presenciais.

Os autores demonstraram resultados que buscam elucidar o impacto do desenvolvimento dessas competências em instituições de educação a distância com uso de tecnologias.

Magalhães (2021), no artigo “Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no Ensino Médio”, destaca o mapeamento dos discursos pedagógicos da BNCC e da reforma do Ensino Médio, a fim de demonstrar a importância de desenvolver as competências socioemocionais. O autor teve como precursor o Instituto Ayrton Senna, com o projeto piloto “Solução Educacional”, e finaliza apresentando os resultados produzidos pela OCDE, idealizando a construção de uma agenda global para o desenvolvimento e a avaliação das competências socioemocionais na política nacional.

Gonçalves e Deitos (2020), no artigo “Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Fundamentos Teóricos e Ideológicos”, apresentam uma análise dos fundamentos ideológicos das Competências Gerais da Base Comum Curricular. Para a análise, utilizaram os documentos específicos da própria BNCC. A partir dessa verificação, os autores afirmam que é visível o discurso neoliberal de 1990 na reforma da educação brasileira a partir das dez competências encontradas no documento. Destacam a insatisfação pelo modelo atual apontado na BNCC, que não permite a individualidade e a liberdade do indivíduo e uma sociedade igualitária.

Almeida e Batista (2016), no artigo “Educação Profissional no contexto das reformas curriculares para o Ensino Médio no Brasil”, apresentam uma discussão entre educação profissional e Ensino Médio tendo como suporte a BNCC e a medida provisória 746/2021, na qual os autores demonstram uma preocupação entre a relação da educação do Ensino Médio e a política nacional de preparação de jovens para o mercado de trabalho, apontando que essas políticas não convergem.

Carvalho e Silva (2017), no artigo “Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame”, constata uma supervalorização de abordagens transversais e holísticas que operam na implementação de currículos educacionais, com a intencionalidade de se formar um capital humano voltado para os interesses socioeconômicos, de acordo com a teoria governamental.

Smolka, Laplane, Magiolino e Dainez (2015), no artigo “O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos”, analisam a proposta de competências socioemocionais considerada inovadora no Brasil, mas que desqualifica e estigmatiza alunos que não apresentam as competências consideradas desejáveis. Os autores registram sua indignação sobre a possibilidade dessa política pública educacional.

Lamosa (2021), no artigo “As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil”, buscou investigar e compreender as competências socioemocionais nas políticas para a formação da juventude frente às mudanças no mundo do trabalho. Teve como embasamento a reforma do Ensino Médio e a BNCC, com a implantação do projeto nas escolas cívicas militares. O autor conclui que o fenômeno das competências socioemocionais apresenta tendência de caráter recorrente e coercitivo e que não pode ser ignorado mediante as crises dos conflitos sociais.

Nunes, Bueno, Silva e Oliveira (2021), no artigo “Processos de seleção, atuação da liderança e influências no ambiente organizacional”, avaliam, no processo de recrutamento e seleção, a maneira como a motivação e a liderança influenciam na produtividade e no desenvolvimento. Destacam que a competência socioemocional é um pilar para a estruturação das equipes. Apontaram também o papel do líder engajado como fator determinante para o desenvolvimento da cultura organizacional.

Andrade e Gawryszewski (2018), no artigo “Desventuras da educação brasileira e as ‘reformas’ atuais: educar para a produtividade do trabalho”, explicam a reforma da BNCC e do Novo Ensino Médio (NEM), trazendo uma crítica severa, uma vez que essas reformas não favorecem a grande parcela da sociedade brasileira educacional e se tornam um instrumento de favorecimento da elite dominante.

Petry (2019), na dissertação “Competências socioemocionais na formação dos profissionais de tecnologia de informação”, tem por objetivo discutir a importância dessas competências na formação dos profissionais de tecnologia de informação e explorar quais delas

são mais relevantes para esses profissionais. O estudo foi qualitativo e analisou conteúdos de entrevistas com gestores de empresas contratantes.

Penhaki (2019), na dissertação “Soft Skills na Indústria 4.0”, teve por objetivo caracterizar as *soft skills* no contexto da indústria 4.0. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e bibliométrica, que permitiu o acesso à operacionalização dos conceitos variáveis e a questões inerentes ao tema proposto.

Baasani (2021), no artigo “Soft Skills no Ensino de Graduação em Ciências Contábeis”, apresenta a existência de uma lacuna entre as expectativas sobre o desenvolvimento de *soft skills* no ensino de graduação de Ciências Contábeis. As discrepâncias apontadas pela autora são as percepções dos coordenadores do curso e dos estudantes em relação ao desenvolvimento das *softs skills* na graduação.

Silva (2020), no artigo “Blended learning com jogos de empresas para desenvolver *soft skills* na educação executiva e gerencial: um quase experimento”, afirma que existe uma tendência global para a adoção de metodologias ativas e do modelo de aprendizagem híbrido, ou *blended learning*. O estudo teve como objetivo analisar o modelo de *soft skills* na educação executiva e gerencial. A principal contribuição deste estudo foi que, indiferentemente de ser modalidade *online* ou presencial, todas as *soft skills* analisadas evidenciaram o potencial da *blended learning* como metodologia ativa na educação *online*.

Ao analisar os artigos que tratam desses descritores, verificou-se que, inicialmente, os textos procuravam compreender o estabelecimento dessas competências nas práticas pedagógicas, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho para o século XXI. Observa-se que existem diversas discussões sobre a prática educacional voltada para o desenvolvimento dessas competências e habilidades, pois se acredita que essa orientação possa levar à formação de crianças e jovens com concepções limitantes e referidas somente ao mercado de trabalho, deixando assim de desenvolver conhecimentos amplos que podem contribuir na formação do indivíduo social.

Entretanto, outros autores apontam a necessidade do desenvolvimento dessas competências e habilidades, pois a cultura, a sociedade e mercado de trabalho enfrentam transformações que precisam ser condizentes com as novas demandas.

Através das leituras, constata-se o quanto ainda é necessário avançar em pesquisas de práticas e avaliações sobre o conhecimento e o desenvolvimento dessas competências para que possam convergir na formação dos estudantes como indivíduos sociais e profissionais. No presente, identifica-se a necessidade de avolumar outras habilidades, além das intelectuais, e abranger outras vivências na aprendizagem.

A educação passa por diversas e constantes transformações que envolvem tecnologias, métodos e metodologias educacionais, que contribuem para sua inovação. As inovações educacionais são investigadas e averiguadas por meio das sapiências e suas apurações determinam fundamentos verídicos que reforçam a relevância da educação. Inúmeras organizações nacionais e internacionais de pesquisas educacionais e desenvolvimento econômico destacam suas diligências para viabilizar estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional no Brasil e no mundo, sendo importantes para a elaboração de informações fidedignas para a sociedade. Organizações como OCDE (2022) e CASEL (1995) manifestam a essencialidade das competências socioemocionais na educação.

2.2 CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As competências socioemocionais têm se destacado como um componente essencial da educação contemporânea, reconhecendo que o desenvolvimento integral dos indivíduos vai além das habilidades acadêmicas tradicionais. Esse conceito refere-se à capacidade de compreender, expressar e regular as emoções, bem como estabelecer e manter relacionamentos saudáveis. A abordagem das competências socioemocionais destaca a importância de cultivar habilidades que contribuam para o bem-estar emocional, social e acadêmico dos indivíduos.

Daniel Goleman, um dos pioneiros na popularização do termo "inteligência emocional", desempenhou um papel fundamental na introdução das competências socioemocionais na esfera educacional. Em seu livro "Inteligência Emocional" (1995), Goleman argumenta que as habilidades emocionais – como autoconhecimento, empatia e automotivação - são tão cruciais quanto as habilidades cognitivas para o sucesso na vida. Ele destaca que a capacidade de lidar eficazmente com as próprias emoções e as emoções dos outros é um indicador significativo de inteligência emocional.

Outro autor influente nesse campo é Howard Gardner, conhecido por sua teoria das inteligências múltiplas. Gardner (1995) propõe que as pessoas apresentam diferentes tipos de inteligência, incluindo a inteligência interpessoal e intrapessoal, que estão intimamente ligadas às competências socioemocionais: a primeira envolve a compreensão dos outros, enquanto segunda se refere à compreensão de si mesmo, incluindo as próprias emoções e motivações.

A *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) é uma organização que desempenha um papel significativo na promoção e implementação das competências socioemocionais nas escolas. A CASEL define cinco competências principais: autoconhecimento, autorregulação, habilidades sociais, consciência social e tomada de decisão

responsável. Essas competências formam a base de programas de educação socioemocional em todo o mundo.

A perspectiva das competências socioemocionais vai além do contexto educacional e também é reconhecida como crucial no mundo corporativo. No livro "Trabalhando com Inteligência Emocional" (1998), Goleman explora como as competências socioemocionais são essenciais para o desempenho profissional. Ele destaca a importância de habilidades como empatia, trabalho em equipe e resolução de conflitos no ambiente de trabalho, argumentando que profissionais emocionalmente inteligentes são mais propensos ao sucesso em suas carreiras.

Além dos benefícios individuais, as competências socioemocionais também têm implicações para a sociedade. A capacidade de compreender e respeitar as emoções e perspectivas dos outros contribui para a construção de comunidades mais coesas e inclusivas. A conscientização social e a empatia são competências que podem promover a tolerância e o entendimento mútuo em uma sociedade diversificada.

No entanto, é importante reconhecer que o conceito de competências socioemocionais não está isento de desafios e críticas. Algumas críticas apontam para a dificuldade de mensurar essas competências de maneira objetiva e padronizada, o que pode afetar a avaliação de programas e intervenções. Além disso, há debates sobre a extensão do papel da escola na promoção dessas competências em comparação com o papel da família e da sociedade.

Em suma, as competências socioemocionais representam uma abordagem abrangente e holística para o desenvolvimento humano. Reconhecendo que o sucesso na vida vai além do conhecimento acadêmico, essa perspectiva destaca a importância de cultivar habilidades emocionais e sociais desde as fases iniciais da educação. Autores como Goleman e Gardner e organizações como a CASEL desempenharam papéis cruciais na disseminação e na promoção desse conceito, influenciando a maneira como escolas e organizações abordam o desenvolvimento integral dos indivíduos.

As reflexões e estudos sobre as competências socioemocionais no Brasil revelam-se em um histórico ainda recente. Entretanto, nos últimos anos, o conteúdo da temática apresenta-se significativamente nas discussões e pesquisas educacionais no Brasil e no mundo, nas quais diversos autores demonstram o interesse em enfatizar que essas competências devem ser ampliadas para o contexto educacional, afirmando que as necessidades da vida contemporânea e escolar requerem dos discentes uma educação que possa agregar, além das competências cognitivas, as competências emocionais. A idealização de uma educação ampla, que declara o ser humano em sua completude, obteve destaque a partir da década de 1990 com o surgimento

de alguns documentos, entre eles o Relatório Delors, que recomendava os pilares da educação do século XXI. Delors (1998, p. 47) declara que:

Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo. Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos. A compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente.

Nesse sentido, entende-se que a educação deve assegurar e estabelecer o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas proporções - intelectual, física, emocional, social e cultural - para que possibilite a elaboração de projetos educacionais comunitários, partilhados por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades.

O Relatório de Jacques Delors (1998), renomado documento sobre a educação para o século XXI, estabelece quatro pilares fundamentais que norteiam o processo educacional. Primeiramente, destaca-se o pilar "Aprender a conhecer", associado ao interesse contínuo por adquirir novos conhecimentos. Em seguida, surge o pilar "Aprender a fazer", que está relacionado à coragem de colocar em prática o aprendizado e assumir riscos. O terceiro pilar, "Aprender a conviver", aborda o desafio de cultivar relações interpessoais saudáveis e o respeito pelo próximo. Por fim, o quarto pilar, "Aprender a ser", destaca-se pelo seu enfoque na formação do cidadão, englobando o exercício da cidadania e a busca por uma vida significativa e plena. Esses pilares representam uma visão abrangente e integrada das competências necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Os pilares descritos por Delors alicerçam as argumentações e discussões sobre quais seriam as competências necessárias para a educação do século XXI. De acordo com os pilares, os discentes não são somente receptores de informação e conhecimento, mas passam a assumir atribuições e o protagonismo na construção e na elaboração do conhecimento, estabelecendo relacionamentos interpessoais que favoreçam o diálogo e comportamentos favoráveis para a convivência.

Perrenoud (1999, p.32) afirma que

As competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem oferecer os meios para aprender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais.

As competências podem propiciar aos discentes uma reflexão voltada para suas próprias emoções, presentes nas mais diversas situações pessoais e profissionais da realidade que o cerca.

De acordo com Goleman (1995, p. 295),

Como a vida em família não mais proporciona a crescentes números de crianças uma base segura na vida, restam as escolas como o único lugar para as quais as comunidades podem recorrer em busca de corretivos para as deficiências da garotada em competência emocional e social. Isto não quer dizer que as escolas sozinhas, possam substituir todas as instituições sociais que demasiadas vezes já estão ou se aproximam do colapso. Mas como praticamente toda criança vai à escola (pelo menos no início), ela oferece um lugar para chegar às crianças com lições básicas para viver que talvez elas não recebam nunca em outra parte.

A escola é um espaço e um ambiente social onde os discentes, desde a educação dos anos iniciais, começam a vivenciar suas primeiras interações sociais, externando suas emoções e sentimentos.

A educação técnica profissional apresentada na BNCC (BRASIL 2018) evidencia um direcionamento para um novo cenário educacional, em que o aluno deve ser considerado holisticamente em seu desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional. A educação do século XXI deve proporcionar um ambiente acolhedor para que os discentes se sintam estimulados e pertencentes, passando a construir o conhecimento associado e pautado no desenvolvimento de habilidades de relacionamento com seus colegas e na empatia, elaborando suas emoções em situações do cotidiano.

Para que esse futuro profissional esteja preparado para o mundo do trabalho e seguro de suas relações interpessoais, faz-se necessário que seja reconhecido no seu contexto histórico e social. Para tanto, a BNCC traz as competências socioemocionais que apresentam os elementos necessários para o desenvolvimento integral do aluno.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC - BRASIL 2018) conceitua as competências socioemocionais na BNCC respaldadas pela CASEL:

Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais. Portanto, no Brasil, até 2020, todas as escolas deverão contemplar as competências socioemocionais em seus currículos. [...] Segundo a CASEL, a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável. Para que isto ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas diferentes situações, dentro e fora da escola.

Na promoção do desenvolvimento cognitivo, as escolas devem desenvolver habilidades relacionadas com as emoções, fomentando o discernimento entre crianças e jovens e estimulando suas capacidades de aprendizagem e competências emocionais, favorecendo sua aprendizagem e formação como indivíduo responsável e autônomo na resolução de conflitos.

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil 2018, p.14) reconhece da mesma maneira essa concepção e acrescenta:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Desta forma, nos últimos anos, a relevância de se estabelecer orientações e modelos de aprendizagem que possam salientar aptidões não cognitivas incentivou a percepção da importância do desenvolvimento socioemocional no ensino e aprendizagem no Brasil, assegurando que os discentes possam exercer sua autonomia e tratar suas próprias emoções, sendo possível observar aspectos favoráveis na forma como concentram seu aprendizado, mitigando comportamentos de indisciplina e inspirando sua vida de maneira integral.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mediante pesquisas e estudos procurou conceituar, acrescentar e contribuir na argumentação e na demonstração da relevância do desdobramento das competências no percurso escolar dos discentes em torno do mundo.

A OCDE (2022, p.22) sustenta que

Competências socioemocionais são um subconjunto das habilidades, atributos e características de um indivíduo que são importantes para o sucesso individual e o funcionamento social. Elas abrangem disposições comportamentais, estados internos, abordagens para tarefas e gerenciamento e controle de comportamento e sentimentos. As crenças sobre si mesmo e sobre o mundo que caracterizam os relacionamentos de um indivíduo com os outros também são componentes de competências socioemocionais. Elas desempenham um papel importante no desenvolvimento de crianças e adolescentes e, combinadas com o desempenho acadêmico e as competências cognitivas, representam um conjunto holístico de habilidades essenciais para o sucesso na escola e na vida adulta. Mas as competências socioemocionais são mais do que simplesmente facilitadoras do desenvolvimento cognitivo e acadêmico; elas são um importante resultado do desenvolvimento por si só.

Os discentes, durante a aprendizagem associada ao desenvolvimento das competências socioemocionais, são impulsionados a refletir sobre suas atitudes e comportamentos e a forma de relacionarem-se consigo mesmo e com os outros. Buscam seus objetivos por meio da tomada de decisões e do enfrentamento de diversos acontecimentos. Modificam sua forma de reagir diante dos estímulos sociais, pessoais e profissionais.

Igualmente, outros autores afirmam que o estabelecimento de uma educação pautada na compreensão do fator emocional associado ao conhecimento cognitivo contribui para que o

indivíduo se sinta confiante em proferir o seu descobrimento e a análise de conhecimentos que estejam diante de suas experiências, emoções e aptidões.

De acordo com Mayer e Salovey (1997, p. 15), a

Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual"

Podemos afirmar, então, que a inteligência emocional é composta por habilidades que necessitam ser desenvolvidas no percurso da nossa vivência, iniciando-se na infância, pois contribui para gerir as próprias emoções e sentimentos, por meio de reflexões, para se alcançar decisões e atitudes assertivas em relação a si e aos outros.

2.3 A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Na era da informação e da globalização, a educação contemporânea está intrinsecamente associada às demandas de um mundo em constante evolução. Além dos elementos já mencionados, é importante abordar outros aspectos que definem o cenário educacional atual e complementam a compreensão do papel do professor, das metodologias ativas e das competências socioemocionais.

A tecnologia, por exemplo, é uma peça fundamental na equação da educação contemporânea. A revolução digital transformou a forma como acessamos e compartilhamos informações, impactando diretamente nas práticas pedagógicas. A introdução de ferramentas tecnológicas na sala de aula não apenas amplia o acesso ao conhecimento, mas também possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos.

A integração da tecnologia na educação tem sido uma mudança paradigmática, redefinindo a forma como aprendemos e ensinamos. Esse fenômeno contemporâneo é impulsionado por avanços tecnológicos significativos, que permeiam todos os aspectos da sociedade. Diversos autores e pesquisadores têm se dedicado a explorar as implicações, desafios e benefícios dessa revolução tecnológica no contexto educacional.

Em seu livro "A Morte da Educação", Neil Selwyn (2019) argumenta que a tecnologia, em vez de funcionar como panaceia, muitas vezes amplifica desigualdades já existentes na educação. O autor destaca como o acesso e o uso da tecnologia são influenciados por fatores socioeconômicos, exacerbando divisões entre estudantes privilegiados e aqueles com recursos limitados.

No campo da tecnologia educacional, a obra "*Teaching and Learning with Technology*", de Lever-Duffy e McDonald (2011), explora diversas formas de incorporar a tecnologia no ensino, abrangendo desde o uso de *softwares* educacionais até a implementação de ambientes virtuais de aprendizagem. Os autores destacam como a tecnologia pode promover uma aprendizagem ativa e colaborativa, proporcionando aos alunos experiências mais envolventes e práticas.

A tecnologia na educação não se limita apenas a dispositivos eletrônicos. Mishra e Koehler (2006) introduziram o conceito de TPACK (*Tecnological Pedagogical Content Knowledge*), argumentando que os educadores precisam integrar habilidades tecnológicas, conhecimento pedagógico e conhecimento específico da disciplina para criar experiências de aprendizagem válidas.

No entanto, a implementação eficiente da tecnologia na educação enfrenta desafios. Selwyn (2016) destaca questões relacionadas à formação de professores, infraestrutura e desigualdades de acesso. Ressalta a importância de considerar não apenas como a tecnologia é usada, mas quem se beneficia dela e quem pode ser excluído desse uso.

Outro ponto de discussão crítica é a crescente importância da literacia digital. Gilster (1997) argumenta que a capacidade de usar a tecnologia de maneira crítica e eficaz é uma habilidade essencial na sociedade moderna. A literacia digital vai além da simples operação de dispositivos e aplicativos, envolvendo a compreensão dos impactos sociais, éticos e políticos da tecnologia.

Ao analisar a tecnologia na educação, devemos considerar a dinâmica entre a promessa de inovação e os desafios a ela inerentes. A integração adequada da tecnologia requer uma abordagem reflexiva, em que educadores, pesquisadores e formuladores de políticas considerem cuidadosamente como maximizar os benefícios da tecnologia, ao mesmo tempo em que mitigam possíveis efeitos colaterais.

Em resumo, a tecnologia na educação representa uma transformação profunda, oferecendo oportunidades significativas para aprimorar a aprendizagem, ao mesmo tempo em que apresenta desafios complexos. O diálogo entre teóricos, praticantes e formuladores de políticas é essencial para moldar o futuro da educação em um mundo cada vez mais digital.

Outro ponto relevante é a ênfase na aprendizagem ao longo da vida. O rápido avanço tecnológico e as mudanças no mercado de trabalho demandam profissionais flexíveis e capazes de aprender continuamente. Nesse sentido, a educação contemporânea busca desenvolver, além de competências técnicas, habilidades de aprendizagem autônoma, resolução de problemas e pensamento crítico.

Robinson (2015) defende a necessidade de se cultivar a criatividade e a inovação na educação. A busca por soluções originais e a capacidade de lidar com a complexidade são habilidades essenciais em um mundo em constante transformação. Assim, a educação contemporânea visa mais do que repassar conhecimentos; também desenvolver a capacidade dos alunos para pensar de forma inovadora e se adaptar a cenários desconhecidos.

No contexto global, a promoção da diversidade e da inclusão torna-se uma pauta central na educação contemporânea. A valorização das diferenças culturais, étnicas e sociais contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para atuar em sociedades cada vez mais pluralistas.

Portanto, ao discutir a educação contemporânea, é fundamental considerar as práticas pedagógicas, os desafios e oportunidades apresentados pelo ambiente digital, a necessidade de cultivar habilidades de aprendizagem ao longo da vida, o estímulo à criatividade e à inovação, além da promoção da diversidade e inclusão.

A educação contemporânea passa por transformações significativas, incorporando abordagens pedagógicas que reconhecem a importância do professor como mediador, a centralidade do aluno na aprendizagem e a introdução das competências socioemocionais nas práticas em sala de aula.

Em consonância com os princípios da educação contemporânea, a figura do professor deixa de ser meramente transmissora de conhecimento para assumir o papel de mediador na aprendizagem. Nesse contexto, Freire (1996) destaca a importância da pedagogia dialógica, em que educador e educando estabelecem uma relação de troca de saberes, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Freire (1996) enfatiza a necessidade de uma prática educativa que considere as experiências e os contextos dos alunos, tornando-os sujeitos ativos na construção do saber.

A adoção de metodologias ativas é uma manifestação concreta desse novo papel do professor. As metodologias ativas envolvem estratégias como aprendizagem baseada em projetos, problematização e estudo de caso, colocando o estudante no centro do processo educativo. Dessa forma, o aluno não é mais um receptor passivo de informações, mas um protagonista ativo na construção do seu conhecimento.

Carl Rogers (1983) propõe uma abordagem centrada no aluno, em que o educador cria um ambiente propício para a aprendizagem autônoma. Daniel Goleman (1995), referência no estudo da inteligência emocional, argumenta que o sucesso na vida profissional e pessoal está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia,

autoconhecimento e habilidades interpessoais. Assim, a introdução dessas competências na sala de aula é fundamental para a formação integral do indivíduo.

Ao adotar práticas pedagógicas que valorizam as competências socioemocionais, os educadores proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Essas competências, além de contribuir para o sucesso acadêmico, também preparam os estudantes para os desafios da vida e do mundo profissional.

A promoção de um ambiente inclusivo, no qual as emoções são reconhecidas e trabalhadas de maneira saudável, propicia um clima conveniente para a construção de relações interpessoais positivas. A abordagem de Howard Gardner (1995) sobre as inteligências múltiplas também destaca a importância de se reconhecer e valorizar as diferentes formas de inteligência, incluindo aquelas relacionadas às emoções e à interação social.

A introdução das competências socioemocionais na sala de aula emerge como uma resposta às demandas de um mundo em constante transformação, em que o desenvolvimento integral dos indivíduos é essencial para o sucesso pessoal e profissional.

Vivemos em um mundo complexo e repleto de incertezas, instabilidades e transformações das ciências, tecnologias e das práticas sociais. De acordo com Morin (2000, p.16),

A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro.

O mundo está se desenvolvendo e se transformando rapidamente, o que nos leva a uma certeza: as mudanças não podem ser evitadas. Elas virão, querendo ou não. Resistir a essas mudanças ou não procurar compreender a necessidade de adaptação poderá trazer consequências negativas, pois perde-se espaço para aqueles que se adaptarem às novas necessidades sociais.

As transformações provocam progressos tecnológicos que sensibilizam a sociedade, a educação e o mercado de trabalho, com muitas contribuições para a educação. Por outro lado, as mudanças na sociedade levaram à necessidade de se melhorar as escolas para que os jovens estejam mais bem equipados para lidar com as exigências emergentes de conhecimentos e habilidades.

Conhecimento é a capacidade do ser humano de perceber e compreender as coisas, podendo também aplicá-las, criar, experienciar coisas novas, vivenciar a diversidade de

conhecimentos e experiências culturais, bem como os conhecimentos e experiências relevantes que permitem compreender os contextos específicos do mundo. A educação pode contribuir na elaboração de um ambiente que desperte a compreensão.

Em concordância com Morin (2000, p.31):

De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável. O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente.

A sociedade e, conseqüentemente, as pessoas, mudaram muito a forma de se comunicar, de opinar e de se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmas.

Conforme Ricarte e Bueno (2022, p.11):

O mundo ficou mais dinâmico, mais complexo, exigindo um conjunto novo, maior e mais profundo de habilidades para lidar com essa nova realidade. No entanto, é possível que a velocidade desses avanços tenha sido maior do que a capacidade humana de absorvê-los, tanto no sentido de adaptar-se aos impactos de todos os tipos que eles causaram quanto de distribuí-los igualmente pela sociedade.

Advém desse dinamismo e complexidade a inevitabilidade de conhecimentos e de competências novas, mais amplas e mais profundas para lidar com essa nova realidade.

As escolas são instituições que possibilitam o desenvolvimento social e o desenvolvimento de competências e habilidades individuais. Além disso, desempenham papéis fundamentais na formação de conhecimentos, valores e comportamentos.

Segundo Ricarte e Bueno (2022, p. 11):

Um elemento central nessa discussão são as políticas educacionais, responsáveis pelo desenvolvimento das potencialidades humanas, permitindo que os indivíduos possam se realizar ao mesmo tempo que contribuem para a sociedade. Há uma compreensão crescente de que as escolas deveriam ampliar o escopo de sua atuação para incluir o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos, preparando para seus futuros papéis na sociedade.

Nos últimos tempos, a educação brasileira tem sido alvo de diversas reformas justificadas como essenciais para a geração de novas competências e habilidades profissionais. A escola foi diligenciada a responder às exigências do profissional século XXI. O perfil dos profissionais exige que saibam se conectar e traçar estratégias para resolver e lidar com ampla gama de problemas em um cenário inconstante e efêmero.

Consoante com Valente (2019, p. 10):

Colocam-se por isso novos desafios, distintos dos do passado, conseqüentes da globalização e do desenvolvimento tecnológico. Nesta sequência, a escola tem de preparar alunos para profissões ainda não existentes. Desta forma, os desafios em educação tornam-se plurais e exercem sobre o sistema educativo

uma forte pressão para a mudança para profissões ainda não existentes. Desta forma, os desafios em educação tornam-se plurais e exercem sobre o sistema educativo uma forte pressão para a mudança.

Não se trata apenas de convalidar as competências socioemocionais ou de consentir que as competências não-cognitivas deixem de ter sua relevância. Ao contrário, compreende-se que ambas possibilitam uma formação e desenvolvimento integral do discente.

De acordo com Ricarte e Bueno (2022, p.11):

De fato, a educação continua, em grande parte, e apesar dos esforços de grandes educadores, focada na aprendizagem de conteúdo de matemática, ciências e línguas, que são importantes para o desenvolvimento, mas que atendem apenas parcialmente as necessidades do mundo complexo em que vivemos, pois deixam de lado o desenvolvimento de habilidades para lidar com as próprias emoções e relacionamentos.

Torna-se necessário que as escolas permitam práticas que fomentem reflexões e comportamentos associados aos conhecimentos cognitivos, produzindo uma aprendizagem com experiências que possam ir além do conteúdo formal.

Para Valente (2019, p. 10):

Um bom sistema educativo é aquele que acompanha a evolução social, sendo capaz de responder a novos desafios que justificam uma alteração mais sustentada nos princípios de tolerância, empatia, pensamento crítico, reflexão, regulação emocional, colaboração e cooperação, possibilitando aos alunos a promoção de valores éticos. Neste sentido, repensar a educação passa por perceber que a mesma não pode incidir unicamente na dimensão cognitiva, quando se sabe que a inteligência acadêmica não é suficiente, nem para assegurar êxito na vida profissional, nem no bem-estar da vida cotidiana. Considerando que o desenvolvimento dos alunos visa a autonomia, a autodeterminação e a autorrealização, constata-se que nem sempre as competências cedidas pela escola são as que mais contribuem para esse destino desejável e normativo no desenvolvimento individual dos mesmos. Acresce que, apesar da formação integral dos alunos se apresentar como objetivo primordial da educação, a preocupação em educar para o que mais importa tem permanecido ausente.

Atualmente, é reconhecida a importância de se introduzir mais experiências práticas e uma estrutura de aprendizagem que permitam desenvolver, nos discentes, competências além das intelectuais, relacionadas com as inteligências emocionais, que os impulsionem a se tornar seres humanos e profissionais mais conhecedores e reconhecedores de suas emoções, obtendo mais assertividade na maneira de agir em episódios da vida privada e profissional.

Valente (2019, p. 12) afirma que

Neste sentido, e pós amplo debate nacional que envolveu professores, acadêmicos, famílias, parceiros sociais e alunos, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME/DGE, 2017), onde se estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer ao desenvolvimento do currículo. Das áreas de competências apresentadas salientam-se: (a) o relacionamento interpessoal (competências que permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações,

estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais); e (b) a autonomia e desenvolvimento pessoal (competências relacionadas com os processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente). Pois, só assim se contribui para a valorização do desenvolvimento integral dos alunos, iniciando um futuro benéfico à educação, possibilitando aos decisores e atores educativos, ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino, o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos.

As competências socioemocionais são um conjunto de aptidões desenvolvidas pela inteligência emocional desde a infância. Nesse sentido, referem-se à capacidade de um indivíduo administrar suas próprias emoções, comunicação e relacionamento com os outros, sendo socialmente responsável. Essas competências manifestam-se na forma de pensar e sentir, bem como nos comportamentos ou atitudes que a pessoa adota ao se relacionar consigo e com os outros, estabelecer metas, tomar decisões e enfrentar situações adversas. Assim, podem ser notadas na forma como o indivíduo reage aos estímulos sociais, pessoais e profissionais.

2.4 OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) teve seu surgimento no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, marcado pela necessidade de reconstrução econômica e cooperação internacional. A instituição, oficialmente criada em 1961, surgiu como resposta aos desafios econômicos e políticos do período, consolidando-se ao longo dos anos como influente voz na promoção de políticas e práticas econômicas sustentáveis.

O embrião da OCDE remonta ao Plano Marshall, uma iniciativa dos Estados Unidos para ajudar na reconstrução da Europa devastada pela guerra. O economista francês Robert Marjolin, um dos arquitetos do Plano Marshall, teve papel fundamental na formulação das bases que levariam à criação da OCDE. Em seu livro "*The Marshall Plan*", Marjolin fornece uma visão interna sobre o processo de concepção e implementação dessa iniciativa, destacando o papel chave desempenhado pelos Estados Unidos na promoção da estabilidade econômica pós-guerra (Marjolin, 1987).

O desenvolvimento da OCDE como uma organização independente foi solidificado com a assinatura da Convenção da OCDE em 14 de dezembro de 1960, em Paris. Nesse contexto, o economista holandês Jan Tinbergen, laureado com o Prêmio Nobel de Economia em 1969, contribuiu significativamente para o estabelecimento das bases conceituais da organização. Seu

trabalho, particularmente na área de modelagem econômica, influenciou a abordagem da OCDE em relação à análise e previsão econômica (Tinbergen, 1956).

A OCDE foi concebida como um fórum onde países industrializados pudessem cooperar na busca de soluções para desafios econômicos compartilhados. Entre os principais objetivos iniciais estava a promoção de políticas que estimulassem o crescimento econômico, a estabilidade financeira e a melhoria do padrão de vida. Para tanto, a OCDE se propôs a facilitar o diálogo entre os países membros e a fornecer análises e recomendações políticas baseadas em evidências.

Durante os primeiros anos, a organização se concentrou em questões econômicas e fiscais, incluindo a harmonização de políticas macroeconômicas e a promoção do comércio internacional. No entanto, ao longo do tempo, a OCDE expandiu suas áreas de atuação para incluir tópicos relacionados a educação, meio ambiente, saúde e governança.

A abordagem multissetorial da OCDE foi claramente delineada no relatório "*Towards a Better World Economy*", de 1972, que destacava a necessidade de uma cooperação internacional abrangente para abordar os desafios econômicos e sociais. Peter Kenen (1994), conselheiro econômico influente na OCDE, contribuiu para a concepção dessas visões ampliadas sobre a interconexão entre diversos aspectos do desenvolvimento global.

Ao longo dos anos, a OCDE estabeleceu-se como um fórum para compartilhamento de boas práticas, colaboração e coordenação de políticas entre seus membros. A adesão à OCDE implica a aceitação de um extenso conjunto de diretrizes e padrões em diversas áreas, refletindo o compromisso dos países membros com a promoção do desenvolvimento sustentável e da cooperação internacional.

Em conclusão, a OCDE emergiu em um cenário pós-guerra como uma resposta à necessidade de cooperação internacional para promover a estabilidade econômica e o desenvolvimento sustentável. Com suas raízes no Plano Marshall e com a visão de líderes econômicos como Robert Marjolin e Jan Tinbergen, a OCDE consolidou-se como uma influente organização, promovendo o diálogo e a cooperação entre países industrializados em uma ampla gama de áreas.

A OCDE tem papel importante no cenário internacional, influenciando as políticas educacionais de diversos países. Ao longo das últimas décadas, tem promovido estudos e análises que buscam entender e aprimorar sistemas educacionais ao redor do mundo. Diversos autores têm contribuído para essas análises, fornecendo bases valiosas sobre as tendências e desafios enfrentados pelos sistemas educacionais sob a égide da OCDE.

Um dos principais focos da OCDE na área educacional é a medição do desempenho dos sistemas educacionais por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Andreas Schleicher, Diretor de Educação da OCDE, é figura central nesse contexto. Ele destaca a importância de avaliações como o PISA para oferecer uma visão abrangente das competências dos alunos em leitura, matemática e ciências, proporcionando dados valiosos para aprimorar políticas educacionais (Schleicher, 2013).

No âmbito da educação, a OCDE tem advogado por abordagens que vão além do simples desenvolvimento de habilidades acadêmicas. A publicação "O Futuro da Educação e Competências" (2018) destaca a importância do desenvolvimento de competências que vão além do domínio de conteúdos específicos, abrangendo habilidades socioemocionais, criatividade e pensamento crítico. Essa perspectiva alinha-se com autores como Robinson, que há muito tempo defende a necessidade de um sistema educacional que cultive a criatividade e a diversidade de habilidades (Robinson, 2015).

A OCDE também tem enfatizado a importância da equidade no acesso à educação. A publicação "Equidade na Educação: dimensões-chaves para políticas efetivas" destaca a relevância de garantir que todos os alunos, independentemente de origem socioeconômica, tenham oportunidades igualitárias de sucesso educacional (OCDE, 2018). Essa preocupação reflete o trabalho de autores como Sen, cuja abordagem de desenvolvimento humano destaca a importância da equidade e da justiça social para o progresso de uma sociedade (Sen, 1999).

Outro aspecto importante na agenda da OCDE é a integração da tecnologia na educação. O relatório "Estudantes, Computadores e Aprendizado: fazendo a conexão" (OCDE, 2015) examina como o uso da tecnologia pode melhorar a aprendizagem, mas destaca que sua implementação eficaz requer considerações cuidadosas. Papert, com seu trabalho pioneiro sobre o uso de computadores na educação, oferece uma perspectiva valiosa sobre como a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para aprimorar a experiência educacional (Papert, 1993).

A OCDE, por meio de seus relatórios e recomendações, tem desempenhado um papel fundamental na moldagem das políticas educacionais em nível global. Ao abordar temas como avaliação de desempenho, desenvolvimento de competências, equidade e integração tecnológica, a organização influencia as decisões dos governos e contribui para a promoção de sistemas educacionais mais eficazes e inclusivos.

Em conclusão, a OCDE, com suas análises e publicações, desempenha um papel central no cenário global da educação. Ao adotar uma abordagem abrangente, que vai além do desempenho acadêmico, a organização destaca a importância de competências mais amplas e

de garantir a equidade no acesso à educação. Autores renomados complementam essas discussões, oferecendo perspectivas valiosas sobre temas que estão no cerne das políticas educacionais contemporâneas.

2.5 CASEL - *THE COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING*

O CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* - é uma organização sem fins lucrativos dedicada a promover competências socioemocionais nas escolas. Fundado em 1994, o CASEL desenvolveu um modelo abrangente de competências socioemocionais que tem sido amplamente adotado por educadores e pesquisadores em todo o mundo (CASEL, 1994).

Por outro lado, o Instituto Ayrton Senna, renomada organização brasileira, também tem desempenhado um papel importante na promoção das competências socioemocionais, particularmente no contexto educacional. O instituto agrupa essas competências em cinco macrocompetências: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura para o novo (Instituto Ayrton Senna, 2022).

É interessante observar que, apesar de algumas diferenças na terminologia e na estruturação, tanto o CASEL quanto o Instituto Ayrton Senna reconhecem a importância de habilidades como autogerenciamento, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Ambas as abordagens enfatizam a importância da inteligência emocional, que está intrinsecamente relacionada à capacidade de lidar de maneira eficaz consigo mesmo e com os outros. Isso inclui a habilidade de gerenciar pensamentos, emoções, comportamentos, atitudes, escolhas e opiniões de forma construtiva e adaptativa (Goleman, 1995).

O surgimento do *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) representa um marco importante na evolução da abordagem educacional, especialmente no que diz respeito à integração de competências socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem. Fundada em 1994 nos Estados Unidos, a CASEL emergiu como resposta a uma crescente compreensão de que o desenvolvimento integral dos estudantes vai além do domínio acadêmico, abrangendo aspectos sociais e emocionais essenciais para o sucesso na vida.

O cenário educacional do final do século XX foi marcado por uma mudança de foco, à medida que educadores e pesquisadores começaram a reconhecer a importância das habilidades socioemocionais no desenvolvimento de crianças e jovens. Nesse contexto, as obras do psicólogo Howard Gardner, como "*Frames of Mind*" (1983), que propôs a teoria das inteligências múltiplas, abriram caminho para uma compreensão mais ampla das diversas formas de inteligência, incluindo aquelas relacionadas a emoções e relações sociais.

O interesse crescente por habilidades socioemocionais foi impulsionado por pesquisas sobre inteligência emocional, com Daniel Goleman se destacando como figura central nesse campo. Em seu livro "*Inteligência Emocional*" (1995), Goleman argumenta que competências emocionais são tão cruciais quanto habilidades cognitivas para o sucesso na vida. Esse entendimento contribuiu para a crescente conscientização sobre a importância de desenvolver a inteligência emocional dos estudantes, influenciando indiretamente o surgimento da CASEL.

No início da década de 1990, um grupo de educadores, pesquisadores e líderes em educação começou a se reunir para estudar a lacuna entre o conhecimento acadêmico e as habilidades socioemocionais dos alunos. Entre esses líderes encontrava-se Roger Weissberg, psicólogo educacional cujo trabalho na área de educação socioemocional foi fundamental para o estabelecimento dos alicerces da CASEL.

Weissberg, juntamente com Joseph Durlak e outros, teve participação importante na fundação da CASEL em 1994. A organização foi estabelecida com o objetivo de fornecer liderança e apoiar a implementação de programas de educação socioemocional em escolas. O objetivo era criar um movimento que transformasse a educação, integrando plenamente o desenvolvimento social e emocional nos currículos escolares para melhorar a aprendizagem, promover o bem-estar dos alunos e prepará-los para os desafios da vida.

O surgimento da CASEL também foi influenciado pela crescente pesquisa que evidenciava os benefícios tangíveis da educação socioemocional. O trabalho de Mark Greenberg, Durlak e Weissberg, entre outros, contribuiu para a compreensão de como programas de intervenção socioemocional podem melhorar o comportamento dos alunos, mas também seu desempenho acadêmico e bem-estar geral.

Desde sua fundação, a CASEL vem ganhando importância na promoção da educação socioemocional. Desenvolveu diretrizes, *frameworks* e recursos para educadores, colaborou com escolas e distritos e continuou a liderar esforços para integrar competências socioemocionais na educação formal.

O surgimento da CASEL, portanto, foi um reflexo da evolução de perspectivas educacionais que reconhecem a necessidade de cultivar a mente, mas também o coração e a

alma dos estudantes. A organização continua a desempenhar um papel vital na promoção de práticas educacionais holísticas e na disseminação da importância do desenvolvimento socioemocional como um componente intrínseco da aprendizagem significativa e duradoura.

A CASEL representa uma iniciativa pioneira no campo da educação, que destaca a interconexão fundamental entre o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. Fundada em 1994 nos Estados Unidos, tornou-se uma referência global na promoção de práticas educacionais que vão além do tradicional foco em conteúdos acadêmicos, incorporando competências socioemocionais na jornada educativa.

A CASEL adota uma abordagem abrangente para o desenvolvimento socioemocional, definindo cinco competências-chave: autoconhecimento, autorregulação, habilidades sociais, consciência social e tomada de decisões responsáveis. Essas competências, embora não exclusivas da teoria de Goleman, alinham-se com sua visão de inteligência emocional e social.

O modelo da CASEL influenciou práticas pedagógicas em todo o mundo, levando a uma mudança de paradigma na abordagem à educação. A noção de que o ensino não se limita apenas à transmissão de informações acadêmicas, mas também engloba o desenvolvimento integral do aluno, ganhou destaque. A inclusão das competências socioemocionais nos currículos escolares visa equipar os estudantes com ferramentas fundamentais para lidar com desafios da vida e contribuir positivamente para a sociedade.

O impacto positivo da integração de competências socioemocionais na educação é respaldado por pesquisas empíricas. Um estudo publicado na revista "*Child Development*" (Durlak *et al.*, 2011) analisou programas de educação socioemocional em escolas e constatou melhorias significativas no desempenho acadêmico, no comportamento e na saúde mental dos alunos.

A abordagem da CASEL vai além de proporcionar benefícios individuais. A ênfase na consciência social e nas habilidades sociais sugere uma compreensão profunda da importância da educação na formação de cidadãos ativos e responsáveis. Nesse sentido, os ensinamentos da CASEL convergem com a visão do filósofo e educador John Dewey, que acreditava na educação como um meio para promover a democracia e a participação cívica (Dewey, 1916).

A implementação eficaz das práticas propostas pela CASEL requer o engajamento de educadores, escolas e sistemas educacionais. A formação de professores é fundamental para a integração bem-sucedida das competências socioemocionais no currículo, destacando a importância da preparação docente para atuar como facilitadores do desenvolvimento global dos alunos.

Em resumo, a CASEL emergiu como uma força motriz na promoção do desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. Ao fundir teorias psicológicas, como a inteligência emocional de Goleman, com abordagens práticas e baseadas em evidências, a CASEL tem contribuído para uma compreensão mais holística da educação. Seu impacto transcende fronteiras, influenciando a forma como escolas e sistemas educacionais em todo o mundo percebem e abordam a educação integral do indivíduo.

2.6 APRENDIZAGEM ESCOLAR

A aprendizagem escolar, como elemento central da prática educativa, desempenha um papel importante na formação dos alunos, influenciando suas habilidades, conhecimentos e atitudes ao longo do tempo.

A abordagem centrada no aluno representa uma perspectiva inovadora na educação contemporânea, na qual o ensino é adaptado às necessidades individuais, aos estilos de aprendizagem e aos interesses dos alunos. Essa abordagem destaca a importância de uma experiência educativa mais personalizada e adaptada, afastando-se de métodos mais tradicionais e centrados no professor.

Jerome Bruner (1960) é um dos defensores proeminentes dessa abordagem. Ele propôs a teoria da instrução, que enfatiza a adaptação do ensino ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Bruner argumentou que os currículos devem ser estruturados de forma a permitir uma progressão gradual do simples para o complexo, levando em consideração as capacidades e limitações dos alunos.

Outra contribuição significativa vem de Howard Gardner (1983), conhecido por sua teoria das inteligências múltiplas. Gardner desafia a ideia de que a inteligência pode ser avaliada de maneira unidimensional, sugerindo que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem e habilidades. Um ensino focado no aluno deve reconhecer e incorporar essa diversidade, criando ambientes de aprendizagem que lhe permitam explorar e desenvolver suas inteligências de maneiras variadas.

No contexto da aprendizagem escolar, a abordagem construtivista também desempenha um papel importante. Jean Piaget (1973), renomado teórico do desenvolvimento cognitivo, defendeu a ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelos alunos. Assim, um currículo eficaz deve envolver atividades que desafiem os alunos a explorar, questionar e construir significado a partir de suas próprias experiências.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996), um dos mais proeminentes educadores brasileiros, contribui com a ideia de uma educação libertadora. Freire argumenta que os alunos devem ser vistos como sujeitos ativos em sua aprendizagem. Em um currículo centrado no aluno, os educadores são facilitadores que ajudam os alunos a desenvolver sua consciência crítica e sua participação ativa na sociedade.

Outra abordagem influente é a Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel (1968). Ele destaca a importância de ancorar as novas informações no conhecimento prévio dos alunos. Portanto, um currículo centrado no aluno deve começar com a compreensão do que os alunos já sabem e construir sobre esse conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa e duradoura.

A implementação bem-sucedida do método de aprendizagem individual também é discutida por autores contemporâneos, como Grant Wiggins e Jay McTighe (2005), que introduziram a ideia do "*Design de Ensino Baseado em Desempenho*", que enfatiza a criação de tarefas autênticas e relevantes que avaliam a compreensão profunda dos alunos. Essa abordagem destaca a importância de alinhar as atividades do currículo com objetivos de aprendizagem significativos.

A aprendizagem individual do aluno e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compartilham o objetivo fundamental de promover uma educação mais significativa e alinhada às necessidades dos estudantes. Enquanto o Currículo Centrado no Aluno destaca a importância de se adaptar o ensino às características individuais dos alunos, a BNCC oferece diretrizes nacionais que buscam garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos. Ambos os enfoques convergem na busca por uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção de uma aprendizagem contextualizada, preparando os estudantes não apenas para o conhecimento acadêmico, mas também para os desafios e as demandas da sociedade contemporânea. A interseção entre o Currículo Centrado no Aluno e a BNCC destaca a importância de uma educação personalizada e orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma perspectiva educacional mais alinhada com as necessidades e diversidades da sociedade atual.

Para compreender a dinâmica atual do currículo escolar, é imprescindível abordar dois aspectos importantes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A BNCC, no contexto brasileiro, representa um marco significativo no desenvolvimento do currículo escolar. Estruturada em conformidade com as diretrizes da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC foi elaborada para orientar a formulação dos currículos das escolas de educação básica no país. Sua proposta é estabelecer um conjunto comum de aprendizagens essenciais a todos os estudantes, promovendo a equidade e a qualidade na educação.

A BNCC organiza-se em torno de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional. Essas competências estão distribuídas em áreas do conhecimento, proporcionando um guia para a construção de currículos mais alinhados com as necessidades da sociedade contemporânea. Autores como Libâneo (2013) destacam a importância de uma abordagem por competências, destacando que ela possibilita uma educação mais integrada e conectada com as demandas do mundo atual.

Além disso, a BNCC apresenta a perspectiva de uma educação integral, considerando os aspectos cognitivos e os socioemocionais. Essa abordagem dialoga diretamente com a compreensão de que a formação dos indivíduos deve contemplar a transmissão de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A integração das Competências Gerais da BNCC de forma indireta, associada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), é uma abordagem estratégica que visa alinhar a educação brasileira com as metas globais. Os ODS, que abrangem questões como erradicação da pobreza, educação de qualidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental, fornecem um referencial para orientar as mudanças curriculares em direção a uma formação mais alinhada com as demandas e desafios do século XXI.

A BNCC preconiza uma educação que prepara os alunos para exames e os habilita a compreender e enfrentar questões globais complexas. Nesse sentido, a vinculação entre a BNCC e os ODS busca desenvolver cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e sustentável.

A OCDE, por sua vez, desempenha um papel significativo na configuração das políticas educacionais em nível global. Com seus relatórios, avaliações e diretrizes, a organização influencia as decisões de políticos e educadores em vários países. A OCDE estabelece padrões e indicadores que auxiliam na avaliação comparativa de sistemas educacionais, promovendo a disseminação de boas práticas e o aprimoramento da qualidade educacional.

No que tange ao currículo escolar, a OCDE oferece diretrizes que vão além do tradicional foco em conteúdos acadêmicos. O relatório "Competências do Século XXI" destaca a importância de desenvolver habilidades como pensamento crítico, colaboração e criatividade.

Essas competências, alinhadas com a perspectiva da BNCC, corroboram a ideia de que o currículo deve ir além da mera transmissão de informações, preparando os alunos para os desafios de um mundo em constante transformação.

A OCDE também aborda a questão da equidade no acesso à educação e oportunidades de aprendizagem. Seus estudos sobre desigualdades educacionais fornecem informações significativas para orientar políticas que visam garantir que todos os alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido objeto de debates e discussões acaloradas na esfera educacional brasileira, desde sua implementação. Esse documento, que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, recebeu tanto elogios quanto críticas por diferentes setores da sociedade. Vamos explorar alguns dos pensamentos favoráveis e as críticas e discussões em relação à BNCC.

Uma das principais vantagens apontadas pelos defensores da BNCC é a padronização do ensino. Ao estabelecer um conjunto comum de aprendizagens, busca-se garantir que todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou de seu contexto socioeconômico, tenham acesso a uma educação de qualidade. A ideia é promover a equidade e reduzir as disparidades educacionais que historicamente afetam diferentes regiões do país.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento que estabelece os aprendizados essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica no Brasil. Seu objetivo é garantir uma formação comum, definindo o que deve ser ensinado em todas as escolas do país. Busca alinhar o ensino com os desafios contemporâneos, incluindo a rápida evolução tecnológica e as mudanças no mercado de trabalho. Ao incorporar competências socioemocionais, habilidades digitais e outras dimensões importantes para a formação integral dos alunos, a BNCC tem a intenção de preparar os estudantes para os desafios do século XXI. Autores como Libâneo (2013) destacam a importância de uma educação que desenvolva, além de conhecimentos, habilidades e atitudes, preparando os alunos para a vida em sociedade.

Uma das críticas frequentes à BNCC é a percepção da rigidez e homogeneidade que ela pode impor ao sistema educacional. A imposição de um padrão nacional pode não levar em conta as diferentes realidades dos alunos em regiões tão vastas e diversas.

Alguns autores apontam para a ausência de uma participação mais ampla da comunidade educacional na elaboração da BNCC. A crítica se concentra na ideia de que a construção do

documento não foi suficientemente democrática, o que pode resultar em uma falta de representatividade das vozes de professores, gestores e outros profissionais da educação.

A implementação da BNCC enfrenta desafios práticos, desde a formação de professores até a adaptação de materiais didáticos. A falta de estrutura e de investimento adequados pode comprometer a efetivação das propostas da BNCC nas salas de aula. Questões como a capacidade das redes escolares de adotar as mudanças propostas e oferecer suporte adequado aos educadores tornam-se pontos de discussão importantes.

Algumas críticas ressaltam que a BNCC, ao estabelecer um conjunto de habilidades e conhecimentos a serem atingidos em cada etapa escolar, pode incentivar um foco excessivo em avaliações padronizadas, o que pode levar a práticas pedagógicas centradas na preparação para testes, em detrimento de uma educação mais ampla e contextualizada.

Em meio a essas divergências, é essencial reconhecer que a discussão em torno da BNCC reflete a complexidade do sistema educacional brasileiro e a diversidade de opiniões e interesses envolvidos. Trata-se de um sistema em constante evolução, sujeito a ajustes e aprimoramentos à medida em que é implementado e avaliado em larga escala.

2.7 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação Profissional no Brasil tem sua trajetória marcada por transformações e desafios ao longo dos anos. Um breve histórico revela sua evolução desde suas origens até as atuais políticas de formação técnica e tecnológica. Além disso, é necessário analisar o impacto dessa modalidade de ensino no contexto brasileiro atual, especialmente considerando a situação dos jovens que buscam ou necessitam da Educação Profissional Técnica.

No decorrer do século XX, a Educação Profissional no Brasil esteve, em grande parte, associada à formação de mão de obra para atender às demandas específicas do mercado. Durante décadas, a visão predominante era de que a Educação Profissional tinha como principal objetivo suprir as necessidades do setor produtivo, deixando em segundo plano a formação integral dos indivíduos.

No entanto, ao longo das últimas décadas, observou-se uma mudança de paradigma. Autores como Libâneo (2001) destacam a necessidade de superar a visão reducionista da Educação Profissional, buscando integrá-la ao desenvolvimento global dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, foi um marco importante, conferindo à Educação Profissional um caráter mais amplo, alinhado à formação cidadã e ao desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais.

O impacto da Educação Profissional no Brasil, atualmente, é multifacetado. Por um lado, há avanços significativos na oferta de cursos técnicos e tecnológicos, proporcionando aos estudantes uma alternativa relevante para seu ingresso no mercado de trabalho. Instituições como os Institutos Federais e as Escolas Técnicas (ETEs) têm desempenhado papel importante na ampliação do acesso a essa modalidade de ensino.

Contudo, ao analisar a situação dos jovens que buscam ou necessitam da Educação Profissional Técnica, é preciso considerar a complexidade do contexto social brasileiro. Jovens provenientes de camadas mais vulneráveis da sociedade, muitas vezes, encontram-se em situações desafiadoras. A falta de recursos financeiros, a desigualdade de oportunidades e o acesso limitado à Educação Profissional são alguns dos obstáculos enfrentados por essa parcela da população.

Estudos como o desenvolvido por Oliveira (2006) indicam que, apesar dos esforços para democratizar o acesso à Educação Profissional, ainda persistem desigualdades regionais e socioeconômicas. Jovens que buscam essa modalidade de ensino enfrentam barreiras estruturais, como a falta de escolas técnicas em suas regiões ou a impossibilidade de arcar com os custos associados aos cursos.

Os jovens que optam pela Educação Profissional Técnica são uma amostra diversificada da população brasileira, incluindo aqueles que a buscam como uma alternativa ao Ensino Superior tradicional, visando uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. No entanto, é importante ressaltar que a Educação Profissional não deve ser vista apenas como uma alternativa para quem não ingressa em universidades. Ela é fundamental para a formação de profissionais técnicos altamente qualificados, essenciais para o desenvolvimento econômico e social do país.

A vulnerabilidade dos jovens que necessitam ou buscam a Educação Profissional está intrinsecamente ligada às questões sociais e econômicas do Brasil. A desigualdade de oportunidades educacionais, somada à falta de políticas públicas eficazes, contribui para a perpetuação de ciclos de vulnerabilidade em determinadas comunidades.

Para enfrentar esses desafios, é necessário um esforço conjunto que envolva o poder público, o setor privado e a sociedade civil. A ampliação da oferta de cursos técnicos, a melhoria da infraestrutura das escolas e a implementação de políticas inclusivas são passos essenciais para garantir que a Educação Profissional atenda verdadeiramente às necessidades dos jovens brasileiros.

A Educação Profissional no Brasil passou por uma significativa transformação, evoluindo de uma abordagem meramente voltada para o mercado de trabalho para uma visão

mais abrangente, integrada à formação cidadã. Apesar dos avanços, os desafios persistem, especialmente com relação à inclusão e equidade. É fundamental continuar aprimorando as políticas educacionais e a infraestrutura para assegurar que a Educação Profissional seja uma ferramenta eficaz na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens brasileiros.

A história e a evolução da Educação Profissional no Brasil são marcadas por uma trajetória complexa e influenciadas por mudanças sociais, econômicas e políticas ao longo do tempo.

Ao abordar as origens da Educação Profissional no Brasil, é fundamental remontar aos primórdios do sistema educacional. Segundo Aranha (2006), as primeiras iniciativas voltadas para a formação técnica remontam ao século XIX, com a criação das escolas de aprendizes artífices, durante o Império. Essas instituições tinham como propósito preparar mão de obra qualificada para atender às demandas de uma economia em industrialização incipiente.

Durante o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, houve um impulso significativo na consolidação da Educação Profissional. Tavares (1974) destaca que a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, durante o Estado Novo, foi uma medida emblemática para fortalecer a formação técnica no contexto industrial emergente. Esse período representou uma fase importante na consolidação das bases para o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil, com a implementação de escolas técnicas e a expansão do Ensino Técnico.

Já na década de 1960, o relatório de Darcy Ribeiro, conhecido como "O Ateneu", propôs uma reestruturação do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, a Educação Profissional foi considerada como um componente relevante para a formação dos cidadãos. No entanto, conforme aponta Paim (2005), as mudanças no cenário político e as instabilidades do período impediram a implementação efetiva dessas propostas.

A década de 1990 foi marcada por transformações no sistema educacional brasileiro, e a Educação Profissional não ficou imune a essas mudanças. Saviani (2008) aponta que, nesse período, houve uma valorização crescente do Ensino Técnico e profissionalizante como resposta à demanda por profissionais qualificados para atender às mudanças na economia e no mercado de trabalho.

A Constituição de 1988, com suas disposições sobre a Educação Profissional, também desempenhou um papel significativo. Nesse contexto, autores como Cury (2008) destacam a importância de se considerar a Educação Profissional como um direito fundamental, garantindo o acesso igualitário a oportunidades educacionais.

No final do século XX e início do século XXI, a Educação Profissional no Brasil passou por novas transformações, incluindo a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011. Essas iniciativas refletem os esforços do governo brasileiro para fortalecer a Educação Profissional como um componente estratégico para o desenvolvimento socioeconômico.

Portanto, a história e a evolução da Educação Profissional no Brasil são marcadas por uma complexidade de fatores históricos, sociais e políticos. O entendimento desse percurso contribui para a análise crítica das atuais políticas educacionais e para o desenvolvimento futuro desse importante segmento da educação no país.

A Educação Profissional no Brasil é de grande importância no contexto socioeconômico, influenciando o desenvolvimento do país e a vida de milhões de brasileiros. Diversos autores contribuíram para a compreensão do impacto socioeconômico dessa modalidade de ensino, destacando seu potencial para promover o crescimento econômico, a redução das desigualdades e o fortalecimento da mão de obra qualificada.

A relação entre Educação Profissional e desenvolvimento econômico é um tema explorado por autores como Oliveira (2002). O autor destaca que a formação técnica e profissional contribui para a melhoria da produtividade e eficiência no mercado de trabalho, sendo um elemento fundamental para impulsionar setores estratégicos da economia brasileira.

A educação profissional também desempenha um papel significativo na redução das desigualdades sociais. Dados apresentados por Faria e Afonso (2014) indicam que a qualificação profissional pode ser um instrumento poderoso para a inclusão social, permitindo que pessoas de diferentes camadas da sociedade tenham acesso a oportunidades de emprego mais qualificadas.

Além disso, a Educação Profissional é vista como uma ferramenta para enfrentar o desafio do desemprego estrutural. Segundo Cacciamali e Oliveira (2011), a formação técnica e profissional é uma resposta estratégica para alinhar as competências dos trabalhadores às demandas do mercado, reduzindo os índices de desemprego e contribuindo para uma maior estabilidade econômica.

No que diz respeito ao impacto na renda individual, a Educação Profissional tem sido associada a maiores ganhos salariais. Estudos como o de Cavalcanti e Ferreira (2007) indicam que profissionais qualificados tendem a receber salários mais altos, o que beneficia os indivíduos e impulsiona a economia, ao gerar um ciclo de maior consumo e investimento.

O desenvolvimento de setores específicos da economia também é abordado por Silva (2010), que destaca como a Educação Profissional pode ser direcionada para atender demandas específicas de determinadas regiões ou segmentos produtivos, impulsionando o crescimento local e regional.

É importante ressaltar que o impacto socioeconômico da Educação Profissional não se limita apenas ao mercado de trabalho, mas também abrange questões como empreendedorismo e inovação. Davel *et al.* (2019) enfatiza a importância da formação profissional na promoção do empreendedorismo, estimulando a criação de novos negócios e contribuindo para o dinamismo econômico.

Em síntese, a Educação Profissional no Brasil tem um impacto socioeconômico abrangente, influenciando o desenvolvimento econômico, a redução das desigualdades, o enfrentamento do desemprego e o estímulo ao empreendedorismo. O investimento nessa modalidade de ensino é estratégico para promover uma sociedade mais justa, produtiva e economicamente sustentável.

O conceito de competências explorado por Dutra (2004) é fundamental para compreender a dinâmica organizacional contemporânea e as demandas cada vez mais complexas enfrentadas pelas empresas e pelos profissionais. As contribuições desse renomado autor brasileiro, professor e pesquisador na área de gestão de pessoas e desenvolvimento organizacional têm sido amplamente reconhecidas e influentes no campo da gestão de recursos humanos.

Dutra, em suas obras, explora o conceito de competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que possibilitam o desempenho eficaz e a adaptação às demandas do ambiente de trabalho (Dutra, 2004). Para o autor, as competências são mais do que simples habilidades técnicas; envolvem aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais essenciais para o sucesso individual e organizacional.

Uma das principais contribuições de Dutra é sua abordagem integradora das competências no contexto organizacional. Ele enfatiza a importância de alinhar as competências individuais com os objetivos estratégicos da organização, reconhecendo que são um recurso estratégico que pode impulsionar a competitividade e a inovação (Dutra, 2008).

Dutra também destaca a importância da gestão das competências como um processo contínuo de identificação, desenvolvimento e avaliação das competências individuais e organizacionais. Propõe uma abordagem holística que considera as competências técnicas e as socioemocionais e comportamentais, como a inteligência emocional e as habilidades de liderança (Dutra, 2015).

Além disso, Dutra ressalta a necessidade de uma abordagem integrada de gestão de competências que envolva gestores de recursos humanos e líderes de todas as áreas da organização, destacando a importância de uma cultura organizacional que valorize o desenvolvimento das competências e promova um ambiente de aprendizado contínuo (Dutra, 2012).

No ambiente organizacional atual, caracterizado pela rápida mudança e pela complexidade crescente, as competências exploradas por Dutra tornam-se ainda mais relevantes. As organizações necessitam de profissionais capazes de se adaptar rapidamente, aprender continuamente e colaborar de forma eficaz em equipes multidisciplinares.

Portanto, o conceito de competências explorado por Dutra oferece uma perspectiva abrangente e integradora sobre o papel das competências no contexto organizacional. Suas ideias têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de práticas de gestão de pessoas mais eficazes e orientadas para o sucesso sustentável das organizações.

3 METODOLOGIA

A metodologia viabiliza um direcionamento sistemático onde se estabelecem os procedimentos a serem seguidos, para que exista a possibilidade de descrever, explicar e prever acontecimentos e fatos, contribuindo para a estruturação e a organização das concepções científicas.

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva e exploratória, em uma abordagem qualitativa, com o objetivo de relatar as percepções dos docentes e discentes quanto ao desenvolvimento das competências socioemocionais na formação técnica profissional. A partir deste propósito, pretende-se esclarecer concepções e vivências no ensino e aprendizagem para que possa aportar informações relevantes relacionada às competências para a formação profissional.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

As pesquisas qualitativas buscam abordar, apresentar e compreender fenômenos que promovem mudanças significativas no cotidiano social, procurando explicar e determinar as principais questões que afetam as vivências do indivíduo

Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p.16) entendem *“por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”*.

Para Ander-Egg (1978, *apud* Marconi; Lakatos, 2003, p. 155):

A pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Os objetivos caracterizam esta investigação como uma pesquisa qualitativa, assim definida por Strauss e Corbin (2008, p. 23):

Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre as nações. Alguns dados podem ser quantificados, como no caso do

censo ou de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso da análise é interpretativa.

Já Deslandes *et al.* (1994) mencionam que a pesquisa qualitativa responde a indagações muito específicas. Preocupa-se com as ciências sociais e com o nível de realidade que não pode ser estimado na sua totalidade. Trabalha no âmbito de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que representa um lugar profundo das relações dos processos e dos fatos, que não podem ser circunscritos a operacionalização de variáveis.

A pesquisa descritiva tem como propósito descrever as características de uma coletividade, de uma ocorrência. Esse tipo de pesquisa estabelece relação entre os fatores no objeto de estudo analisado. Elaborar-se um estudo detalhado, com levantamento de informações por meio das técnicas de coleta (questionários, entrevistas, etc) conforme descrito por Gil (2002, p.42):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc.

Para maior proximidade com o objeto ou fenômeno de estudo, a pesquisa e a investigação são aplicadas de maneira que o pesquisador obtenha informações que possam orientar a formulação das hipóteses.

Já a pesquisa exploratória colabora no descobrimento de fatores que necessitam de uma caracterização para a concepção de novos conceitos.

Segundo Gil (2002, p. 41),

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Presumir informações na busca de questionamentos e respostas se torna possível por meio da pesquisa e da utilização de uma metodologia científica que possa organizar as informações, empregando procedimentos e instrumentos que garantam autenticidade ao objeto de estudo.

Para Kauark; Manhães e Medeiros (2010, p. 26), a pesquisa exploratória

Objetiva a maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito, ou à construção de hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que

estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso.

Esse tipo de pesquisa aspira averiguar ocorrências não muito analisadas e especificar presunções sobre o tema ou fenômeno estudado para que outros pesquisadores investiguem e possam legitimá-lo.

Também a pesquisa exploratória ou estudo exploratório, como o próprio nome sugere, visa explorar possibilidades e cenários que ainda não foram descobertos. Dessa forma, tem por objetivo conhecer a situação atual e adquirir novos conhecimentos. Consiste na realização de um estudo para familiarizar e aproximar o pesquisador do objeto que está sendo investigado, fornecendo informações e orientando a formulação de hipóteses.

De acordo com Gil (2008, p. 27):

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas.

A pesquisa quantitativa é uma abordagem metodológica que busca coletar dados numéricos e realizar análises estatísticas para compreender fenômenos, identificar padrões, estabelecer relações e generalizar resultados para uma população maior. Essa metodologia é estruturada, objetiva e utiliza instrumentos padronizados, como questionários fechados, para coletar dados mensuráveis.

Segundo Gil (2002, p. 44):

"A pesquisa quantitativa se caracteriza pela utilização de métodos padronizados de coleta de informações, tais como questionários estruturados com questões fechadas, escalas de medida e técnicas estatísticas, com o objetivo de identificar, classificar e analisar regularidades e correlações."

Na pesquisa quantitativa, os dados coletados são submetidos a análises estatísticas, permitindo a obtenção de resultados quantificáveis e a elaboração de generalizações sobre a população em estudo. Essa abordagem é especialmente útil quando se pretende verificar a prevalência de comportamentos, atitudes ou características em uma amostra representativa.

Em síntese, a metodologia adotada nesta pesquisa é caracterizada como descritiva e exploratória, trazendo uma abordagem qualitativa. Essa escolha metodológica visa compreender as percepções dos docentes e discentes em relação ao desenvolvimento de competências socioemocionais na formação técnica profissional. A natureza descritiva da pesquisa busca relatar as concepções e vivências dos participantes durante o ensino e aprendizagem, fornecendo uma visão detalhada do fenômeno em estudo.

A abordagem exploratória se justifica pela necessidade de se aprofundar o entendimento das percepções sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais. Este tipo de pesquisa é apropriado quando o tema é relativamente novo ou pouco explorado, permitindo uma investigação mais ampla e flexível. Já a escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela relevância de compreender as experiências subjetivas dos docentes e discentes.

No que diz respeito ao método de coleta e análise, foram utilizadas entrevistas. Esse método proporciona uma abertura para que os participantes expressem suas percepções de forma mais livre, permitindo uma compreensão mais rica e contextualizada do fenômeno em estudo. As entrevistas foram conduzidas, tanto com docentes quanto com discentes, visando obter uma visão abrangente e complementar sobre o tema.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se o método de análise de conteúdo, mais especificamente o método IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Esse método, baseado em técnicas de análise textual, proporciona uma compreensão aprofundada das palavras e expressões utilizadas pelos participantes. A análise de conteúdo é uma ferramenta valiosa para identificar padrões, temas e significados subjacentes nas respostas dos entrevistados.

O emprego do método IRaMuTeQ permitiu uma análise aprofundada, possibilitando a identificação de padrões recorrentes nas respostas dos participantes. A categorização e a interpretação foram realizadas de forma sistemática.

Para os dados quantitativos, foram empregadas técnicas estatísticas apropriadas, proporcionando uma interpretação robusta e holística das percepções dos docentes e discentes em relação às competências socioemocionais na formação técnica profissional.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na realização de uma pesquisa, a amostragem consiste na seleção de alguns membros de uma população para que seja possível realizar análises e chegar a conclusões sobre toda a população. Assim sendo, a amostra é uma parte da população que nos permite tirar conclusões sobre toda uma população e caracterizá-la. Consequentemente, a definição da amostra permite pesquisas quantitativas e qualitativas e a racionalização de recursos.

Conforme Gil (2008, p. 89):

De modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. É o que ocorre, sobretudo nas pesquisas designadas como levantamentos ou experimentos. Quando um pesquisador seleciona

uma pequena parte de uma população, espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar. Para tanto necessita observar os procedimentos definidos pela Teoria da Amostragem.

Para o desenvolvimento e a elaboração desta pesquisa foi investigada a percepção dos docentes e discentes dos cursos técnicos quanto ao desenvolvimento das competências socioemocionais no ensino profissional. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de Ensino Técnico e Profissionalizante na Região do Vale do Paraíba. O quadro de docentes técnicos é composto por 48 profissionais de diversas formações e áreas. Foi analisada também a percepção dos discentes dos variados cursos e de diversas faixas etárias com relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais. A instituição atende 1.850 alunos anualmente. Foi realizado um convite a todos os docentes e discentes para adesão voluntária à pesquisa, considerando-se a disponibilidade e o interesse de participarem. A amostra obtida foi de 22 docentes e 155 discentes que responderam ao questionário, e os 22 docentes que participaram das entrevistas.

3.2. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa são de grande importância para a coleta de dados, proporcionando meios estruturados para a obtenção de informações relevantes. Neste estudo, foram empregados instrumentos específicos para alcançar o objetivo de relatar as percepções dos discentes e docentes em relação ao desenvolvimento de competências socioemocionais na formação técnica profissional.

As entrevistas semiestruturadas foram o principal instrumento de coleta de dados. Essa abordagem proporcionou uma interação mais flexível com os participantes, com a exploração mais aprofundada de suas percepções. As questões foram elaboradas de forma a abranger diferentes dimensões das competências socioemocionais, incluindo autoconhecimento, autorregulação, habilidades sociais, consciência social e tomada de decisão responsável. A flexibilidade desse instrumento permitiu adaptar as perguntas conforme as respostas e percepções fornecidas pelos participantes.

A análise de conteúdo foi realizada utilizando-se o *software* IRaMuTeQ. Esse instrumento é fundamental para extrair significados e padrões das respostas obtidas nas entrevistas. A categorização das palavras e expressões utilizadas pelos participantes permitiu uma compreensão mais aprofundada das percepções sobre as competências socioemocionais. O *software* IRaMuTeQ facilitou a identificação de temas recorrentes e de nuances nas respostas, contribuindo para uma análise mais abrangente e significativa dos dados.

A observação participante foi empregada para complementar os dados obtidos por meio das entrevistas. Esse instrumento proporcionou uma perspectiva mais contextualizada, permitindo ao pesquisador vivenciar, de certa forma, o ambiente em que as competências socioemocionais estavam sendo desenvolvidas. A observação direta das interações em sala de aula e nos ambientes de formação técnica possibilitou uma compreensão mais rica do contexto em que as percepções dos participantes se manifestavam.

Devido à complexa combinação de fatores envolvidos na pesquisa social, duas ferramentas diferentes de coleta de dados foram utilizadas neste estudo: o questionário e a entrevista. Empregou-se o questionário sobre o perfil sociodemográfico entre os discentes e docentes e também para as questões relacionadas às temáticas socioemocionais dos discentes pretendendo definir e caracterizar o perfil dos mesmos e as suas interpretações sobre as competências socioemocionais. Além disso, adotou-se a entrevista aplicada aos docentes da instituição para a averiguação do reconhecimento da competência socioemocional.

3.2.1 Questionário

Um questionário é uma série de perguntas destinadas a gerar os dados necessários para verificar se os objetivos de um projeto foram alcançados. Contudo, elaborar um questionário não é uma tarefa fácil, sendo necessário tempo e esforço para planejá-lo, pré-requisitos importantes para alcançar os resultados esperados. Atualmente, existem metodologias que auxiliam na elaboração e no desenvolvimento de questionários, como também existem recomendações de diversos autores a respeito dessa tarefa no contexto da pesquisa científica.

De acordo com Gil (2008, p. 121),

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Para fornecer respostas adequadas às questões sociodemográficas, dados primários foram coletados por meio de questionários. Portanto, nesta pesquisa foi utilizado o questionário estruturado com questões em escalas, fechadas e de múltipla escolha para permitir que os participantes determinassem seu nível de aceitação ou de satisfação com o assunto ou tópico específico em discussão. As questões trazem respostas alternativas predeterminadas no escopo da pergunta. A maior vantagem dos questionários estruturados é que facilitam a organização dos dados coletados. Ressalta-se que, para esta pesquisa, optou-se por utilizar um questionário do tipo Survey.

Gil (2008, p. 121) afirma que

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Portanto, tecnicamente, o questionário é uma técnica de investigação que consiste em um grande ou pequeno número de questões apresentadas por escrito e que visa fornecer determinado conhecimento ao pesquisador. Difere da entrevista porque, nesta última, as perguntas e respostas são formuladas oralmente.

3.2.2 Entrevistas

A entrevista é uma interação social entre o pesquisador e o entrevistado, um contato direto para responder ao problema que motivou a exploração científica. Para este estudo optou por um modelo de entrevista semiestruturada. Consequentemente, um banco de dados foi compilado com base na compreensão e na visão dos entrevistados.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p.64), a

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

As entrevistas são um método importante para coletar dados subjetivos em pesquisas qualitativas. Há também informações que não podem ser obtidas por meio de pesquisa bibliográfica ou observação, somente por meio de entrevistas.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Por se tratar-se de uma pesquisa que envolve seres humanos, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem como propósito defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, assegurando seu desenvolvimento de acordo com padrões éticos.

Solicitou-se aos gestores da unidade responsáveis pelos Cursos Técnicos - Gerente, Supervisor Pedagógico e Coordenadores Técnicos - a autorização para a realização da pesquisa com os docentes e com os discentes. Foi elaborado e preenchido o ofício com o aceite da instituição e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aos voluntários, foi garantido o sigilo de sua identidade e o esclarecimento de todos os riscos e benefícios ao participar da pesquisa, garantindo e assegurando a possibilidade de interrupção de sua participação em qualquer momento da pesquisa.

Para a coleta de informações, foi utilizada a pesquisa tipo Survey, identificada como uma forma de coletar dados e informações quantitativas a partir de características e opiniões de grupos de indivíduo, garantindo ao pesquisado os resultados parciais ou finais da pesquisa a qualquer momento do estudo. Os questionamentos foram disponibilizados via WhatsApp, permitindo ao participante responder conforme sua disponibilidade, assegurado ao participante o anonimato de sua identificação. Ao participante foi garantido também o direito às indenizações legalmente estabelecidas caso, por algum motivo, sofresse qualquer tipo de dano pessoal causado pela coleta de dados para a pesquisa.

Após o cumprimento de todos os princípios éticos, a autorização da instituição pelo responsável pelo curso e a liberação da pesquisa pelo CEP-UNITAU, foi aplicado o questionário com perguntas fechadas aos discentes dos cursos técnicos. Os documentos foram encaminhados via e-mail ou WhatsApp aos docentes e discentes. Com os docentes foi realizada entrevista semiestruturada presencialmente, na instituição.

Gil (2008, p. 109) afirma que

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação.

As entrevistas exercem um papel respeitável para efetivar o desenvolvimento social, sendo fundamental para propagar o conhecimento, estabelecer críticas e formar opiniões a respeito de algo, alguém ou de um fato. A entrevista examina a argumentação sobre um definido assunto, trazendo como particularidade a descrição explícita.

A entrevista semiestruturada representa um modelo de entrevista adaptável e tem um roteiro preliminar. Entretanto, permite e propicia indagações improvisadas, possibilitando um diálogo flexível, mas comprometido com o argumento a ser pesquisado.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE INFORMAÇÕES (DADOS)

Para a análise e compreensão dos dados, acreditou-se na importância da fundamentação em autores de estudos sobre o conteúdo, a fim de permitir um prosseguimento sistêmico do discurso e prescrições exatas no processo de análise.

A análise de conteúdo é reconhecida como um método para analisar os dados de uma pesquisa qualitativa, que descrevem e ilustram a realidade, mas que não podem ser quantificados.

Segundo Bardin (2016, p.31),

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. Documentos e objetivos dos investigadores podendo ser bastante diferentes os procedimentos de análise.

Entretanto, o pesquisador precisa definir com exatidão o objetivo de pesquisa, a fim de estabelecer e identificar critérios que delimitem o foco da pesquisa e evitar a ocorrência de determinadas variáveis que possam dispersar os fatores chave da pesquisa.

De acordo com Bardin (2016, p.31):

O que é ou não a análise de conteúdo? Onde começa e acaba a análise de conteúdo? É necessário definir o seu campo (determinar uma linha de fronteira, como diria Roland Barthes). Para que serve a análise de conteúdo? É preciso dizer por que razão e com que finalidade, recorreremos a este instrumento. Como funciona ela? É necessário familiarizarmo-nos com o seu manejo e oferecer um modelo de utilização. Sobre que materiais funciona a análise de conteúdo? É preciso indicar os lugares possíveis do seu território... O quê, porquê, como, onde...

A análise de conteúdo auxilia as pesquisas com abordagem qualitativa e permite ao pesquisador identificar sentidos imersos no material em análise. No caso das análises e das averiguações das informações coletadas, a utilização do *Software* IRaMuTeQ coadjuva para o favorecimento de diferentes tipos de análises de dados textuais. Permite, de modo estatístico, analisar discursos, questionários de pesquisas e contribui para a interpretação textual a partir da identificação do contexto, vocabulário, separação e especialidades de palavras. Conforme Souza (2018, p.02):

O IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), criado por Pierre Ratinaud e mantido até 2009 na língua francesa, mas que atualmente conta com dicionários completos em várias línguas. O IRaMuTeQ é desenvolvido na linguagem Python e utiliza funcionalidades providas pelo software estatístico R. No Brasil, ele começou a ser utilizado em 2013 em pesquisas de representações sociais, entretanto, outras áreas também se apropriaram do seu uso, e contribuem para a divulgação das várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, visto que permite diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas, documentos, entre outras.

O *software* IRaMuTeQ propicia a composição e a divisão de informações, possibilitando a aplicabilidade de sua averiguação. Para Souza (2018, p. 02):

Entre as vantagens no processo de análise dos dados por meio de softwares, estão o auxílio na organização e separação de informações, o aumento na eficiência do processo e a facilidade na localização dos segmentos de texto, além da agilidade no processo de codificação, comparado ao realizado à mão.

Inúmeros pesquisadores, em suas pesquisas científicas de abordagem qualitativa, elegem o IRaMuTeQ como um instrumento tecnológico de apoio ao processamento de dados, devido à peculiaridade que o *software* promove na ampliação da análise das informações.

Com a identificação da metodologia a ser aplicada, é possível a obtenção de informações relevantes para o fundamento que irá moldar os principais entendimentos, que permitirão conceber uma análise assertiva concordante com as percepções efetivas no desenvolvimento socioemocional.

3.4.1 Procedimento para Análise das Classes

A análise das classes foi conduzida empregando-se um procedimento que integrou as afirmações dos discentes, as referências de autores e as palavras-chave extraídas das respostas dos docentes. Essa abordagem visou uma compreensão holística e a triangulação das percepções sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto da Educação Profissional.

Inicialmente, as respostas dos discentes foram submetidas a uma análise de conteúdo, permitindo a identificação de temas recorrentes e padrões em suas percepções. Essa etapa forneceu aspectos importantes sobre a experiência direta dos alunos, contribuindo para uma compreensão qualitativa e contextualizada do fenômeno em estudo.

Simultaneamente, foram revisadas as contribuições de autores renomados na área de competências socioemocionais, educação profissional e áreas correlatas. Essa revisão de literatura enriqueceu o contexto teórico da pesquisa, oferecendo subsídios para interpretar e contextualizar as percepções dos discentes.

Para a análise das respostas dos docentes, foi realizada uma triangulação entre as afirmações dos discentes, as referências teóricas e as palavras-chave extraídas das entrevistas. As palavras-chave foram identificadas por meio do *software* IRaMuTeQ, que permitiu uma análise mais sistemática e quantitativa das respostas dos docentes. A triangulação foi realizada

ao se confrontar as afirmações dos docentes com as narrativas dos discentes e as contribuições teóricas de autores especializados na área.

Autores como Nakano, Moraes e Oliveira Waki (2019), Pena, Alves e Primi (2020), Magalhães (2021) e outros mencionados ao longo da revisão de literatura serviram como referências para a interpretação dos dados coletados.

Foi realizado um levantamento teórico a respeito da significância exposta pelo *software* IRaMuTeQ das palavras-chaves, para determinar qual seria o título da categorização de cada uma das classes. A seguir, foi reutilizado o mesmo levantamento e interpretado o que cada resultado significava, segundo uma análise breve das respostas dos docentes. Logo após, houve a necessidade do embasamento de outros autores para desenvolver maiores atributos técnicos, gerando, então, uma triangulação entre as afirmações dos discentes, as respostas dos docentes e o embasamento dos autores. Em seguida, foi realizada uma associação com o contexto em que o título da categoria se encaixava, criando-se, assim, um tópico embasado que culminava em uma compreensão mais completa e aprofundada do fenômeno investigado.

Assim, o procedimento para análise das classes adotado nesta pesquisa integrou métodos qualitativos e quantitativos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos com os diferentes instrumentos utilizados e aplicados na fase de coleta de dados. Os resultados apresentados correspondem à análise de dados recolhidos junto aos discentes e docentes do Ensino Técnico profissional.

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário com questões fechadas, com o objetivo de caracterizar e descrever o perfil sociodemográfico da amostra. Ressalta-se que esses dados são de fundamental importância porque revelam quem é o sujeito deste estudo e quais são as suas percepções em relação às competências socioemocionais no ensino profissional. Além disso, nesta seção são apresentados e discutidos os resultados referentes ao segundo instrumento utilizado na coleta de dados, as entrevistas com os docentes.

4.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS DISCENTES

Os dados sociodemográficos permitem identificar, compreender e conhecer as características dos participantes. Porém, para uma compreensão mais precisa dos dados sociodemográficos, optou-se por levar em consideração o total de discentes matriculados nos cursos técnicos na escola. O número de alunos na instituição de ensino pesquisada neste momento da pesquisa era de aproximadamente 645 discentes, sendo que 155 discentes, representando 24,03% do total, participaram respondendo ao questionário. Dos 48 docentes, 22, representando 45,83% do total, responderam ao questionário e participaram da entrevista com questões semiestruturadas.

O número de participantes atendeu ao propósito, descrito nos objetivos, de caracterizar os sujeitos e fornecer respostas aos elementos quantitativos da pesquisa. Para uma discussão mais precisa dos dados quantitativos, são apresentados diagramas gráficos visto que sua forma simples pode auxiliar na leitura e compreensão dos vários elementos de forma mais direta.

4.1.1 Cursos Técnicos

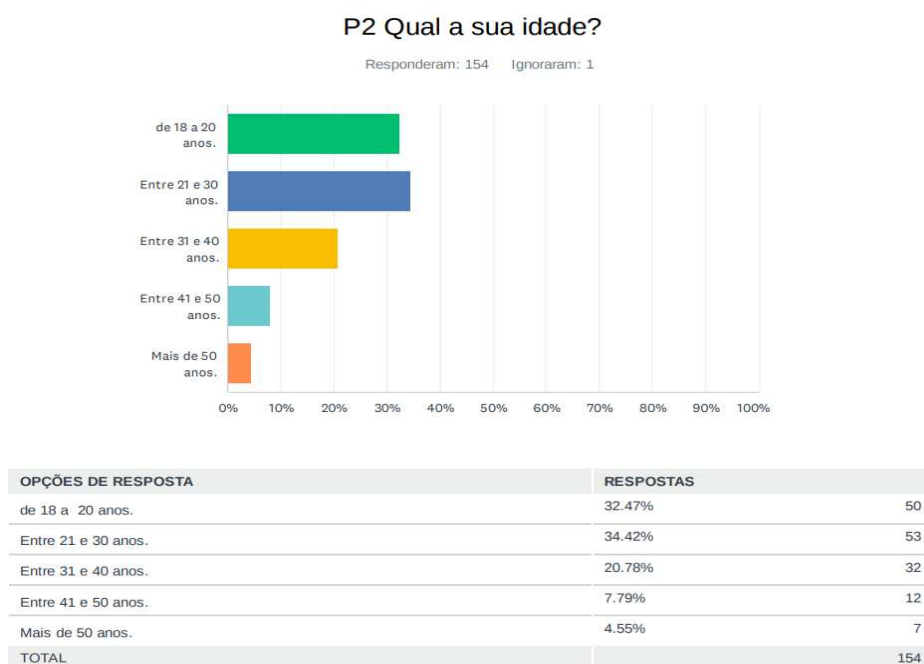
Inicialmente, procurou-se identificar os cursos técnicos em que os discentes estão matriculados na instituição de ensino profissional pesquisada. A educação profissional, sendo uma qualidade de aprendizagem, evidencia o desenvolvimento de competências e aptidões para o mercado de trabalho, propiciando a formação profissional. Sendo assim, oportuniza conhecimentos necessários e específicos de determinadas profissões, realizando a qualificação de jovens e adultos para trabalharem em diversas áreas profissionais.

4.1.2 Idade

A próxima informação levantada na pesquisa sociodemográfica foi a idade dos discentes. Segundo o INEP (2022), a população dos discentes matriculados nos cursos técnicos e de qualificação profissional é composta predominantemente por alunos com menos de 30 anos, que representam 76,5% das matrículas, com média de idade entre 21 anos a 26 anos.

O Gráfico1 apresenta a idade dos discentes.

Gráfico 1 – Idade dos discentes



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A média de idade dos discentes, na época da aplicação do questionário era de 21 a 30 anos, representada por 53 discentes (34,32%); entre 18 a 20 anos eram 50 discentes (32,47%); entre 31 e 40 anos, 32 discentes (20,78%); de 41 a 50 anos, 12 discentes (7,79%); já com mais de 50 anos, 7 discentes (4,55% do total dos participantes).

4.1.3 Nacionalidade

Referindo-se à nacionalidade dos discentes, prevalece a nacionalidade brasileira. Segundo dados do IBGE (2022), o Brasil tem 203.062.512 de habitantes. Houve um crescimento populacional de 6,45%, que representa 12.262.757 habitantes, desde a edição anterior da pesquisa, em 2010. Segundo dados publicados no relatório anual de Imigração e

Refúgio no Brasil (2020), o número de imigrantes no Brasil cresceu 24,4% entre 2011 e 2020 e, atualmente, existem cerca de 1,3 milhão de imigrantes residentes no país.

Dos discentes participantes da pesquisa, 152 (98,06%) declararam nacionalidade brasileira. Já 3 discentes (1,94%) assinalaram nacionalidade brasileira naturalizada, adquirida mediante solicitação por pessoa nascida em outro país, porém filha ou filho de pais brasileiros. Segundo o Ministério da Justiça e Segurança Pública (Brasil, 2020) estima-se que no Brasil 7.662 processos para naturalização brasileira foram deferidos. Nenhum discente se declarou estrangeiro, como pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Nacionalidade dos discentes



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Brasileira.	98.06% 152
Brasileira naturalizada.	1.94% 3
Estrangeira.	0.00% 0
TOTAL	155

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

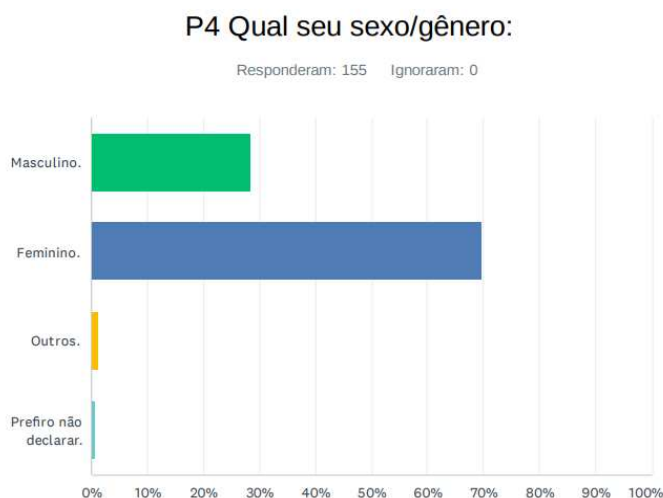
4.1.4 Gênero

Quanto ao gênero, foi possível constatar a predominância de identificação com o gênero feminino, correspondendo a 69,68% (108 discentes) dos participantes, 28,39% de identificação com o gênero masculino (44 discentes). Dois discentes (1,29%) se declararam pertencentes a “outros gêneros” e apenas um discente (0,65%) preferiu não declarar gênero.

De acordo com o IBGE (2022), há uma propensão geral do aumento do nível de escolaridade das mulheres em relação ao dos homens, sendo que, entre eles, 21,5% cursaram o nível superior, taxa que é de 29,75% entre elas.

Conforme o INEP (2022), existe uma predominância de matrículas de mulheres na educação profissional em todas as faixas etárias. O maior percentual do sexo feminino está na faixa de 40 a 49 anos. A participação feminina chega a 64% nas escolas ligadas ao comércio do Senai e cai para 38% nas instituições de ensino associadas à indústria do Senai.

Gráfico 3 – Gênero dos discentes



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Masculino.	28.39% 44
Feminino.	69.68% 108
Outros.	1.29% 2
Prefiro não declarar.	0.65% 1
TOTAL	155

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

4.1.5 Estado Civil

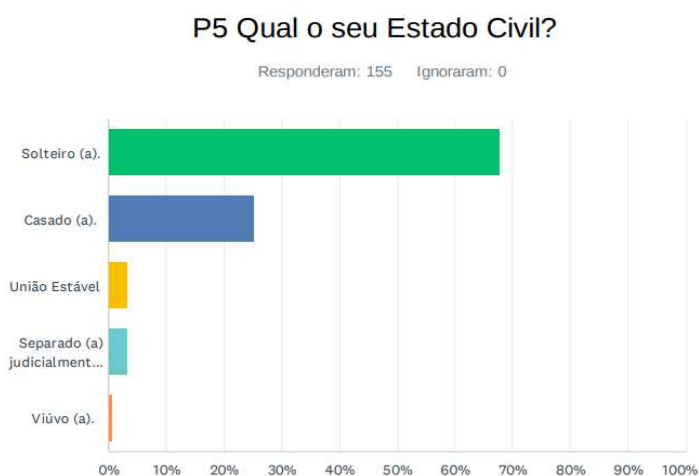
Segundo o IBGE (2022), a decisão de constituir família através da união conjugal mudou, nos últimos anos, devido às alternativas de casamento civil ou união estável. Na média de idade do primeiro casamento e no tempo de duração dos casamentos também ocorreram mudanças.

O Brasil tem 81 milhões de habitantes solteiros e 63 milhões de habitantes casados. Embora a população brasileira tenha crescido nas últimas décadas, o número absoluto de casamentos no Brasil está diminuindo, tendência que se acelerou entre 2015 e 2019, quando o número de casamentos diminuiu cerca de 10 %. Houve o total de 932.502 registros de

casamentos civis em 2021, o que representa um crescimento de 23,2 % em relação ao ano anterior, sendo 923.300 casamentos entre sexos diferentes e, desse total, 9.202 são entre pessoas do mesmo sexo. Ao contrário dos casamentos civis, o número de uniões estáveis registradas aumentou 464% em 14 anos (2006-2019). Houve aumento na quantidade de divórcios, que atingiram a marca de 386.813, representando um aumento de 16,8% em relação ao ano anterior.

Conforme dados coletados junto aos participantes da pesquisa, 105 discentes (67,74%) são solteiros, 39 discentes (25,16%) são casados, 5 discentes (3,23%) declararam-se em união estável, 5 discentes (3,23%) informaram ser separados judicialmente e 1 discente (0,65%) declarou-se viúvo, como podemos observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Estado civil dos discentes



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Solteiro (a).	67.74% 105
Casado (a).	25.16% 39
União Estável	3.23% 5
Separado (a) judicialmente / divorciado (a).	3.23% 5
Viúvo (a).	0.65% 1
TOTAL	155

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

4.1.6 Cor ou Raça

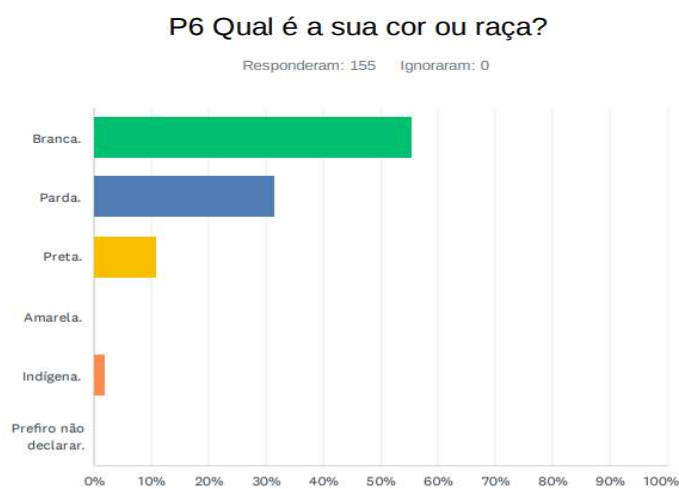
O IBGE (2022) considera a autodeclaração, ou seja, a forma como o indivíduo reconhece e manifesta a si próprio como pertencente a uma determinada cor ou raça. Há cinco alternativas de reconhecimento e pertencimento, sendo elas branca, preta, parda, indígena e amarela.

No Brasil, com base na autodeclaração, 42,8% dos brasileiros se declararam como brancos, 45,3% como pardos e 10,6% como pretos e pouco menos de 1% amarelo ou indígenas.

Conforme o INEP (2022), dos 1,5 milhões de matrículas no ensino profissional, a proporção de brancos e pretos/pardos é semelhante à observada no ensino primário e secundário: 45,3%, 53%, 6%, respectivamente. Porém, quando exploradas as trajetórias de educação profissional, verifica-se o predomínio preto/pardo no EJA profissional (83,5%) e nos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, nos quais figuram 75,3% dos registros de matriculados. Os alunos declarados amarelos/indígenas representam apenas 1,1% do total da população estudantil.

De acordo com a coleta de dados, foi possível identificar, entre os integrantes da pesquisa, que 86 discentes (55,48%) se declararam de cor branca, 49 discentes (31,61%) consideram-se da cor parda, 17 discentes reconheceram-se na cor preta e 3 discentes (1,94%) afirmaram pertencer à raça indígena. Não ocorreu nenhuma afirmação sobre a cor amarela, como pode ser observado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Cor ou raça dos discentes



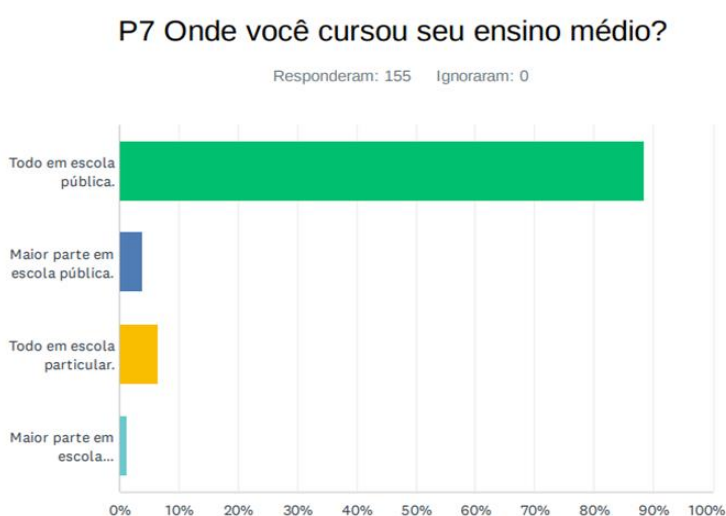
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Branca.	55.48% 86
Parda.	31.61% 49
Preta.	10.97% 17
Amarela.	0.00% 0
Indígena.	1.94% 3
Prefiro não declarar.	0.00% 0
TOTAL	155

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

4.1.7 Tipo de Escola

Segundo o INEP (2022), o censo registrou um total de 47,4 milhões de alunos, incluindo todos os do Ensino Básico. A rede municipal é a principal responsável pela garantia dos primeiros anos do Ensino Fundamental: tem 10,1 milhões de alunos (69,3 %), ou 85,5 % da rede pública. Na última série do Ensino Fundamental, a rede municipal atende 5,3 milhões de alunos (44,4 %) e a rede estadual 4,8 milhões (39,9%). As escolas privadas, com 1,8 milhões de alunos, respondem por 15,5% da população estudantil.

Gráfico 6 – Local onde foi cursado o Ensino Médio



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Todo em escola pública.	88.39% 137
Maior parte em escola pública.	3.87% 6
Todo em escola particular.	6.45% 10
Maior parte em escola particular.	1.29% 2
TOTAL	155

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

De acordo com os dados apresentados na Figura 07, 137 discentes (88,39%) afirmaram que estudaram apenas em escolas públicas; 6 discentes (3,87%) responderam que foram alunos de escolas públicas no maior período dos estudos, intercalando com escolas privadas; 10 discentes (6,45%) foram alunos apenas de escolas particulares e apenas 2 discentes (1,29%) responderam que estudaram, na maior parte, em escolas particulares, intercalando com escolas públicas. A pesquisa evidencia que, no Brasil, as escolas municipais e estaduais são preeminentes na oportunidade escolar dos discentes.

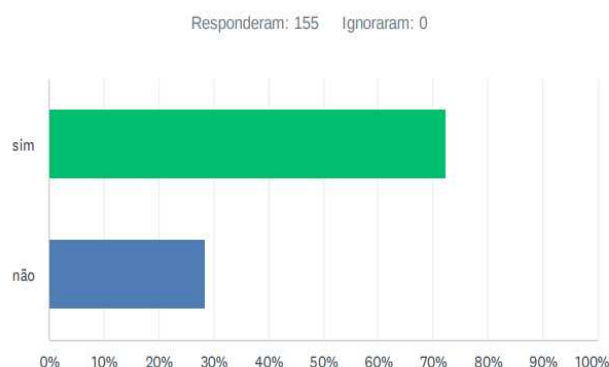
4.1.8 Iniciação dos Jovens no Mercado de Trabalho

Conforme o INEP (2022), o número de matrículas no ensino profissional aumentou 13,7% em 2022. As matrículas na formação profissional concentram-se principalmente na rede privada, que responde por 42,1%, seguida pelas redes estadual e federal, com 39,7 % e 15,5 %, respectivamente. De todos os níveis de ensino, o profissional é o que tem o maior número de matrículas na rede federal, chegando a 334.545 em 2022. A mesma rede registra o maior número de matrículas na formação profissional.

O Gráfico 7 apresenta a iniciação dos jovens no mercado de trabalho.

Gráfico 7 – Iniciação dos jovens no mercado de trabalho

P8 O ensino técnico é sua primeira formação profissional?



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
sim	72.26%	112
não	28.39%	44
Total de respondentes: 155		

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

De acordo com as informações evidenciadas no Gráfico 7, 112 discentes (72,26%) apontam que o Ensino Técnico foi sua primeira formação profissional e 44 discentes (28,39%) afirmaram que a formação técnica não foi a sua primeira formação profissional.

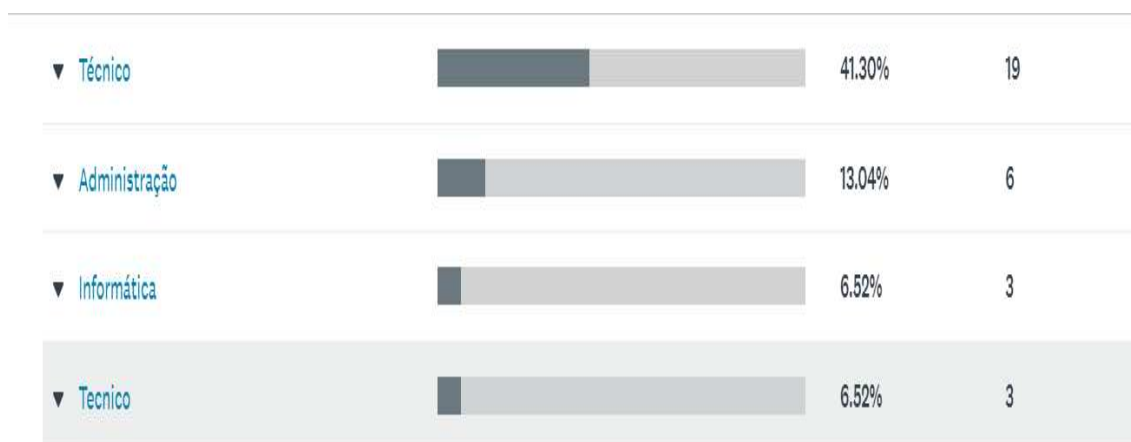
Segundo o EPT (2022), quando se trata da iniciação de jovens no mercado de trabalho, 76,47% das organizações afirmam que estes estão mal informados sobre futuras carreiras e sobre o funcionamento das perspectivas no mundo do trabalho. Assim, 82,35% dos empregadores declaram que não podem contratar jovens com as qualificações exigidas para as vagas disponibilizadas por não apresentarem os conhecimentos indispensáveis ao exercício profissional.

4.1.9 Escolha da Formação Profissional

Segundo o EPT (2022), a formação inicial e contínua (FIC) ou a qualificação profissional são organizadas com vista à preparação para a vida produtiva e social, promovendo a integração e a reinserção dos jovens e dos trabalhadores no mundo do trabalho. Isso inclui formação profissional, desenvolvimento profissional e educação continuada para assalariados de todos os níveis educacionais. Abrange cursos especiais oferecidos gratuitamente e abertos à comunidade, além dos cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional.

Conforme o INEP (2022), houve evolução das matrículas em cursos de qualificação profissional com carga horária igual ou superior a 160 horas, obtidos da base de dados do SISTEC¹. Parte das matrículas em cursos de qualificação profissional estão relacionadas aos contratos de formação dos alunos com empresas. O total das matrículas da educação profissional técnica de nível médio em 2022 aumentou 13,7% com relação ao ano anterior.

Gráfico 8 – Escolha da formação profissional



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

De acordo com a coleta de dados, 31 discentes (67,38%) já haviam cursado uma primeira formação profissional técnica ou qualificação profissional que antecediam ao presente curso técnico.

¹ SISTEC significa Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, um sistema do governo brasileiro para gerenciamento de informações sobre educação profissional e tecnológica.

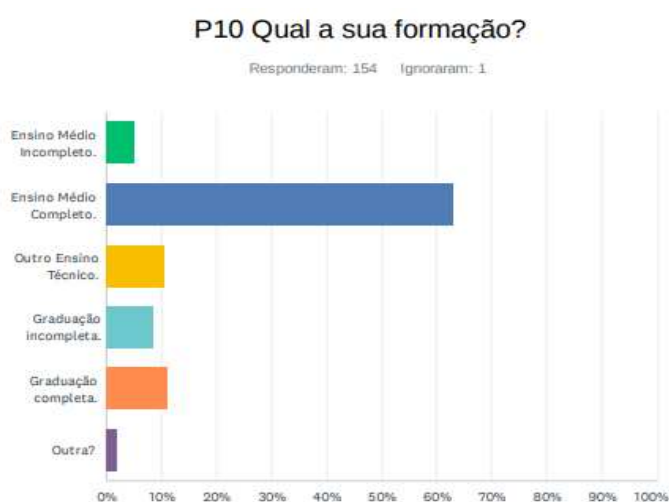
4.1.10 Momento Acadêmico Atual

De acordo com o INEP (2022), 7,9 milhões de alunos estão matriculados no Ensino Médio e em 2022, comparado ao ano anterior, o total de matrículas aumentou 1,2%. Já as matrículas no Ensino Profissional Integrado aumentaram 36% nos últimos cinco anos, passando de 584.564 em 2018 para 794.955 em 2022.

A rede estadual tem a maior participação nas matrículas do Ensino Médio, com 84,2%, seguida pela rede privada (12,3%). Apesar de ser a etapa de maior expressão da rede federal, sua participação é de apenas 3% das matrículas.

No Brasil, 7.866.695 pessoas matricularam-se no Ensino Médio e 1.742.860 de alunos no Ensino Técnico, resultando em um total de 9.609.555 alunos, dos quais 287.320 estudam ao mesmo tempo nos dois níveis. O número de alunos na Educação Superior passou de 3,5 para 8,9 milhões.

Gráfico 9 – Momento acadêmico atual



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Ensino Médio Incompleto.	5.19% 8
Ensino Médio Completo.	62.99% 97
Outro Ensino Técnico.	10.39% 16
Graduação incompleta.	8.44% 13
Graduação completa.	11.04% 17
Outra?	1.95% 3
TOTAL	154

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Observou-se que, entre os discentes, 97 (62,99%) prevalecem com o Ensino Médio completo e 8 (5,19%) Ensino Médio incompleto; 16 (10,39%) já têm outra formação técnica,

13 (8,44%) têm graduação incompleta, 17 (11,04%) graduação completa e 3 (1,95%) outros tipos de formação.

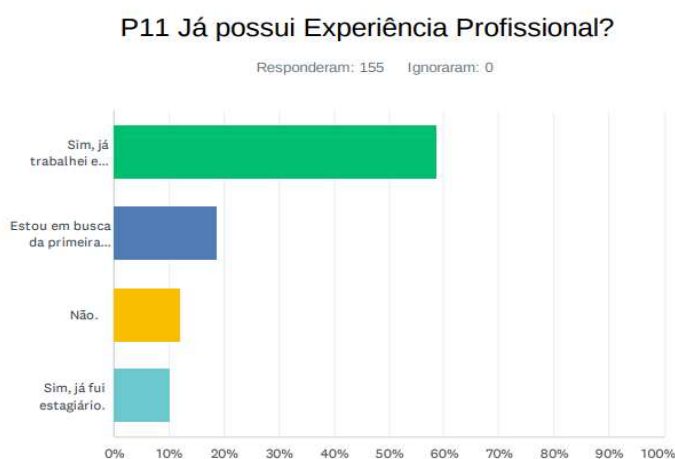
Conforme o IBGE (2022), no Brasil, a proporção de pessoas com mais de 25 anos que obteve pelo menos o certificado de conclusão da Educação Básica obrigatória, ou seja, concluíram o Ensino Médio, atingiu 53,2%, o que, pela primeira vez, ultrapassa metade da população (dados obtidos em 2019). Os grupos com apenas o Ensino Fundamental, incompleto ou completo, reduziram-se em 3,2 pontos percentuais entre 2019 e 2022 (de 31,2 % para 28,0 %), enquanto intensificou-se a proporção de diplomados do ensino superior: de 17,5 % em 2019 para 19,2 % em 2022.

4.1.11 Experiência Profissional

De acordo com a PNAD Contínua (2023), as pessoas na faixa etária dos 14 aos 29 anos ou estudam ou ingressam no mercado de trabalho. Além disso, observa-se a necessidade da distribuição do tempo entre estudo, trabalho e procura de emprego. Sendo assim, essas pessoas são consideradas ocupadas. No Brasil, no segundo trimestre de 2023, ocorreu um crescimento no número de pessoas ocupadas, chegando ao total de 56,6% da população nessa faixa etária.

O Gráfico 10 apresenta a experiência profissional dos discentes.

Gráfico 10 – Experiência profissional



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Sim, já trabalhei e possuo alguma experiencia profissional.	58.71% 91
Estou em busca da primeira oportunidade.	18.71% 29
Não.	12.26% 19
Sim, já fui estagiário.	10.32% 16
TOTAL	155

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Conforme a coleta de dados, 91 discentes (58,71%) asseguraram já haver trabalhado e ter alguma experiência profissional; 29 (18,71%) estão em busca do primeiro emprego; 19 (12,26%) não possuem experiência profissional, enquanto 16 (10,32%) já foram estagiários.

4.1.12 Relatos de Experiências

O mercado de trabalho brasileiro é caracterizado por diferenças marcantes na atividade econômica, evidenciando-se a elevada desigualdade de rendimentos entre os trabalhadores. Muitas dessas desigualdades são reconhecidas como estruturais e persistem ao longo de cada novo ano. Embora muitas mudanças tenham ocorrido na sociedade e na economia brasileiras desde o início do século XX, a redução da desigualdade ocorre de forma lenta e com oscilações no mercado de trabalho.

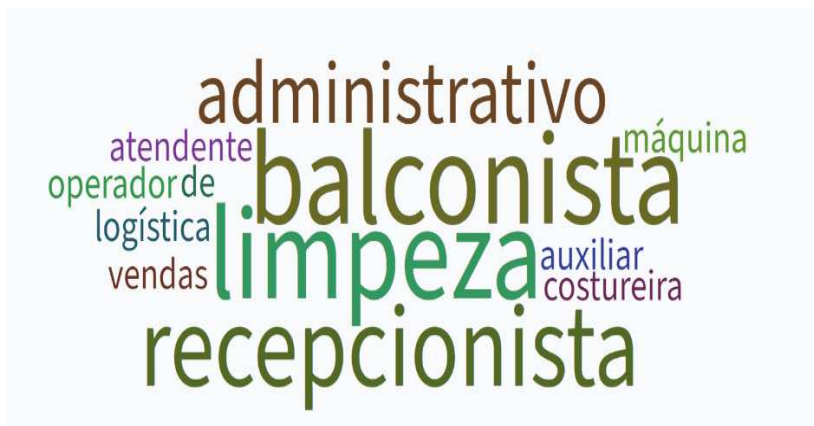
Em concordância com o IBGE (2022), a atividade econômica sinaliza o perfil de produção de um país e determina vários aspectos, como o nível de desenvolvimento industrial, de terceirização e a influência das atividades agrícolas e de partes do setor de serviços.

A estrutura produtiva do Brasil ainda inclui elementos e relações de trabalho característicos de uma economia subdesenvolvida. Por exemplo, o número de empregados nos serviços domésticos é enorme, atingindo um total de 5,2 milhões em 2021, a maioria dos quais são mulheres (4,7 milhões). No setor da construção civil, atividade também caracterizada por baixos rendimentos e elevada informalidade, 6,9 milhões de pessoas estavam empregadas em 2021, das quais 6,6 milhões eram homens. A participação das pessoas ocupadas, segundo as categorias profissionais escolhidas, indica uma redução no número de pessoas com contrato formal de trabalho em 2021. Por outro lado, tanto a população ocupada sem vínculo de trabalho como os trabalhadores autônomos registraram aumentos significativos.

Contudo, um olhar sobre a atividade econômica mostra a segmentação das profissões e a tenacidade da segregação racial no mercado de trabalho. A presença de pretos ou pardos é mais pronunciada na agricultura (59,5%), na construção (66,2%) e nos serviços pessoais (66,8%), precisamente as mesmas profissões que apresentam rendimentos abaixo da média durante todo o ano. As atividades de informação, financeiras e outros setores profissionais, bem como a administração pública, a educação a saúde e os serviços sociais, com rendimentos muito acima da média, foram os grupos de atividades em que houve a maior participação de empregados de cor ou raça branca. A Figura 2 apresenta a síntese do relato das experiências profissionais.

Figura 2 – Relato de experiências com palavras - chaves

P12 Conte-nos brevemente as suas experiências profissionais.



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

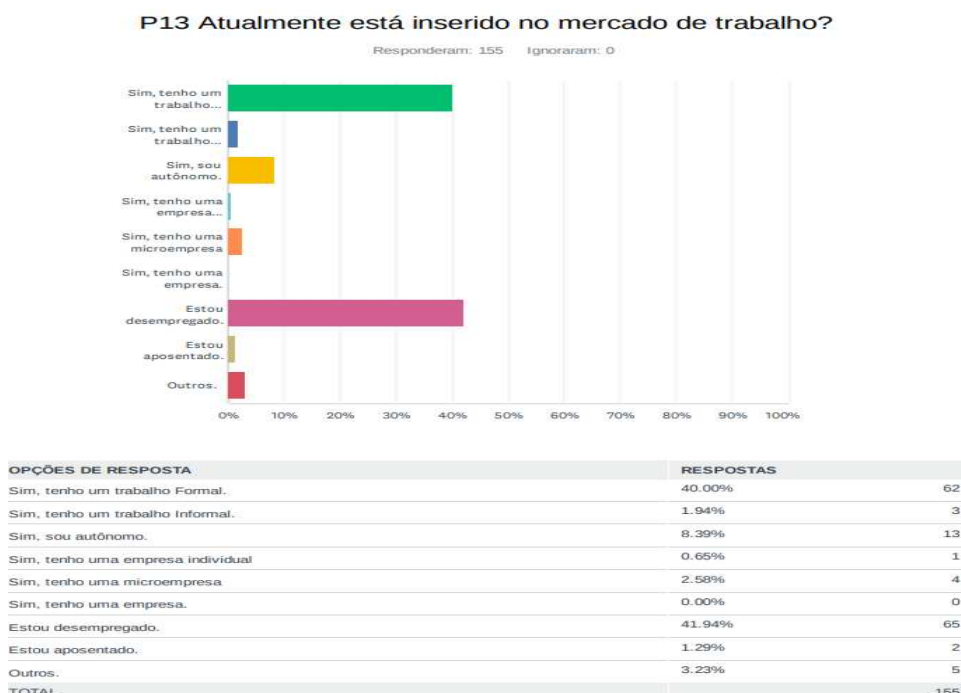
De acordo com os dados coletados, os discentes integrantes da pesquisa declararam, proporcionalmente, maior experiência profissional na área industrial, administrativa, comercial e prestação de serviços, sem vínculo formal de trabalho (autônomos).

4.1.13 Inserção no Mercado de Trabalho

Segundo o IBGE (2022), o desemprego e o subemprego, que atingiram os níveis mais elevados desde a crise de 2015-2016, aumentaram ainda mais, para 14,0% e 28,5%, respectivamente. A taxa de emprego (52,1%) mostrou que quase metade da população em idade ativa estava desempregada ou fora da força de trabalho em 2021. Os números exatos indicam que o crescimento em relação a 2020 ocorreu na categoria dos assalariados por conta própria, que empregava mais de 2 milhões, e entre os assalariados não registrados, que empregava mais de 1,1 milhão de pessoas.

A população empregada em 2021, embora superior à de 2020, ainda estava abaixo dos níveis de 2019, de 5,5 milhões. A crise pandêmica da Covid-19 e as consequentes perdas de empregos, especialmente entre os mais vulneráveis, diminuíram o número de pessoas empregadas no Brasil. Algumas atividades econômicas que haviam registrado intensas perdas de pessoal em 2021 se recuperaram no ano seguinte, apresentando um aumento na variação anual de 3,3%.

O Gráfico11 apresenta a inserção no mercado de trabalho.

Gráfico 11 – Inserção no mercado de trabalho.

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Segundo a coleta de dados, 62 discentes (40%) participantes informaram realizar trabalho formal, 3 (1,94%) trabalham na informalidade, 13 (8,39%) trabalham como autônomos, 1 (0,65%) tem empresa individual, 4 (2,58%) têm microempresa, 65 (41,94%) estão desempregados, 2 (1,29%) estão aposentados e 5 (3,23%) escolheram a opção “outros”.

4.1.14 Participação na Vida Econômica da Família

Embora não seja exclusivamente determinante, o desempenho profissional é um dos indicadores mais importantes da qualidade do trabalho, do emprego e da forma como o assalariado se integra ao mercado de trabalho. Essa inserção está intimamente ligada às possibilidades existentes em função da estrutura e da dinâmica da economia e das escolhas individuais, como a formação educacional e profissional, o desenvolvimento em carreiras específicas e o desenvolvimento de novas tecnologias.

Conforme o IBGE (2022), o objetivo do desenvolvimento e a análise de indicadores do mercado de trabalho é monitorar até que ponto os recursos humanos existentes na economia são aplicados. Para desempenhar esse papel, o conceito de subutilização do trabalho é de grande relevância, abrangendo três componentes: desemprego, subemprego por número insuficiente de horas e potencial de trabalho, que inclui pessoas que não estão empregadas, que tomaram medidas eficazes para encontrar trabalho, mas não estavam disponíveis para começar a

trabalhar; ou não tentaram um trabalho, apesar de querer e ter disponibilidade para começar a trabalhar. Ou seja, a subutilização do trabalho refere-se à situação em que as pessoas estão desempregadas, trabalham menos horas do que desejam ou têm potencial para trabalhar, mas não estão empregadas e estão disponíveis para o trabalho.

A soma destes três componentes, dividida pela força de trabalho expandida, sendo a soma da força de trabalho e da força de trabalho potencial, produz um resultado composto de subutilização do trabalho. Este trespassou de 18,7% em 2012, para 21,4% em 2016, e 28,5% em 2021, atingindo 32,7 milhões de pessoas, o maior valor da série.

O aumento face ao ano anterior deve-se ao aumento do desemprego (752 mil pessoas) e, principalmente, ao subemprego por falta de horário (1,4 milhões de pessoas). A distribuição da força de trabalho subutilizada nos três componentes, entre 2012 e 2021, mostra que a proporção de desempregados foi a mais elevada de todo o período, a de pessoas subempregadas por insuficiência de horas foi superior à de pessoas na força de trabalho potencial até 2015, quando adquiriu maior importância na composição da população subutilizada do Brasil.

A distribuição da força de trabalho subutilizada nos três componentes, entre 2012 e 2021, mostra que a taxa de desemprego foi a mais elevada de todo o período e a dos subempregados por insuficiência de jornada de trabalho foi superior à da força de trabalho potencial até 2015, quando ganhou maior importância na composição da população inexplorada do Brasil.

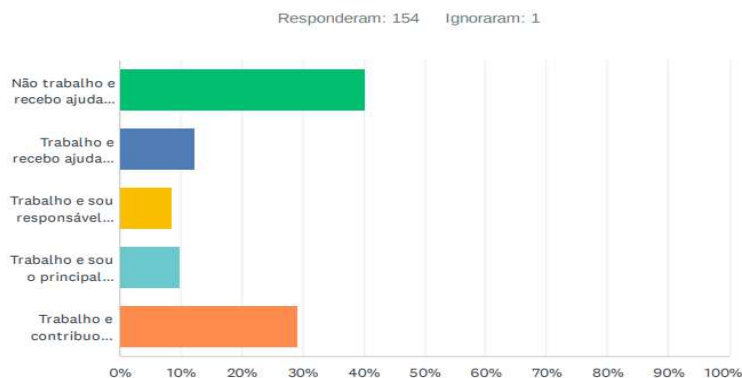
A taxa cumulativa de subutilização inclui os três componentes que constituem a força de trabalho subutilizada. Na série 2012-2021, a menor taxa foi observada em 2014, ou seja, 15,9%. Devido à crise econômica no final de 2014 e início de 2015, a taxa aumentou a partir daquele ano e continuou assim até 2018, quando atingiu 24,7%. Em 2020, voltou a subir, atingindo um patamar de 28,3% e atingiu o máximo da série em 2021, com 28,5%.

A crise do mercado de trabalho, que começou durante a pandemia da Covid-19, exacerbou, portanto, a subutilização da força de trabalho no Brasil. Em sete anos, a taxa de subutilização da força de trabalho expandida aumentou quase 10 pontos percentuais. As taxas de subutilização são maiores entre as mulheres e pessoas de raça negra ou parda. Especificamente, 35,4% das mulheres e 33,2% pretos ou pardos estavam subutilizados em 2021.

O Gráfico 12 apresenta os dados sobre a participação do discente na economia familiar.

Gráfico 12 – Participação na economia familiar

P14 Qual é a sua participação na vida econômica da família?



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Não trabalho e recebo ajuda financeira da família.	40.26%	62
Trabalho e recebo ajuda financeira da família.	12.34%	19
Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento.	8.44%	13
Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.	9.74%	15
Trabalho e contribuo financeiramente com a família.	29.22%	45
TOTAL		154

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

De acordo com os dados coletados entre os integrantes da pesquisa, 62 discentes (40,26%) não trabalham e recebem ajuda financeira da família; 19 (12,34%) trabalham, entretanto, ainda têm auxílio financeiro da família; 13 (8,44%) trabalham e são responsáveis pelo próprio sustento; 15 (9,74%) são os principais responsáveis pelo sustento da família; 45 (29,22%) trabalham e contribuem com a família.

Observa-se que o maior número de discentes não trabalha e, logo, aqueles que trabalham colaboram com a renda familiar.

Em concordância com o IBGE (2022), durante o primeiro ano da pandemia, 2020, em comparação com o ano anterior, 2019, houve uma diminuição de 40,2% para 35,1% no número de jovens entre 15 e 29 anos que estavam ocupados apenas empregados e de 11,9% para 10,1% dos jovens estavam empregados e estudando. A queda no número total de jovens empregados não foi compensada pelo aumento de três pontos percentuais no número de jovens que apenas estudam, passando de 23,8% para 26,7% no mesmo período.

Com isso, a parcela de pessoas que não estudam nem trabalham aumentou de 24,1% em 2019 para 28%, em 2020. Já em 2021, a parcela de jovens de 15 a 29 anos que não estudavam nem trabalhavam caiu para 25,8%, atingindo mais de um quarto dos jovens brasileiros (12,7 milhões de jovens), número superior aos anos anteriores à pandemia.

4.1.15 Renda Familiar

A construção de indicadores de renda no Brasil permite avaliar o fenômeno distributivo sob perspectivas que vão além do marco estritamente monetário, integrando, nas análises, diferentes perfis populacionais e dimensões historicamente reconhecidas das desigualdades na distribuição de renda - como gênero, cor ou raça, região, situação de domicílio, faixa etária, entre outros.

O IBGE (2022) afirma que o acesso ao trabalho digno é condição necessária para reduzir a pobreza e as desigualdades sociais, porque implica a valorização dos assalariados no processo produtivo, com qualidade e segurança no emprego, acesso à proteção social trabalhista, direitos conexos e a própria remuneração. A importância do trabalho digno para políticas de proteção social está ligada, entre outros aspectos, ao fato de o rendimento do trabalho constituir o principal componente do rendimento familiar. Em 2021, essa renda respondia por 75,3% do rendimento total das famílias e dos arranjos familiares. Manteve-se em patamar elevado ao longo da série, o que torna o bem-estar social das famílias um fator importante. No entanto, uma parte significativa dos empregos é caracterizada por elevados níveis de informalidade e baixos rendimentos médios, que se refletem em baixos rendimentos familiares.

Do mesmo modo, a coexistência de setores de alta e baixa produção na economia contribui para determinar o nível de desigualdade de renda na sociedade brasileira. Entre as famílias com rendimentos mais baixos, embora a proporção do rendimento do trabalho seja significativa, seu peso fica aquém da média nacional.

Para as famílias com renda *per capita* de até um quarto do salário mínimo, o trabalho representou pouco mais da metade da renda total (53,8%) em 2021, enquanto os benefícios de programas sociais representaram mais de um terço dessa renda (34,7%) e 6,7% das pensões. Considerando o número total de regulamentações, as taxas de participação para cada componente foram de 75,3%, 2,6% e 18,2%, respectivamente.

A renda familiar média *per capita* em 2021 foi de R\$1.353,00 para toda a população brasileira, o menor valor desde o início da série em 2012 (em valores de 2021). Os homens receberam R\$1.393,00 - 5,9% a mais que as mulheres, que receberam R\$1.315,00. Em comparação com 2020, o rendimento médio familiar por pessoa diminuiu 6,9%, o rendimento das mulheres 7,5% e o rendimento dos homens 6,4%. Considerando 2019, a perda acumulada do rendimento médio foi de 10,9%, para as mulheres foi de 12,4% e para os homens de 9,5%.

No período 2012-2021, por sua vez, a redução acumulada da renda foi de 4,5%, sendo 3% para os homens e quase o dobro para as mulheres, 5,9%. Portanto, em todas as comparações,

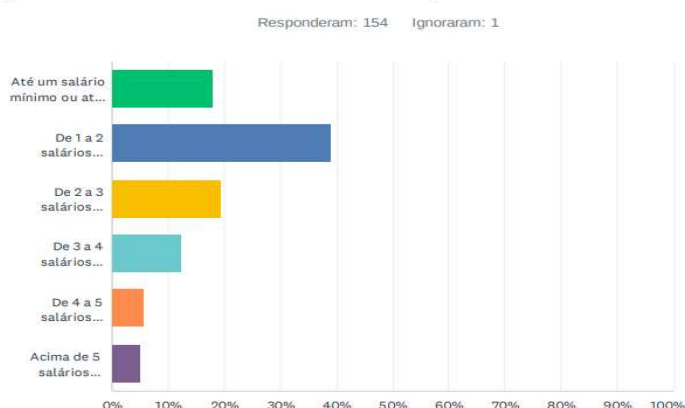
os rendimentos das mulheres, embora mais baixos, sofreram um declínio maior do que os dos homens.

Em termos regionais, as Regiões Sul (R\$ 1.656,00), Sudeste (R\$ 1.645,00) e Centro-Oeste (R\$ 1.534,00) apresentam as maiores rendas domiciliares medianas *per capita*, enquanto as regiões Norte (R\$ 871,00) e Nordeste (R\$ 843,00) apresentavam as menores.

O Gráfico 13 apresenta a renda familiar.

Gráfico 13 – Renda familiar

P15 Qual é a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Até um salário mínimo ou até R\$ 1.320,00.	18,18%	28
De 1 a 2 salários mínimos ou R\$ 1.320,00 a R\$ 2.640,00.	38,96%	60
De 2 a 3 salários mínimos ou R\$ 2.640,00 a R\$ 3.960,00.	19,48%	30
De 3 a 4 salários mínimos ou R\$ 3.960,00 a R\$ 5.280,00.	12,34%	19
De 4 a 5 salários mínimos ou R\$5.280,00 a R\$ 6.600,00.	5,84%	9
Acima de 5 salários mínimos R\$ 6.600,00.	5,19%	8
TOTAL		154

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A coleta de dados apontou que 28 discentes (18,18%) apresentam rendimentos até um salário mínimo; 60 discentes (38,96%) entre 1 a 2 salários mínimos; 30 discentes (19,48%) de 2 a 3 salários mínimos; 19 discentes (12,34%), de 3 a 4 salários mínimos; 9 discentes (5,5,84%) indicaram que suas rendas estavam entre 4 e 5 salários mínimos e 8 discentes (5,19%) apontaram renda de mais de 5 salários mínimos. Desta maneira, percebemos que a renda preponderante varia entre 1 e 3 salários mínimos.

4.1.16 Quantidade de Pessoas por Renda Familiar

De acordo com o IBGE (2022), as famílias brasileiras estão se tornando cada vez mais enxutas. Têm cada vez menos membros e, ainda, o número médio de moradores por domicílio diminuiu desde o censo de 1980 até 2022.

O Brasil passou por uma grande mudança estrutural das famílias. A família patriarcal brasileira tinha uma estrutura bastante hierárquica, com forte desigualdade de gênero e geracional. Prevalencia a família com núcleo duplo (pai e mãe) e muitos filhos,

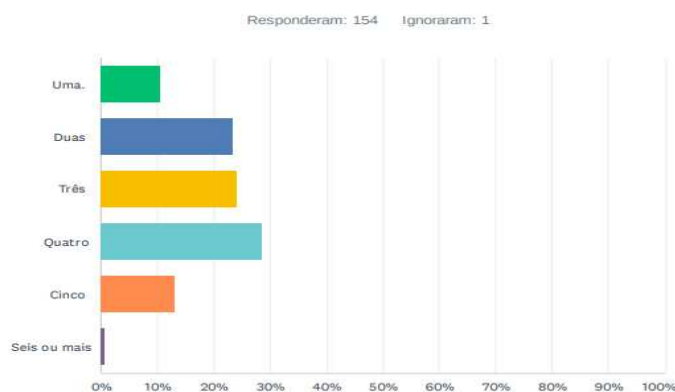
Em 1991, os arranjos domiciliares com 4 ou mais moradores eram de 58,9% e foram reduzidos para 40,7% em 2010. Os domicílios com até 3 pessoas eram 41% em 1991 e aumentaram para 59% em 2010. A dominância é crescente no número de ambientes com até 3 pessoas (mais de 80% dos agregados familiares). Prevê-se que essa tendência se generalize nos próximos anos e que o maior aumento se verifique entre as pessoas que vivem sozinhas, especialmente os idosos.

As famílias brasileiras são compostas, em média, por menos de três pessoas: hoje 2,79 pessoas moram em uma residência. Em 2010, quando foi realizado o último Censo, o número era 3,31, a média mais baixa registrada desde o Censo de 1980.

O Gráfico 14 apresenta a quantidade de pessoas por domicílio.

Gráfico 14 – Quantidade de pessoas por domicílio

P16 Quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior?



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Uma	10.39% 16
Duas	23.38% 36
Três	24.03% 37
Quatro	28.57% 44
Cinco	12.99% 20
Seis ou mais	0.65% 1
TOTAL	154

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A coleta de dados revelou que 16 discentes (10,39%) vivem sozinhos, 36 (23,38%) contam com 2 pessoas compondo o núcleo familiar, 37 discentes (24,03%) vivem em 3 pessoas, 44 (28,57%) em 4 pessoas, 20 discentes (12,99%) têm sua família composta por 5 pessoas e, por fim, 1 discente (0,65%) informou que seu núcleo familiar é composto por 6 ou mais pessoas.

Reconhece-se que, entre os discentes participantes, prevalecem famílias de 3 a 4 pessoas por domicílio.

4.1.17 Razões para a Escolha do Curso Técnico

Em concordância com o IBGE (2022), assevera-se a importância do Ensino Técnico para a iniciação profissional dos jovens brasileiros e evidencia-se que houve um aumento na busca pela formação profissional, se comparada ao ano anterior. Além disso, o Ensino Técnico abre mais portas para o emprego do que o Ensino Médio completo ou o Ensino Superior incompleto.

No Brasil, o número de matrículas na formação profissional e técnica aumentou 13,7% em 2022, mas ainda apenas 8% dos alunos participam dessa modalidade de ensino. O estudo “Indicadores de Qualidade dos Diplomados do Ensino Técnico e Profissional” avaliou vários critérios e concluiu que quem cursa o Ensino Técnico tem a vantagem de adquirir competências que lhe permitem ingressar no mercado de trabalho com mais rapidez e qualidade. A educação técnica também gera um ciclo saudável de aprendizagem ao longo da vida. Serve de porta de entrada para os jovens no mercado de trabalho e contribui para acelerar o desenvolvimento profissional.

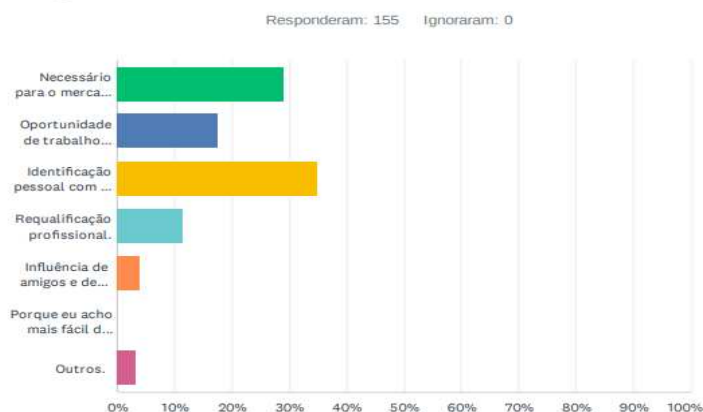
As matrículas na formação profissional concentram-se principalmente na rede privada, que responde por 42,1%, seguida pelas redes estadual e federal, com 39,7% e 15,5%, respectivamente. Entre todos os níveis de ensino, o ensino profissional é o que tem o maior número de matriculados na rede federal, chegando a 334.545 alunos em 2022. A mesma rede tem o maior número de inscritos na formação profissional nas zonas rurais.

Por meio dos dados coletados, os integrantes da pesquisa especificaram suas razões para optar pelo curso técnico, sendo que 45 discentes (29,03%) responderam que a formação é necessária para o mercado de trabalho, 27 (17,42%) apontaram que optaram porque as empresas contratam quem tem formação técnica, 54 discentes (34,84%) informaram que se identificaram com a área profissional escolhida, 18 (11,61%) apontaram que era conveniente pela requalificação, 6 (3,87%) se matricularam por influência dos amigos e de familiares e 5 (3,23%) apontaram o motivo “outros”. Constatou-se que a maioria dos discentes procuram um curso técnico pela necessidade da formação para o mercado de trabalho.

O Gráfico 15 apresenta os motivos que levaram à escolha do curso técnico.

Gráfico 15 – Razões para a escolha do curso técnico

P17 Quais razões levaram você a buscar um curso Técnico?



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	RESPOSTAS
Necessário para o mercado de trabalho.	29.03%	45
Oportunidade de trabalho (empresas que contratam quem faz cursos técnicos).	17.42%	27
Identificação pessoal com a área e profissão.	34.84%	54
Requalificação profissional.	11.61%	18
Influência de amigos e de familiares.	3.87%	6
Porque eu acho mais fácil do que cursos superiores.	0.00%	0
Outros.	3.23%	5
TOTAL		155

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

4.1.18 Especificações de Outros Motivos

Com duração média de dois a três anos, os cursos técnicos garantem formação rápida e, conseqüentemente, maior prontidão para o ingresso no mercado de trabalho. Muitos estudantes já começam a atuar na área antes de concluir o curso e, além disso, as empresas procuram profissionais qualificados e com formação técnica que, além dos fundamentos teóricos, tenham a experiência prática oferecida pelo curso.

A Figura 3 apresenta os desafios para o ingresso no mercado de trabalho.

Figura 3 – Desafios considerados para o mercado de trabalho

P18 Caso a resposta a questão anterior tenha sido a opção outros, especifique.

Responderam: 7 Ignoraram: 148

#	RESPOSTAS
1	Gosto de costura, e quis me desafiar a modelar as minhas próprias roupas
2	0
3	.
4	Foi por influência mas principalmente com a mente de "Vai ser necessário para o mercado"
5	Já trabalho nessa área e gosto muito , então o curso me ajudará muito aprender tudo q um guia precisa .
6	Já trabalho com turismo. Vim em busca de conhecimentos.
7	Amo cuidar

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Os discentes também optaram por gostar da área e por buscar novos desafios, assim como pela experiência profissional e pela requalificação oferecidas. além da aquisição de novos conhecimentos.

4.1.19 Competências Socioemocionais Relacionadas a Formação Técnica

Com a disposição de atender às mudanças na vida profissional contemporânea, a reforma educacional ocorre por meio de incentivos educacionais globais, bem como de organizações internacionais que tendenciam expandir o espaço educacional em termos de desenvolvimento não cognitivo ou social.

Andrade e Gawryszewski (2018, *apud* Fontoura (2017), p.107) comentam:

Compreendemos que a Reforma do Ensino Médio está inserida no contexto de reformas educacionais globais impulsionadas pelos organismos internacionais, a partir dos anos 1990, e aprofundadas nas primeiras décadas do século XXI com o objetivo de atender às mudanças no mundo do trabalho. Nos contextos em que são implementadas, essas reformas buscam instituir um currículo mínimo definido por competências, como é o caso da BNCC, em que essas são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Por meio do volume e da variedade de fontes de informações sobre as profissões, os alunos encontram princípios e práticas já consagrados no ambiente profissional. Alguns, por meio das suas vivências, compartilham com aqueles que estão em fase de experimentação profissional exigências e incidentes pertinentes ao cotidiano profissional.

Quando confrontados com a educação ou aprendizagem profissional, os alunos constantemente não têm conhecimento do futuro a que pode conduzir sua aprendizagem. Cabe às instituições e aos professores manifestarem as diversidades pertinentes à realidade e à rotina profissional, bem como prepará-los e levá-los a compreender e a considerar as mais variadas atitudes e comportamentos adequados para lidar com acontecimentos complexos.

Tendo em vista a necessidade de apresentar o tema aos discentes, primeiramente lhes foi questionado seu conhecimento das competências socioemocionais. Os dados revelaram que 15 alunos (9,68%) desconheciam totalmente o termo, 60 alunos (38, 71%) o conheciam parcialmente, 38 discentes (24,52%) conheciam, porém, não o sabiam explicitar e 42 alunos (27,10%) conheciam o que são competências socioemocionais.

Nota-se que a minoria dos discentes não conhece totalmente; entretanto, a maioria demonstra conhecimento parcial, o que comprova que o tema ou tópico já tenha sido apresentado em algum momento aos discentes.

Cavalcante. (2023, p. 16) salienta a evidência:

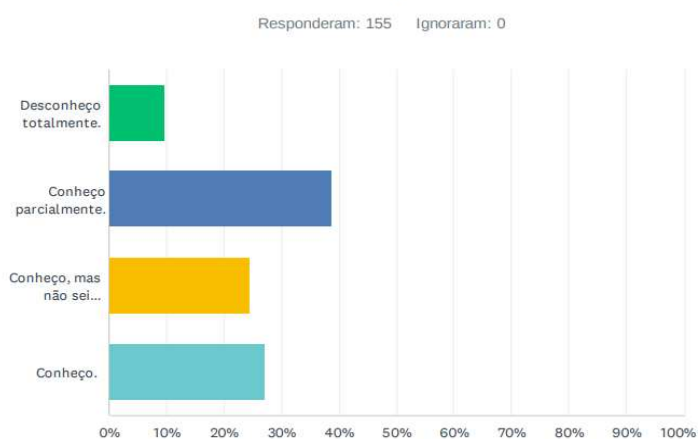
A aprendizagem emocional é definida como um processo em que utilizamos as nossas competências (conhecimentos, habilidade e atitudes) para desenvolver o autoconhecimento, gerir as nossas emoções e comportamentos de forma equilibrada e saudável, cultivar relações de qualidade, definir objetivos vinculados aos propósitos individuais e coletivos a partir de uma consciência social responsável.

Adolescentes e jovens com bom desenvolvimento socioemocional costumam ser mais felizes, mais motivados a aprender e mais positivos com relação à escola. Além disso, também têm mais liberdade e demonstram mais entusiasmo nas atividades em equipe. Um adolescente ou jovem com dificuldades sociais e emocionais tem dificuldade para trabalhar em equipe e para participar em atividades de aprendizagem, pois não desenvolveram suas habilidades socioemocionais (Santos, 2018).

O Gráfico 16 apresenta o conhecimento dos discentes sobre as competências socioemocionais.

Gráfico 16 – Conhecimento do conceito das competências socioemocionais

P19 Você sabe o que são Competências Socioemocionais?



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Desconheço totalmente.	9.68% 15
Conheço parcialmente.	38.71% 60
Conheço, mas não sei explicar.	24.52% 38
Conheço.	27.10% 42
TOTAL	155

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023)

As competências socioemocionais têm alcançado destaque nas salas de aula devido à sua importância no desenvolvimento integral dos alunos. Autores como Elias e Tobias (1996) destacam que essas competências envolvem habilidades como autoconhecimento, autocontrole, empatia, habilidades sociais e tomada de decisão responsável.

No contexto escolar tem sido enfatizada a necessidade de se promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento dessas competências. Brackett e Rivers (2014) ressaltam a importância de estratégias de ensino que promovam a regulação emocional dos alunos, como o ensino de habilidades de *mindfulness* e a prática da resolução de conflitos de forma construtiva. Além disso, Jones e Bouffard (2012) destacam a relevância do relacionamento positivo entre professores e alunos para o desenvolvimento das competências socioemocionais, enfatizando a importância de se promover um ambiente de apoio e confiança mútua.

Portanto, para o desenvolvimento das competências socioemocionais na sala de aula, é necessário adotar práticas pedagógicas que vão além do ensino tradicional de conteúdos acadêmicos, integrando atividades que promovam o autoconhecimento, a autorregulação emocional, o trabalho em equipe e a empatia entre os alunos.

Dutra (2019) também ressalta a importância das competências socioemocionais no contexto educacional, destacando que essas habilidades são fundamentais para o sucesso dos alunos na escola e na vida pessoal e profissional. Segundo o autor, as competências socioemocionais englobam aspectos como autoconhecimento, autorregulação, empatia e habilidades de relacionamento interpessoal.

Na sala de aula, Dutra (2019) enfatiza a necessidade de os educadores promoverem um ambiente que estimule o desenvolvimento dessas competências. Isso pode incluir práticas pedagógicas que envolvam reflexão sobre emoções, resolução de conflitos de forma construtiva e trabalho em equipe.

O autor destaca também a importância do exemplo dos professores na modelagem de comportamentos socioemocionais positivos e na construção de relações de confiança com os alunos. Portanto, para o autor, é essencial que as escolas integrem o desenvolvimento das competências socioemocionais em sua prática educativa, reconhecendo que essas habilidades são tão importantes quanto o conhecimento acadêmico para a formação integral dos estudantes.

De acordo com Petry (2019, p. 19 *apud* Furlong *et al.*, 2017; Keefer, 2015):

Perseverança, colaboração, autocontrole, curiosidade, otimismo e confiança são exemplos de competências socioemocionais que devem ser trabalhadas no ambiente escolar, a fim de estimular o desenvolvimento integral do ser. Porém, esta é uma realidade que ainda precisa ser muito trabalhada no Brasil e no mundo. Desta forma, muitas das vezes os jovens saem das escolas sem receber essa educação e tornam-se

completamente despreparados para atuar nos mercados de trabalho exigentes e dinâmicos da atualidade. Como consequência disto, as instituições de ensino, inclusive instituições de ensino superior, tornam-se agentes fundamentais para promover esta educação. A educação precisa oferecer muito mais do que conteúdo; os jovens precisam de referências, vínculos e direcionamentos.

As escolas precisam desenvolver competências socioemocionais em uma variedade de contextos e questões. no percurso educativo dos alunos. As competências socioemocionais devem ser integradas ao currículo escolar e permear todas as disciplinas e atividades. Essas competências são também importantes para diferentes setores e profissões, incluindo o empreendedorismo, a gestão e o desenvolvimento pessoal no seu projeto de vida. Conseqüentemente, a capacidade de se adaptar rapidamente às mudanças e de lidar com o ambiente de trabalho, torna-se essencial para os profissionais que desejam se destacar. As competências socioemocionais também auxiliam os profissionais a serem mais produtivos, criativos, eficientes e propensos a trabalhar em equipe.

4.1.20 Opinião sobre o Grau de Importância das Competências Socioemocionais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) garante o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as crianças e jovens por meio da Educação Básica, o constitui uma conquista para a sociedade brasileira, cujo progresso e desenvolvimento dependem de uma educação de qualidade para todos.

Antes da BNCC, havia um Currículo Nacional, com conteúdos mais gerais que não eram obrigatórios nos currículos estaduais, municipais ou de escolas públicas. Para os estudantes, o que é considerado essencial para a vida depende, muitas vezes, de onde a criança nasceu e das escolas e redes que frequentou. A obrigatoriedade da BNCC altera esse cenário de fragmentação curricular: todos os programas educacionais devem conter o que preconiza a BNCC, garantindo, assim, o acesso de todos às aprendizagens essenciais.

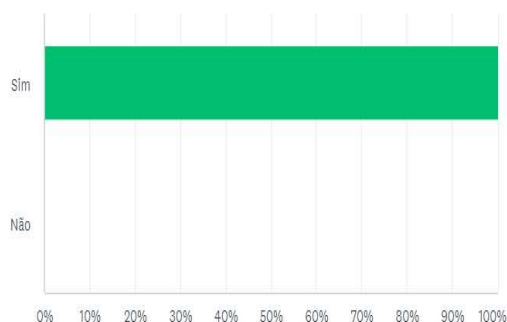
Além disso, a BNCC (2018), durante todo o Ensino Básico, deve contribuir para o desenvolvimento de 10 competências gerais que apoiam os direitos dos alunos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e processos), aptidões (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para solucionar complexas demandas do cotidiano e permitir o pleno exercício da cidadania e a inserção no mundo de trabalho. Para alcançar essas competências, é necessário desenvolver conhecimentos, aptidões e atitudes que capacitem o aluno a fazê-lo.

O Gráfico 17 apresenta a validação da importância do curso técnico para o mercado de trabalho.

Gráfico 17 – Validação da importância do curso técnico realizado para o mercado de trabalho

Em sua opinião, as competências socioemocionais relacionadas ao seu curso técnico são necessárias para o mercado de trabalho?

Responderam: 155 Ignoraram: 0



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Sim	100,00% 155
Não	0,00% 0
Total de respondentes: 155	

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Os dados obtidos demonstram que os discentes, em sua totalidade, apontaram que as competências socioemocionais relacionadas ao curso técnico, juntamente com as práticas técnicas profissionais, são necessárias para o mercado de trabalho.

4.1.21 Compreensão sobre a Importância com o Cuidado Emocional, Pensamentos e Valores no Contexto Pessoal e Profissional

O autoconhecimento ou autoconsciência é a qualidade de reconhecer cuidadosamente nossos valores, pensamentos e sentimentos e como eles influem nosso comportamento, convertendo-se na habilidade de se ver, de avaliar as próprias limitações e pontos fortes com otimismo, autoconfiança e uma mentalidade de crescimento pessoal.

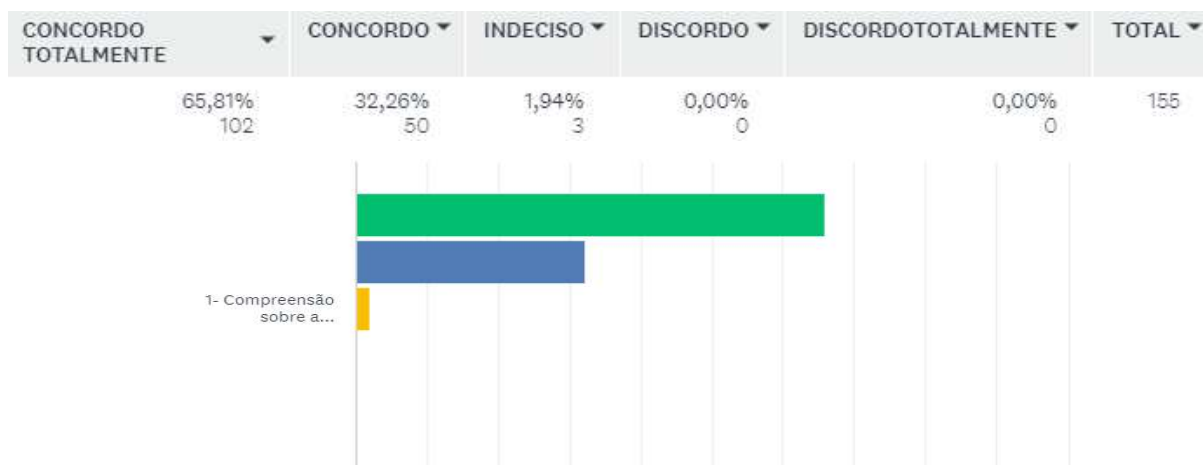
Dos discentes, 102 (65,81%) concordaram totalmente sobre a relevância da precaução em relação ao cuidado emocional, referindo-se à moderação dos próprios pensamentos e valores no conjunto da vida pessoal e profissional, 50 (32,26%) concordaram, 3 (1,94%) se declararam indecisos e, entre as demais escalas, não houve discentes que discordaram ou discordaram totalmente.

O Gráfico 18 apresenta o grau de importância das competências socioemocionais.

Gráfico 18 – Grau de importância das competências socioemocionais

Dê sua opinião sobre o grau de importância das Competências Socioemocionais:

Responderam: 155 Ignoraram: 0



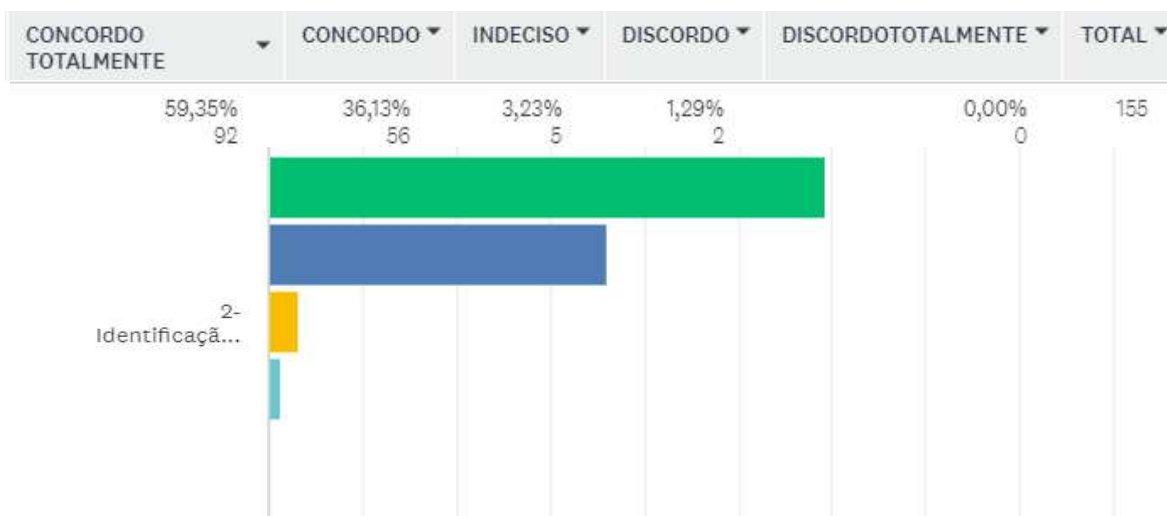
Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do Software SurveyMonkey (2023).

Pelos resultados obtidos constata-se que os próprios alunos reconheceram e identificaram como significativa a prevenção emocional, um estado de bem-estar no qual o indivíduo desempenha essas habilidades, lida com os estressores normais da vida, trabalha produtivamente e é capaz de contribuir para a sociedade. Ou seja, trata-se de uma habilidade comportamental que permite reconhecer a influência das emoções e, em contrapartida, exercer o autocontrole sobre elas de forma a obter respostas mais focadas, racionais e harmoniosas, mesmo diante de situações extremas.

4.1.22 Identificação dos seus Pontos Fortes, Autoconfiança e suas Principais Emoções

Podemos pensar que nos conhecemos perfeitamente e que sabemos tomar as melhores decisões e, no entanto, ao tomar decisões importantes nos sentimos inseguros. A segurança pode ser ampliada quando nos concentramos em aprender mais sobre nós mesmos e, principalmente, sobre nossas emoções. Desenvolver essa habilidade nos auxilia a lidar bem com momentos difíceis. Conhecer-se mais e melhor também permite controlar suas emoções, tanto negativas quanto positivas. Ao dominá-las, podemos evitar problemas de autoestima, ansiedade, frustração e instabilidade emocional, além de outras dificuldades psicológicas.

O Gráfico 19 apresenta a identificação dos pontos fortes, autoconfiança e emoções.

Gráfico 19 – Identificação dos pontos fortes, autoconfiança e emoções

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Um bom nível de autoconfiança pode assegurar o alcance de sucesso na vida pessoal e profissional. Quando dispõem de confiança em si mesmo, os indivíduos estão mais dispostos a experimentar coisas novas. A confiança é definida como um sentimento de convicção nas próprias aptidões, qualidades e julgamentos. A autoconfiança é importante para a saúde mental e o bem-estar. Dos discentes, 92 (59,35%) concordaram totalmente que as qualificações dos próprios pontos fortes, autoconfiança e suas principais emoções são elementares para o contentamento pessoal e profissional; 56 alunos (36,13%) concordaram parcialmente; 5 alunos (3,23%) mostraram-se indecisos; 2 (1,29%) discordaram parcialmente do exposto e não houve a discordância total.

4.1.23 Reconhecimento dos Momentos de Estresse, Motivações e Autodisciplina

Os estados motivacionais são, geralmente, entendidos como forças que operam dentro de um agente e que criam uma tendência para se engajar em um comportamento direcionado a um objetivo.

O estresse é uma reação fisiológica e comportamental habitual a algo que aconteceu ou está prestes a acontecer, que nos faz sentir importunados ou que, de alguma forma, desassossega a nossa constância. Quando sentimos uma aflição real ou imaginária, o sistema de defesa do organismo libera rapidamente adrenalina, como resposta de “batalhar ou fugir” ou “congelar”. Isso pode incluir sintomas físicos (como tensão muscular e cefaleias de cabeça), emocionais (como irritabilidade e ansiedade) e comportamentais (como insônia e distúrbios alimentares).

Além disso, a motivação é o que explica por que uma pessoa ou animal inicia, continua ou termina um determinado comportamento durante um período. (Goleman, 1995)

A autodisciplina é a capacidade de agir, permanecer motivado e se esforçar, não importa como nos sintamos física ou emocionalmente. Demonstramos isso quando escolhemos, deliberadamente, buscar algo melhor para nós mesmo e o fazemos, apesar de fatores como distrações ou probabilidades adversas.

O Gráfico 20 apresenta as respostas quanto ao reconhecimento dos momentos de estresse, motivação e autodisciplina.

Gráfico 20 - Reconhecimento dos momentos de estresse, motivação e autodisciplina



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Assim, 74 discentes (48,05%) consideram que reconhecer os momentos de estresse, motivação e a autodisciplina são determinantes para uma postura e clareza de pensamentos e atitudes que beneficiam a tomada de decisões e autodisciplina, 72 (46,75%) concordam parcialmente com a afirmação, 7 (4,55%) se mostraram indecisos mediante a afirmação, 1 (0,65%) discordou parcialmente e não se verificou “discordo totalmente” entre as opções assinaladas. Inferiu-se que as respostas coincidem com o questionamento de modo assertivo.

4.1.24 Empatia

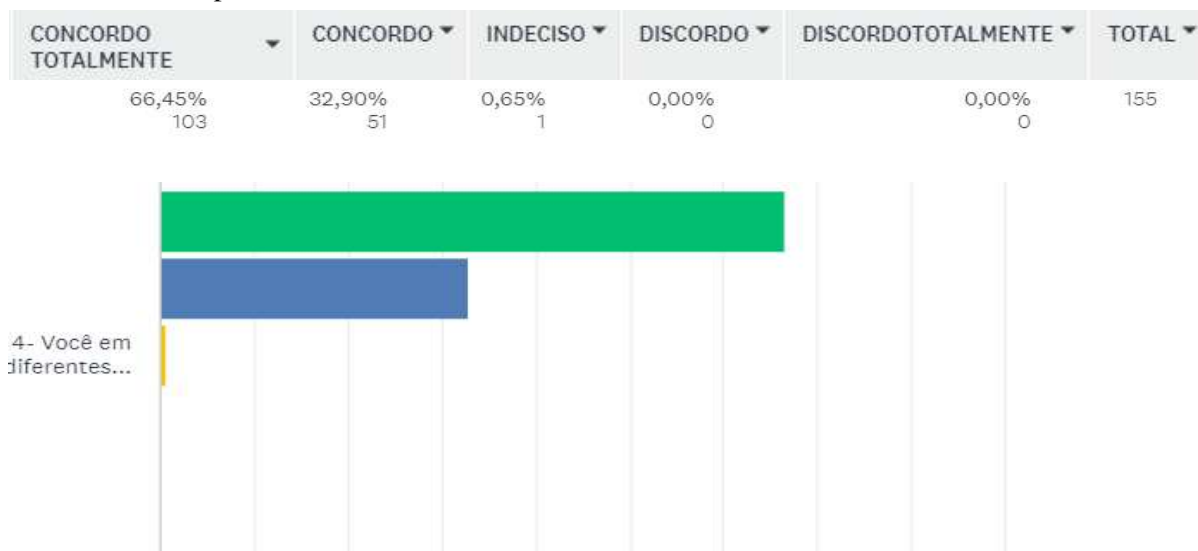
Dispor de empatia é saber ver os acontecimentos de outro ponto de vista, diferente daquele a que estamos acostumados ou mesmo condicionados. Trata-se de validar os sentimentos e opiniões da outra pessoa e verificar e validar nossas próprias opiniões.

A grande dificuldade em exercitar a empatia reside na necessidade que sentimos de estarmos sempre certos ou de compararmos os comportamentos dos outros com o que teríamos na mesma situação, sem aceitar que cada pessoa é diferente. Muitas vezes, estamos tão

apegados às nossas crenças que não conseguimos aceitar a diversidade de opiniões, culturas, crenças e ideais (Duckworth *et al.*, 2019).

O Gráfico 21 apresenta a empatia.

Gráfico 21 - Empatia



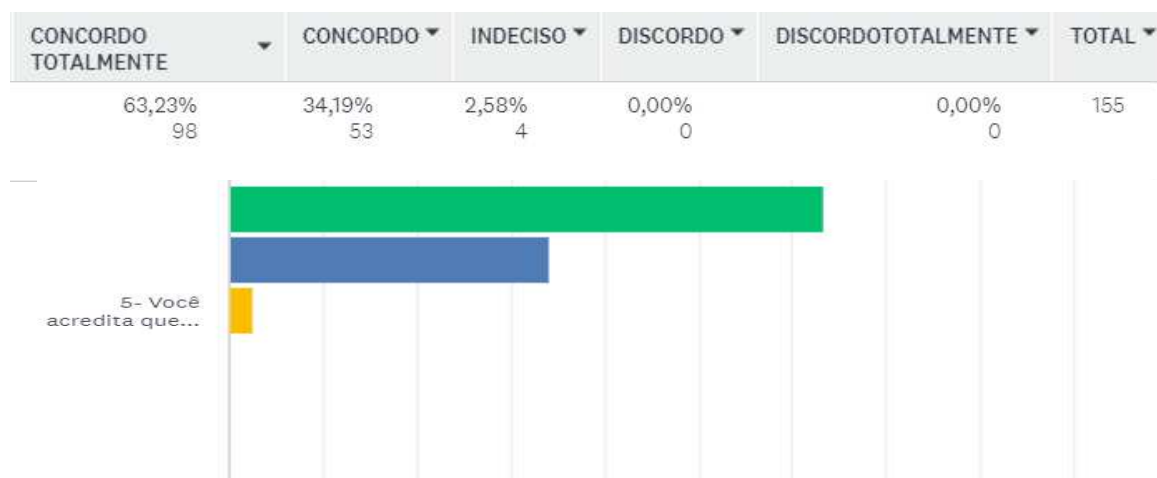
Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Dos discentes, 103 (66,45%), afirmaram concordar totalmente que agir com empatia é uma forma valiosa de oferecer ao outro apoio e consideração em relação a suas necessidades e sentimentos; 51 alunos (32,90%) concordam parcialmente, 1 aluno (0,65%) mostrou-se indeciso frente à indagação e nenhum aluno que discordou ou discordou totalmente. Nota-se que quase todos demonstraram positividade referindo-se ao questionamento. A empatia é a base dos comportamentos que nos permite viver em sociedade, solucionar conflitos e estabelecer um ambiente de trabalho saudável.

4.1.25 Relacionamentos Saudáveis

Bons relacionamentos protegem nossa saúde mental e promovem o bem-estar em todas as fases da vida e em todas as circunstâncias. Pessoas mais conectadas socialmente são mais felizes, fisicamente mais saudáveis e vivem mais. Portanto, é importante lembrar que essas são relações boas e de apoio que protegem os nossos corpos e mentes (Brackett; Rivers, 2014).

O Gráfico 22 apresenta as respostas sobre relacionamentos saudáveis.

Gráfico 22 - Relacionamentos saudáveis

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Logo, 98 discentes (63,23%) assinalaram concordar totalmente que estabelecer relacionamentos saudáveis com outras pessoas e grupos é importante por possibilitar ambientes mais agradáveis e favoráveis; 53 alunos (34,19%) concordaram parcialmente com a afirmação; 4 alunos (2,58%) mostraram-se indecisos e não ocorreu nenhuma resposta com “discordo” ou “discordo totalmente”. Um relacionamento saudável, independentemente do seu ambiente, promove o bem-estar recíproco, estimula a capacidade de amar e se sentir amado e de manter um relacionamento agradável.

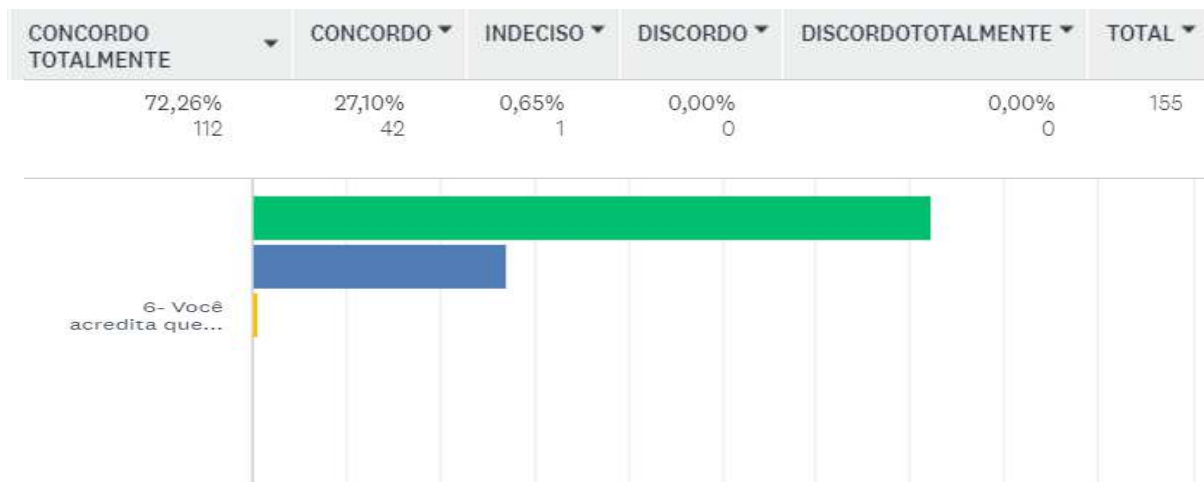
4.1.26 Diversidade e Compromisso Social e Ético

Diversidade é um conceito definido como todas as coisas diversas ou que existem em grande número, ou seja, tudo o que é diferente. A diversidade no contexto social inclui raça, orientação sexual, cultura, gênero etc. É a coexistência de indivíduos de diferentes perspectivas no mesmo lugar. O conceito está agregado a uma busca pela integração de diferentes grupos em um mesmo ambiente, levando em conta, por exemplo, a pluralidade brasileira, raramente representada nos espaços (Howard, 2006)

A responsabilidade social é um conceito que se refere à responsabilidade que um indivíduo ou grupo de indivíduos tem para com a sociedade. É a vontade de se envolver e de contribuir para o bem-estar coletivo, em vez de focar apenas nos interesses pessoais. A ética é definida como um conjunto de princípios, valores, padrões morais e comportamentos de um indivíduo, grupo social ou sociedade. Melhor dizendo, a responsabilidade social é o modo de pensar e agir de forma ética nas relações.

O Gráfico 23 apresenta a diversidade e compromisso social e ético.

Gráfico 23 - Diversidade e compromisso social e ético



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Dos participantes, 112 discentes (72,26%) concordam totalmente quanto ao respeito à diversidade e a postura do compromisso social e ético nas combinações promissoras para a sociedade, 42 deles (27,10%) concordaram parcialmente, 1 (0,65%) mostrou-se indeciso e não houve a discordância sobre a questão.

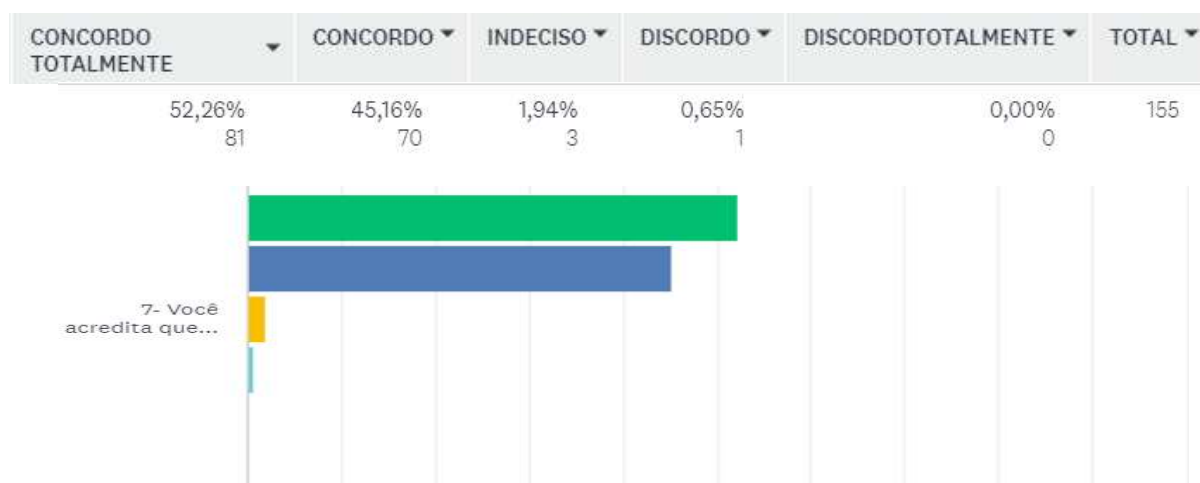
4.1.27 Assertividade e Trabalho em Equipe

A assertividade, como o nome sugere, pode estar associada a um julgamento ou escolha e a este estar certo. Ser uma pessoa assertiva significa ser capaz de expressar e defender sua posição de forma clara e objetiva, minimizando, ao máximo, a ocorrência de conflitos.

O trabalho em equipe funciona bem quando diferentes talentos, habilidades, formas de pensar e agir se combinam, trabalhando em harmonia e gerenciando diferenças. Cada um é responsável pela sua ocupação, ou seja, pelo sucesso de uma tarefa bem executada ou pelo fracasso de uma ação frustrada. A dedicação e os esforços de cada membro da equipe devem ser direcionados para o alcance de um objetivo comum.

Estar mais próximo de colegas pessoais e de trabalho pode levar a uma união mais produtiva e positiva. Consequentemente, conceber vínculos com quem se encontra a maior parte do dia ao seu lado, conhecendo seus objetivos, motivações, dificuldades e limitações pode ajudar no estabelecimento do trabalho em equipe.

O Gráfico 24 apresenta a assertividade e trabalho em equipe.

Gráfico 24 - Assertividade e trabalho em equipe

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

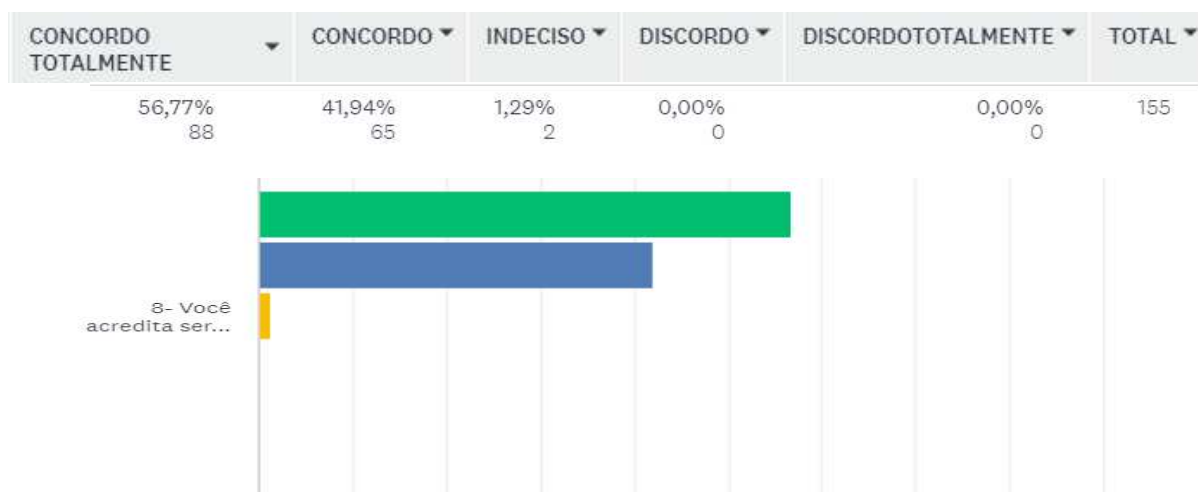
Mediante o exposto aos discentes, 81 deles (52,26%) concordaram totalmente que se tornar ou ser assertivo, como também o trabalho em equipe, são indispensáveis na vida pessoal ou profissional; 70 deles (45,16%) concordaram com a afirmação, 3 (1,94%) se mostraram indecisos, apenas 1 (0,65%) discordou do exposto e não houve respostas apontando “discordo totalmente”. Constatou-se que, em sua maior proporcionalidade, os discentes sustentam a credulidade na assertividade e na prosperidade do trabalho em equipe.

4.1.28 Comportamento Pessoal

Seja na vida pessoal ou profissional, precisamos constantemente tomar decisões e realizar escolhas. Quanto mais conscientes permanecermos, mais inteligentes elas serão. Uma tomada de decisão bem gerida ajuda a evitar resultados inesperados, reduz a probabilidade de fracasso e aumenta a probabilidade de sucesso. Tomar uma decisão nem sempre é fácil e, às vezes, diante de diversas alternativas, não imaginamos ou identificamos qual deveria ser a melhor opção e, quando envolvem questões e contextos mais profundos, as decisões podem trazer mudanças significativas. Quando levado para o âmbito empresarial, o assunto torna-se ainda mais complexo, pois a tomada de decisões nas empresas, em geral, envolverá pessoas, custos e processos.

O comportamento positivo é a atitude de quem se conhece e entende seus limites, bem como quais atitudes são mais bem-vindas juntamente com tais posturas, sejam elas pessoais ou no âmbito profissional.

O Gráfico 25 apresenta o comportamento pessoal.

Gráfico 25 - Comportamento pessoal

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

De acordo com as respostas, 88 discentes (56,77%) afirmaram concordar totalmente que realizam escolhas para a vida pessoal e profissional de acordo com o comportamento positivo; também 65 (41,94%) concordaram com a afirmação; 02 (1,29%) mostraram-se indecisos e não houve discentes que discordaram ou discordaram totalmente do explicitado. Concluiu-se que os alunos entendem que seja apropriado proceder escolhas favoráveis após diversas reflexões sobre decisões corretas.

A tomada de decisão é uma escolha, um processo cognitivo que envolve emoção e razão. Normalmente, uma decisão é uma escolha entre várias alternativas. Além de uma série de fatores, toda decisão também traz consequências, inclusive imprevistos.

4.1.29 Identificação de Problemas

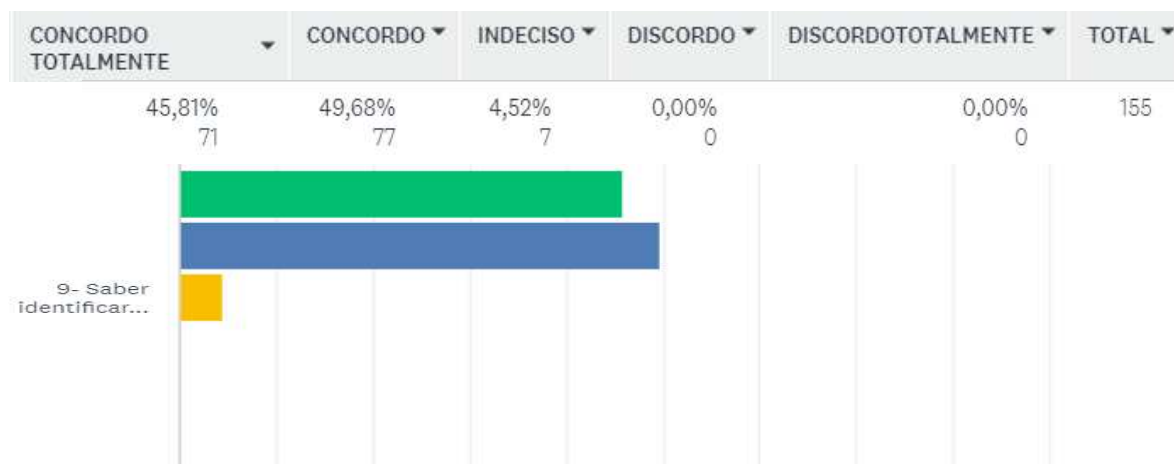
Os problemas fazem parte de nossas vidas e são uma realidade inevitável. Desde problemas cotidianos, como problemas de saúde ou no ambiente de trabalho, até aqueles mais complexos, como problemas sociais ou globais. Estamos sempre às voltas com questões que precisam ser resolvidas e, muitas vezes, elas podem ser consideradas uma fonte de estresse e mal-estar, como também podem ser reputadas como oportunidades para aprender e nos fortalecer como pessoas e profissionais.

Os problemas estão na maioria das atividades que as pessoas realizam todos os dias no trabalho ou vivenciam na vida pessoal. Quando enfrentamos uma situação pessoal ou profissional descobrindo novos desafios, temos algo para decidir ou concluir. Os problemas que

todos enfrentamos podem ser grandes ou pequenos, simples ou complexos e fáceis ou difíceis, a depender do ambiente, situações e de quem são os indivíduos envolvidos.

O Gráfico 26 apresenta a identificação de problemas.

Gráfico 26 - Identificação de problemas



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

De acordo com as informações coletadas entre os discentes, 71 (45,81%) concordam totalmente que saber identificar os problemas e propor-se a resolvê-los torna-se uma prática ou atitude fundamental para a vida pessoal e profissional, 77 (49,68%) concordam com essa afirmação, 7 (4,52%) mostraram-se indecisos e não ocorreu resposta que discordasse ou discordasse totalmente. Comtempa-se que houve o maior número em concordância.

4.1.30 Competências para Vida Pessoal

As competências socioemocionais são um composto de características e competências associadas ao desenvolvimento pessoal de um indivíduo e que contribuem para manter relações saudáveis com os outros e consigo mesmo. Propiciam maior estabilidade emocional, possibilitando que o indivíduo tome atitudes mais equilibradas e adequadas, mesmo diante de situações complexas e difíceis.

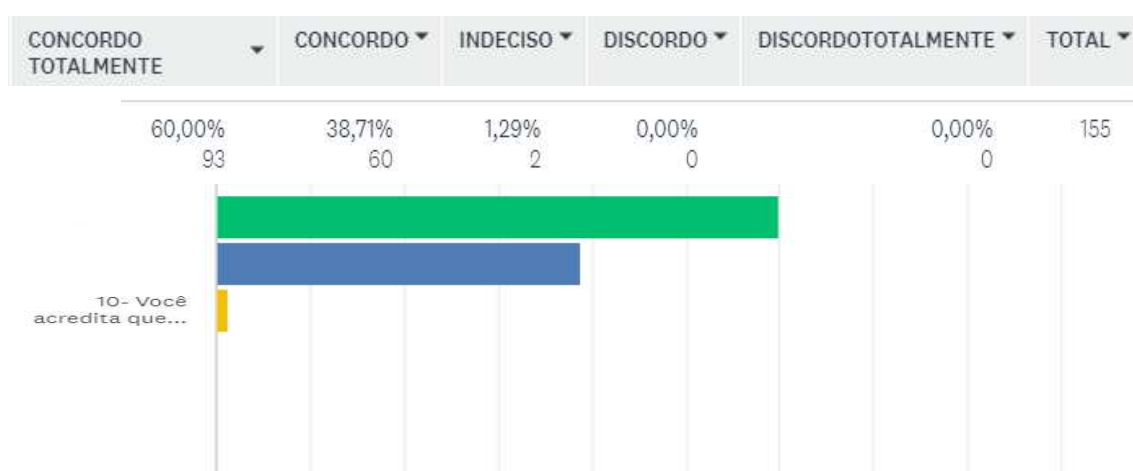
O comportamento ético em qualquer ambiente e com qualquer pessoa é fundamental para transmitir informações e para que outros compreendam a mensagem. A prática dessas competências principia-se com a realização da empatia, que é justamente a capacidade de olhar os acontecimentos do ponto de vista de outra pessoa, contribuindo, assim, com a compreensão e o diálogo, bem como com a consciência para entender que o autoconhecimento é essencial. Essas habilidades não se limitam ao contexto educacional ou profissional, mas permeiam todas

as esferas da vida, influenciando nossos relacionamentos, bem-estar emocional e capacidade de enfrentar desafios.

Considerando a crescente importância das competências socioemocionais no desenvolvimento integral dos indivíduos, é fundamental refletir sobre sua relevância na vida pessoal. Nesse contexto, surge a pergunta: "Você acredita que as competências socioemocionais são indispensáveis na vida pessoal?"

O Gráfico 27 apresenta as respostas para as competências socioemocionais na vida pessoal.

Gráfico 27 - Competências para vida pessoal



Fonte: elaborado pelo autor com auxílio do *software* Survey Monkey (2023).

Em relação aos dados coletados, 93 discentes (60%) concordam totalmente que as competências socioemocionais são indispensáveis na vida pessoal, 60 deles (38,71%) concordam e 2 (1,29%) mostraram-se indecisos perante a afirmação. Nenhum dos discentes discordou ou discordou totalmente. Desta maneira, percebe-se o número de discentes que concordam totalmente e concordam sendo um quantitativo muito numeroso.

4.1.31 Competências Socioemocionais na Atuação Profissional

O mercado de trabalho e as empresas estão cada vez mais interessados em pessoas que apresentem perfil comportamental e emocional constante. Um dos principais motivos é a necessidade de encontrar profissionais que atuem de acordo com a cultura e os valores da empresa. Além disso, num mundo onde a tecnologia e a inteligência artificial são cada vez mais utilizadas, as características humanas e o controle sobre as emoções tornam-se ainda mais importantes. Por isso, é fundamental inteirar-se de quais competências socioemocionais permitirão que haja destaque no mercado de trabalho. As realidades do trabalho mudam

rapidamente devido à transformação digital, social e econômica. Apesar disso, as empresas não procuram apenas talentos qualificados que tenham conhecimento técnico, mas também a capacidade de acompanhar o ritmo das mudanças e sua complexidade.

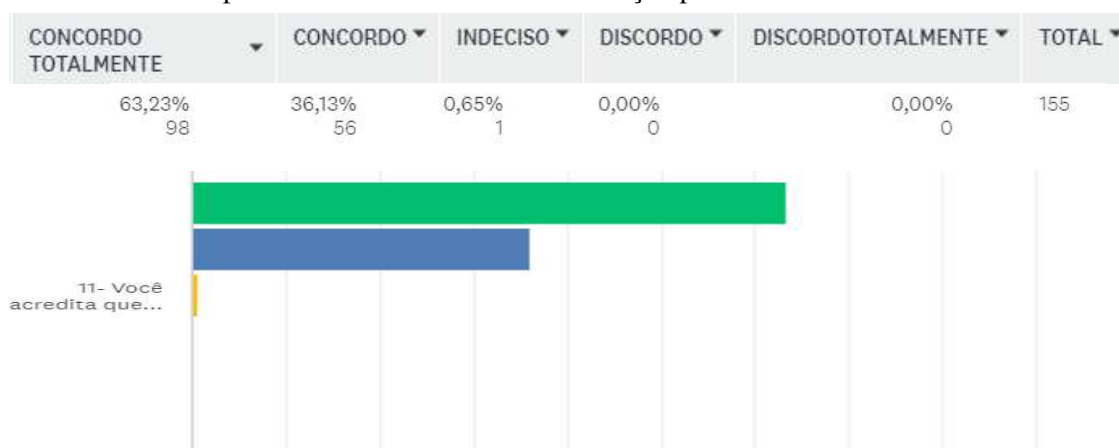
Novas competências surgem em resposta a esse cenário de automatização, mas são as competências sociais e emocionais que recebem maior aceitação, porque o que é fundamentalmente humano pode ser o nosso único fator competitivo contra os robôs. Essas aptidões são aquelas que desenvolvemos para lidar com as emoções e todos os diferentes desafios da vida e da convivência que enfrentamos.

Nesse sentido, inúmeros estudos demonstram como as competências socioemocionais vêm ganhando importância no mercado de trabalho. Alguns desses concluíram que a maioria das competências sociais e emocionais se correlacionam com oportunidades e salários mais elevados, da mesma forma que a educação cognitiva e tradicional, possibilitando incrementos representativos nos salários com base nos anos de escolaridade e no caso da educação técnica, um impacto social e emocional representativo.

Em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado, as competências socioemocionais têm se destacado como elementos essenciais para o sucesso profissional. Diante dessa realidade, surge a pergunta: "Você acredita que as competências socioemocionais são expressivas para o desempenho profissional?" Essas habilidades vão além do conhecimento técnico e são fundamentais para a comunicação eficaz, o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a adaptabilidade em ambientes de trabalho em constante mudança.

O Gráfico 28 mostra as competências socioemocionais na atuação profissional.

Gráfico 28 - Competências Socioemocionais na atuação profissional



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Distingue-se que 98 discentes (63,23%) concordam totalmente que as competências socioemocionais são expressivas para o desempenho profissional, 1 (0,65%) mostrou-se

indeciso e, entre os demais, não se manifestou discordo ou discordo total. Assim, identifica-se que os discentes apresentam uma percepção favorável em relação a estas competências no mercado de trabalho.

4.1.32 Reflexões sobre as Competências Socioemocionais

Dialoga-se muito sobre aptidões e competências técnicas e tecnológicas, principalmente no mercado de trabalho. Elas são notáveis, mas não se pode deixar de salienta as competências comportamentais e emocionais. Assim, muitos coordenadores se questionam: como trabalhar as competências socioemocionais na sala de aula? Além de serem cada vez mais procuradas no mundo profissional, igualmente influenciam diretamente na vida de crianças, jovens e adultos e nada melhor do que abordar esta questão de cima para baixo, para que o seu desenvolvimento ocorra de forma sólida e de maneira inteligente.

Para incentivar e apoiar o desenvolvimento destas competências, convém que as escolas adotem estratégias que apoiem acompanhem e avaliem este desenvolvimento. O ambiente escolar é múltiplo e repleto de diversidades a partir das relações sociais, sendo um espaço ideal para estimular competências sociais e emocionais individuais e coletivas. Educadores, professores, diretores, conselheiros e todos os demais agentes da comunidade escolar desempenham um papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos.

O Gráfico 29 apresenta as reflexões sobre as competências socioemocionais.

Gráfico 29 - Reflexões sobre as competências socioemocionais



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A coleta de dados entre os discentes revelou que 66 deles (42,58%) concordam totalmente que ocorre a reflexão sobre as competências socioemocionais na formação técnica, 75 (48,39%) concordam com a afirmação, 14 (9,03%) mostraram-se indecisos e não houve ocorrência de discentes que discordaram ou discordaram totalmente do exposto. Portanto, os

discentes participantes da pesquisa afirmam que, durante a formação técnica, de fato, houve possibilidades em considerar as competências.

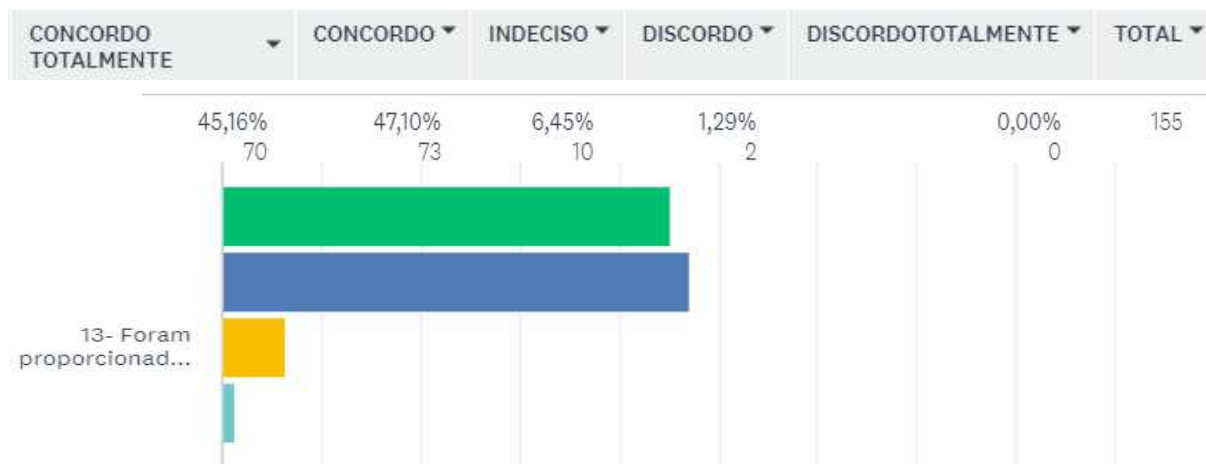
4.1.33 Atividades para o Desenvolvimento das Competências

No procedimento de ensino e aprendizagem que envolve as competências socioemocionais de crianças, jovens e adultos, são incluídas diversas atividades que incitam a reflexão e levam à aplicação das melhores práticas, levando em consideração as atitudes e a destreza para controlar as emoções e alcançar objetivos. O desenvolvimento dessas competências e características sempre foi um dos objetivos da educação e deve ser entendido como parte da formação integral, que não se limita à transmissão de conteúdo. Para atingir esse objetivo, a inclusão de competências socioemocionais na educação deve ser realizada com propósitos. O novo panorama para as práticas pedagógicas não envolve o afastamento das competências cognitivas, mas a integração desses elementos e competência.

Considerando a importância crescente das competências socioemocionais no desenvolvimento integral dos alunos, surge a necessidade de avaliar se foram proporcionadas atividades que oportunizam a prática e o desenvolvimento dessas habilidades. Nesse contexto, surge a pergunta: "Foram proporcionadas atividades que oportunizam a prática e o desenvolvimento das competências socioemocionais?" Atividades como trabalhos em grupo, projetos colaborativos, debates e reflexões sobre emoções e valores são exemplos de práticas que podem promover o desenvolvimento dessas competências.

O Gráfico 30 representa as respostas para as atividades para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Gráfico 30 - Atividades para o desenvolvimento de competências socioemocionais



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023)

Os discentes comprovam que na instituição de Ensino Técnico foram realizadas atividades que oportunizam a prática e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Do total, 70 (45,16%) concordaram totalmente com o exposto, 73 (47,10%) concordam, 10 (6,45%) mostraram-se indecisos, 2 (1,29%) discordaram e nenhum discordou totalmente. Conclui-se que os docentes dos cursos técnicos adotaram exercícios e atividades que corroboram para o progresso das competências socioemocionais.

4.1.34 Desenvolvimento Socioemocional

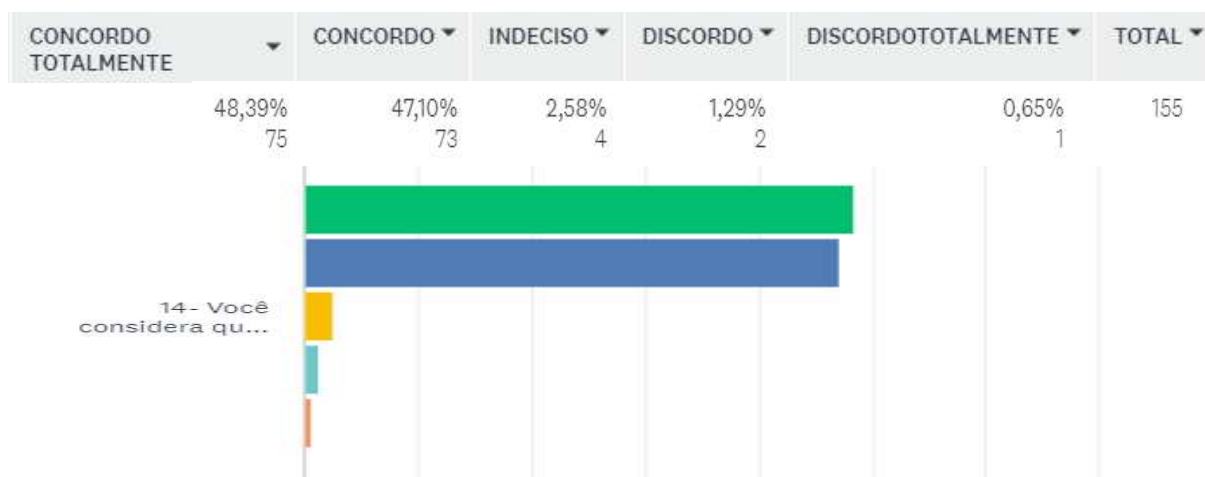
O desenvolvimento do aluno é realizado por meio de uma combinação de diferentes aspectos, como formação, interação e transformação. Posicionar os alunos no eixo da aprendizagem é uma forma de conceder mais autonomia para que desenvolvam qualidades importantes para o futuro. Os educadores devem se concentrar nas diferenças, desenvolver a consciência, a singularidade e o fortalecimento de cada aluno.

Quando o professor mantém e fortalece o clima escolar de forma respeitosa, afetiva e valoriza a importância do controle das emoções, estimula também uma comunicação clara e respeitosa, promovendo o equilíbrio entre os objetivos pessoais e entre os grupos de alunos, acrescentando harmonia e propiciando um ambiente dialógico de trocas para que os alunos se sintam à vontade para expressar suas percepções e experiências.

Dessa forma, o exame do desenvolvimento do aluno em termos de comportamento, atitude e pensamento torna-se mais específico.

O Gráfico 31 apresenta o desenvolvimento socioemocional.

Gráfico 31 - Desenvolvimento socioemocional



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023)

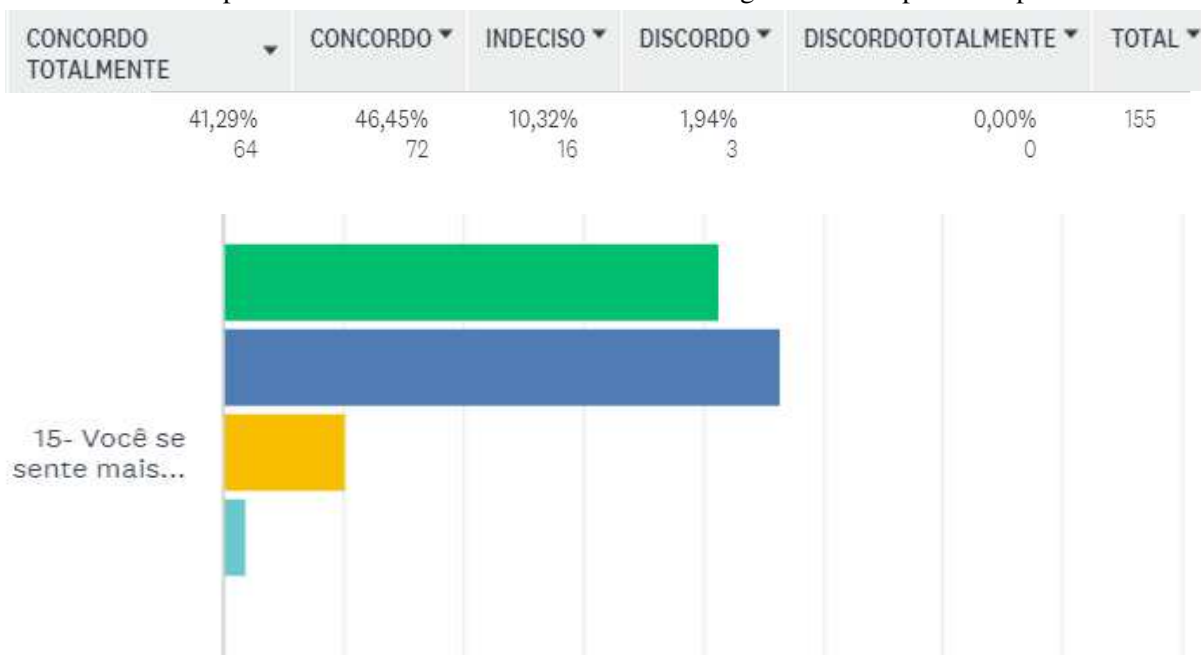
Os discentes sustentam e caracterizam que há desenvolvimento socioemocional na formação técnica. Destes, 75 (48,39%) concordaram totalmente nesta veracidade, 73 (47,10%) concordaram, 4 (2,58%) mostraram-se indecisos, 2 (1,29%) discordaram e 1 (0,65%) discordou totalmente. Entende-se que, majoritariamente, existe o reconhecimento apontado pela afirmação.

4.1.35 Competências e Habilidades Socioemocionais Exigidos na Vida Pessoal e Profissional

Os alunos não se desenvolvem mediante o uso de apenas uma estratégia. Existem avanços e recuos no ensino e aprendizagem. O desenvolvimento de adolescentes, jovens e adultos passa por diversos estágios. Cada aluno é singular e se faz necessário considerar seu histórico e necessidades. Entretanto, eles próprios, constantemente, expressam suas vivências ao conseguir distinguir aspectos e características retroativas que permitem considerar suas atitudes e comportamentos vigentes e avaliar seu progresso. Passam a agir com confiança, assumem a postura de responsabilidade e almejam novos desafios.

O Gráfico 32 apresenta as competências e habilidades socioemocionais exigidas na vida pessoal e profissional.

Gráfico 32 - Competências e habilidades socioemocionais exigidas na vida pessoal e profissional



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Os dados demonstram que 64 (41,29%) concordam totalmente que se sentiam mais preparados e conscientes sobre as competências socioemocionais exigidas na vida profissional e pessoal, 72 (46,45%) concordaram, 16 (10,32%) mostraram-se indecisos, 3 (1,94%) discordaram e nenhum discordou totalmente da afirmação. Observa-se que os discentes dos cursos técnicos alegam que estão conscientes das competências socioemocionais que se integram na vida pessoal e profissional.

4.1.36 Competências Desenvolvidas no Decorrer do Curso

A avaliação do desenvolvimento de competências é um aspecto fundamental no ensino e aprendizagem, especialmente em cursos técnicos, em que a formação prática e teórica se entrelaçam de forma essencial. Neste contexto, a presente análise se concentra na percepção dos discentes em relação às competências que foram cultivadas ao longo do curso técnico.

A questão central explorada foi: "Quais destas competências você acredita ter desenvolvido no decorrer do curso técnico?" Os resultados oferecem clareza sobre a eficácia do programa de formação, fornecendo um panorama claro das áreas em que os discentes identificam um crescimento substancial em suas habilidades e conhecimentos. Essa análise não apenas ilustra o impacto positivo do curso técnico na formação dos discentes, mas também oferece orientações valiosas para aprimoramentos futuros no programa educacional.

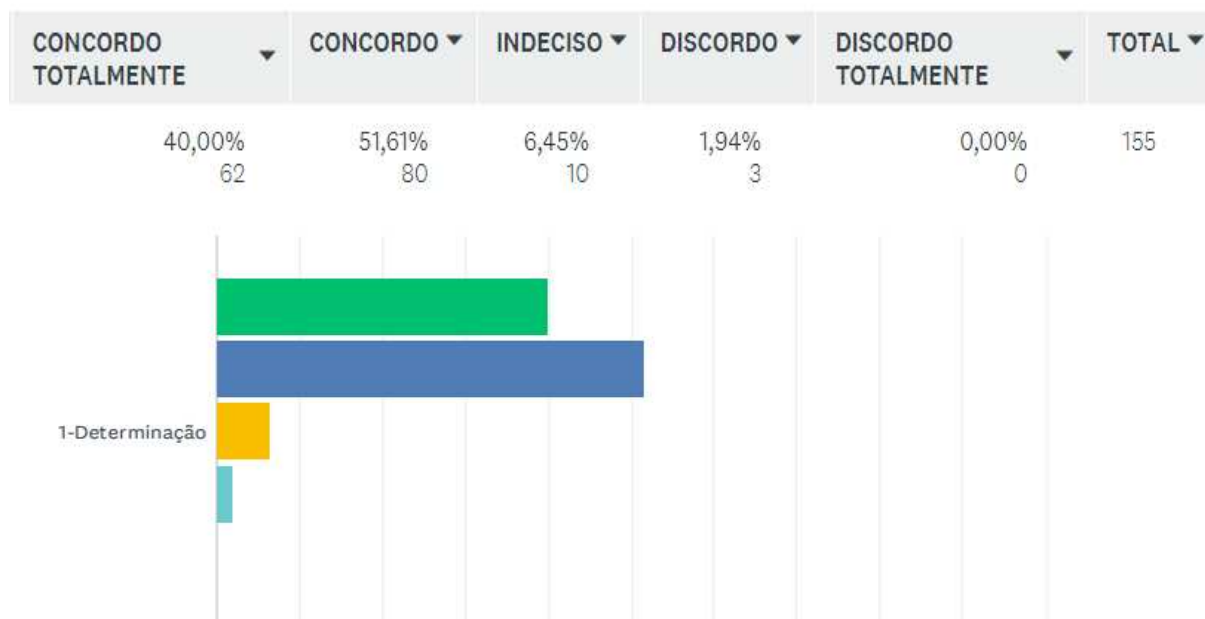
4.1.37 Determinação

Algumas características pessoais, como determinação e dedicação, são importantes para manter uma rotina de estudos e ter sucesso na aprendizagem.

Mas, assim como toda e qualquer competência socioemocional, essas características podem ser desenvolvidas. A determinação é uma competência essencial na aprendizagem, especialmente em contextos de formação técnica profissional.

Os resultados obtidos indicam que a maioria dos discentes concorda com o desenvolvimento dessa competência ao longo do curso. Essa constatação está alinhada com a perspectiva de Dweck (2006), que ressalta a importância da mentalidade de crescimento, na qual os indivíduos acreditam que suas habilidades podem ser desenvolvidas com esforço e persistência.

O Gráfico 33 apresenta a competência Determinação.

Gráfico 33 - Determinação

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

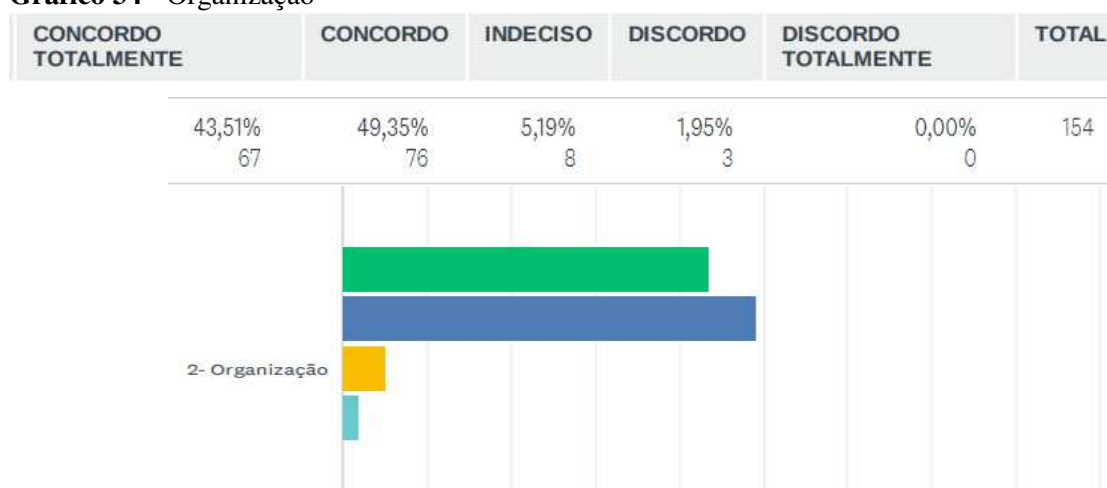
Nota-se que uma maioria expressiva de 51.61% dos participantes concorda com a afirmação, sendo que 40% concordam totalmente, indicando que os discentes acreditam que o curso técnico contribui significativamente para o desenvolvimento da determinação dos alunos.

Essa forte concordância sugere que o ambiente de aprendizado no curso técnico proporciona desafios e oportunidades para os alunos superarem obstáculos, promovendo um senso de autoeficácia (Bandura, 1997). Além disso, Vroom (1964) destaca que a expectativa de que o esforço leva ao desempenho é um fator motivacional importante, e os altos níveis de concordância refletem uma crença compartilhada entre os discentes nessa relação.

4.1.38 Organização

A organização é uma competência que desempenha um papel essencial na eficácia e eficiência do aprendizado em qualquer contexto educacional. Os resultados revelam uma alta concordância entre os discentes quanto ao desenvolvimento dessa competência no curso técnico. Isso é consistente com a visão de Schunk e Zimmerman (1997) sobre a autorregulação da aprendizagem, na qual a organização do tempo e dos recursos é uma das estratégias-chave para o sucesso acadêmico.

O Gráfico 34 apresenta a competência Organização.

Gráfico 34 - Organização

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

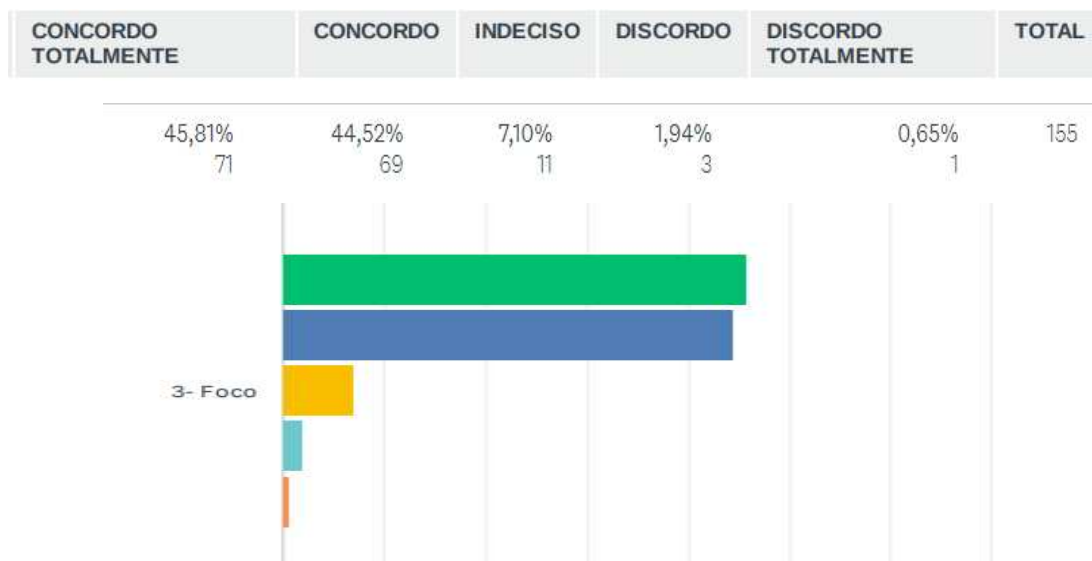
Semelhante à determinação, a organização também recebeu uma avaliação positiva, com 49.35 % dos participantes concordando e 43.51% (67) concordando totalmente. Essa concordância substancial indica que o ambiente de aprendizado no curso técnico promove a autonomia dos alunos na organização de suas atividades, o que é essencial para a autodireção na aprendizagem (Deci; Ryan, 1985). Além disso, a organização eficaz está associada à redução do estresse e ao aumento da produtividade, conforme destacado por Sirois e Pychyl (2013), o que contribui para um ambiente de aprendizado mais propício.

Esses resultados fornecem uma visão esclarecedora sobre como o ambiente de formação técnica profissional está moldando não apenas as habilidades técnicas dos alunos, mas também competências socioemocionais. Eles destacam a importância do papel dos discentes e do *design* do currículo na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para as demandas técnicas e para os desafios emocionais e sociais que enfrentarão em suas carreiras.

4.1.39 Foco

Manter o foco é uma habilidade essencial para o sucesso em qualquer empreendimento, especialmente em contextos de formação técnica. Os resultados obtidos mostram uma concordância significativa entre os discentes quanto ao desenvolvimento dessa competência no curso técnico. Essa concordância reflete a percepção de que o ambiente educacional oferece oportunidades para os alunos praticarem e aprimorarem a habilidade de manter a atenção em tarefas e objetivos específicos.

O Gráfico 35 apresenta a competência Foco.

Gráfico 35 - Foco

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

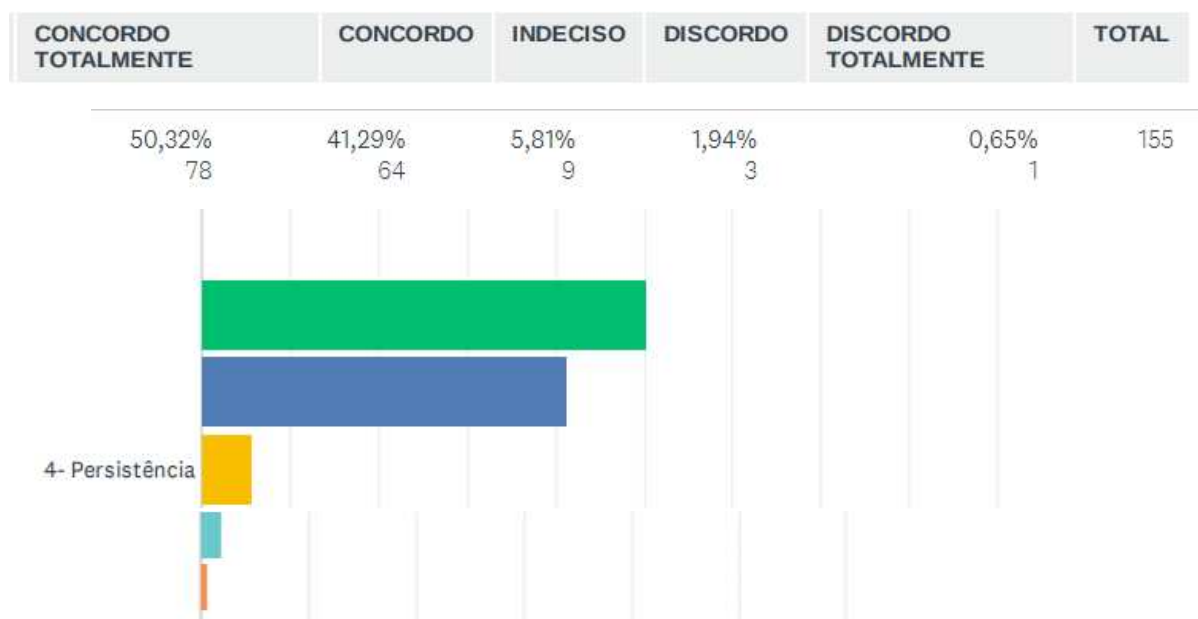
A competência foco foi destacada como importante para o desenvolvimento acadêmico por 69 discentes (44,52%). Outros 71 (45,81%) concordaram totalmente com a afirmação, sugerindo que o curso técnico é percebido como um ambiente que favorece a concentração e a atenção dos alunos.

Essa ênfase no desenvolvimento do foco está alinhada com a teoria da concentração e atenção de Posner e Petersen (1990), que destaca a capacidade de direcionar e sustentar a atenção como um componente-chave do desempenho cognitivo. Portanto, os resultados indicam que o curso técnico, além de fornecer conhecimento prático, promove habilidades cognitivas essenciais.

4.1.40 Persistência

A persistência, ou capacidade de manter o esforço e a dedicação em face de desafios, é uma habilidade essencial para o sucesso a longo prazo em qualquer empreendimento profissional. Os resultados mostram que a maioria dos discentes acredita que o curso técnico contribui para o desenvolvimento dessa competência nos alunos. Especificamente, mais da metade dos discentes concorda total ou parcialmente com o desenvolvimento da persistência no decorrer do curso técnico.

O Gráfico 36 apresenta a competência Persistência.

Gráfico 36 - Persistência

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Mais da metade dos participantes, 50,32%, afirmou concordar totalmente que desenvolveu a competência Persistência durante o curso. Adicionalmente, 41,29% indicaram que concordam com a afirmação, o que sugere que a grande maioria dos discentes percebeu um significativo crescimento dessa habilidade, embora com algumas nuances ou ressalvas.

A parcela de 5,81% de discentes que se mostraram indecisos pode indicar uma variedade de interpretações ou talvez reflita a complexidade da avaliação do desenvolvimento da persistência. Por outro lado, uma minoria bastante reduzida, 1,94%, indicou discordância parcial em relação ao desenvolvimento dessa competência, e apenas 0,65% discordou completamente. Essa constatação sugere que a maioria dos discentes reconhece a importância da persistência e percebeu uma melhora substancial nessa área ao longo do curso técnico.

Esses resultados indicam que o curso técnico proporcionou um ambiente propício para o cultivo da competência Persistência entre os discentes. Pode-se inferir que a estrutura e o conteúdo do curso, bem como o suporte oferecido pelos instrutores, foram fatores determinantes no desenvolvimento dessa habilidade.

A persistência é uma competência vital, tanto no âmbito educacional quanto no profissional, e sua importância foi claramente reconhecida pelos discentes. Esse achado possui implicações significativas para o planejamento e a execução de futuros programas de formação técnica, ressaltando a necessidade de estratégias que promovam a persistência como parte essencial da formação educacional.

4.1.41 Responsabilidade

A competência socioemocional Responsabilidade é uma habilidade fundamental que se manifesta na capacidade de assumir compromissos, cumprir obrigações e agir de forma ética e confiável em diferentes contextos, sejam pessoais, acadêmicos ou profissionais. Indivíduos que demonstram alta competência em Responsabilidade são conscientes das suas obrigações e entendem a importância de cumprir com elas de maneira consistente e diligente. São confiáveis e capazes de gerenciar suas tarefas e compromissos de forma eficaz, garantindo que prazos sejam cumpridos e que expectativas sejam atendidas.

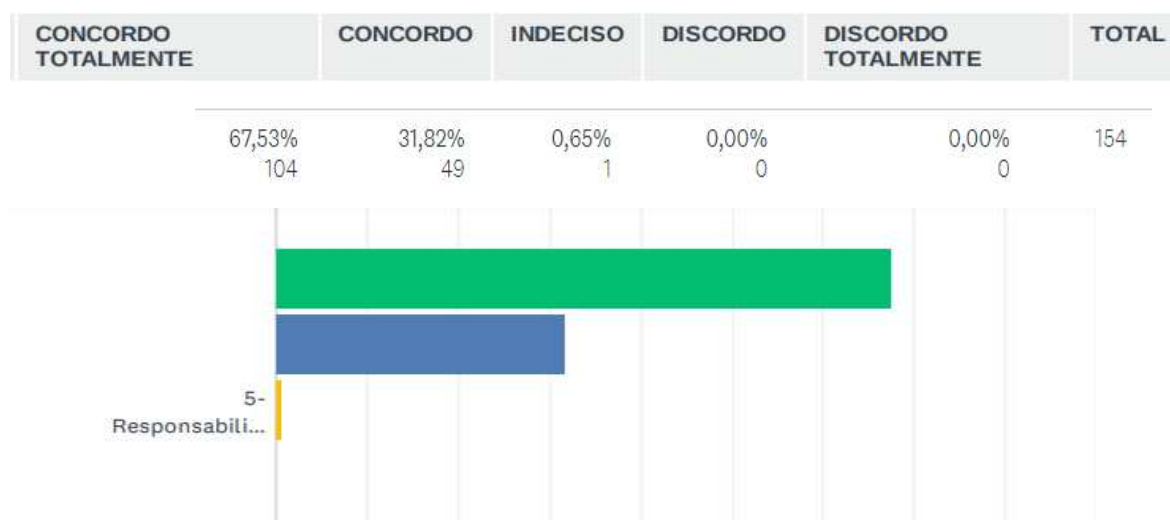
Além disso, a responsabilidade socioemocional também está relacionada à capacidade de reconhecer e aceitar as consequências das próprias ações, sejam positivas ou negativas. Indivíduos responsáveis não fogem de suas responsabilidades, mas encaram desafios e situações adversas com maturidade e determinação.

Essa competência mostra-se fundamental em diversos aspectos da vida. No ambiente educacional, estudantes responsáveis tendem a ser mais organizados, comprometidos com seus estudos e capazes de gerenciar seu tempo de forma eficaz. No contexto profissional, a responsabilidade é uma qualidade altamente valorizada pelos empregadores, pois indica um profissional confiável, capaz de assumir projetos e entregá-los dentro dos prazos estabelecidos.

Além disso, a responsabilidade também tem um impacto positivo nas relações interpessoais. Pessoas que demonstram essa competência são vistas como dignas de confiança, o que contribui para o estabelecimento e manutenção de relações saudáveis e produtivas.

O Gráfico 37 apresenta a competência Responsabilidade.

Gráfico 37 - Responsabilidade



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Uma impressionante maioria, representada por 67,53% dos participantes, afirmou concordar totalmente que desenvolveu a competência Responsabilidade durante o curso. Adicionalmente, 31,82% indicaram que concordam com a afirmação, o que sugere que a quase totalidade dos discentes percebeu um substancial crescimento dessa habilidade, demonstrando um alto grau de comprometimento.

A pequena parcela de 0,65% de discentes que se mostraram indecisos pode indicar uma variação nas interpretações ou, talvez, refletir sobre a complexidade da avaliação da competência Responsabilidade.

É notável que nenhum dos participantes discordou total ou parcialmente do desenvolvimento dessa competência. Essa constatação destaca de forma clara e inequívoca que a grande maioria dos discentes reconhece e valoriza a importância da responsabilidade no contexto da formação técnica.

Esses resultados evidenciam que o curso técnico proporcionou um ambiente altamente propício para o cultivo da competência Responsabilidade entre os discentes. Pode-se inferir que a estrutura e o conteúdo do curso, bem como o suporte oferecido pelos instrutores, desempenharam um papel importante no desenvolvimento dessa habilidade.

4.1.42 Iniciativa Social

A capacidade de tomar a iniciativa em contextos sociais é uma competência importante em qualquer ambiente profissional.

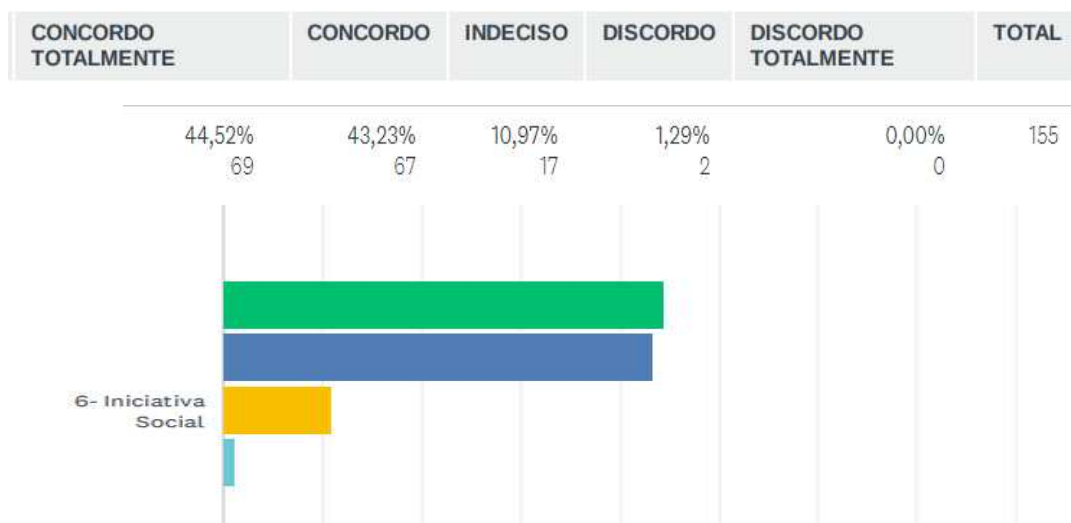
Nesse sentido, ter iniciativa social é mais uma competência socioemocional para professores que deve ser colocada em prática. Isso significa agir de forma proativa em prol do bem-estar social, buscando soluções criativas e inovadoras para problemas e desafios enfrentados pela comunidade onde a escola se encontra.

Para desenvolver o conjunto de competências socioemocionais durante a aprendizagem, é necessário atuar tanto no âmbito de políticas públicas quanto na implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Portanto, é essencial buscar um entendimento compartilhado sobre o que são essas competências socioemocionais e como elas podem ser desenvolvidas, no contexto escolar, por professores e estudantes.

Os resultados indicam que a maioria dos discentes acredita que o curso técnico contribui para o desenvolvimento da competência iniciativa social. No entanto, também é interessante notar que uma porcentagem significativa de discentes expressam indecisões com relação a esta competência.

O Gráfico 38 apresenta a competência Iniciativa Social.

Gráfico 38 - Iniciativa Social



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Um significativo percentual de 44,52% dos participantes afirmou concordar totalmente que desenvolveu a competência Iniciativa Social durante o curso. Além disso, 43,23% indicaram que concordam com a afirmação, sugerindo que a maioria dos discentes percebeu um avanço nessa habilidade, embora com algumas nuances ou ressalvas.

A parcela de 10,97% dos discentes que se mostraram indecisos pode indicar uma variedade de interpretações ou talvez reflita a complexidade da avaliação da competência Iniciativa Social, o que pode estar relacionado à subjetividade associada a esta habilidade. Por outro lado, uma minoria reduzida de 1,29% indicou discordância parcial em relação ao desenvolvimento dessa competência. Não houve afirmação de discordo totalmente, o que sugere que a maioria dos discentes reconhece e valoriza a importância da iniciativa social no contexto da formação técnica.

Esses achados podem indicar que a iniciativa social pode ser mais enfatizada no contexto do curso técnico. Estratégias pedagógicas que incentivem a participação ativa, a colaboração e a liderança podem ser implementadas para fortalecer essa competência nos alunos (Johnson; Johnson, 2013).

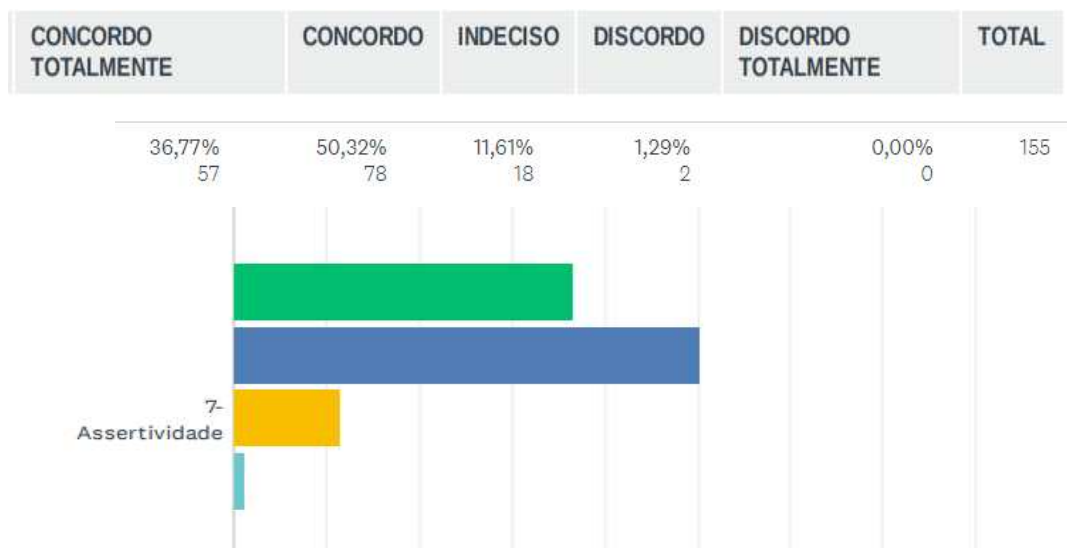
4.1.43 Assertividade

A assertividade, capacidade de expressar opiniões e sentimentos de forma clara e respeitosa, é essencial para a comunicação eficaz e para a construção de relações profissionais saudáveis. Os resultados revelam que a maioria dos discentes acredita que o curso técnico

contribuiu para o desenvolvimento dessa competência nos alunos. No entanto, também é importante notar que uma porcentagem significativa de discentes expressa indecisões em relação a esta competência.

O Gráfico 39 apresenta a competência Assertividade.

Gráfico 39 - Assertividade



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A maioria dos participantes, 87,09% do total, demonstrou concordância com o fato de ter desenvolvido a competência Assertividade durante o curso. Entre esses, 36,77% afirmaram concordar totalmente com a afirmação, indicando uma forte convicção no desenvolvimento desta habilidade. Adicionalmente, 50,32% concordaram com algumas ressalvas ou nuances.

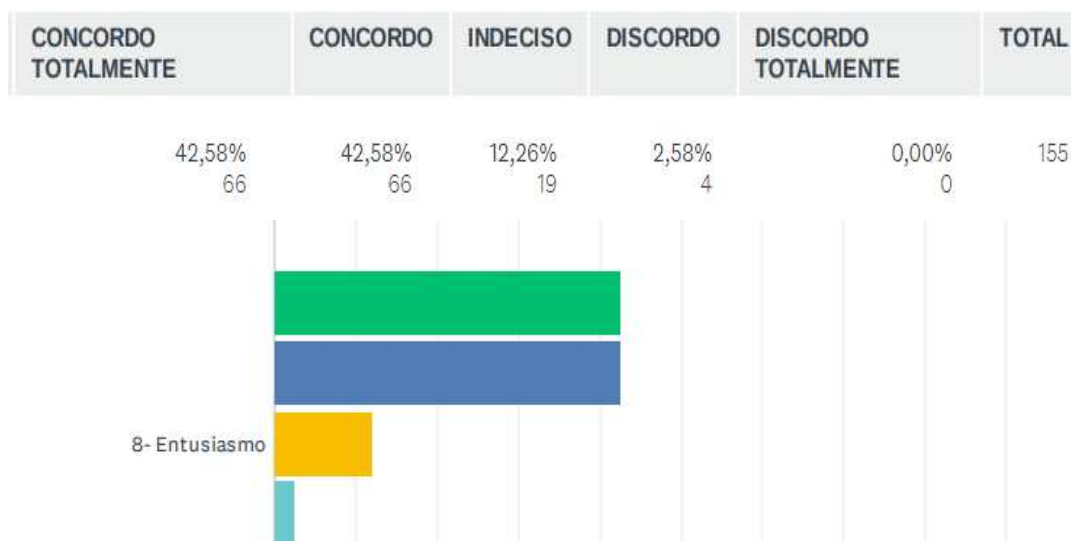
A parcela de 11,61% dos discentes que se mostraram indecisos pode indicar uma variedade de interpretações ou talvez reflita a complexidade da avaliação da competência de Assertividade, o que pode estar relacionado à subjetividade associada a esta habilidade.

A promoção da assertividade pode ser um aspecto que merece mais atenção no contexto do curso técnico. Estratégias eficazes de comunicação e exercícios que encorajem os alunos a expressarem suas opiniões de maneira construtiva podem ser implementados para fortalecer essa competência (Alberti; Emmons, 2008).

4.1.44 Entusiasmo

O entusiasmo, a capacidade de se envolver com entusiasmo nas atividades e projetos, é um traço valioso tanto no ambiente educacional quanto no profissional.

O Gráfico 40 apresenta a competência Entusiasmo.

Gráfico 40 - Entusiasmo

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Uma parcela significativa de 132 (85,16%) participantes indicou concordância com o fato de ter desenvolvido a competência Entusiasmo durante o curso. Desse grupo, 66 (42,58%) afirmaram concordar totalmente com a afirmação, demonstrando uma forte convicção no crescimento dessa habilidade. Outros 66 (42,58%) concordaram com o desenvolvimento do entusiasmo, com algumas ressalvas ou nuances.

A parcela de 19 (12,26%) discentes que se mostraram indecisos pode indicar uma variedade de interpretações ou talvez reflita a complexidade da avaliação da competência Entusiasmo, o que pode estar relacionado à subjetividade associada a essa habilidade. É notável que nenhum dos participantes discordou total ou parcialmente do desenvolvimento dessa competência, o que destaca de forma clara e inequívoca que a grande maioria dos discentes reconhece e valoriza a importância do entusiasmo no contexto da formação técnica.

Os resultados indicam que a maioria dos discentes acredita que o curso técnico contribui para o desenvolvimento dessa competência. No entanto, é importante notar que uma porcentagem significativa de discentes mostraram-se indecisos. Portanto, a promoção do entusiasmo pode ser um aspecto que merece mais atenção no contexto do curso técnico. Estratégias pedagógicas que envolvam os alunos de forma criativa e motivadora podem ser implementadas para estimular e manter seu entusiasmo pelo aprendizado (Csikszentmihalyi, 1990).

4.1.45 Empatia

A empatia, capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos dos outros, é uma competência social fundamental na formação técnica profissional. Os resultados indicam uma alta concordância dos discentes quanto ao desenvolvimento dessa competência ao longo do curso, em consonância com as perspectivas de Davis (1994) sobre a Teoria da Empatia Cognitiva, que destaca a importância de compreender as experiências dos outros para o sucesso em ambientes sociais e profissionais.

O Gráfico 41 apresenta a competência Empatia.

Gráfico 41 - Empatia



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A empatia obteve uma avaliação muito positiva, com 150 (96,77%) participantes concordando com seu desenvolvimento ao longo do curso, sendo que 93 (60%) concordaram totalmente. Esse resultado indica que os discentes acreditam que o curso técnico promove o desenvolvimento da habilidade de se colocar no lugar do outro.

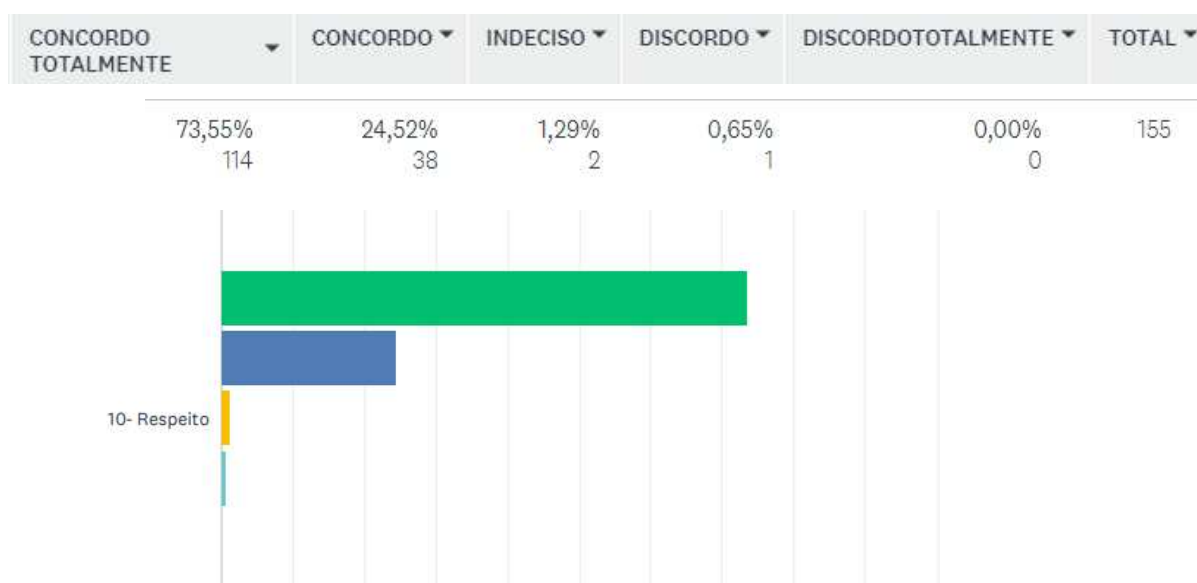
Essa alta concordância sugere que o ambiente de aprendizado no curso técnico oferece oportunidades para os alunos praticarem a empatia, fundamental para o desenvolvimento de habilidades interpessoais eficazes (Goleman, 1995). Além disso, a empatia é um componente vital da inteligência emocional, como destacado por Salovey e Mayer (1990), e os resultados sugerem que o curso técnico contribui para a formação de profissionais mais inteligentes emocionalmente.

4.1.46 Respeito

O respeito mútuo é uma base fundamental para a colaboração eficaz e a construção de relações saudáveis no ambiente profissional. Os resultados indicam uma concordância extraordinariamente alta entre os discentes em relação ao desenvolvimento dessa competência no curso técnico, o que reflete a importância atribuída ao respeito como um valor central na formação técnica.

O Gráfico 42 apresenta a competência Respeito.

Gráfico 42 - Respeito



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A competência Respeito recebeu a mais alta avaliação, com 152 (97,87%) participantes concordando com seu desenvolvimento durante o curso. Destes, 114 (73,55%) concordaram totalmente, sugerindo o fomento do respeito mútuo entre os alunos.

Essa alta concordância sugere que o ambiente educacional no curso técnico é propício para a promoção de um clima de respeito e valorização da diversidade de perspectivas (Johnson; Johnson, 2005). O respeito mútuo também é essencial para o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e para a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo (Tuckman, 1965). Esse achado apresenta implicações substanciais para o planejamento e a execução de futuros programas de formação técnica, ressaltando a necessidade de estratégias que promovam a empatia como parte da formação integral do educando.

4.1.47 Confiança

A confiança em si mesmo e em suas habilidades é essencial para o sucesso profissional e pessoal. Os resultados mostram que a maioria dos discentes acredita que o curso técnico contribui para o desenvolvimento dessa competência nos alunos. No entanto, também é importante notar que uma porcentagem significativa de discentes expressou indecisão em relação ao desenvolvimento desta competência.

O Gráfico 43 apresenta a competência Confiança.

Gráfico 43 - Confiança



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Uma parcela significativa de 90,97% dos participantes demonstrou concordância com o desenvolvimento da competência Confiança durante o curso. Desse grupo, 49,03% afirmaram concordar totalmente, indicando uma forte convicção no crescimento dessa habilidade. Outros 41,94% concordaram com o desenvolvimento da confiança, sugerindo uma percepção positiva, embora com algumas nuances ou ressalvas. A parcela de 11 (7,10%) discentes que se mostraram indecisos pode indicar uma variedade de interpretações ou talvez reflita a complexidade da avaliação da competência de Confiança, o que pode estar relacionado à subjetividade associada a essa habilidade.

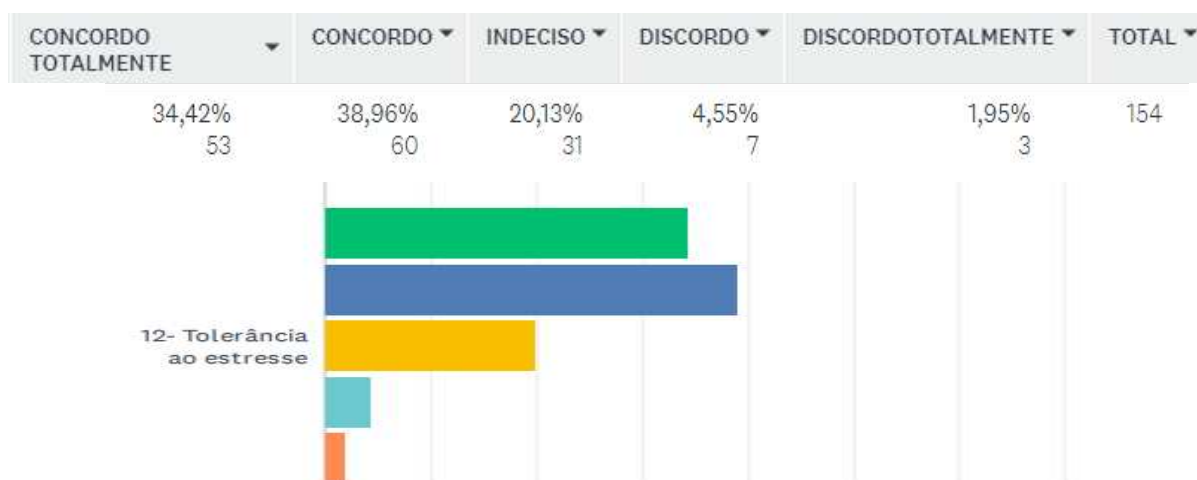
A promoção da confiança pode ser um aspecto que merece mais atenção no contexto do curso técnico. Estratégias que enfatizem a autoeficácia dos alunos e proporcionem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades práticas podem ser implementadas para fortalecer essa competência (Bandura, 1994).

4.1.48 Tolerância ao Estresse

A tolerância ao estresse é uma competência vital em contextos profissionais, especialmente em setores técnicos que podem envolver desafios e pressões significativos. Os resultados revelam uma concordância razoável entre os discentes em relação ao desenvolvimento dessa competência no curso técnico, o que indica que há espaço para aprimorar estratégias de gestão de estresse no ambiente educacional.

O Gráfico 44 apresenta a competência Tolerância ao estresse.

Gráfico 44 - Tolerância ao estresse



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Essa competência obteve uma avaliação menos unânime, com concordância de 113 (73.38%) dos discentes. Nota-se também uma parcela significativa de indecisos, que corresponde a 31 discentes (20.13%), o que pode indicar que a tolerância ao estresse é um aspecto que deve ser alvo de atenção no processo de ensino.

Essa concordância sugere que é importante incorporar técnicas de gestão de estresse no currículo, fornecendo aos alunos as ferramentas necessárias para lidar eficazmente com situações desafiadoras (Lazarus; Folkman, 1984), o que pode beneficiar o desempenho acadêmico e preparar os alunos para enfrentar os rigores do mundo profissional de forma mais equilibrada e resiliente.

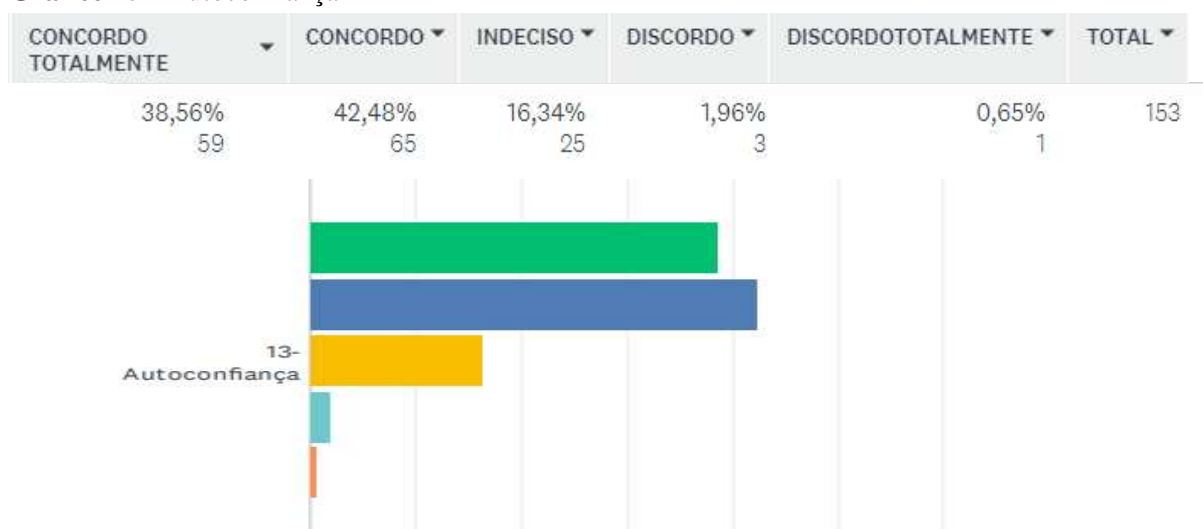
4.1.49 Autoconfiança

A autoconfiança é um elemento-chave para o sucesso em qualquer empreendimento, pois influencia a motivação e a capacidade de enfrentar desafios com determinação.

Os resultados indicam que a maioria dos discentes acredita que o curso técnico contribuiu para o desenvolvimento dessa competência nos alunos. No entanto, também é importante notar que ainda há uma parcela significativa de discentes indecisos em relação ao desenvolvimento dessa competência.

O Gráfico 45 apresenta a competência Autoconfiança.

Gráfico 45 - Autoconfiança



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Um significativo percentual de 124 (81,04%) participantes indicou concordância com o fato de ter desenvolvido a competência de Autoconfiança durante o curso. Entre esses, 59 (38,56%) afirmaram concordar totalmente com a afirmação, indicando uma forte convicção no crescimento dessa habilidade. Adicionalmente, 65 (42,48%) concordaram com o desenvolvimento da Autoconfiança, com algumas ressalvas ou nuances.

A parcela de 25 (16,34%) discentes que se mostraram indecisos pode indicar uma variedade de interpretações ou talvez reflita a complexidade da avaliação da competência Autoconfiança, o que pode estar relacionado à subjetividade associada a essa habilidade. Por outro lado, uma minoria bastante reduzida de 3 discentes (1,96%) indicou discordância parcial em relação ao desenvolvimento dessa competência, e apenas 1 (0,65%) discordou completamente. Isso sugere que a grande maioria dos discentes reconhece e valoriza a importância da Autoconfiança no contexto da formação técnica.

Esses resultados indicam que o curso técnico proporcionou um ambiente altamente propício para o cultivo da competência Autoconfiança entre os discentes. Pode-se inferir que a abordagem de aprendizagem, o suporte oferecido pelos instrutores e as oportunidades de prática e aplicação desempenharam um papel importante no desenvolvimento dessa habilidade.

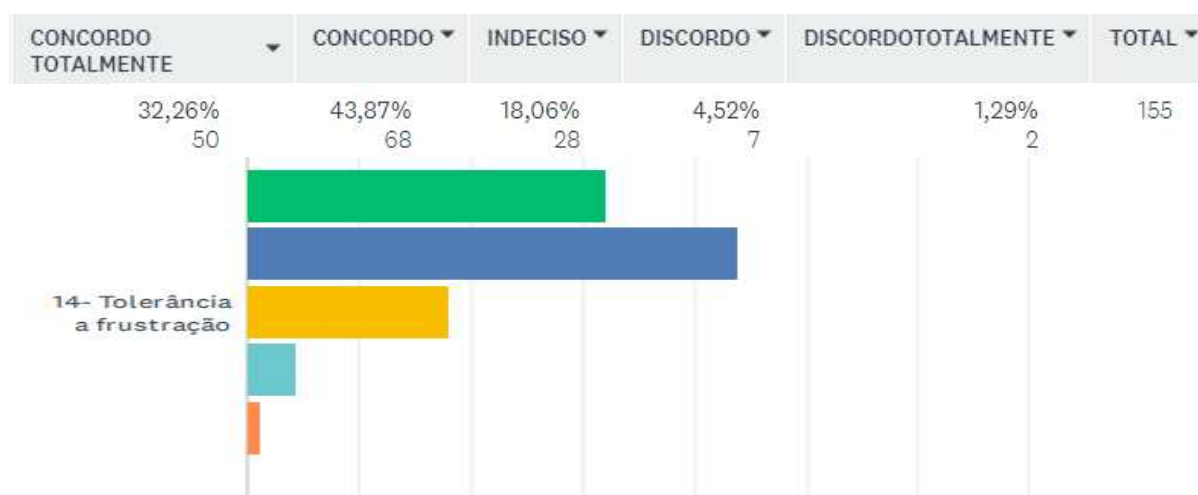
A promoção da autoconfiança pode ser um aspecto que merece mais atenção no contexto do curso técnico. Estratégias que valorizem o sucesso dos alunos e proporcionem oportunidades para a prática e a demonstração de habilidades podem ser implementadas para fortalecer essa competência (Bandura, 1994).

4.1.50 Tolerância à Frustração

A capacidade de lidar com a frustração é uma habilidade fundamental para a resiliência e o sucesso em ambientes profissionais desafiadores. Os resultados obtidos indicam que a maioria dos discentes acredita que o curso técnico contribui para o desenvolvimento dessa competência nos alunos. No entanto, é importante notar que ainda há uma parcela significativa de discentes indecisos em relação a essa competência.

O Gráfico 46 apresenta a competência Tolerância à frustração.

Gráfico 46 - Tolerância à frustração



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Mais da metade dos participantes, 118 (76,13%), afirmou concordar com o fato de ter desenvolvido a competência Tolerância à Frustração durante o curso. Adicionalmente, 50 (32,26%) concordaram totalmente com a afirmação, indicando uma forte convicção no crescimento dessa habilidade. Além disso, 68 (43,87%) concordaram com a Tolerância à Frustração com algumas ressalvas ou nuances.

A parcela de 28 (18,06%) discentes que se mostraram indecisos pode indicar uma variedade de interpretações ou talvez reflita a complexidade da avaliação da competência de Tolerância à Frustração, o que pode estar relacionado à subjetividade associada a essa habilidade.

Por outro lado, uma parcela relativamente pequena de 7 (4,52%) discentes indicaram discordância parcial em relação ao desenvolvimento dessa competência, e apenas 2 (1,29%) discordaram completamente. Portanto, a maioria dos discentes reconhece e valoriza a importância do desenvolvimento da tolerância à frustração no contexto da formação técnica.

A promoção da tolerância à frustração pode ser um aspecto que merece mais atenção no contexto do curso técnico. Estratégias que envolvam a resolução de problemas e a gestão de situações adversas podem ser incorporadas para fortalecer essa competência (Masten *et al.*, 1990). Além disso, o apoio emocional e a orientação dos discentes são essenciais para ajudar os alunos a desenvolver a resiliência necessária para enfrentar desafios.

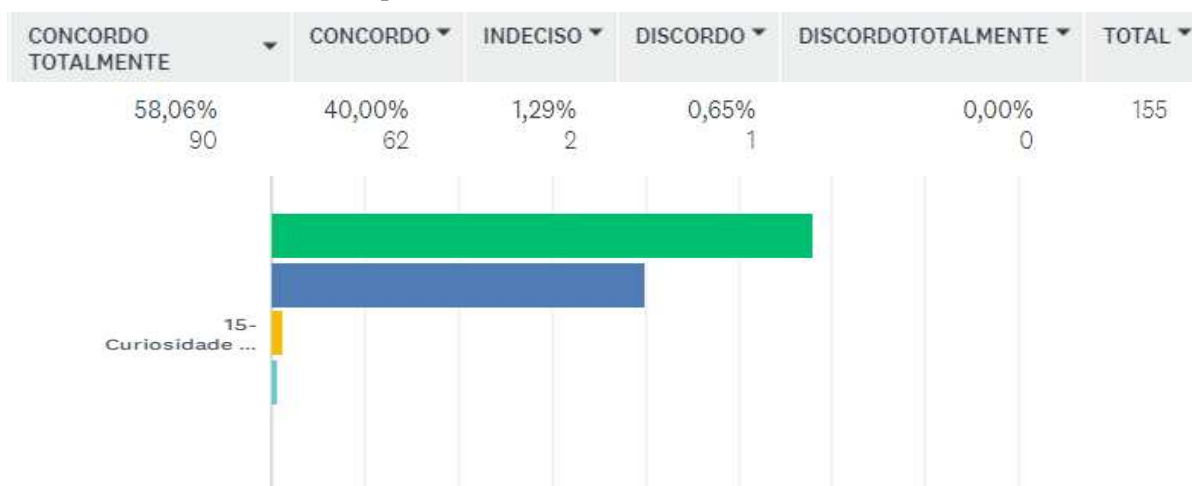
4.1.51 Curiosidade em Aprender

A curiosidade é um elemento chave para o aprendizado ao longo da vida e para o sucesso em ambientes profissionais.

Os resultados obtidos refletem uma concordância expressiva entre os discentes em relação ao desenvolvimento dessa competência durante o curso técnico, corroborando a visão de Deci e Ryan (2000) sobre a motivação intrínseca, na qual a curiosidade é um dos principais impulsionadores do engajamento e da aprendizagem autêntica.

O Gráfico 47 apresenta a competência Curiosidade em aprender.

Gráfico 47 - Curiosidade em aprender



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A curiosidade em aprender recebeu uma alta avaliação, com 152 (98,06%) discentes concordando com seu desenvolvimento durante o curso, sendo que 90 (58,06%) concordam totalmente. Isso sugere que o curso técnico estimula a curiosidade dos alunos.

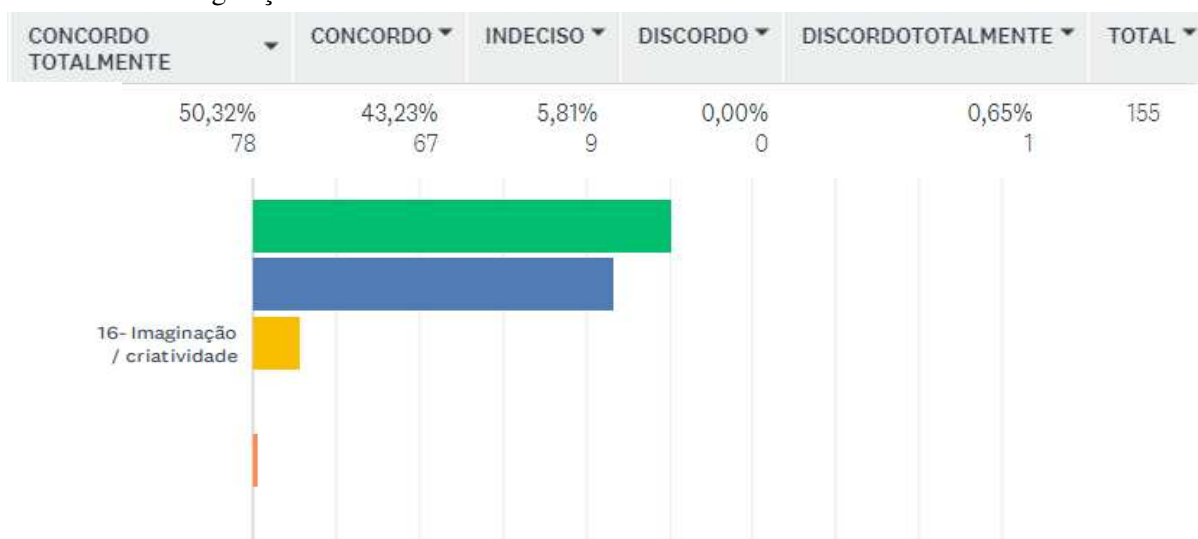
A alta concordância sugere que o ambiente educacional no curso técnico estimula a curiosidade natural dos alunos, incentivando a exploração ativa e a busca por novos conhecimentos (Loewenstein, 1994). Essa busca é essencial em um contexto de aprendizado técnico, em que a adaptabilidade e a capacidade de aprender continuamente são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho (Drucker, 1999).

4.1.52 Imaginação / Criatividade

Imaginação e a criatividade são habilidades valiosas em qualquer ambiente profissional, especialmente em setores que demandam inovação e soluções criativas. Os resultados mostram que a maioria dos discentes acredita que o curso técnico contribui para o desenvolvimento dessa competência nos alunos, refletindo a percepção de que o ambiente educacional estimula a expressão criativa e o pensamento inovador.

O Gráfico 48 apresenta a competência Imaginação/Criatividade.

Gráfico 48 - Imaginação/ Criatividade



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Essa competência também recebeu uma avaliação positiva, com 145 (93.55%) discentes concordando com seu desenvolvimento durante o curso. Nota-se uma maioria 78 (50.32%) concordando totalmente, o que indica que o curso técnico é percebido como um ambiente que promove a imaginação e a criatividade

Essa alta concordância sugere que é importante manter e aprimorar as estratégias que promovem a imaginação e a criatividade no contexto do curso técnico. Atividades práticas e

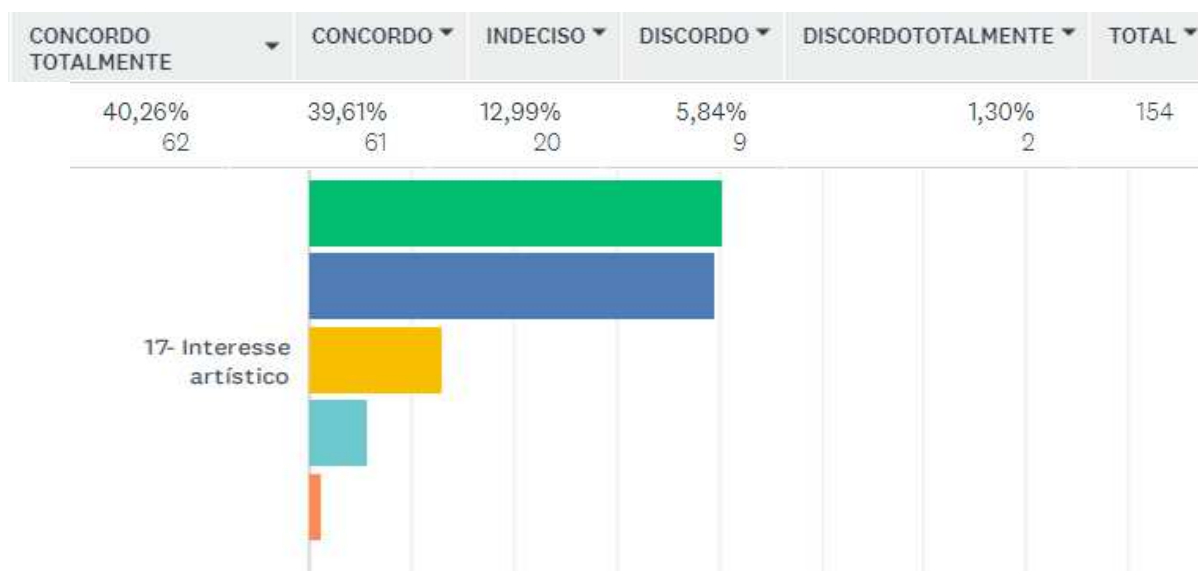
projetos que incentivem a exploração de soluções originais podem ser incorporados para fortalecer essa competência (Amabile, 1983).

4.1.53 Interesse Artístico

O interesse artístico, embora não esteja diretamente relacionado à formação técnica, pode desempenhar um papel significativo na criatividade e na abordagem inovadora de problemas. Os resultados indicam uma variedade de opiniões entre os discentes, com uma parcela expressiva demonstrando concordância, enquanto outros demonstram indecisão ou discordância quanto a seu desenvolvimento durante o curso.

O Gráfico 49 apresenta a competência Interesse artístico

Gráfico 49 - Interesse artístico



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Aproximadamente 123 (79,87%) participantes demonstraram concordância com o desenvolvimento da competência Interesse Artístico durante o curso. Nesse grupo, 62 (40,26%) afirmaram concordar totalmente, indicando uma forte convicção no crescimento desta habilidade. Adicionalmente, 61 (39,61%) concordaram com o desenvolvimento do interesse artístico, com algumas ressalvas ou nuances.

A parcela de 20 (12,99%) discentes que se mostraram indecisos é notável e pode indicar uma variedade de interpretações ou talvez reflita a complexidade da avaliação da competência Interesse Artístico, o que pode estar relacionado à subjetividade associada a essa habilidade e à possibilidade de diferentes interpretações do que constitui o interesse artístico.

O desenvolvimento do interesse artístico pode ser um aspecto que requer consideração diferenciada, dependendo das preferências e inclinações dos alunos. Estratégias que incorporam elementos criativos e artísticos nas atividades de aprendizado podem ser implementadas para estimular essa competência em alunos que demonstram interesse nesta área (Cropley, 2006).

Essas análises fornecem uma visão aprofundada de como o ambiente de formação técnica profissional está moldando as habilidades técnicas dos alunos e suas competências socioemocionais e criativas. Destaca-se a importância de abordagens educacionais abrangentes que promovam o desenvolvimento integral dos alunos em todas as áreas relevantes para o sucesso profissional e pessoal. O curso técnico, ao abarcar e nutrir uma variedade de habilidades e competências, prepara os alunos para enfrentar com confiança os desafios do mundo profissional em constante evolução.

4.2 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS DOCENTES

Nesta seção são apresentados os dados dos docentes dos cursos técnicos e de qualificação profissional. Essa investigação proporcionou uma visão aprofundada sobre diversos aspectos relacionados à formação, perfil sociodemográfico, experiência profissional e percepções dos educadores na formação dos alunos. A análise dos dados colhidos oferece um esclarecimento sobre a dinâmica do corpo docente, enriquecendo a compreensão do contexto educacional, fornecendo subsídios para a implementação de estratégias que visam aprimorar a qualidade do Ensino Técnico e permitindo uma reflexão fundamentada sobre o cenário educacional e o papel dos docentes nesse contexto.

4.2.1 Cursos Técnicos em que Leciona

O Ensino Técnico desempenha um papel importante na formação profissional dos indivíduos, preparando-os para ingressar no mercado de trabalho com habilidades específicas e atualizadas. A diversidade de cursos técnicos oferecidos reflete a variedade de setores que demandam profissionais qualificados (Oliveira, 2006).

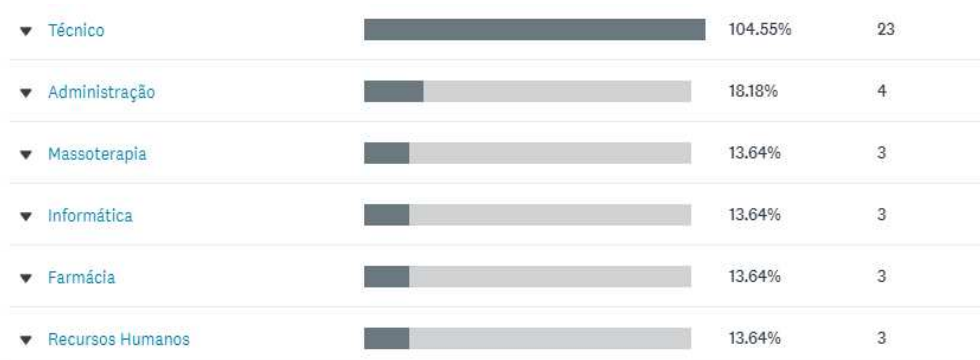
O curso de Administração, por exemplo, é fundamental para capacitar alunos a gerir empresas e organizações, enquanto a Massoterapia se destaca na formação de profissionais de saúde e bem-estar. A área de Informática, por sua vez, é essencial em um mundo cada vez mais digitalizado, e o curso de Farmácia prepara estudantes para atuar no setor da saúde. Por fim, o curso de Recursos Humanos é vital para a gestão de pessoas e equipes dentro das organizações.

A presença de docentes envolvidos em uma variedade de cursos demonstra a versatilidade desses profissionais, assim como sua capacidade de se adaptar e contribuir em diferentes contextos educacionais. Esse fator enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, proporcionando uma visão ampla e integrada das diversas áreas técnicas (Oliveira, 2006).

Em última análise, a diversidade de cursos técnicos e a dedicação dos docentes nessa empreitada são pilares fundamentais para o sucesso e a eficácia do Ensino Técnico, preparando os alunos para enfrentar os desafios e oportunidades do mercado de trabalho contemporâneo.

O Gráfico 50 apresenta a distribuição de docentes pelos cursos técnicos.

Gráfico 50 – Curso(s) técnico(s) em que leciona



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A análise do Gráfico 50 revela uma diversidade de especializações. A maioria expressiva, representando 104 (55%) dos participantes, está envolvida no Ensino Técnico em geral. Além disso, os cursos de Administração, Massoterapia, Informática, Farmácia e Recursos Humanos também se destacam, com 18,18%, 13,64%, 13,64%, 13,64% e 13,64% dos participantes, respectivamente.

Essa variedade de cursos abrange áreas profissionais distintas, demonstrando a importância e a relevância do Ensino Técnico em diferentes setores da economia e do mercado de trabalho. Além disso, a presença de docentes envolvidos em múltiplos cursos indica uma versatilidade e amplitude de conhecimento, o que pode contribuir significativamente para enriquecer a experiência educacional dos alunos. Essa diversidade de especializações também ressalta a importância dos docentes na oferta de uma educação técnica abrangente e de alta qualidade.

4.2.2 Idade

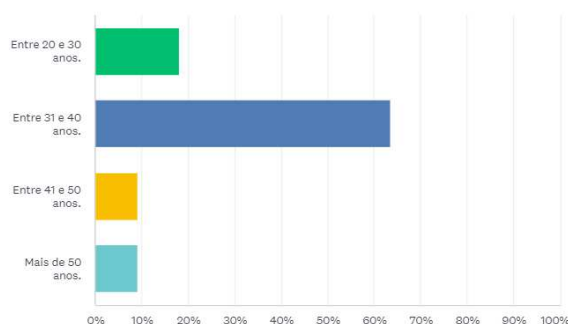
A pesquisa sociodemográfica levantou informações sobre a faixa etária dos docentes que lecionam nos cursos técnicos e de qualificação profissional. Conforme os dados disponibilizados, observou-se a seguinte distribuição:

Docentes entre 20 e 30 anos são 18,18% do total, representando uma parte significativa do corpo docente. A maioria, no entanto, está na faixa etária entre 31 a 40 anos, abrangendo 63,64% do grupo de professores. Há também uma parcela menor de docentes com idades entre 41 e 50 anos, somando 9,09%. Os docentes com mais de 50 anos também correspondem a 9,09% do total. Em termos absolutos, o corpo docente é constituído por um total de 22 profissionais. O Gráfico 51 apresenta a faixa etária dos docentes.

Gráfico 51 – Faixa etária dos docentes

Qual a sua idade?

Responderam: 22 Ignoraram: 0



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Entre 20 e 30 anos.	18,18% 4
Entre 31 e 40 anos.	63,64% 14
Entre 41 e 50 anos.	9,09% 2
Mais de 50 anos.	9,09% 2
TOTAL	22

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

4.2.3 Nacionalidade

Os docentes que participaram da pesquisa afirmaram unanimemente ter nacionalidade brasileira, totalizando 100% dos 22 entrevistados. Essa uniformidade reflete a predominância de cidadãos brasileiros na docência da instituição em questão, o que pode ser um indicativo de uma forte conexão entre a formação profissional oferecida e a cultura local. Além disso, pode

demonstrar a valorização de profissionais brasileiros formados e experientes, que estão contribuindo para a educação técnica e profissional.

Por outro lado, é importante também considerar a necessidade de diversidade e inclusão na educação. Embora todos os docentes sejam brasileiros, a diversidade de experiências e perspectivas pode ser enriquecedora para o ambiente educacional. Portanto, é relevante pensar em estratégias para promover a inclusão de docentes de diferentes nacionalidades, quando apropriado.

O Gráfico 52 apresenta a nacionalidade dos docentes.

Gráfico 52 – Nacionalidade dos docentes



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

4.2.4 Gênero

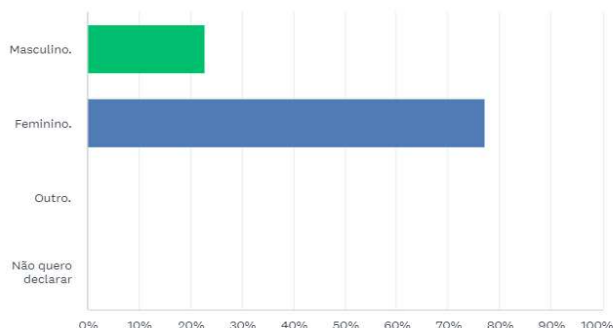
A análise dos resultados sobre o gênero dos docentes nos cursos técnicos e de qualificação profissional oferece uma visão interessante do panorama educacional. A predominância de docentes do gênero feminino, representando 77,27% do total, pode refletir tendências observadas em diversos contextos educacionais ao redor do mundo. Essa predominância feminina na docência pode ser resultado de vários fatores, como a maior representação das mulheres na área da educação e a tendência de escolherem carreiras ligadas ao ensino.

O Gráfico 53 apresenta o gênero dos docentes.

Gráfico 53 – Gênero dos docentes

Qual seu sexo / gênero:

Responderam: 22 Ignoraram: 0



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
▼ Masculino.	22,73% 5
▼ Feminino.	77,27% 17
▼ Outro.	0,00% 0
▼ Não quero declarar	0,00% 0
TOTAL	22

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A distribuição de gênero entre os docentes pode ter implicações significativas na dinâmica da sala de aula e no processo de aprendizagem. Estudos como o de Darling-Hammond (2017) têm sugerido que a diversidade de gênero no corpo docente pode trazer benefícios tanto para os alunos quanto para a equipe de professores, promovendo diferentes perspectivas e abordagens na educação.

Além disso, a ausência de indicações de outras identidades de gênero ou de docentes que preferiram não declarar sua identidade pode indicar a necessidade de criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para a diversidade de gênero no contexto educacional. Autores como Hypolito (2020) e Cohen (2019) discutem a importância da inclusão de diferentes identidades de gênero no ambiente educacional, enfatizando os benefícios para a construção de um ambiente de aprendizado mais rico e inclusivo.

Hypolito (2020) argumenta que a inclusão de diferentes identidades de gênero cria um ambiente de aprendizado mais representativo da realidade social, o que beneficia tanto os estudantes quanto os docentes. A presença de docentes de diversos gêneros oferece modelos positivos e inspiradores para os alunos, possibilitando que se identifiquem com seus professores e percebam que a educação é um espaço para todos, independentemente do gênero.

Cohen (2019) ressalta que a diversidade de gênero no ambiente educacional promove a tolerância, a empatia e o respeito entre os alunos. Ao interagirem com docentes de diferentes

identidades de gênero, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais ampla das experiências e perspectivas de gênero, o que pode contribuir para uma sociedade mais inclusiva e igualitária no futuro.

Portanto, os dados apresentados ressaltam a importância de promover a diversidade e a inclusão no ambiente educacional em termos de gênero e em relação a outras identidades. Essa diversidade enriquece o ambiente de aprendizado e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e inclusivos.

4.2.5 Estado Civil

A pesquisa também investigou o estado civil dos participantes, revelando uma diversidade de situações entre os docentes dos cursos técnicos e de qualificação profissional. Entre os participantes, 40,91% do total indicou ser solteiro(a), o que equivale a 9 profissionais. O mesmo percentual foi observado entre os docentes que declararam ser casados, também totalizando 9 participantes.

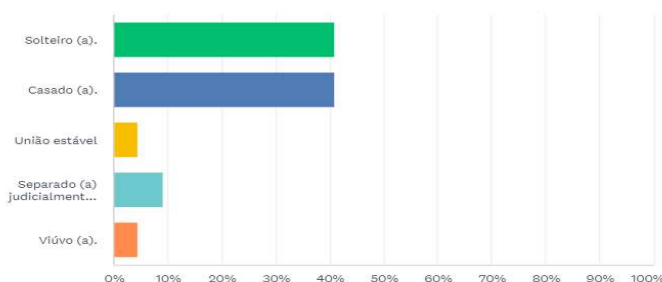
Houve uma menor proporção de docentes em união estável, com 4,55% do total, o que corresponde a 1 participante. Por sua vez, 9,09% dos docentes indicaram estar separados judicialmente ou divorciados, totalizando 2 participantes. Por fim, 4,55% dos participantes relataram ser viúvos, equivalendo a 1 docente.

O Gráfico 54 apresenta o estado civil dos docentes

Gráfico 54 – Estado civil dos docentes

Qual o seu Estado Civil?

Responderam: 22 Ignoraram: 0



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
▼ Solteiro (a).	40,91% 9
▼ Casado (a).	40,91% 9
▼ União estável	4,55% 1
▼ Separado (a) judicialmente / divorciado (a).	9,09% 2
▼ Viúvo (a).	4,55% 1
TOTAL	22

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

4.2.6 Cor ou Raça

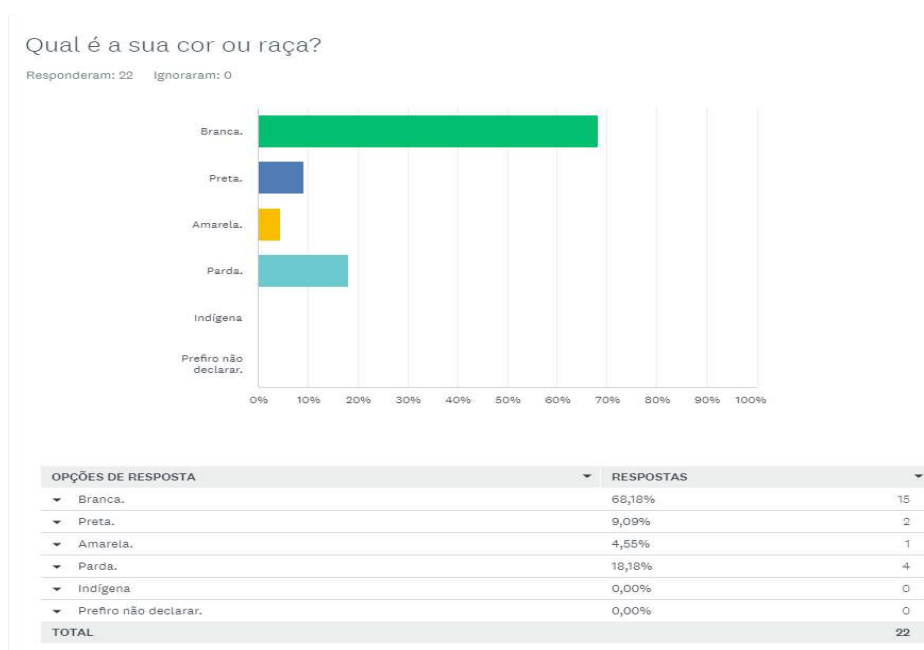
A análise da autodeclaração de cor ou raça dos participantes revela um panorama significativo da diversidade étnico-racial entre os docentes dos cursos técnicos e de qualificação profissional. Como pode ser observado no Gráfico 55 abaixo, a maioria dos participantes, perfazendo 68,18% do total, identificou-se como brancos, totalizando 15 docentes. Esse dado ressalta a importância de reconhecer a predominância dessa identidade étnico-racial no corpo docente.

Os participantes que se autodeclararam como pardos compõem 18,18% do total, representando 4 docentes. Esse grupo oferece uma representação significativa da diversidade étnica e racial, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e representativo. A representatividade negra também é evidente, com 9,09% dos participantes se declarando pretos, o que corresponde a 2 docentes. Essa presença é fundamental para promover a representatividade e proporcionar modelos positivos para os alunos. Um docente, ou 4,55% do total, se autodeclarou como amarelo, contribuindo para a diversidade étnica do corpo docente.

De acordo com a autodeclaração dos participantes, não houve docentes que se identificassem como indígenas. Embora isso reflita a amostra específica da pesquisa, também destaca a necessidade de promover maior representatividade e inclusão de grupos étnicos indígenas no ambiente educacional.

O Gráfico 55 apresenta a cor ou raça dos docentes

Gráfico 55 – Cor ou raça dos docentes



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Conforme Soares (2019), ao valorizar e promover a diversidade étnico-racial no ambiente educacional, os docentes assumem uma tarefa importante, pois transmitem conhecimentos e desempenham um papel vital, como modelo e mentores para os alunos. Quando os estudantes convivem com docentes de diferentes origens étnicas, sentem-se validados e assumem uma visão mais ampla e inclusiva do mundo.

Além disso, ao incorporar a perspectiva de diversos grupos étnicos na prática pedagógica, os docentes enriquecem o conteúdo e o contexto do ensino. Isso se traduz em uma educação mais rica e significativa para todos os envolvidos, proporcionando uma compreensão mais profunda das diversas culturas e experiências presentes na sociedade (Soares, 2019).

Os docentes também desempenham um papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação. Ao promover um ambiente inclusivo, criam espaços seguros e acolhedores para todos os alunos, independentemente de sua origem étnico-racial. Essa atitude ativa dos docentes contribui para a construção de uma comunidade escolar mais equitativa e respeitosa.

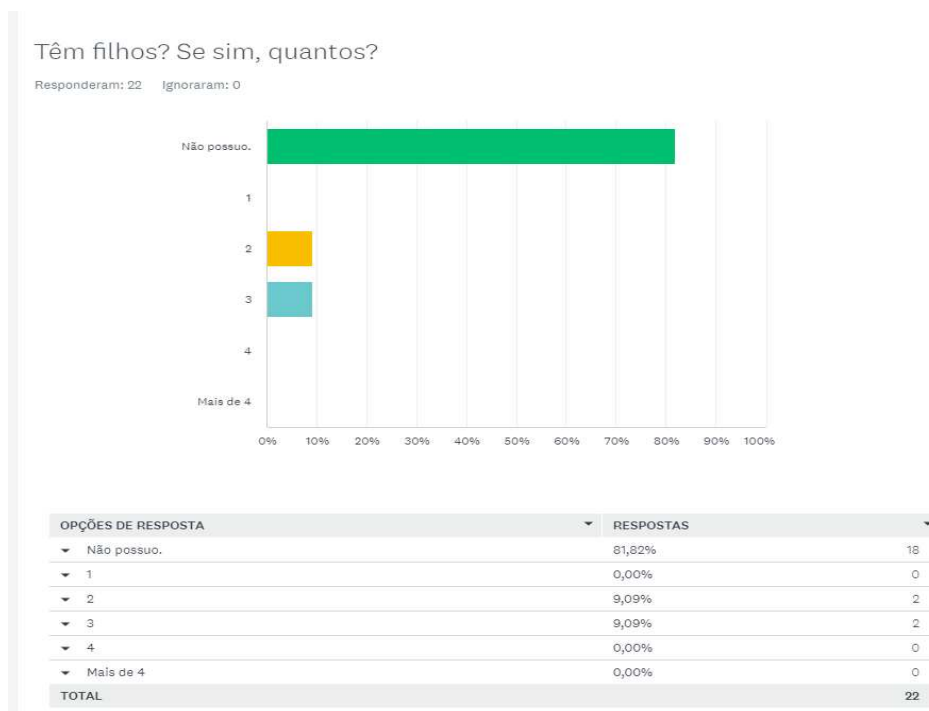
4.2.7 Número de Filhos

Os dados relativos aos filhos entre os participantes fornecem informações importantes sobre o perfil familiar dos docentes envolvidos nos cursos técnicos e de qualificação profissional. A maioria dos participantes, representando 81,82% do total, declararam não ter filhos, o que significa ausência de responsabilidades parentais, o que pode influenciar em sua disponibilidade e dinâmica de trabalho.

Por outro lado, 9,09% dos participantes, ou 2 docentes, afirmaram ter dois filhos, enquanto outros 9,09%, também 2 participantes, declararam ter três filhos. Não houve indicação de docentes com um ou mais de quatro filhos, de acordo com as respostas.

Esses dados são relevantes para compreender o contexto pessoal dos docentes e como suas responsabilidades familiares podem impactar sua atuação no ambiente educacional. Ter ou não filhos pode influenciar em aspectos como disponibilidade de tempo, flexibilidade de horários e necessidades de apoio em questões familiares. Portanto, é importante considerar esses fatores ao planejar estratégias e políticas de apoio aos docentes.

O Gráfico 56 apresenta o número de filhos dos docentes

Gráfico 56 – Número de filhos dos docentes

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

4.2.8 Núcleo Familiar

A análise do número de pessoas que compõem o núcleo familiar dos participantes revela uma diversidade significativa nas configurações familiares dos docentes dos cursos técnicos e de qualificação profissional.

O correspondente a 50% do total relatou ter duas pessoas em seu núcleo familiar. Esse resultado sugere a presença de unidades familiares relativamente pequenas, o que pode indicar uma dinâmica mais íntima e próxima entre os membros.

Por outro lado, um percentual considerável de 13,64% dos participantes indicou que o seu núcleo familiar é composto por apenas uma pessoa. Isso pode indicar uma diversidade de situações, incluindo docentes que moram sozinhos ou que são chefes de família monoparentais. Essa configuração familiar singular pode influenciar a forma como esses docentes gerenciam suas responsabilidades tanto no ambiente de trabalho quanto em casa.

Outros 13,64% dos docentes relataram ter quatro pessoas em seu núcleo familiar, o que sugere uma família um pouco maior em comparação com as primeiras categorias, implicando diferentes necessidades e dinâmicas familiares.

Também é interessante notar que 9,09% dos participantes informaram três pessoas em seu núcleo familiar, assim como outros 9,09% relataram cinco pessoas. Esses números

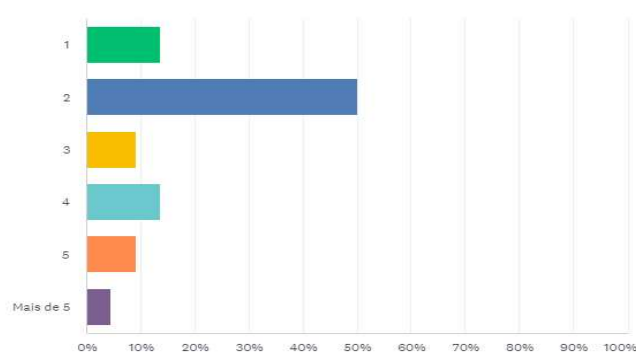
demonstram uma variedade de situações familiares, indicando que a composição familiar dos docentes é bastante heterogênea. Por fim, apenas um participante, ou 4,55% do total, relatou ter mais de cinco pessoas em seu núcleo familiar. Essa é uma configuração menos comum, mas também oferece uma perspectiva importante sobre a dinâmica familiar desse docente em particular.

O Gráfico 57 apresenta o núcleo familiar dos docentes

Gráfico 57 – Núcleo familiar dos docentes

Quantas pessoas compõe seu núcleo familiar (incluindo você)?

Responderam: 22 Ignoraram: 0



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
1	13,64%	3
2	50,00%	11
3	9,09%	2
4	13,64%	3
5	9,09%	2
Mais de 5	4,55%	1
TOTAL		22

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

4.2.9 Renda

A análise detalhada da renda familiar dos docentes revela uma discrepância significativa nos níveis econômicos desse grupo profissional. Essa disparidade reflete as complexas raízes socioeconômicas que permeiam a sociedade e, por extensão, o campo da educação.

A questão salarial dos professores é um tema de extrema importância quando se discute a qualidade da educação. Professores desempenham um papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida. No entanto, muitas vezes, os salários dos professores não refletem adequadamente o valor e a importância de seu trabalho.

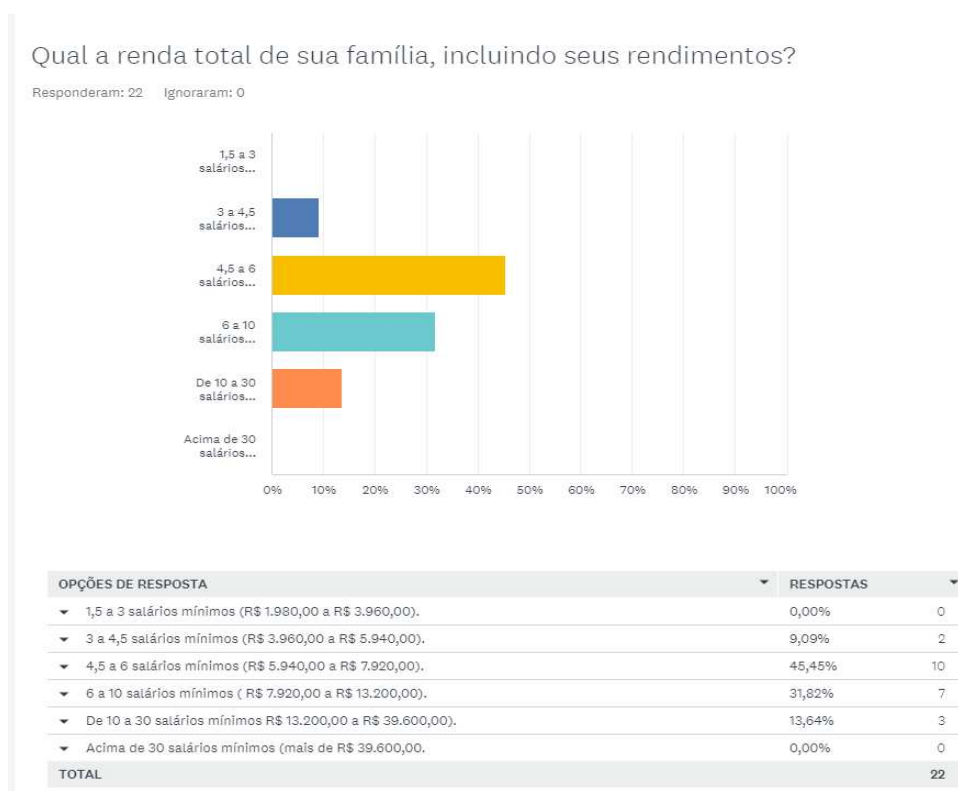
É importante reconhecer que a valorização dos professores não se resume apenas a uma questão de justiça social, mas também está diretamente relacionada à qualidade da educação.

Professores bem remunerados tendem a estar mais motivados, engajados e satisfeitos em suas funções, o que se reflete diretamente no desempenho dos alunos e na eficácia do processo educativo (Hanushek; Rivkin, 2006).

No entanto, é importante notar que a qualidade da educação não deve depender exclusivamente do nível salarial dos professores. Mesmo em situações de recursos financeiros limitados, é possível promover uma educação de qualidade por meio de políticas e práticas eficazes de gestão educacional, investimento em formação continuada dos professores, disponibilização de recursos pedagógicos adequados e criação de um ambiente escolar favorável ao aprendizado (Bruns *et al.*, 2014).

O Gráfico 58 apresenta a renda dos docentes.

Gráfico 58 – Renda dos docentes



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A predominância de docentes com renda na faixa de 4,5 a 6 salários mínimos (representando 45,45% do total) sugere que a maioria tem estabilidade financeira, que pode ser atribuída a fatores como experiência profissional, qualificação e oportunidades de emprego disponíveis.

Por outro lado, a presença significativa de docentes com renda na faixa de 6 a 10 salários mínimos (31,82%) indica que uma parcela substancial desfruta de uma boa situação financeira.

Essa realidade pode estar associada a variáveis como cargos mais avançados, especializações ou outras fontes de renda além do ensino.

A categoria de docentes com renda entre 10 a 30 salários mínimos (13,64%) evidencia a presença de profissionais que desfrutam de um nível financeiro elevado. Possivelmente, esses indivíduos têm outras fontes de renda ou ocupam cargos de maior responsabilidade. Ainda, a presença de docentes com renda entre 3 e 4,5 salários mínimos (9,09%) indica que há um grupo significativo que pode estar enfrentando desafios financeiros ou vivenciando uma realidade econômica mais modesta. Questões como acesso a oportunidades de capacitação e promoções, bem como a estrutura salarial da instituição, podem influenciar nessa dinâmica.

A variabilidade nas rendas dos docentes reflete as profundas raízes socioeconômicas que permeiam a educação. Fatores como acesso à educação de qualidade, oportunidades de emprego e mobilidade social são fundamentais na determinação da situação financeira dos profissionais da área (Basso, 1994).

Um desses fatores é o acesso a uma educação de qualidade. Profissionais que tiveram a oportunidade de usufruir de uma formação sólida e abrangente muitas vezes encontram-se em posições mais favoráveis no mercado de trabalho, com uma remuneração mais elevada.

Além disso, as oportunidades de emprego disponíveis em diferentes regiões e setores também desempenham um papel determinante na situação financeira dos docentes. Áreas com alta demanda por profissionais da educação, bem como setores econômicos mais prósperos, tendem a oferecer salários mais competitivos. Por outro lado, setores com menor investimento na área educacional podem resultar em remunerações mais modestas (Basso, 1994).

A mobilidade social também é um fator de extrema relevância. Indivíduos que têm oportunidades de ascensão profissional e atuam em um ambiente econômico mais favorável podem alcançar uma situação financeira mais estável e, conseqüentemente, uma renda mais elevada.

Como aponta Basso (1994), a relação entre esses fatores é complexa e multifacetada. Compreender as dinâmicas socioeconômicas que influenciam a renda dos docentes é importante para desenvolver políticas educacionais mais equitativas e inclusivas. Ao abordar essas questões, é possível trabalhar em direção a um ambiente educacional mais justo e proporcionar condições igualitárias para todos os profissionais da educação.

Além disso, essas disparidades podem ter impactos significativos na forma como os docentes abordam seu trabalho e interagem com os alunos, refletindo no nível de seu trabalho. Profissionais com diferentes realidades econômicas podem enfrentar desafios e expectativas

distintas, o que ressalta a importância de uma abordagem sensível e equitativa na gestão educacional.

4.2.10 Nível de Escolaridade dos Docentes

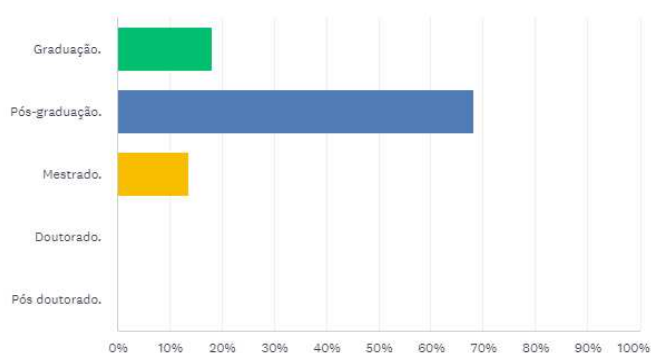
De acordo com os dados do Censo Escolar 2022, o Ensino Médio detém o maior percentual de docentes com nível superior completo. Dos 505.782 professores que atuaram nessa etapa em 2020, 97,1% têm graduação, 89,6% cursaram licenciatura e 7,4% bacharelado (Brasil, 2022). A análise do nível de escolaridade dos docentes proporciona um entendimento proveitoso sobre o perfil acadêmico e de formação desses profissionais envolvidos nos cursos técnicos e de qualificação profissional.

O Gráfico 59 apresenta o nível de escolaridade dos docentes.

Gráfico 59 – Nível de escolaridade dos docentes

Qual o seu nível de escolaridade?

Responderam: 22 Ignoraram: 0



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
▼ Graduação.	18,18%	4
▼ Pós-graduação.	68,18%	15
▼ Mestrado.	13,64%	3
▼ Doutorado.	0,00%	0
▼ Pós doutorado.	0,00%	0
TOTAL		22

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A maioria expressiva dos docentes, correspondendo a 68,18% do total, cursou pós-graduação. Esse dado sugere uma elevada qualificação, o que pode influenciar diretamente na qualidade do ensino oferecido e no desenvolvimento dos alunos.

Em seguida, 18,18% dos docentes informaram ter concluído a graduação. Embora representem uma parcela menor, é essencial reconhecer a importância desse grupo na formação da base educacional e no suporte aos alunos.

Outros 13,64% dos participantes cursaram mestrado. Isso demonstra um nível ainda mais avançado de especialização, indicando um grupo de profissionais altamente capacitados e dedicados à sua área de atuação.

É interessante notar que, de acordo com os dados, nenhum dos participantes cursou doutorado ou pós-doutorado. Embora tais níveis de formação se mostrem incomuns no contexto específico na formação dos docentes de cursos técnicos e de qualificação profissional, pode também sinalizar uma oportunidade de desenvolvimento profissional para os docentes.

A distribuição de níveis de escolaridade entre os docentes reflete a busca por formação continuada e aprimoramento profissional, aspectos fundamentais para o sucesso na educação profissional.

A análise da escolaridade dos docentes tem implicações importantes para a gestão educacional. Professores altamente qualificados têm o potencial de enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos, trazendo um conhecimento mais aprofundado e atualizado para a sala de aula.

4.2.11 Conclusão da Graduação

A conclusão da graduação se distribuiu ao longo de um período abrangente, com participantes formados desde 2004 até 2020. Isso indica uma diversidade temporal significativa, sugerindo que os docentes trazem uma variedade de experiências e perspectivas em relação à sua formação.

Os anos mais representativos foram 2012, 2013, 2017 e 2020, cada um com 2 ou 3 participantes. Essa concentração em determinados anos pode estar relacionada a fatores contextuais, como possíveis picos de admissões em cursos de formação ou oportunidades de emprego na área.

Além disso, é interessante observar que há docentes que concluíram sua graduação em 2004 e 2005, o que implica uma longa trajetória de experiência profissional e uma riqueza de conhecimento acumulado ao longo dos anos.

A presença de docentes que concluíram a graduação em 2020 é especialmente relevante, pois sugere a inclusão de profissionais recém formados, com uma perspectiva atualizada e alinhada com as tendências e práticas mais contemporâneas da área.

A diversidade nos anos de conclusão da graduação ressalta a importância de valorizar a experiência e formação de todos os docentes, independentemente do momento em que concluíram sua formação. A combinação de profissionais com diferentes períodos de formação

pode enriquecer a dinâmica e as práticas educacionais, promovendo uma troca de conhecimento valiosa para o aprendizado dos alunos.

4.2.12 Tempo de Docência

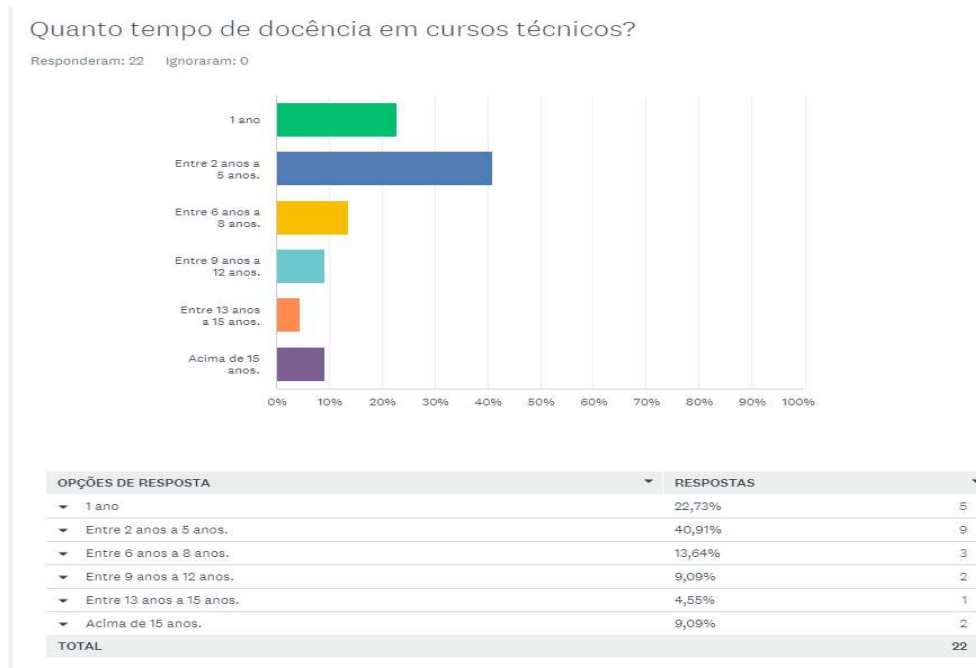
O tempo de docência em cursos técnicos é um elemento que influencia diretamente na qualidade e na eficácia do ensino oferecido. Reflete a experiência e a bagagem profissional dos educadores, aspectos fundamentais para a formação e preparação dos alunos.

É notável observar que os docentes apresentam uma diversidade significativa em relação ao tempo dedicado à docência em cursos técnicos. Alguns estão no início de suas carreiras, com apenas um ano de experiência, enquanto outros acumulam décadas de prática pedagógica. Essa variedade de trajetórias profissionais traz consigo uma riqueza de perspectivas e abordagens para a sala de aula (Basso, 2019).

Os educadores com um ano de docência podem oferecer uma visão fresca e atualizada das demandas e desafios do campo, bem como incorporar inovações e tendências recentes na área técnica. Por outro lado, aqueles com uma experiência mais extensa podem contar com uma sólida bagagem de conhecimentos, fruto de anos de dedicação ao ensino.

O Gráfico 60 apresenta o tempo de docência.

Gráfico 60 – Tempo de docência



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A maioria dos docentes, representando 40,91% do total, tem experiência considerável, com tempo de docência entre 2 e 5 anos. Isso sugere que uma parcela significativa do corpo docente está estabelecida na área e já adquiriu uma base sólida de experiência prática e pedagógica.

Além disso, 22,73% dos docentes têm um ano de experiência, indicando que há também um grupo de profissionais relativamente recentes na docência. Outros 13,64% têm entre 6 e 8 anos de experiência, o que demonstra a presença de profissionais com uma trajetória mais centrada na área de Ensino Técnico.

É interessante notar que há também uma representação de docentes com experiência mais extensa. Entre 9 e 12 anos de docência, 9,09% dos participantes se enquadram nessa faixa. Adicionalmente, 9,09% dos docentes têm uma experiência de mais de 15 anos, o que indica um grupo de profissionais com *expertise* significativa.

A presença de um docente com uma experiência de 13 a 15 anos reforça a diversidade no tempo de docência, demonstrando que há também profissionais com uma trajetória mais longa no campo educacional.

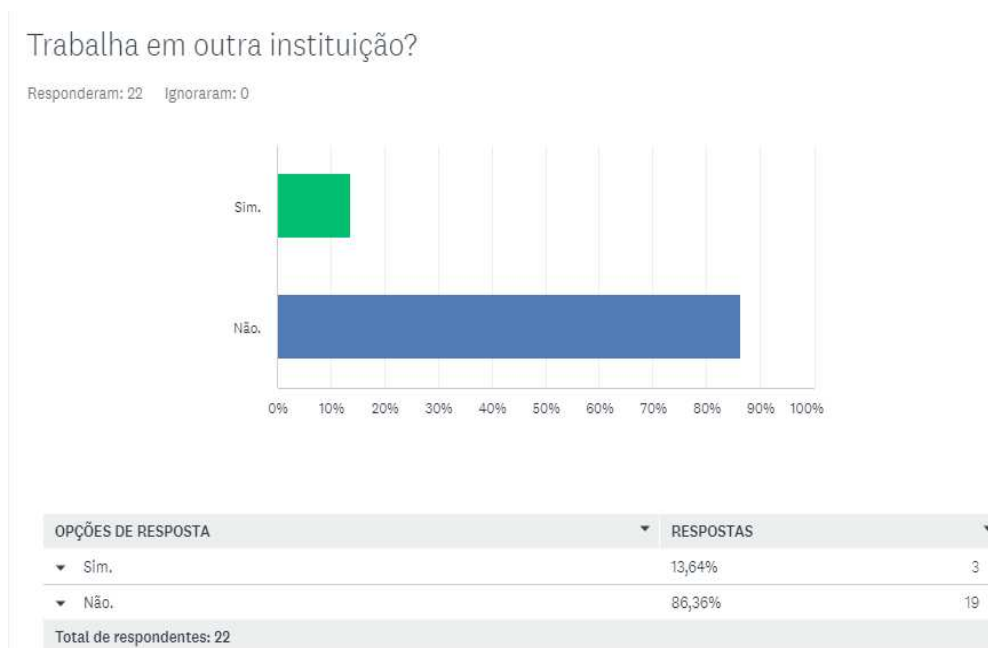
4.2.13 Instituições onde Lecionou

O novo contexto de mudanças no qual a escola está inserida exige um profissional com atitude investigativa para lidar com as situações que se apresentam. O momento necessita de um professor com formação e perfil diferentes dos apresentados décadas atrás. Como afirmado por Tardif (2002, p.39), o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de ter conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia.

Os resultados indicam que a maioria dos docentes, representando 86,36% do total, trabalha exclusivamente em uma instituição. Isso sugere um alto nível de dedicação e foco em sua função. A oportunidade de se concentrar intensamente em suas responsabilidades em uma única instituição pode resultar em uma experiência de ensino mais concentrada e especializada.

Por outro lado, 13,64% dos docentes relataram trabalhar em mais de uma instituição. Isso demonstra uma parcela significativa de profissionais que dividem sua *expertise* entre diferentes contextos educacionais. Esses docentes podem trazer uma perspectiva mais ampla e diversificada para a sala de aula, enriquecendo a experiência educacional dos alunos com uma variedade de abordagens e práticas.

O Gráfico 61 apresenta as instituições em que o docente trabalha.

Gráfico 61 – Instituições em que o docente trabalha

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A decisão de trabalhar em uma ou mais instituições pode ser influenciada por uma série de fatores, como oportunidades de emprego, necessidades financeiras e preferências individuais. Para alguns, a estabilidade e a concentração em uma única instituição podem ser prioritárias, enquanto outros podem encontrar benefícios na diversidade de ambientes educacionais (Basso, 2019).

Outra variável que pode influenciar essa decisão é a necessidade financeira. Para alguns docentes, especialmente aqueles que buscam complementar sua renda, trabalhar em mais de uma instituição pode ser uma abordagem eficaz para atender a essas demandas. Por outro lado, para aqueles que buscam uma estabilidade financeira e têm suas necessidades atendidas por uma única posição, a opção de trabalhar em diversas instituições pode não ser uma prioridade (Basso, 2019).

Além disso, as preferências individuais de carreira também desempenham um papel significativo. Para alguns profissionais, a concentração em uma única instituição pode proporcionar uma oportunidade de se aprofundar em um ambiente específico, desenvolvendo laços mais sólidos com colegas e alunos. Por outro lado, a experiência em múltiplos ambientes educacionais pode oferecer uma perspectiva mais ampla e diversificada, permitindo aos docentes adaptarem-se a diferentes metodologias e abordagens de ensino.

Essa diversidade de abordagens no que diz respeito ao local de trabalho dos docentes destaca a complexidade e a individualidade das trajetórias profissionais no campo da educação.

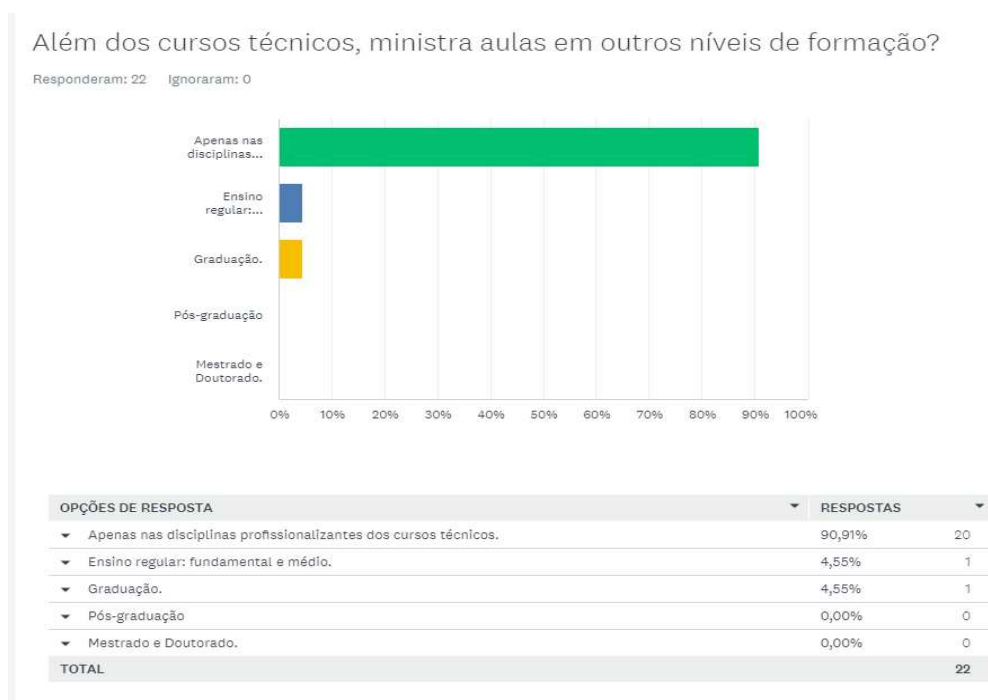
Independentemente da escolha de trabalhar em uma ou mais instituições, o compromisso com a qualidade da educação e o desenvolvimento dos alunos permanece como o objetivo central de todos os educadores.

4.2.14 Desenvolvimento como Docente

Embora não seja exclusivamente determinante porque envolve outros fatores, como a experiência profissional, a aprendizagem as qualificações e o bem-estar, avaliados de forma mais ou menos subjetiva, o desempenho profissional é um dos indicadores mais importantes da qualidade do trabalho e da forma como o assalariado se integra no mercado de trabalho. Esta inserção está intimamente ligada às possibilidades existentes em função da estrutura e da dinâmica da economia e das escolhas individuais, como a formação educacional e profissional, o desenvolvimento em carreiras específicas e o desenvolvimento de novas tecnologias.

O Gráfico 62 apresenta o desenvolvimento como docente.

Gráfico 62 – Desenvolvimento como docente



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Os resultados indicam que a maioria dos professores, correspondendo a 90,91% do total, leciona apenas nos cursos técnicos profissionalizantes, o que sugere um alto nível de especialização e dedicação, refletindo o foco em proporcionar uma formação sólida e especializada aos alunos.

Há também uma pequena parcela de professores com uma atuação mais abrangente, visto que 4,55% dos docentes lecionam no ensino regular, abrangendo os níveis Fundamental e Médio. Além disso, um mesmo percentual leciona em cursos de graduação. Essa diversificação de atuação demonstra a capacidade dos professores de adaptar seus conhecimentos e habilidades a diferentes contextos educacionais.

É interessante observar que nenhum dos professores informou lecionar em cursos de pós-graduação, mestrado ou doutorado, o que reflete a especificidade de seu campo de atuação, mais voltado aos cursos técnicos e de qualificação profissional.

A distribuição da atuação dos professores evidencia a importância da formação especializada e do compromisso com a excelência no Ensino Técnico. Ao mesmo tempo, demonstra a capacidade de alguns docentes de adaptar seus conhecimentos para atender a diferentes níveis de formação.

4.2.15 Jornada de Trabalho

A jornada de trabalho dos professores é um tema de grande relevância no contexto educacional, pois influencia diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos profissionais da educação.

A relação entre as competências socioemocionais, a jornada de trabalho e o fator econômico é complexa e multifacetada. Primeiramente, as competências socioemocionais desempenham um papel importante no ambiente de trabalho, influenciando diretamente a produtividade, a eficiência e o bem-estar dos funcionários. Habilidades como comunicação eficaz, colaboração, resolução de problemas e gerenciamento do estresse são fundamentais para o sucesso em diversos setores profissionais.

Em relação à jornada de trabalho, a ausência de competências socioemocionais pode afetar negativamente a capacidade dos trabalhadores em lidar com demandas complexas, conflitos interpessoais e mudanças no ambiente de trabalho, o que pode resultar em maior estresse, insatisfação no trabalho e até mesmo em menor produtividade.

Do ponto de vista econômico, investir no desenvolvimento das competências socioemocionais dos trabalhadores pode trazer benefícios significativos para as empresas e para a economia. Colaboradores que desenvolveram as competências socioemocionais tendem a ser mais engajados, resilientes e inovadores, contribuindo para um ambiente de trabalho mais saudável e para o aumento da competitividade das empresas.

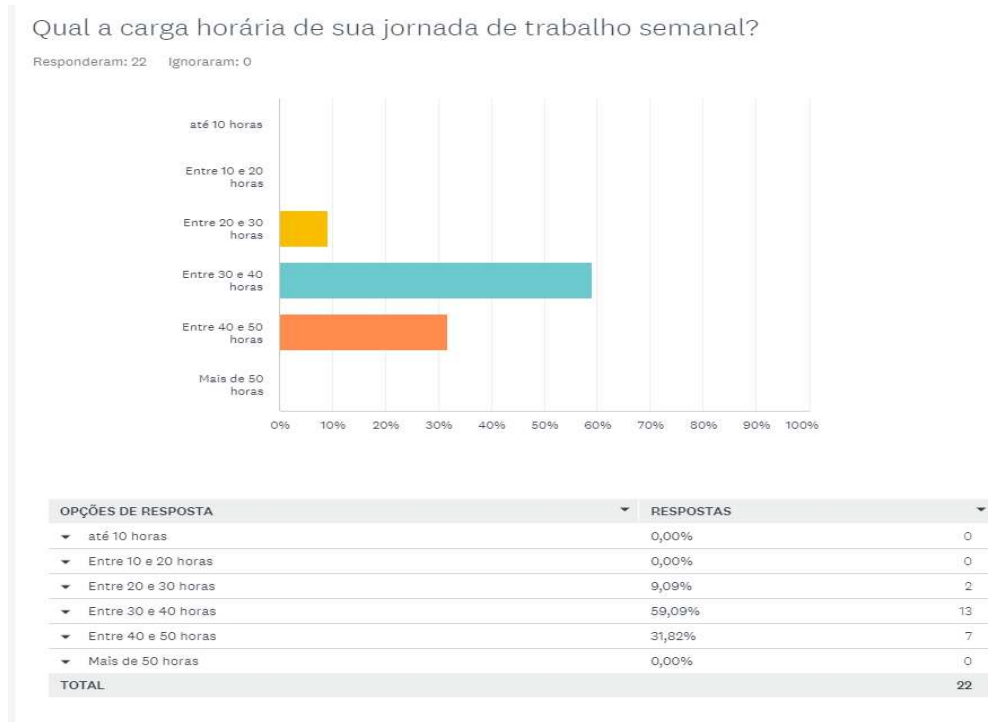
Além disso, a capacidade de os trabalhadores se adaptarem a novas situações e de colaborarem efetivamente em equipe pode impulsionar a criatividade e a eficiência, aumentando o crescimento econômico e o desenvolvimento empresarial.

Fullan (2014) ressalta que a atuação docente transcende o tempo em sala de aula. Destaca a importância de considerar as atividades de planejamento de aulas, correção de trabalhos, participação em reuniões pedagógicas e até mesmo a orientação de atividades extracurriculares. Essas tarefas são fundamentais para o sucesso educacional dos alunos e, portanto, devem ser devidamente valorizadas e reconhecidas. Ao compreender a complexidade e a extensão da jornada de trabalho dos professores, podemos criar políticas e condições de trabalho que promovam um ambiente propício para o desenvolvimento educacional.

Darling-Hammond (2017) destaca a importância de se valorizar o trabalho dos professores, reconhecendo a magnitude da profissão. O autor ressalta que os docentes frequentemente estendem sua jornada para além do horário formal de trabalho, na busca constante pelo desenvolvimento de habilidades, pela atualização pedagógica e no empenho no planejamento de aulas inovadoras. Essa dedicação demonstra o compromisso genuíno com a excelência educacional e a formação de cidadãos preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, é fundamental criar um ambiente de trabalho que possibilite e incentive o investimento contínuo na própria prática pedagógica.

O Gráfico 63 apresenta a jornada de trabalho semanal dos docentes.

Gráfico 63 – Jornada de trabalho semanal



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Os resultados revelam uma distribuição variada entre os docentes em termos de tempo dedicado ao trabalho. Um grupo de 9,09% dos participantes possui uma carga horária semanal entre 20 e 30 horas. Isso sugere uma jornada mais flexível, o que pode proporcionar aos docentes oportunidades para atividades complementares ou para equilibrar outras responsabilidades.

A maioria expressiva, correspondendo a 59,09% dos docentes, trabalha entre 30 e 40 horas por semana. Essa é uma carga horária comum em muitas instituições educacionais e reflete um compromisso substancial com as responsabilidades docentes. Além disso, 31,82% dos participantes têm jornada de trabalho semanal entre 40 e 50 horas, o que pode envolver atividades de preparação de aulas, avaliação de alunos, além do tempo em sala de aula.

A variedade na carga horária dos docentes destaca a flexibilidade e a adaptabilidade desses profissionais em relação às exigências do ambiente educacional. Além disso, ressalta a importância de equilibrar as demandas profissionais com outras responsabilidades e compromissos.

A carga horária dos professores, portanto, vai muito além das horas em sala de aula e abrange uma série de atividades que contribuem para a formação integral dos alunos. É essencial que políticas educacionais e gestores escolares estejam atentos a essa realidade, proporcionando condições de trabalho adequadas e valorizando o papel dos professores na sociedade.

4.2.16 A Carreira Docente

Ao refletirmos sobre a função do professor na atualidade, deparamo-nos com a dificuldade de combinar diferentes fatores que dizem respeito à formação humana. Há vários desafios, dentro e fora da sala de aula, que dificultam o trabalho docente, além da constante transformação de diversos campos da sociedade. Em vários aspectos, esses desafios e transformações, que também incluem valores e condutas, têm ocasionado a desvalorização do profissional da educação pela sociedade.

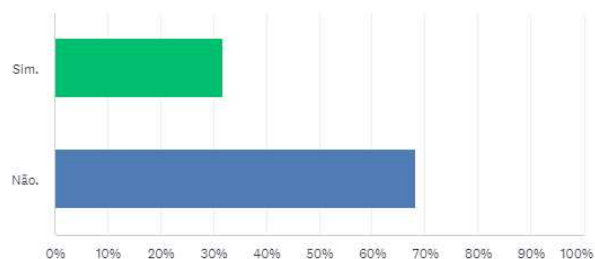
A decisão de trabalhar em uma ou em múltiplas áreas profissionais pode ser influenciada por uma variedade de fatores, como interesses pessoais, necessidades financeiras e oportunidades de carreira. Para alguns, a diversificação de atividades pode trazer uma perspectiva enriquecedora e uma gama mais ampla de experiências profissionais. Por outro lado, a dedicação exclusiva à carreira docente pode proporcionar uma imersão mais profunda e concentrada no campo da educação.

O Gráfico 64 apresenta a carreira dos docentes.

Gráfico 64 – A carreira docente

Além da carreira docente, trabalho em outro área profissional?

Responderam: 22 Ignoraram: 0



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Sim.	31,82% 7
Não.	68,18% 15
Total de respondentes: 22	

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Os resultados indicam que 31,82% dos entrevistados atuam em outra área profissional, além da carreira docente. Essa diversificação sugere que esses profissionais têm interesses e habilidades que se estendem para além do campo da educação, e podem estar envolvidos em atividades que complementam ou enriquecem sua trajetória profissional.

Por outro lado, a maioria expressiva, correspondendo a 68,18% dos entrevistados, dedica-se exclusivamente à carreira docente. Esses profissionais podem concentrar toda a sua energia e *expertise* no campo da educação, proporcionando uma experiência mais focada e especializada aos alunos.

4.2.17 Ocupações Complementares

Os participantes que responderam "sim" à questão sobre atuação em outra área profissional além da docência revelaram uma notável diversidade de ocupações complementares. Essa variedade de perfis profissionais demonstra polivalência e habilidades multifacetadas dos docentes participantes da pesquisa.

Algumas das áreas destacadas incluem o setor empresarial, na qual os docentes podem desempenhar uma ampla gama de atividades, desde gestão até estratégias de desenvolvimento de negócios. A consultoria e a assessoria administrativa também foram mencionadas, sugerindo *expertise* em oferecer orientação especializada em questões operacionais e estratégicas.

Além disso, algumas respostas revelaram habilidades e talentos artesanais únicos. A ourivesaria, por exemplo, representa uma expressão de habilidades manuais refinadas na criação de joias e objetos preciosos. A tatuagem, outra forma de arte, mostra um domínio técnico e criativo.

A atuação no campo da estética indica interesse no bem-estar pessoal e no cuidado com a beleza, oferecendo serviços que promovem a autoestima e o autocuidado.

A presença de um empreendedor digital sugere uma aptidão para negócios *online*, o que pode abranger desde atividades de comércio eletrônico até estratégias de *marketing* digital e produção de conteúdo. Por fim, a fisioterapia é uma área que demonstra um compromisso com a reabilitação e o tratamento de pacientes, evidenciando uma preocupação com o bem-estar físico.

Essa diversidade de experiências profissionais entre os docentes ressalta a riqueza de conhecimento e habilidades que podem ser incorporadas ao ambiente educacional, o que enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, e destaca a versatilidade e a capacidade de adaptação dos professores a diferentes contextos profissionais. Essa capacidade de transitar entre diferentes esferas demonstra o dinamismo e a amplitude de competências dos docentes.

4.2.18 Convicção na Carreira de Docente

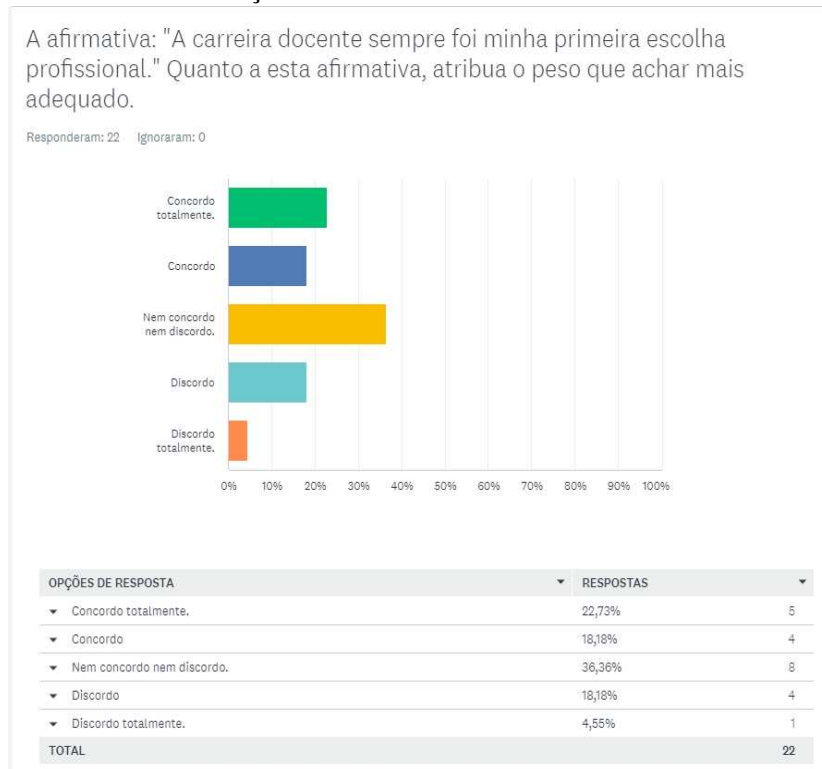
A análise da afirmação "A carreira docente sempre foi minha primeira escolha profissional" proporciona um olhar perspicaz sobre as motivações e direcionamentos profissionais dos participantes. Os resultados evidenciam uma ampla gama de perspectivas.

Para um expressivo grupo de 22,73% dos participantes, a concordância é total, indicando que a docência foi desde o início sua vocação primordial. Em contrapartida, 18,18% concordam, sugerindo que embora outras opções possam ter sido consideradas, o ensino sempre desempenhou um papel central em suas escolhas profissionais. O maior grupo, compreendendo 36,36% dos participantes, se posicionou como neutro. Isso indica que, embora a carreira de docente não tenha sido a primeira opção, também não foi excluída como uma alternativa viável em suas trajetórias.

Por outro lado, 18,18% dos participantes discordam, indicando que a carreira de docente pode ter sido uma escolha secundária ou uma consequência de circunstâncias específicas. Por fim, uma minoria de 4,55% discorda totalmente, apontando que a docência não foi a primeira opção e pode ter sido considerada por motivos distintos.

O Gráfico 65 apresenta a convicção na carreira de docente.

Gráfico 65 – Convicção na carreira de docente



Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A discussão sobre as motivações e direcionamentos profissionais na carreira docente é um tema complexo e multifacetado, que tem sido abordado por diversos autores ao longo dos anos. Diversos estudos e pesquisas têm investigado as razões pelas quais indivíduos escolhem a docência, bem como as variáveis que influenciam essas decisões.

Tardif (2002) destaca que a escolha dessa carreira pode ser influenciada por uma variedade de fatores, incluindo a afinidade com a área de ensino, a vocação para transmitir conhecimento e a percepção do papel do educador na sociedade. Além disso, ressalta a importância de considerar não apenas o ensino, mas também as atividades associadas, como a preparação de aulas e a participação em atividades extracurriculares. O autor enfatiza a necessidade de valorizar e reconhecer a complexidade da profissão de docente. Essa carreira, além do tempo dedicado à sala de aula, exige o desenvolvimento contínuo de habilidades, atualização e planejamento de aulas inovadoras.

Já Darling-Hammond (2017) destaca que a motivação para a docência pode ter origem em experiências pessoais, como a interação com professores inspiradores durante a própria formação. Ressalta a importância de políticas educacionais que valorizem e apoiem os professores, criando um ambiente propício para o desenvolvimento profissional.

A diversidade de respostas também pode ser entendida à luz das teorias de desenvolvimento de carreira, que sugerem que as trajetórias profissionais são influenciadas por uma interação complexa de fatores, incluindo experiências pessoais, oportunidades profissionais e valores individuais.

4.2.19 Respeito Aderido em Sala de Aula

O respeito em sala de aula é um elemento essencial para promover um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo, pois estabelece a base para uma relação construtiva entre professores e alunos, promovendo um clima de confiança e colaboração.

Diversos autores têm destacado a importância do respeito na dinâmica educacional. Rogers (1969) enfatiza que um ambiente respeitoso é fundamental para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, pois quando os alunos se sentem respeitados, eles se tornam mais abertos ao aprendizado, tornando a experiência educacional mais enriquecedora.

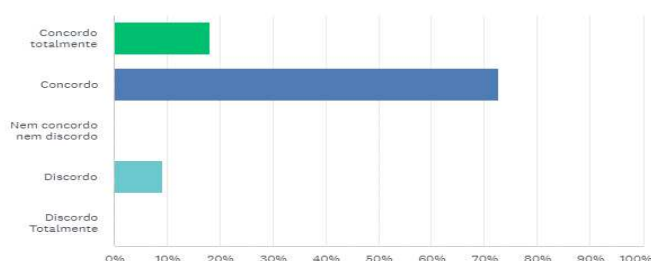
Freire (1996), por sua vez, destaca a importância do diálogo e da interação respeitosa entre professores e alunos. Defende que o respeito mútuo é fundamental para a construção de um ambiente democrático e participativo, onde os alunos se sentem valorizados como agentes ativos da própria aprendizagem. Noddings (2002) propõe uma abordagem ética para a educação, em que o respeito é visto como um dos pilares fundamentais. Para Noddings (2002), a relação entre professores e alunos deve ser permeada por uma ética de cuidado e consideração, promovendo um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor.

O Gráfico 66 apresenta o respeito aderido em sala de aula.

Gráfico 66 – Respeito aderido em sala de aula

Seria correto afirmar que como docente, você é totalmente respeitado pelos seus alunos!

Responderam: 22 Ignoraram: 0



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Concordo totalmente	18,18% 4
Concordo	72,73% 16
Nem concordo nem discordo	0,00% 0
Discordo	9,09% 2
Discordo Totalmente	0,00% 0
TOTAL	22

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

Os resultados apresentam uma tendência bastante positiva e encorajadora. Um significativo percentual de 72,73% dos docentes concorda que são respeitados por seus alunos, indicando um ambiente de sala de aula em que prevalece um alto grau de respeito e colaboração entre professores e estudantes.

Além disso, 18,18% dos participantes vão além e concordam totalmente, sinalizando não apenas o respeito, mas também uma forte consideração e valorização do professor na dinâmica educacional. O fato de não haver participantes que se posicionaram como neutros ou discordaram sugere que, entre os docentes entrevistados, a percepção de respeito por parte dos alunos é bastante predominante e bem estabelecida.

Esses resultados refletem um ambiente de ensino positivo e saudável, em que a relação entre professores e alunos é marcada por um alto nível de respeito mútuo. Esta atmosfera é de extrema importância para a construção de um ambiente de aprendizagem eficaz e propício ao desenvolvimento dos alunos. Um ambiente respeitoso influencia diretamente o engajamento dos alunos, a qualidade da interação em sala de aula e, em última análise, o sucesso acadêmico.

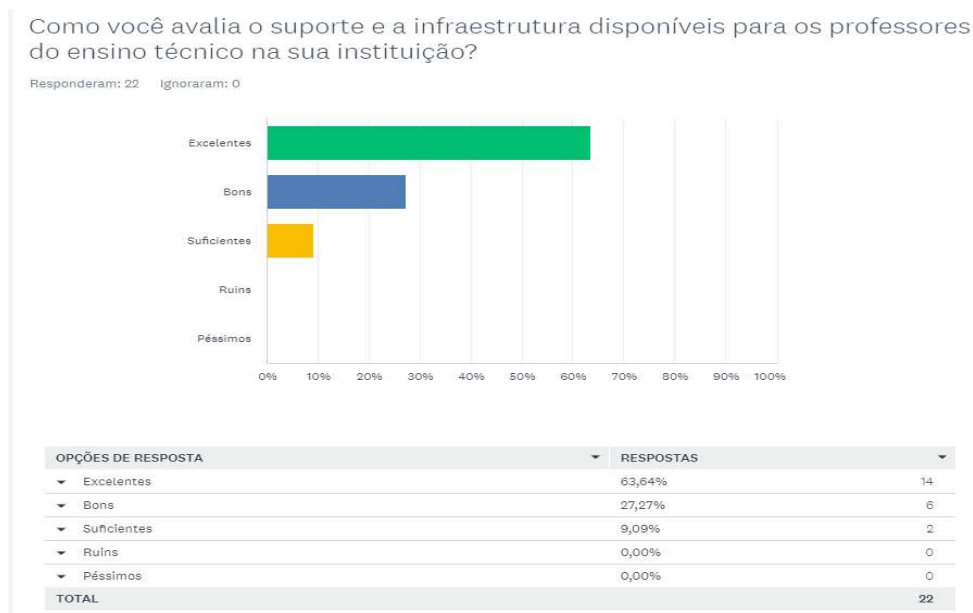
4.2.20 Infraestrutura

A avaliação do suporte e da infraestrutura disponíveis para os professores no contexto do Ensino Técnico é um tema de grande relevância na promoção de uma educação de qualidade. Diversos autores têm abordado a importância desses elementos para o sucesso da educação.

Segundo Tardif (2002), um ambiente de trabalho bem estruturado e com recursos adequados é fundamental para que os professores possam desempenhar suas funções de forma eficaz. A infraestrutura adequada proporciona condições propícias para o planejamento e a entrega de aulas de qualidade, além de contribuir para o bem-estar e a motivação dos professores.

Nesse sentido, Fullan (2001) destaca que o suporte institucional e a infraestrutura eficaz são fatores-chave para promover a melhoria contínua da prática docente. O autor argumenta que um ambiente bem equipado e com recursos adequados pode impulsionar a inovação e o aprimoramento das estratégias de ensino. Além disso, ressalta que o suporte e a infraestrutura oferecidos pela instituição educacional são indicativos do valor atribuído à profissão docente. Um ambiente de trabalho bem estruturado demonstra o reconhecimento da importância do papel dos professores na formação dos alunos e no sucesso da instituição.

O Gráfico 67 apresenta a infraestrutura disponível para o Ensino Técnico.

Gráfico 67 – Infraestrutura disponível para o Ensino Técnico.

Fonte: elaborado pelo autor com o auxílio do *software* SurveyMonkey (2023).

A pesquisa sobre a avaliação do suporte e infraestrutura disponíveis para os professores no Ensino Técnico revelou uma percepção geralmente positiva por parte dos participantes. A maioria expressiva, representando 63,64% dos entrevistados, classificou o suporte e a infraestrutura como "Excelentes", o que aponta para um ambiente de trabalho bem equipado e com recursos adequados, fundamental para proporcionar uma experiência educacional de qualidade.

Adicionalmente, 27,27% dos participantes avaliaram o suporte e a infraestrutura como "Bons", indicando uma percepção positiva, embora com um tom um pouco menos entusiástico em comparação ao grupo anterior. Essa avaliação também reflete um ambiente favorável para o exercício docente. Uma parcela menor, equivalente a 9,09% dos entrevistados, considerou o suporte e a infraestrutura como "Suficientes", o que sugere que alguns docentes identificaram áreas de possível melhoria, embora ainda percebam que as condições são favoráveis para o exercício da profissão.

Nenhum dos participantes classificou suporte e infraestrutura como "Ruins" ou "Péssimos", indicando a ausência de percepções extremamente negativas sobre a infraestrutura disponível. Esse *feedback* positivo é um indicativo importante da qualidade do ambiente de trabalho.

A análise das respostas dos docentes e discentes aos questionários evidencia uma convergência notável em várias áreas relacionadas ao desenvolvimento das competências

socioemocionais. Ambos os grupos reconhecem a importância dessas habilidades no contexto acadêmico e na formação integral dos estudantes.

As semelhanças identificadas residem na percepção compartilhada de que a escola desempenha um papel fundamental no cultivo das referidas competências. Tanto docentes quanto discentes destacaram a escola como um ambiente propício para o desenvolvimento dessas habilidades, para além do aprendizado puramente acadêmico.

A compreensão das diferenças nas percepções fortalece a validade das conclusões obtidas, assim como oferece reflexões valiosas para o refinamento contínuo das práticas pedagógicas. O diálogo constante, enraizado na apreciação das semelhanças e no entendimento das divergências, contribui para uma abordagem mais eficaz e centrada no aluno no que diz respeito ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

4.3. APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES DAS CLASSES DE DISCURSOS DOS PROFESSORES

Nesta seção serão apresentados os resultados referentes às percepções dos docentes e discentes em relação ao desenvolvimento socioemocional, que é um componente qualitativo desta pesquisa. A representação dos resultados oferecida pelo *software* IRaMuTeQ permite a identificação dos textos de cada classe por meio de suas frequências vocabulares.

Segundo Camargo e Justo (2013, p. 516),

O *software* IRaMuTeQ Q apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical. Além disso, sua interface é simples e facilmente compreensível, e, sobretudo seu acesso é gratuito e é do tipo *open source*. Por estas características, acredita-se que possa trazer muitas contribuições ao campo de estudo das ciências humanas e sociais, em diversos países do mundo, e em especial nos de língua portuguesa.

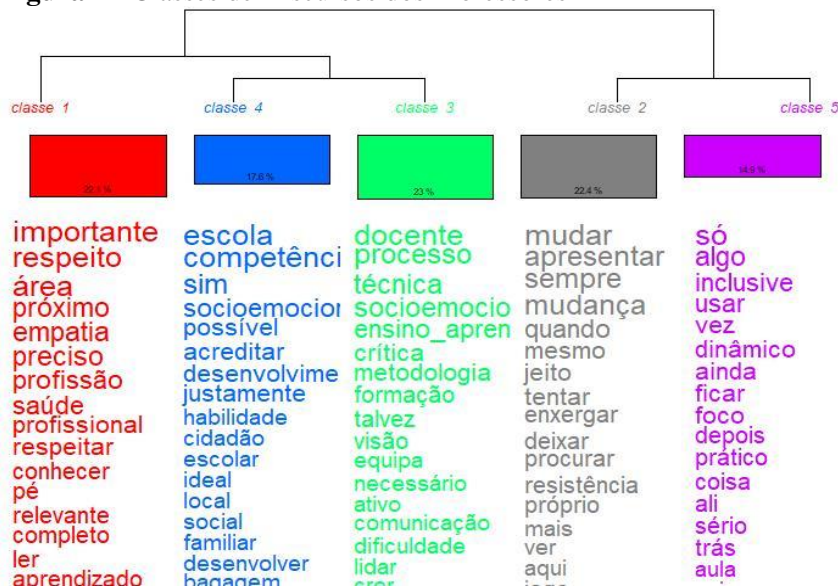
Esse programa permite realizar diversos tipos de análise de dados textuais, desde as mais simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até a análise multivariada (categorização hierárquica, *top-down*, análise de similaridade).

O dendrograma permite a leitura visual, mostrando nas colunas da classe como as palavras-chaves que se encontram destacadas estão relacionadas. Essa leitura é essencial para a compreensão das percepções dos sujeitos participantes deste estudo.

O *software* IRaMuTeQ permitiu organizar os dados qualitativos por meio de uma classificação hierárquica em 5 classes de palavras, com base na frequência de repetição dos participantes. Os discursos são categorizados e distribuídos de acordo com o número de vezes que foram enviados, com uma porcentagem e especificados por número e cor.

A divisão começa em uma classe ou área principal que se divide em duas subclasses ou áreas. São cinco classes no total, como podemos observar na Figura 4 abaixo.

Figura 4 - Classes de Discursos dos Professores



Fonte: elaborado pelo autor.

Com base nas cores das classes e em seus nomes, para facilitar a leitura das análises, observamos as relações distribuídas pelas palavras do *corpus*, expressas na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Categorização das Classes

Classes	Grau de Importância	Categorização
Classe 3	23,0 %	Processo de aprendizagem
Classe 2	22,4%	Contrariedades pelos discentes
Classe 1	22,1%	Desenvolvimento das competências
Classe 4	17,6%	A escola como ambiente propício para o desenvolvimento das competências socioemocionais
Classe 5	14,9%	Exercício de práticas

Fonte: elaborado pelo autor.

4.4 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DA CLASSE 3

A classe "Processo de Aprendizagem" emergiu como um componente importante nas entrevistas com docentes e discentes, evidenciando a relevância atribuída a esse aspecto no contexto da formação técnica profissional. A análise detalhada dos termos frequentes na categoria proporciona uma compreensão aprofundada das percepções e experiências compartilhadas pelos participantes.

Os docentes enfatizaram a importância do "processo de aprendizagem" como uma esfera dinâmica e em constante evolução. A recorrência do termo "docente" sugere que esses profissionais reconhecem seu papel central nesse processo, destacando-se como facilitadores e orientadores. A ênfase na "metodologia" ressalta a busca por abordagens pedagógicas inovadoras, indicando uma consciência da necessidade de métodos eficazes para promover a aprendizagem significativa.

A análise revelou uma consideração específica sobre a "formação" dos estudantes, indicando a percepção dos docentes de que a aprendizagem vai além da mera transmissão de conhecimento, envolvendo a preparação integral dos discentes para os desafios profissionais e pessoais. A inclusão do termo "comunicação" sugere que os docentes reconhecem a importância da interação eficaz como parte integrante da aprendizagem.

A recorrência do termo "socioemocional" destaca a percepção de que a aprendizagem não se limita ao aspecto acadêmico, mas abrange o desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais. A utilização frequente do termo "ativo" sugere uma expectativa de envolvimento ativo dos discentes, indicando uma predisposição para a participação proativa.

A análise das entrevistas com os discentes também revelou a presença do termo "dificuldade", indicando desafios percebidos no processo de aprendizagem. Esse termo pode refletir as experiências vivenciadas pelos estudantes, proporcionando reflexões relevantes sobre as áreas que podem exigir maior suporte ou abordagens pedagógicas diferenciadas.

Convergências e Divergências: A análise conjunta das entrevistas com docentes e discentes revelou convergências e divergências interessantes. Ambos os grupos reconhecem a centralidade do "processo de aprendizagem", embora suas ênfases variem. Enquanto os docentes destacam a importância da "metodologia" e da "formação", os discentes enfatizam o aspecto "socioemocional" e a necessidade de serem "ativos". A identificação da "dificuldade" pelos discentes oferece um ponto de reflexão para ajustes e melhorias, possibilitando uma abordagem pedagógica mais proveitosa.

O ensino e aprendizagem, no que diz respeito ao papel do professor e sua interação com os alunos, vai além da mera transmissão de conhecimento (Siqueira, 2005). Deve incluir, também, a construção da cidadania do estudante. Para que isso se efetive, é imperativo que o professor esteja consciente de que facilitar a aprendizagem implica estar receptivo a novas experiências, compreender o contexto dos alunos e cultivar empatia em relação aos seus sentimentos e desafios, buscando promover a autorrealização.

Assim, na entrevista com o Docente 06 destaca-se a relevância de se propiciar um ambiente escolar empático e acolhedor e que favoreça o princípio de uma relação de segurança.

[...] É, pensando na perspectiva do aluno, tem que ser onde ele vai se sentir confortável, para esse desenvolvimento socioemocional. Então, a gente tem que pensar num ambiente acolhedor, seguro, onde ele vai ter a disponibilidade e a confiança de falar sobre suas vivências, falar também sobre suas emoções e dos seus medos. Para que assim, ele vá avançando, né! Então, é um desenvolvimento muita de abertura e escuta ativa do docente, junto aos colegas de sala com esse aluno, né! (Docente 6).

Simplificar o conhecimento científico sem alterar sua essência torna-o mais acessível e aproxima o aluno de conceitos anteriormente desconhecidos. Falar a mesma linguagem do aluno pode ser uma abordagem valiosa. A construção do conhecimento não pode ser encarada como uma atividade individual. É um produto das interações e relações humanas, moldado pela influência social e cultural (Siqueira, 2005). Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental como mediador entre o conteúdo de ensino e a atividade construtiva necessária para sua assimilação.

Os Docentes 01 e 02 salientam na entrevista diversos métodos que possibilitam o desenvolvimento socioemocional, sem que haja uma dispersão dos assuntos pertinentes à formação técnica.

[...] São as dinâmicas né! Em sala de aula as conversas que a gente tem sobre estudos de caso, abrir o espaço para os alunos falarem o que eles estão pensando sobre aquilo, sentindo sobre aquilo. E a gente vai tentando moldar, não moldar do jeito certo, mas do jeito profissional né! Trazer uma reflexão, qual foi a reação deles, o que eles pensam sobre isso e o que eu disse no começo, às vezes, ouvindo o próprio colega eles vão amadurecendo algumas questões (Docente 1).

[...] Eu acredito bastante na troca de ideias, com bastante diálogo, debates e o que propõe um aluno a trocar os conhecimentos que ele tem na bagagem (Docente 2).

Morin (2000) apresenta um conhecimento científico que busca reconciliar as partes em conflito, analisando problemas e necessidades por meio do diálogo, transcendendo as limitações das especializações. Essa postura remete aos primórdios da ciência, quando não havia uma separação nítida entre seus diferentes ramos. Morin (2000) instiga a refletir sobre a produção científica, destacando que esta envolve, além de operações intelectuais, a elaboração de um sistema de ideias (dimensão ideológica).

Não é possível conceber um ensino e aprendizagem profícuo se continuarmos a elitizar o conhecimento científico. A ciência deve cumprir o papel social de, aproximando-se da sociedade, contribuir para o bem-estar do ser humano. É imperativo humanizar a ciência, reconhecendo que o estudante, antes de tudo, é um indivíduo em formação, cujas experiências prévias merecem ser valorizadas em prol do seu crescimento pessoal e intelectual (Morin, 2000).

Os Docentes 02, 12 e 15 apontam a formação de vínculo em um ensino e aprendizagem mais humanizado e as novas percepções desenvolvidas nos discentes.

[...] As habilidades de competências relevantes na atuação profissional para o mercado atual em relação à minha profissão de docente, é a escuta ativa, é ter a comunicação não violenta, é uma escuta voltada, né! Para os princípios de entendimento desse aluno, é ser empática, sempre aberta ao diálogo, saber abraçar esse aluno, porque muitas vezes o aluno, ele vem, ele vem para escola e ele vai ter a mim como referência. Então, a maneira como que eu vou receber esse aluno, dentro de um quadro empático, dentro de um quadro amoroso, vai fazer toda a diferença! Para que eu consiga fazer nascer dele, né?! Esse interesse em desenvolver o socioemocional em si mesmo (Docente 2).

[...] Eu já tive casos reais, de que eles conseguem enxergar o mundo e principalmente, mercado de trabalho de outra forma, eles conseguem absorver e entender que nem tudo é como eles já carregavam antes (Docente 12).

[...] Desenvolver as pessoas, criar um respeito ou uma visão crítica, né? Em relação a situações da vida, em relação às situações do cotidiano, que vai trazendo para elas, então, a gente, como docente, né? A gente como instituição, trabalhar na educação, a gente desenvolve isso nele, também! (Docente 15).

As atividades desempenhadas pelo professor e seu relacionamento com os alunos em sala de aula refletem a dinâmica social e cultural de uma sociedade cada vez mais competitiva e ávida por novos conhecimentos. É o modo de atuação do professor, mais do que suas características de personalidade, que contribui para a aprendizagem efetiva dos alunos. Esse modo de agir está fundamentado em uma concepção específica do papel do professor, a qual por sua vez reflete os valores e paradigmas da sociedade (Abreu; Masetto, 1990).

Os Docentes 01 e 04 manifestaram características pertinentes à docência técnica e ao que compete ao docente na transferência de conhecimentos, como demonstrar aos discentes que os conhecimentos cognitivos e técnicos estão associados aos emocionais, com base em suas experiências no ensino e aprendizagem.

[...] É o aluno tanto vendo o comportamento de professores e dos próprios colegas, ele precisa desenvolver algumas competências para o bom relacionamento, até em sala de aula, que ele vai levar para o mercado de trabalho. Então eu acredito que é possível sim! A gente conversa sobre isso na sala e os próprios alunos vão se moldando também né? (Docente 01).

[...] Na minha área, que é a área de saúde além da formação técnica é muito importante, porque eu preciso desenvolver meus alunos completos para o mercado, né? Sem isso, eu não consigo ter nenhuma ação. As emoções desmedidas, são ações impróprias para os ambientes de trabalho, quando na verdade, eu preciso desenvolver ações que me completam profissionalmente e emocionalmente, também para evitar ações descabidas (Docente 04).

Devido à complexa interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais que nos moldam desde a infância, tanto alunos quanto professores estão em constante evolução no contexto de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, a interação professor-aluno encontra-

se permeada por um complexo conjunto de representações simbólicas que podem se chocar a qualquer momento no âmbito social e cultural.

Conforme salientado por Freire (1996, p. 96), um professor eficaz é capaz de envolver os alunos em seu pensamento, transformando a aula em um desafio estimulante, ao invés de uma mera melodia suave. Os alunos se engajam ativamente, pois acompanham os raciocínios, surpreendem-se com a imaginação, as dúvidas e as incertezas do professor.

Igualmente, os Docentes 04, 05, 11, 12 e 13 admitem que, ao longo da formação educacional dos discentes, o docente deve exercer práticas que encorajem habilidades socioemocionais, e que ao longo do ensino e aprendizagem profissional ocorre o desenvolvimento socioemocional.

[...] Acredito ser de suma importância! Inclusive, acho que esses tipos de ensinamentos, já tem que vir desde o amadurecimento escolar do aluno. Não adianta só trabalhar depois de velho, porque não faz sentido. Mas começar antes sim (Docente 04).

[...] Para formação técnica é fundamental esse desenvolvimento socioemocional! Ele vai sendo construído ao longo do curso, né! Eu acho que tem todo esse período para esse aluno ir desenvolvendo essas competências, né! Se desenvolvendo e compreendendo situações, e para o técnico, é muito fundamental, né! Justamente, para o ingresso no mercado de trabalho, então acho que esse período do curso é o ideal para que ele vá desenvolvendo suas competências (Docente 05).

[...] É um processo! Eu faço de forma, “como que eu vou dizer?!” Eu não faço separada, faço de forma contínua, ali, durante todo o curso, a gente vai desenvolvendo, a gente sempre vai buscando, tentar desenvolver e despertar no aluno, aquelas as habilidades ou se a gente, faz em conjunto, com a matéria específica mesmo do curso (Docente 11).

[...] A gente desenvolve esse aluno de forma contínua, de forma diária, né?! Todos os dias, é uma luta! Todos os dias é uma vitória, também, né?! E, todos os dias, a gente também pode dar algum passinho para trás, também, né?! Então, é todos os dias, diariamente, continuamente, a todo momento da aula, também (Docente 12).

[...] É um processo. Nossa! Esse é acho que é o processo mais difícil, né!? Acho que desenvolver essas competências socioemocionais no aluno, ou pelo menos tentar estimular com que isso aconteça, né? A gente não desenvolve nada em ninguém, né? A gente estimula! A gente cutuca! Enfim, né? A gente o ajuda a refletir sobre isso, mas acho que é o processo mais difícil, né? Eu acho que ele vai acontecer, só quando o aluno enxerga essa necessidade, não adianta a gente achar que é importante. Então, acho que esse é o trabalho da gente, tentar ajudar ela a enxergar a necessidade desse desenvolvimento, dessas competências, senão, ele não vai mudar do jeito que ele chega, ele sai, ele não consegue fazer nada sobre (Docente 13).

Nesse contexto, o ambiente criado para a aprendizagem, quando moldado de forma inadequada, pode se tornar um terreno delicado, repleto de complexidades culturais e contrastes. Para alcançar o sucesso, o professor deve lidar com a vasta diversidade cultural presente no universo educacional.

Os Docentes 10 e 11 fortalecem a inevitabilidade de aprendizagem e capacitação para os docentes a fim de obterem conhecimentos que contribuem para o entendimento das competências socioemocionais.

[...] Capacitação! Através de cursos, formações, pós-graduação, mestrado e doutorado! E o mercado tá avançando, né! As novidades que estão chegando, os jovens estão cada vez necessitando. Depois da pandemia, essa saúde mental ficou em alta, né! Esse assunto! Então, a gente precisa ter essa formação psicopedagógica, e atuar! E também, colocar em prática na sala de aula (Docente 10).

[...] Eu acho que, para mim, eu preciso, talvez, ler mais, estudar mais sobre esses assuntos, me inteirar um pouco mais disso, de como tá sendo, porque a gente também tá tendo muitas mudanças, aí, né?! Atualmente, tá sempre evoluindo... tendo muita mudança, eu, às vezes, sinto essa necessidade! Que eu preciso buscar um pouquinho mais de conhecimento, para melhorar cada dia mais (Docente 11).

Em concordância com Freire (1996), é inegável que qualquer tipo de professor, seja autoritário, permissivo, competente, sério, incompetente, amoroso, mal-amado, entre outros, deixa uma marca duradoura nos alunos. Portanto, apesar da importância da afetividade, confiança e respeito na relação entre professores e alunos para o desenvolvimento da leitura, escrita, reflexão, aprendizagem e interesse pela pesquisa, é essencial que os educadores não permitam que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu papel como formadores de opinião (Siqueira, 2005).

A análise dos dados coletados revela um panorama interessante sobre a percepção dos discentes em relação às competências socioemocionais. Uma parcela significativa, representando 38,71% dos participantes, afirma conhecer o termo apenas de forma parcial, indicando um entendimento inicial, mas não necessariamente abrangente, sobre o que essas competências contemplam.

Por outro lado, 27,10% dos discentes afirmam conhecer o que são as competências socioemocionais, o que sugere que uma considerável porção dos estudantes tem maior compreensão do tema. Essa familiaridade pode ser resultado de discussões anteriores em sala de aula, em atividades extracurriculares ou em outros canais de informação.

É interessante notar que 24,52% dos participantes relatam ter algum conhecimento, mas enfrentam dificuldades em explicitá-lo. Isso pode indicar que, embora tenham alguma familiaridade com o conceito, possivelmente não se sentem confiantes em articulá-lo de forma clara e precisa.

A minoria dos discentes (9,68%) afirma desconhecer completamente o termo. Esse dado é significativo, pois revela a necessidade de abordar e aprofundar o entendimento das competências socioemocionais com esse grupo específico de alunos.

Em suma, os dados sugerem que o tema das competências socioemocionais já foi introduzido em algum momento, o que é um sinal positivo. No entanto, há uma variedade de níveis de compreensão entre os estudantes, desde uma familiaridade parcial até um entendimento mais amplo. Essa diversidade indica a importância de adaptar abordagens educacionais para atender às necessidades específicas de cada grupo, garantindo uma compreensão abrangente e eficaz das competências socioemocionais.

O professor, ao cultivar um ambiente propício à expressão e ao entendimento das emoções, contribui para o desenvolvimento emocional saudável dos alunos, levando-os a compreender a importância das emoções na aprendizagem e na interação social (Fonte, 2021).

A empatia, por exemplo, é uma competência que permite aos alunos se colocarem no lugar do outro, compreendendo suas perspectivas e sentimentos. Ao promover atividades que promovam a empatia, o professor estimula a construção de relações mais harmoniosas e colaborativas na sala de aula (Fonte, 2021).

Outra competência fundamental é a habilidade de lidar com os conflitos de forma construtiva. O ambiente educacional proporciona inúmeras oportunidades para o surgimento de desafios e desentendimentos. O professor, ao ensinar estratégias de resolução de conflitos e promover a comunicação eficaz, prepara os alunos para enfrentar essas situações de maneira positiva e produtiva (Fonte, 2021).

O desenvolvimento das competências socioemocionais não se limita apenas ao contexto escolar, mas tem um impacto duradouro na vida dos alunos. Essas habilidades são essenciais para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal. Um aluno com competências socioemocionais está mais preparado para lidar com desafios, se relacionar de forma saudável e contribuir de maneira construtiva para a sociedade (Fonte, 2021).

O Docente 05 afirma que os discentes percebem essas competências na sociedade e na vida pessoal.

Acredito que ele começa a perceber, né! O que o curso significa para ele, o que que isso vai fazer diferença na vida dele, e como ele pode fazer diferença. Diferença na vida de outras pessoas, principalmente, por ser da área da saúde, né! Saber que ele tem uma importância, nesse cenário e que ele tem uma importância na sociedade, então, eles começam a perceber isso, que ele é uma pessoa importante e que ele é uma pessoa que pode fazer diferença no mercado de trabalho, para profissão dele, ou outras profissões e outras pessoas (Docente 5).

A maioria dos discentes, representando 65,81%, concorda sobre a relevância da precaução em relação ao cuidado emocional. Esse grupo de estudantes reconhece a importância de moderar os próprios pensamentos e valores tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Esse elevado percentual de concordância sugere um consenso marcante entre os alunos quanto à necessidade de atenção e cuidado com o aspecto emocional.

Outros 32,26% dos discentes também demonstram concordância, o que, somando-se ao grupo anterior, totaliza uma proporção considerável que endossa a importância da prevenção emocional. Este segundo grupo, embora não unânime, ainda apresenta uma inclinação significativa em direção à valorização das competências socioemocionais.

Apenas uma pequena parcela dos participantes (1,94%) se declarou indecisa, indicando que uma minoria se encontra em reflexão ou necessita de mais informações para formar uma opinião consolidada sobre o tema.

Entre os discentes, não houve registros de discordância ou discordância total. Esse dado sugere que, coletivamente, os alunos reconhecem e identificam como significativa a prevenção emocional. Ela é percebida como um estado de bem-estar que capacita o indivíduo a desempenhar habilidades emocionais, lidar com os estressores cotidianos e contribuir de forma produtiva para a sociedade. Essa habilidade comportamental permite reconhecer a influência das emoções, assim como proporciona seu autocontrole, resultando em respostas mais focadas, racionais e harmoniosas, mesmo em situações extremas, como crises.

Os dados coletados também revelam que a maioria expressiva dos discentes, totalizando 63,23%, concorda plenamente com a ideia de que as competências socioemocionais têm um papel expressivo no desempenho profissional. Essa concordância indica um consenso marcante entre os estudantes quanto à importância dessas habilidades no mercado de trabalho. Tal entendimento pode ser um reflexo do reconhecimento crescente, tanto por parte dos educadores quanto dos profissionais, de que as habilidades socioemocionais são componentes essenciais para o sucesso profissional.

Apenas 0,65% dos participantes mostraram-se indecisos, o que sugere que a grande maioria dos alunos já tem opinião formada sobre o impacto das competências socioemocionais no ambiente profissional. Esse dado reforça a noção de que os discentes estão cientes da relevância dessas habilidades em suas futuras carreiras.

Entre os discentes não houve registros de discordância ou discordância total. Isso indica que os alunos têm uma percepção unânime e favorável em relação às competências socioemocionais no contexto do mercado de trabalho, reconhecendo que essas habilidades complementam as competências técnicas e desempenham um papel determinante no sucesso profissional.

Essa conscientização por parte dos discentes é um indicativo positivo de que estão se preparando também para desenvolver habilidades práticas e emocionais essenciais para suas

futuras trajetórias profissionais, demonstrando uma sintonia entre a formação acadêmica e as exigências do mundo profissional contemporâneo, em que as competências socioemocionais desempenham um papel cada vez mais relevante.

Ao analisar os dados obtidos por meio da pesquisa entre os discentes, observa-se que 66 (42,58%) concordam plenamente com a possibilidade de reflexão sobre as competências socioemocionais no ensino e aprendizagem em cursos de formação técnica. Além disso, 75 (48,39%) manifestam concordância, o que evidencia uma clara inclinação em direção ao reconhecimento dessas competências como parte intrínseca da formação do discente. Por outro lado, 14 (9,03%) mostraram-se indecisos, sinalizando que uma parcela menor está avaliando ou necessita de informações adicionais para formar uma opinião definitiva sobre o assunto.

Para promover e apoiar o crescimento dessas competências, é fundamental que as escolas adotem estratégias que acompanhem, apoiem e avaliem seu desenvolvimento. O ambiente escolar é um cenário rico em diversidade, oferecendo oportunidades ideais para estimular habilidades sociais e emocionais, individual e coletivamente.

4.5 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DA CLASSE 2

A análise da classe "Contrariedades pelos discentes" revela um cenário complexo e multifacetado, no qual os alunos expressam comportamentos que vão em direção oposta ao usual. Na entrevista realizada com o Docente 1, é possível compreender essa classe e suas implicações na formação técnica profissional.

Na minha aula a gente trabalha com troca de duplas, a gente trabalha desde estudos de casos, que eles leem em duplas, apresentam em duplas e a gente vai variando essas duplas, para eles saberem lidar com diferentes pessoas, diferentes personalidades, às vezes, eles se acomodam com amiguinho ali que tá do lado, não quer mudar dupla, mas às vezes, essa mudança faz bem, às vezes uma pessoa bem novinha com uma pessoa mais madura, um aprendendo com outro; E apresentação em frente à sala de aula, que eles aprendem a se postar, a trabalhar postura e a timidez (Docente 1).

A implementação da dinâmica de troca de duplas, conforme destacada pelo Docente 1, revela uma abordagem pedagógica cuidadosa e estratégica para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Ao enfatizar a variedade de interações proporcionadas por essa prática, o docente reconhece a importância de desafiar os alunos a lidar com diferentes personalidades e estilos de aprendizado. Essa estratégia está alinhada com as ideias de autores como Magalhães (2021), que abordam as competências socioemocionais como fundamentais para o contexto educacional e para a vida cotidiana e profissional.

A introdução de estudos de casos, com leituras em duplas e apresentações à classe destaca-se como outra estratégia relevante. Essa prática fortalece a compreensão do conteúdo e promove habilidades de comunicação oral, essenciais no desenvolvimento socioemocional. Autores como Goleman (1995) e Gardner (1995) enfatizam a importância da inteligência emocional e das múltiplas inteligências, corroborando a visão do docente sobre a relevância dessas habilidades para o sucesso futuro.

Ao mencionar a resistência dos alunos em mudar de dupla e a tendência de se acomodarem com colegas conhecidos, o docente identifica um desafio comum na gestão das dinâmicas de grupo. Nesse contexto, as palavras de Goleman (1995) sobre a inteligência emocional e as competências socioemocionais fornecem elementos que compõem o entendimento da dinâmica de grupo. A resistência à mudança pode ser interpretada como uma contrariedade pelos discentes, que muitas vezes preferem a zona de conforto representada pelas relações já estabelecidas. Esse comportamento destaca a importância de criar um ambiente que encoraje a diversidade e desafie as resistências naturais dos estudantes.

A prática de apresentações em sala de aula também se destaca como estratégia. O docente ressalta a importância de os alunos aprenderem a se posicionar, trabalhar a postura e superar a timidez. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, como também prepara os alunos para desafios futuros no mercado de trabalho, conforme apontado por autores como Silva (2020) e Bassani (2021).

Na categoria "Contrariedades pelos discentes" os alunos podem manifestar comportamentos que desafiam as práticas convencionais. A resistência à mudança e a tendência de se acomodarem a padrões conhecidos são fenômenos normais, porém exigem estratégias pedagógicas específicas para serem superados.

A categoria pode ser relacionada facilmente com o fato de ser assertivo, pois 81 (52,26%) discentes afirmaram que é indispensável, na vida pessoal ou na vida profissional, a capacidade de ser assertivo, com apenas 1 (0,65%) discordante. Constata-se que os discentes, em sua maior proporcionalidade, acreditam na assertividade e na prosperidade do trabalho em equipe.

A abordagem adotada pelo Docente 1, ao introduzir práticas que desafiam essas resistências, representa uma resposta convincente a essa categoria. A promoção da diversidade, a ênfase na comunicação oral e a oportunidade de aprendizado entre colegas são elementos primordiais na formação técnica profissional.

A visão otimista e desafiadora do Docente 11 em relação ao desenvolvimento de competências socioemocionais adiciona uma perspectiva valiosa à discussão. Sua ênfase na

diversidade de situações e indivíduos destaca a importância de reconhecer as singularidades de cada aluno. Essa abordagem alinha-se à compreensão de Lamosa (2021), que discute as competências socioemocionais como fundamentais para a formação integral dos estudantes.

A compreensão das contrariedades pelos discentes enriquece a prática pedagógica do docente e oferece elementos importantes para aprimorar a abordagem educacional. Ao reconhecer e abordar essas contrariedades, os educadores podem criar ambientes mais dinâmicos, inclusivos e propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes.

O Docente 11 expressa uma visão otimista e desafiadora em relação ao desenvolvimento de competências socioemocionais na escola. Ao ser questionado sobre a viabilidade desse desenvolvimento, ressalta que, embora possível, não é isento de desafios.

A abordagem do docente destaca a importância de reconhecer a diversidade de situações e indivíduos. Ele compartilha experiências positivas de alunos que inicialmente poderiam ser vistos como problemáticos, mas que, ao longo do tempo, mostraram uma evolução notável em suas competências emocionais. Essa narrativa ressalta a capacidade transformadora do ambiente escolar na vida dos estudantes, especialmente no aspecto emocional.

É possível, sim! Às vezes, é meio difícil! Tem alguns desafios, mas é super possível! Eu já tive casos, de alunos, que chegaram aqui, eu pensei que iam me dar problema, e com o tempo foi se desenvolvendo, foi mostrando. Aí, é uma evolução muito boa! Nessa parte, emocional, né?! De compartilhar com os colegas, de trabalhar em grupo e influenciou muito bem! Claro! Que tem aqueles, que tem uma certa resistência, porque a pessoa já vem para cá, com caráter formado, né?! E aí, a gente não consegue mudar 100%, mas sempre dá para plantar uma sementinha! (Docente 11).

O termo "evolução muito boa" empregado pelo Docente 11 destaca o impacto positivo do desenvolvimento socioemocional. Além de oferecer o aprendizado acadêmico, a escola é fundamental na formação integral dos alunos, contribuindo para seu crescimento emocional e social (Pena; Alves; Primi, 2020). O relato de casos concretos fornece evidências tangíveis do potencial transformador da escola na vida dos estudantes.

O docente reconhece que alguns alunos podem apresentar resistência ao desenvolvimento socioemocional, especialmente aqueles que já chegam à escola com o caráter mais formado. Essa observação destaca um desafio significativo enfrentado pelos educadores. No entanto, a metáfora "plantar uma sementinha" sugere uma abordagem paciente e gradual para superar essa resistência. O docente destaca a possibilidade de impactar positivamente, mesmo quando a mudança completa pode ser mais difícil de alcançar.

A ênfase na importância de compartilhar, trabalhar em grupo e influenciar positivamente destaca a interconexão entre as competências socioemocionais e a colaboração. O ambiente escolar, como destacado pelo docente, é um terreno fértil para cultivar essas habilidades, proporcionando oportunidades para interações sociais e para o aprendizado emocional, como defendem Nakano, Moraes e Waki (2019).

O destaque para a "evolução emocional" indica a compreensão do docente sobre a importância do crescimento emocional dos alunos, apontando para uma abordagem holística da educação, reconhecendo a interconexão entre o desenvolvimento socioemocional e o sucesso dos estudantes.

A ênfase nas práticas que envolvem compartilhar, trabalhar em grupo e influenciar positivamente destaca a interligação entre as competências socioemocionais e a colaboração. O ambiente escolar é reconhecido como um espaço propício para o desenvolvimento dessas habilidades, de acordo com a ideia de Lamosa (2021) de que a escola deve ir além do mero ensino de conteúdos acadêmicos.

Ao reconhecer a resistência de alguns alunos, o docente utiliza a metáfora de "plantar uma sementinha" para transmitir a ideia de uma abordagem gradual e paciente. Essa metáfora ressalta a importância de cultivar mudanças positivas ao longo do tempo, mesmo quando a transformação completa pode ser desafiadora, demonstrando uma postura estratégica na abordagem de desafios.

O docente destaca, inicialmente, uma visão otimista sobre a possibilidade de desenvolver competências socioemocionais na escola. No entanto, ao mencionar que "às vezes, é meio difícil", ele reconhece que há desafios (Andrade; Gawryszewski, 2018).

A abertura para admitir dificuldades revela uma postura reflexiva, essencial para aprimorar práticas pedagógicas. A visão equilibrada do docente, reconhecendo os desafios, mas enfatizando as oportunidades de crescimento, destaca sua compreensão profunda do papel da escola no desenvolvimento socioemocional dos alunos. A abordagem centrada nas experiências práticas reforça a importância de avaliar o impacto real das práticas pedagógicas na vida dos estudantes.

Na entrevista com o Docente 04, aborda-se a perspectiva dos desafios enfrentados na prática pedagógica para estabelecer o desenvolvimento socioemocional dos alunos. O docente destaca a resistência como um obstáculo significativo.

Resistência! Enfim, a resistência! Eu acho que é a pior e a mais forte, mas alguns, é pelo próprio fato de não ter noção, mesmo, né! Não tem

o conhecimento prévio, não tem embasamento para trabalhar melhor, né! (Docente 4).

Ao mencionar a resistência como "a pior e a mais forte" entre os obstáculos enfrentados, o docente ressalta a complexidade e a intensidade desse desafio. A resistência pode se manifestar de diversas formas, seja por parte dos alunos, que podem não estar abertos à abordagem socioemocional, ou por parte dos próprios educadores, que podem enfrentar barreiras na implementação de práticas inovadoras.

A observação de que alguns enfrentam resistência devido à falta de noção e conhecimento prévio destaca a importância do embasamento teórico para a efetivação de práticas que promovam o desenvolvimento socioemocional. Isso ressalta a necessidade de formação contínua e de acesso a recursos que capacitem os educadores a lidarem com essa dimensão fundamental do processo educacional (Robinson, 2015).

A falta de conhecimento prévio pode ser um entrave para a implementação eficaz de estratégias socioemocionais. É importante conscientizar os educadores sobre a relevância dessas práticas, mas também necessário fornecer ferramentas e recursos para capacitá-los a incorporar efetivamente o desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar (Rogers, 1983).

A perspectiva do Docente 04 oferece uma visão realista dos desafios enfrentados pelos educadores ao buscarem integrar o desenvolvimento socioemocional na prática pedagógica. A ênfase na resistência destaca a necessidade de estratégias específicas para superar essa barreira e promover um ambiente escolar mais acolhedor e emocionalmente enriquecedor.

Na entrevista com o Docente 03, a discussão gira em torno das mudanças observadas no comportamento dos alunos quando as competências socioemocionais são desenvolvidas. O docente destaca que algumas transformações podem ser radicais, enquanto outras são mais sutis, mas todas são perceptíveis no cotidiano escolar.

Tem alguns alunos que eles têm assim: uma mudança muito radical, né! Então, você vê aluno, que é mais agressivo, de repente, né! Quando você consegue, começar a desenvolver esse aluno, ele tá agindo como se fosse outro aluno. É um aluno totalmente diferente! Mas a gente também tem percepções, que não são as mais radicais, né! Às vezes, surge umas falas do colega e o outro colega, já pega e corta ele, né! Então fala assim: "você não pode falar isso, né!" Quando dei uma aula de capacitismo, eu ouvi uma aluna sendo capacitista e a outra já cortando ela. Então, né! Por mais que as duas tenham assistido às aulas, de alguma forma aquilo funcionou e afetou, né! Acho que é isso que a gente consegue ver, né! Que tem mudanças mais visíveis e outras que são pontuais, pequenas! Mas a gente consegue ver assim, na relação entre os alunos, no dia a dia, na prática, como eles estão se comportando (Docente 3).

O relato do docente enfatiza a capacidade do desenvolvimento socioemocional em catalisar mudanças significativas no comportamento dos alunos. Ele descreve casos de alunos que passam por mudanças radicais, saindo de comportamentos mais agressivos para adotar atitudes completamente diferentes. Essa observação destaca o poder transformador dessas competências na maneira como os alunos interagem consigo mesmos e com os outros.

Um exemplo concreto é apresentado quando o docente menciona uma situação em que uma aluna, após uma aula sobre capacitismo, interveio quando outra aluna demonstrou comportamento capacitista. Essa atitude demonstra uma mudança na consciência e na capacidade de intervenção dos alunos em situações que envolvem preconceitos e discriminações. A interação entre os alunos passa a refletir uma postura mais crítica e inclusiva.

O docente destaca que essas mudanças podem ser radicais ou pontuais e pequenas. Essa observação ressalta que o desenvolvimento socioemocional não se manifesta apenas em transformações drásticas, mas também em alterações mais sutis e específicas. Essas pequenas mudanças, no entanto, contribuem para um ambiente escolar mais saudável e colaborativo.

A ênfase na observação diária do comportamento dos alunos ressalta a importância de avaliar o impacto dessas competências de maneira contínua. A mudança é visível nas relações entre os alunos, evidenciando que o desenvolvimento socioemocional influencia diretamente a dinâmica social da escola.

O docente destaca mudanças radicais no comportamento dos alunos que evidenciam uma transformação significativa na maneira como se expressam e interagem. Essas mudanças podem incluir a atenuação de comportamentos agressivos, indicando uma melhoria substancial na gestão emocional. Por outro lado, também reconhece mudanças mais sutis, enfatizando que não é necessário um impacto dramático para que o desenvolvimento socioemocional seja percebido.

A entrevista com o Docente 03 proporciona uma rica visão sobre as transformações comportamentais resultantes do desenvolvimento socioemocional. As experiências compartilhadas enfatizam a relevância dessas competências para o crescimento individual e para a promoção de uma cultura escolar mais inclusiva e consciente.

A narrativa envolvendo uma situação de capacitismo destaca a aplicação prática das competências socioemocionais. A aluna que interveio ao ouvir comentários capacitistas demonstrou consciência e empatia, refletindo a internalização dos princípios discutidos nas aulas. A intervenção ressalta a mudança individual, e destaca a capacidade de os alunos se tornarem agentes de transformação em sua comunidade escolar.

A análise do docente se estende para além do comportamento individual, destacando como essas mudanças afetam as relações entre os alunos. A capacidade de um aluno intervir diante de atitudes inadequadas evidencia uma dinâmica social mais saudável e inclusiva. Essa observação sublinha a importância do desenvolvimento socioemocional na promoção de relações interpessoais mais positivas e na construção de um ambiente escolar colaborativo.

O docente enfatiza que as mudanças são observadas no "dia a dia, na prática", indicando que o impacto das competências socioemocionais leva a uma transformação tangível na rotina escolar. Essa perspectiva destaca a relevância prática dessas competências, que influenciam o comportamento dos alunos e moldam o ambiente escolar.

Ao mencionar mudanças pontuais e pequenas, o docente reconhece que o desenvolvimento socioemocional também ocorre em gestos cotidianos e atitudes específicas. Essas pequenas mudanças, quando acumuladas, contribuem para uma cultura escolar mais positiva e comprometida com o bem-estar de todos.

Ao analisarmos as entrevistas focando especificamente na categoria "Contrariedades pelos discentes", percebemos uma diversidade de perspectivas e experiências em torno dos desafios enfrentados pelos alunos ao lidarem com práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento socioemocional. As entrevistas dos Docentes n.º 1, n.º 3, n.º 4 e n.º 11 proporcionam uma visão abrangente sobre como as contrariedades dos discentes se manifestam e são abordadas dentro do ambiente escolar.

O Docente 1 destaca a resistência dos alunos à mudança de duplas e às diferentes formas de interação propostas em sala de aula. Essa resistência a novas dinâmicas pode ser entendida como uma contrariedade, revelando uma inclinação dos estudantes a permanecer em suas zonas de conforto. No entanto, o docente também ressalta a importância de mudanças para o desenvolvimento interpessoal, indicando que, apesar das contrariedades, há benefícios na diversificação das interações.

A entrevista com o Docente 3 oferece uma perspectiva mais ampla sobre as mudanças no comportamento dos alunos. Ao abordar mudanças radicais e sutis, o docente destaca como os alunos podem inicialmente resistir às práticas socioemocionais, mas com o tempo podem demonstrar uma evolução significativa em seus comportamentos. Essas mudanças podem ser interpretadas como contrariedades iniciais que, quando enfrentadas, resultam em progresso.

Por sua vez, o Docente 4 aponta a resistência como o principal desafio na prática pedagógica. Ele destaca que, muitas vezes, a resistência dos alunos está relacionada à falta de conhecimento prévio e de embasamento para compreender melhor as abordagens

socioemocionais. Aqui, a contrariedade resulta da falta de compreensão das práticas propostas, evidenciando a importância de formação e esclarecimento para superar essas barreiras iniciais.

A entrevista com o Docente 11 contribui para a compreensão de como a resistência pode ser superada, destacando casos positivos em que alunos, inicialmente considerados desafiadores, passaram por transformações notáveis. A resistência é mencionada como uma barreira, mas o docente enfatiza a possibilidade de plantar "sementinhas" mesmo em casos mais desafiadores, indicando estratégias para lidar com essas contrariedades.

A interconexão entre essas entrevistas revela que a contrariedade dos discentes, seja em resistir a novas dinâmicas ou enfrentar desafios emocionais, é um tema relevante e complexo no contexto educacional. As mudanças comportamentais, sejam radicais ou pontuais, evidenciam a dinâmica emocional, enquanto a resistência surge como uma reação inicial a ser superada.

Em resumo, as entrevistas com os docentes acima identificados lançam luz sobre a complexidade das contrariedades enfrentadas pelos discentes durante seu desenvolvimento socioemocional. A resistência, seja à mudança, à falta de conhecimento prévio ou a desafios emocionais, emerge como um desafio central a ser superado, e as estratégias para enfrentar essas contrariedades são fundamentais para o sucesso dessas práticas educacionais.

4.6 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DA CLASSE 1

A classe "Desenvolvimento das competências" revela-se como um componente central nas análises das entrevistas realizadas com docentes e discentes. A categorização dessas entrevistas, utilizando a análise realizada pelo *software* IRaMuTeQ, com destaque para os termos "importante", "respeito", "área", "próximo", "empatia", "preciso", "profissão", "saúde", "profissional", "respeitar", "conhecer", "pé", "relevante", "completo", "ler" e "aprendizado" proporciona uma visão abrangente sobre como essas palavras-chave estão relacionadas ao desenvolvimento de competências na esfera educacional.

Em resposta a um questionamento, os discentes afirmaram que o desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a vida acadêmica e para o mercado de trabalho. As afirmações foram unânimes, contando com 155 respostas positivas.

A presença recorrente do termo "importante" sugere uma compreensão unânime entre docentes e discentes sobre a relevância do desenvolvimento de competências no processo educacional. Esta importância pode se relacionar tanto com a formação acadêmica quanto com as habilidades socioemocionais necessárias para uma participação eficaz na sociedade. A

análise dessas entrevistas, portanto, começa com uma reflexão sobre a importância atribuída ao desenvolvimento de competências.

O termo "respeito" emerge como uma palavra-chave significativa, sugerindo que o desenvolvimento de competências não envolve apenas adquirir conhecimento técnico, mas também cultivar valores éticos e uma postura respeitosa em relação aos outros. Tanto docentes quanto discentes destacam a importância do respeito na formação integral do indivíduo.

A palavra "área" pode indicar uma ênfase na especialização e no conhecimento técnico específico relacionado a determinadas disciplinas ou profissões. O desenvolvimento de competências é visto como algo que se aplica a áreas específicas de estudo ou de atuação profissional.

A palavra "próximo" sugere uma conexão mais estreita e pessoal com o desenvolvimento de competências. Pode refletir a ideia de aprendizado prático, mentorias ou interações próximas entre professores e alunos. Essa proximidade é essencial para uma formação que transcende a simples transmissão de conhecimento teórico.

A inclusão frequente do termo "empatia" destaca a importância das habilidades socioemocionais no desenvolvimento de competências. Trata-se de compreensão, colaboração e consideração pelas necessidades e perspectivas dos outros. A empatia emerge como uma competência vital no contexto educacional.

A palavra "preciso" sugere uma abordagem pragmática em relação ao desenvolvimento de competências, podendo indicar que tanto docentes quanto discentes reconhecem a necessidade de um aprendizado prático e direcionado para o desenvolvimento eficaz de habilidades específicas.

O termo "profissão" indica a ligação intrínseca entre o desenvolvimento de competências e a preparação para futuras carreiras. A formação é vista como um meio para capacitar os indivíduos a atuar de maneira eficaz em suas profissões.

A recorrência da palavra "saúde" destaca a importância de competências relacionadas à área da saúde, mas também pode sugerir uma compreensão mais ampla do conceito de saúde, incluindo aspectos emocionais e sociais. O desenvolvimento de competências socioemocionais abrange aspectos que contribuem para uma saúde integral.

O termo "profissional" destaca a natureza aplicada e prática do desenvolvimento de competências. É percebido como um componente essencial da formação profissional, preparando os indivíduos para os desafios e responsabilidades de suas futuras carreiras.

A repetição da palavra "respeitar" reforça a importância do respeito como um valor fundamental no desenvolvimento de competências. Além de respeitar o conhecimento técnico,

a ética profissional e os outros, essa ênfase sugere uma compreensão mais ampla do respeito como uma competência socioemocional.

O termo "conhecer" sugere uma abordagem centrada no aluno, na qual o desenvolvimento de competências abrange a compreensão profunda e ativa dos conceitos e práticas relevantes.

A palavra "pé" pode simbolizar a ideia de começar a jornada do desenvolvimento de competências. Pode refletir a noção de que o desenvolvimento não é um estado final, mas um procedimento contínuo que se inicia desde o início da formação.

A recorrência da palavra "relevante" destaca a importância de tornar o desenvolvimento de competências relevante para as demandas contemporâneas e as necessidades do mercado de trabalho. A relevância é fundamental para garantir que o aprendizado seja aplicável e eficaz no contexto real.

A palavra "completo" sugere uma compreensão holística do desenvolvimento de competências, remetendo a uma formação completa que abrange aspectos técnicos, éticos, emocionais e sociais.

O termo "ler" pode indicar a importância da leitura e da busca ativa de conhecimento no desenvolvimento de competências, e destaca a necessidade de iniciativa por parte dos alunos para buscar e assimilar informações relevantes.

A repetição da palavra "aprendizado" sublinha que o desenvolvimento de competências está intrinsecamente ligado à continuidade do aprendizado, à capacidade de aprender e de se adaptar ao longo do tempo.

Em resumo, a classe "Desenvolvimento das competências" reflete uma compreensão abrangente e interconectada sobre o papel fundamental do desenvolvimento de competências no contexto educacional. A análise das palavras-chave destaca a importância do respeito, da relevância, da aplicação prática e da compreensão holística, enfatizando que o desenvolvimento de competências vai além do conhecimento técnico para abranger as dimensões sociais, emocionais e éticas do aprendizado.

A entrevista do Docente 2, focando na classe "Desenvolvimento das competências", revela uma perspectiva rica e fundamentada sobre a importância das habilidades e competências na atuação profissional, especificamente na área farmacêutica. Seu discurso oferece reflexões valiosas sobre as competências necessárias para enfrentar os desafios do mercado de trabalho contemporâneo.

O entrevistado destaca a centralidade das competências socioemocionais na sua área de atuação, a área farmacêutica. Ao mencionar a "competência socioemocional", ele aponta para

um entendimento mais amplo das habilidades necessárias, indo além das técnicas puramente profissionais. Esse reconhecimento ressalta a importância de desenvolver habilidades que vão além do conhecimento técnico, abrangendo aspectos emocionais e sociais.

Em relação à área farmacêutica, a competência socio emocional é muito importante! Em questão da qualidade em que a gente vive, onde a doença, do mal do século é a depressão e as doenças que são psicossociais né! Então eu creio que, a competência na minha área, seja principalmente a empatia, que você se colocar no lugar do outro, porque a gente sabe que lidar com o ser humano já é um pouco complicado e o ser humano, doente, é o dobro né! então a gente tem que ter ali a empatia em primeiro lugar (Docente 2).

A palavra-chave "empatia" é enfatizada como uma competência crucial. O Docente 2 reconhece que, na área farmacêutica, lidar com seres humanos, especialmente quando doentes, requer uma habilidade essencial de se colocar no lugar do outro. A empatia é identificada como a base para estabelecer uma conexão significativa com os pacientes, reconhecendo a complexidade de lidar com questões de saúde mental e emocional.

Ao mencionar que "lidar com o ser humano já é um pouco complicado e com o ser humano doente é o dobro", o entrevistado destaca a complexidade do contexto profissional e a necessidade de competências específicas para abordar situações desafiadoras. Enfatiza a importância da empatia e a complexidade e a sensibilidade intrínsecas ao lidar com a saúde e o bem-estar dos pacientes.

A conexão entre as competências socioemocionais e as questões contemporâneas de saúde mental é explicitada quando o entrevistado menciona que "o mal do século é a depressão e as doenças que são psicossociais". Ele reconhece a relevância das competências socioemocionais como um diferencial profissional, uma resposta necessária às demandas de uma sociedade enfrentando desafios específicos de saúde mental.

A abordagem proativa do Docente 2 é evidente quando ele destaca a empatia como a competência "em primeiro lugar". Essa priorização sugere uma consciência aguçada sobre a importância de construir relações humanas sólidas e de qualidade no contexto profissional. A hierarquia atribuída à empatia reflete a necessidade das competências socioemocionais, assim como sua posição base para o desenvolvimento de outras habilidades.

O Docente 2 reconhece a empatia como uma resposta às complexidades inerentes ao trabalho farmacêutico. Essa competência é vista como um catalisador para lidar efetivamente com as particularidades do ser humano, especialmente quando confrontado com condições de

saúde desafiadoras. Ele destaca que a competência socioemocional permite uma abordagem holística para o exercício profissional.

Ao concluir sua resposta, o entrevistado estabelece uma ligação direta entre as competências socioemocionais e a qualidade de vida. Ele destaca que em um contexto em que "a qualidade em que a gente vive" é afetada por questões de saúde mental, competências como a empatia tornam-se essenciais para melhorar a prática profissional e o bem-estar geral da sociedade.

Em síntese, a análise da entrevista com o Docente 2 destaca a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, particularmente a empatia, na área farmacêutica. Suas reflexões fornecem uma visão fundamentada sobre como essas competências complementam e fundamentam a prática profissional, respondendo às complexidades do trabalho no contexto da saúde e do bem-estar humano.

A análise da entrevista com o Docente 10, focando na classe "Desenvolvimento das competências", revela sua visão sobre o significado atribuído às competências socioemocionais. O entrevistado expressa uma compreensão abrangente e interconectada, enfocando o aspecto profissional e os impactos nas esferas pessoal e social. Abaixo, destacam-se as principais reflexões dessa entrevista.

Para mim, o significado das competências emocionais, é a formação completa de um cidadão! Ele vai saber respeitar o colega, ele vai ter uma saúde mental, física, espiritual, completa! Vai ser uma pessoa desenvolvida, e apta para estar no mercado de trabalho e também viver em sociedade (Docente 10).

O entrevistado inicia sua resposta enfatizando que as competências socioemocionais têm um papel fundamental na "formação completa de um cidadão". Esta abordagem abrangente sugere que as competências socioemocionais são percebidas como um elemento essencial para o desenvolvimento integral da pessoa. Ele posiciona essas competências como componentes fundamentais na construção da identidade e na formação de um cidadão pleno.

A noção de respeito é central na compreensão do entrevistado sobre as competências socioemocionais. Ele destaca que, ao desenvolver essas competências, o indivíduo aprende a "respeitar o colega". As competências socioemocionais moldam a maneira como o indivíduo se relaciona com os outros. O respeito é percebido como um valor intrínseco, resultante do desenvolvimento dessas competências.

O entrevistado amplia ainda mais a visão das competências socioemocionais ao incluir aspectos de saúde. Ele menciona que, ao desenvolver essas competências, o indivíduo alcança

uma "saúde mental, física, espiritual, completa". Essa associação entre competências socioemocionais e saúde reflete uma compreensão holística, reconhecendo que o bem-estar não está limitado à saúde física, mas inclui aspectos mentais e espirituais.

A interconexão entre o desenvolvimento pessoal e a aptidão para o mercado de trabalho é destacada quando o entrevistado menciona que o cidadão que desenvolve competências socioemocionais está "apto para estar no mercado de trabalho". Essa visão alinha-se com as demandas contemporâneas do mercado, que valoriza habilidades técnicas, interpessoais e emocionais. O entrevistado sugere que o desenvolvimento dessas competências é uma necessidade para o sucesso profissional.

A relação entre competências socioemocionais e a capacidade de viver em sociedade é enfatizada quando o entrevistado menciona que o cidadão que desenvolve essas competências está apto a "também viver em sociedade". Aqui, ele destaca a importância de habilidades como empatia, respeito e saúde mental para contribuir de maneira construtiva para a coletividade. Essa visão ampla sugere que as competências socioemocionais beneficiam o indivíduo e contribuem para a formação de comunidades mais saudáveis e equilibradas.

O uso da palavra "completa" por parte do entrevistado ressalta a ideia de que as competências socioemocionais são um componente essencial para alcançar uma formação integral. A pessoa que desenvolve competências é vista como alguém que atingiu plenitude em diferentes aspectos da vida, transcendendo a esfera profissional.

Ao destacar que o cidadão é "apto para estar no mercado de trabalho", o entrevistado reconhece a relevância das competências socioemocionais no contexto profissional como essenciais para o sucesso no ambiente competitivo do mercado de trabalho atual.

Em resumo, a análise da entrevista com o Docente 10 revela uma perspectiva abrangente e interconectada sobre o significado das competências socioemocionais. O entrevistado não apenas enfatiza a importância profissional dessas competências e destaca sua influência na formação de um cidadão capaz de contribuir de maneira positiva tanto para o mercado de trabalho quanto para a sociedade.

A análise da entrevista com o Docente 16, focando na classe "Desenvolvimento das competências", proporciona elementos valiosos sobre as habilidades e competências que os discentes precisam desenvolver ao ingressar em um curso técnico na área de enfermagem. O entrevistado destaca aspectos cruciais que vão além do conhecimento técnico, enfatizando a importância de habilidades interpessoais, éticas e coletivas.

Abaixo são apresentadas as principais reflexões da entrevista.

Tem muitos alunos que chegam com muita dificuldade de comunicação, no nosso curso. Eles são muito tímidos, né?! Eu sempre fui muito tímida, também! Ainda sou! Mas a gente, tem que saber se comunicar, conversar com esse paciente, eu falo, né! Enfermagem, ela lida com a equipe “multi”, com médico, com especialista, com fisioterapeuta, nutricionista. Então, ele tem que saber se comunicar, né? Não é conversar, de bater papo, mas é o mínimo, ali para o bem-estar desse paciente. E na enfermagem, também, tem um trabalho coletivo, então, desde as primeiras aulas, a gente estimula esse trabalho coletivo, com quem tem afinidade, com quem não tem afinidade, porque, às vezes, no mercado de trabalho, ele não vai trabalhar com colega dele da sala, então, ele tem que ter esse trabalho coletivo. Ele tem que ter responsabilidade e compromisso, né!? E ser ético, ali ao executar as ações dele, então, desde o começo do curso, acho que coisa que a gente pega bem no pé deles, né?! Pra já irem desenvolvendo ao longo do curso inteiro! (Docente 16).

O Docente 16 inicia sua resposta identificando uma dificuldade comum entre os discentes ao ingressar no curso técnico de enfermagem: a comunicação. Ele destaca a timidez como uma barreira inicial e ressalta a necessidade de desenvolver habilidades de comunicação. Essa observação sugere que, além do domínio técnico, a capacidade de se comunicar efetivamente é percebida como fundamental para o desempenho eficaz no campo da enfermagem.

A comunicação é contextualizada na dinâmica da enfermagem, que lida com uma equipe "multi". O entrevistado destaca que os profissionais de enfermagem interagem com diversos membros da equipe de saúde, como médicos, especialistas, fisioterapeutas e nutricionistas. Assim, ele sublinha a importância de compreender a necessidade de uma comunicação eficaz em um ambiente interdisciplinar.

O trabalho coletivo é identificado como uma habilidade essencial desde as primeiras aulas do curso técnico. O entrevistado enfatiza a necessidade de estimular o trabalho em equipe, tanto com colegas de afinidade quanto com aqueles que não possuem afinidade. Essa abordagem reflete a realidade de um contexto de trabalho em que os profissionais de enfermagem precisam colaborar com diferentes colegas, independentemente de suas preferências pessoais. O desenvolvimento da habilidade de trabalhar em equipe, portanto, é visto como fundamental para o sucesso na prática profissional.

A responsabilidade e o compromisso são destacados como aspectos fundamentais do perfil do discente, devendo ser cultivados ao longo do curso. Essa ênfase sugere que, na visão do entrevistado, ser responsável e comprometido, além de serem requisitos para a conclusão do curso, são elementos-chave para uma prática profissional ética e eficaz.

A ética profissional é mencionada como um aspecto crítico, particularmente no campo da enfermagem. O entrevistado destaca que desde o início do curso, há uma atenção rigorosa à ética, sugerindo que essa dimensão é ensinada e enfatizada ao longo de todo o processo de formação. Essa abordagem destaca a importância de cultivar uma postura ética desde o início da jornada acadêmica.

O entrevistado finaliza destacando que esses aspectos são trabalhados desde o início do curso, indicando uma abordagem proativa na formação dos discentes. Essa abordagem sugere que as competências socioemocionais e éticas são consideradas como elementos centrais para o desenvolvimento profissional.

Na entrevista com o Docente 16, a expressão “pegar no pé” foi utilizada: “[...] *Ele tem que ter responsabilidade e compromisso, né? E ser ético, ali ao executar as ações dele, então, desde o começo do curso, acho que coisa que a gente pega bem no pé deles, né? Pra já irem desenvolvendo ao longo do curso inteiro!*”

"Pegar no pé" é uma expressão informal da língua portuguesa que significa monitorar ou cobrar alguém de maneira constante e rigorosa, geralmente para garantir que a pessoa cumpra determinadas responsabilidades ou padrões de comportamento. O entrevistado utiliza essa expressão para transmitir a ideia de que a instituição de ensino adota uma postura atenta e rigorosa em relação ao desenvolvimento de habilidades fundamentais desde as fases iniciais do curso.

O entrevistado destaca a importância atribuída à comunicação, trabalho coletivo, responsabilidade, compromisso e ética desde o início do curso. Essa abordagem proativa visa assegurar que os discentes desenvolvam essas competências ao longo de sua formação, preparando-os para os desafios do mercado de trabalho na área da enfermagem.

A análise da entrevista com o Docente 16 evidencia a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais e éticas desde as fases iniciais do curso técnico de enfermagem. A comunicação eficaz, o trabalho coletivo, a responsabilidade, o compromisso e a ética são identificados como componentes fundamentais para a formação de profissionais de enfermagem competentes e éticos.

4.7 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DA CLASSE 4

A análise da classe "A escola como ambiente propício para o desenvolvimento das competências socioemocionais" revela importantes percepções dos docentes e discentes sobre o papel da instituição escolar no desenvolvimento das competências socioemocionais. Os

termos mais frequentes, como "escola", "competência", "socioemocional", "desenvolvimento" e outros indicam uma ênfase coletiva na importância da escola como um espaço propício para promover o crescimento integral dos indivíduos.

Nota-se a afirmação dos discentes tratando da importância de desenvolver as competências socioemocionais na vida pessoal enquanto jovens, durante o decorrer da aprendizagem. Por certo, 88 discentes (56,77%) consentem que realizar escolhas positivas de acordo com o comportamento seja positivo para a vida pessoal e profissional. Outros 65 (41,94%) concordam, 02 (1,29%) mostraram-se indecisos e não se houve discentes que discordaram ou discordaram totalmente.

A recorrência do termo "escola" sugere que os entrevistados reconhecem a instituição educacional como fundamental no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A escola é percebida como um ambiente para a transmissão de conhecimentos acadêmicos e para o cultivo das competências necessárias para a vida, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

O termo "possível" destaca uma crença compartilhada na capacidade de a escola ser um ambiente eficaz para o desenvolvimento socioemocional. Os entrevistados parecem acreditar que a escola tem o potencial de proporcionar experiências educacionais que vão além do currículo acadêmico tradicional, abrangendo o desenvolvimento holístico dos estudantes. (Gonçalves; Deitos, 2020).

A repetição dos termos "acreditar" e "desenvolvimento" sugere uma confiança na capacidade da escola de desempenhar um papel ativo no desenvolvimento socioemocional dos discentes. Essa confiança pode derivar de práticas educacionais específicas, programas de apoio ou abordagens pedagógicas que os entrevistados consideram eficazes para promover o crescimento integral dos estudantes (Lamosa, 2021).

A análise destaca a ideia de "cidadão" e "habilidade", indicando que a percepção da escola vai além do contexto puramente acadêmico. A escola é vista como um espaço para capacitar academicamente e moldar cidadãos éticos e socialmente competentes. Há uma apreciação coletiva de que as habilidades socioemocionais são essenciais para a formação de cidadãos ideais (Petry, 2019).

Os termos "social", "familiar" e "local" sugerem a compreensão de que a escola não atua isoladamente, mas está interligada ao ambiente social e familiar dos estudantes. Essa perspectiva implica que a escola deve colaborar ativamente com outros elementos do entorno do aluno para criar um ambiente propício ao desenvolvimento socioemocional (Goleman, 1995).

O termo "desenvolver" destaca a ênfase na evolução contínua dos estudantes. A palavra "bagagem" sugere que a escola é percebida como um espaço que contribui para o conhecimento acadêmico como também para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais ao longo da vida (Magalhães, 2021).

A análise da classe "A escola como ambiente propício" aponta para uma visão positiva e abrangente sobre o papel da instituição educacional no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Essa percepção reflete a compreensão de que a escola é mais do que um local para adquirir conhecimentos teóricos; é um ambiente dinâmico e propício para cultivar habilidades e competências fundamentais para a formação integral dos indivíduos.

Baseado na entrevista com o Docente 20, destaca-se sua percepção sobre os desafios na prática pedagógica para estabelecer o desenvolvimento socioemocional dos alunos. O termo "escola" é central nessa análise, indicando que a discussão gira em torno do papel da instituição educacional como um ambiente propício para o crescimento integral dos estudantes.

Na minha vivência como docente, os principais desafios é conquistar o meu espaço, né? E o respeito, ali entre os alunos, porque sem ter esse respeito, essa educação, essa colaboração, o aluno, ele precisa se sentir confortável, se eu não consigo fazer com que ele sinta confiável. Então, às vezes, no momento que a gente está ali, ele está tirando dúvida ou ele pede pra falar em particular, a gente, nem tem noção do quanto isso não está trazendo uma bagagem muito intensa, né? Do lado de fora, aí é familiar e tudo mais, ele se sente acolhido, então, acho que essa parte toda amável, né? Como docente, é muito importante, porque sem isso, o aluno, ele não se sente confortável, e ele vai continuar tendo os mesmos comportamentos (Docente 20).

O docente expressa que conquistar seu espaço e respeito é fundamental na prática pedagógica. Essa abordagem sugere que a construção de um ambiente de confiança e respeito é importante para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ele ressalta a importância de estabelecer uma relação de confiança, para que os alunos se sintam confortáveis para expressar dúvidas ou buscar orientação de maneira mais privada.

O termo "conquistar" implica que o docente percebe a necessidade de um esforço contínuo para ganhar a confiança dos alunos. Essa conquista vai além do conteúdo acadêmico e envolve a criação de um espaço acolhedor e colaborativo. O docente reconhece que, sem esse ambiente amável e respeitoso, os alunos podem não se sentir confortáveis e, conseqüentemente, podem manter comportamentos que não favorecem o aprendizado.

A menção à "bagagem intensa" sugere que o docente reconhece a importância das experiências pessoais, familiares e externas dos alunos. Essa "bagagem" é considerada

significativa para o entendimento da complexidade de cada aluno e, portanto, para a abordagem do desenvolvimento socioemocional. O docente destaca que o aluno se sente acolhido quando essa bagagem é reconhecida e considerada (Goleman, 1995)

O termo "familiar" sugere que o ambiente escolar é percebido como uma extensão do contexto familiar dos alunos. A integração entre esses dois ambientes é vista como essencial para promover um ambiente propício ao desenvolvimento socioemocional.

Em resumo, a análise da classe "A escola como ambiente propício para o desenvolvimento socioemocional dos alunos" com base na entrevista do Docente 20 enfatiza a importância de elementos como conquista de espaço, respeito, construção de confiança, acolhimento e reconhecimento da bagagem dos alunos para criar um ambiente escolar propício ao desenvolvimento integral dos estudantes (Rogers, 1983).

A análise da entrevista com o Docente 5 revela uma visão otimista e fundamentada sobre a capacidade de escola ser um ambiente propício para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. O docente destaca a escola como o local ideal para lidar com emoções, vivências e construção do entendimento emocional dos estudantes.

Eu acho que o ambiente escolar é o ideal, né? Para esse desenvolvimento socioemocional. Porque, aqui aonde ele vai poder lidar com essas emoções, lidar com as vivências. E aí, pode, justamente, construir, né? Justamente, entender as emoções dele, então acho que o ambiente escolar, é perfeito, é o ideal (Docente 5).

A expressão "ambiente escolar é o ideal" indica a convicção do docente de que a escola oferece condições favoráveis para o desenvolvimento socioemocional (Nakano, Moraes e Oliveira Waki, 2019). Essa afirmação sugere que o docente percebe a instituição educacional como um espaço estratégico, capaz de promover experiências e aprendizados fundamentais para a formação integral dos alunos.

Ao mencionar que na escola os alunos podem "lidar com essas emoções, lidar com as vivências," o docente destaca a importância da escola como um ambiente de aprendizado prático, onde os alunos têm a oportunidade de vivenciar e compreender suas próprias emoções e experiências (Goleman, 1995). Essa abordagem prática contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, permitindo que os estudantes adquiram conhecimento teórico e experiencial.

A utilização do termo "construir" reforça a ideia de que o desenvolvimento socioemocional é um procedimento ativo, no qual os alunos constroem gradualmente uma compreensão mais profunda de suas emoções e relações interpessoais (Gardner, 1995). A

escola, nesse contexto, é percebida como um espaço que oferece material e oportunidades para essa construção.

A palavra "entender" des

taca a importância da escola no fornecimento de ferramentas cognitivas e emocionais que capacitam os alunos a compreenderem e gerenciarem suas emoções de maneira saudável (Lamosa, 2021). Assim, a escola é vista como um ambiente que contribui para o desenvolvimento de habilidades que transcendem o puramente acadêmico.

A expressão "ambiente escolar, é perfeito, é o ideal" resume a percepção positiva do entrevistado sobre a capacidade da escola em promover um ambiente propício para o desenvolvimento socioemocional (Pena; Alves; Primi, 2020). A escola é local de instrução acadêmica e espaço fundamental para a formação integral dos alunos.

A entrevista com o Docente 21 revela uma perspectiva positiva sobre a capacidade da escola como um ambiente propício para o desenvolvimento de competências socioemocionais. O docente destaca a escola como o lugar ideal para esse desenvolvimento, argumentando que é um ambiente em que os alunos têm a oportunidade de aprender, errar, refletir e desenvolver habilidades fundamentais para o mercado de trabalho.

Sim, eu acredito que a escola é o lugar ideal pra isso! É onde o aluno está pra aprender, onde ele pode, o ambiente que ele pode errar né, o ambiente que ele pode refletir sobre o que ele tá fazendo, e a forma como ele está fazendo. Então, acho que é o momento ideal pra ele, pra ele aprender e desenvolver essas competências mesmo, entender o que ele tem, o que ele não tem, e o que ele precisa ter, pra que no mercado de trabalho, ele seja melhor aceito, que ele melhores posições (Docente 21).

Ao afirmar que "a escola é o lugar ideal para isso", o entrevistado ressalta a importância do ambiente educacional como o cenário mais apropriado para o desenvolvimento das competências socioemocionais (Nakano; Moraes; Waki, 2019).

A menção ao ambiente escolar como um lugar onde o aluno "pode errar" indica a percepção da escola como um espaço seguro para experimentação e aprendizado (Goleman, 1995). A ideia de permitir erros está associada à compreensão de que o desenvolvimento socioemocional muitas vezes envolve tentativa e erro, sendo a escola um ambiente propício para essas experiências.

A expressão "refletir sobre o que ele tá fazendo e a forma como ele está fazendo" destaca a importância da reflexão no processo de desenvolvimento socioemocional (Howard Gardner, 1995). A escola é percebida como um espaço que proporciona oportunidades para os alunos

refletirem sobre suas ações, emoções e comportamentos, promovendo um entendimento mais profundo de si mesmos.

A afirmação "entender o que ele tem, o que ele não tem e o que ele precisa ter" indica uma abordagem prática em relação ao desenvolvimento de competências socioemocionais (Lamosa, 2021). A escola é vista como um ambiente que ajuda os alunos a identificarem suas próprias habilidades e áreas de melhoria, contribuindo para uma autopercepção mais consciente.

A relação estabelecida entre o desenvolvimento socioemocional na escola e o sucesso futuro no mercado de trabalho sugere a compreensão do docente sobre a importância dessas competências no cenário profissional (Pena; Alves; Primi, 2020). A escola é percebida como um espaço de preparação para o sucesso acadêmico e profissional.

A análise da entrevista com o Docente 18 destaca uma visão abrangente e integrada sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, principalmente no contexto escolar. O entrevistado expressa a crença na importância dessas competências para o desempenho profissional dos alunos e para sua vida pessoal, familiar e cidadã.

Eu acredito que essas competências, elas não só desenvolvem o aluno, como um profissional, que ele vem buscar num curso, mas sim, que desenvolve ele para a vida! Então, são competências que vão estar com ele, todo momento, no seu desenrolar profissional, no seu desenrolar familiar, na sua vivência como cidadão. Então, acho que é extremamente importante, o aluno, ter diversas competências trabalhadas ao longo do curso (Docente 18).

A afirmação "essas competências, elas não só desenvolvem o aluno, como um profissional" evidencia a compreensão do entrevistado de que as competências socioemocionais transcendem a esfera acadêmica, contribuindo para a formação integral do aluno como ser humano e profissional, além da preparação estritamente profissional e considerando o impacto dessas competências em diversos aspectos da vida (Goleman, 1995).

A expressão "que ele vem buscar num curso" sugere a ideia de que os alunos buscam, além do conhecimento técnico, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais ao ingressarem em um curso. Isso reforça a importância atribuída a essas competências como parte integrante da formação educacional (Pena; Alves; Primi, 2020).

O trecho "desenvolve ele para a vida" ressalta a aplicabilidade das competências socioemocionais em situações cotidianas e ao longo da trajetória de vida do aluno. A visão prospectiva do desenvolvimento destas competências vai além do contexto acadêmico,

destacando seu papel na construção de um indivíduo preparado para enfrentar os desafios da vida (Magalhães, 2021; Goleman, 1995).

A menção de que essas competências estarão presentes "no seu desenrolar profissional, no seu desenrolar familiar, na sua vivência como cidadão" enfatiza a abrangência das competências socioemocionais. O entrevistado reconhece que essas habilidades têm relevância no ambiente de trabalho, na esfera familiar e no exercício da cidadania (Nunes *et al.*, 2021).

A conclusão "acho que é extremamente importante o aluno ter diversas competências trabalhadas ao longo do curso" reforça a importância do trabalho contínuo no desenvolvimento dessas competências ao longo do percurso educacional. A utilização do termo "diversas competências" destaca a necessidade de uma abordagem holística, abrangendo diferentes aspectos do desenvolvimento socioemocional (Almeida; Batista, 2016; Carvalho; Silva, 2017).

4.8 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DA CLASSE 5

A análise da classe "Exercício de práticas" revela importantes percepções dos docentes sobre a implementação de práticas pedagógicas e suas implicações no ambiente escolar. Nas entrevistas, destacam-se termos como "só", "algo", "inclusive", "usar", "vez", "dinâmico", "ainda", "ficar", "foco", "depois", "prático", "coisa", "ali", "sério", "trás", "aula", indicando uma série de considerações e reflexões sobre como as práticas pedagógicas são vivenciadas e percebidas pelos docentes.

O levantamento realizado pela análise da classe pode ser relacionado com a afirmação dos discentes em referência ao fato de que as atividades pedagógicas são de muita importância para o desenvolvimento.

Uma parcela de 45,16% dos discentes comprova que na instituição de Ensino Técnico realizam-se atividades que oportunizam a prática e o desenvolvimento das competências socioemocionais, pois 73 (47,10%) concordaram com a afirmação, 10 discentes (6,45%) se apresentaram como indecisos, 2 (1,29%) discordaram e nenhum discordou totalmente.

O termo "só" pode sugerir a singularidade ou exclusividade de determinadas práticas, indicando que talvez algumas metodologias ou abordagens se destaquem no contexto da sala de aula. A ideia de singularidade pode ser interpretada como uma busca por métodos pedagógicos diferenciados ou inovadores (Gardner, 1995)

A frequência do termo "algo" pode indicar uma busca por variedade e diversificação nas práticas pedagógicas. Os docentes podem estar interessados em explorar diferentes estratégias

para enriquecer o ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos (Freire, 1996).

O termo "inclusive" destaca a importância da inclusão de diferentes abordagens pedagógicas, contemplando a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos. Isso sugere uma preocupação em garantir que as práticas pedagógicas sejam acessíveis e relevantes para todos os estudantes, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo.

A presença frequente do termo "usar" sugere uma visão pragmática das práticas pedagógicas, destacando a necessidade de utilizar métodos eficazes e aplicáveis ao contexto educacional, o que pode refletir a busca por abordagens que realmente impactem positivamente o aprendizado dos alunos (Lamosa, 2021).

O termo "prático" aparece com destaque, indicando uma valorização das práticas que envolvem a aplicação direta do conhecimento. A ênfase na abordagem prática pode refletir uma preocupação em preparar os alunos não apenas teoricamente, mas também para situações reais e desafios do mundo profissional.

O termo "foco" sugere uma necessidade de direcionamento e concentração em práticas que atendam aos objetivos educacionais. Os docentes podem estar interessados em estratégias que mantenham os alunos envolvidos e concentrados no processo de aprendizagem (Freire, 1996).

A frequência de termos como "ainda", "ficar" e "depois" pode indicar uma perspectiva temporal na análise das práticas pedagógicas. Os docentes podem estar considerando a continuidade e o impacto futuro das práticas no desenvolvimento dos alunos.

O termo "coisa" pode denotar uma avaliação geral das diversas práticas pedagógicas, indicando uma abordagem reflexiva e aberta a diferentes aspectos do processo educacional.

A presença dos termos "ali" e "trás" pode sugerir a importância da proximidade entre docentes e práticas pedagógicas. Pode-se interpretar que os educadores valorizam práticas que estão próximas e alinhadas aos objetivos e à realidade da sala de aula (Gonçalves e Deitos, 2020).

A recorrência do termo "sério" pode indicar uma abordagem comprometida e responsável em relação às práticas pedagógicas. Os docentes podem buscar estratégias que sejam levadas a sério pelos alunos e que promovam um ambiente educacional engajado.

Em relação ao termo "vez", sua frequência pode sugerir a ideia de rotatividade e variedade nas práticas pedagógicas. Os docentes podem estar interessados em implementar diferentes métodos em momentos específicos, promovendo uma abordagem diversificada ao longo do curso.

A análise da classe "Exercício de práticas" reflete uma abordagem reflexiva e dinâmica por parte dos docentes em relação às práticas pedagógicas. Eles buscam estratégias inovadoras, inclusivas, práticas e alinhadas aos objetivos educacionais, considerando a singularidade de cada abordagem e sua aplicabilidade no contexto escolar (Rogers, 1983).

A análise da classe "Exercício de práticas" revela a importância atribuída pelos entrevistados às dinâmicas e práticas pedagógicas como elementos fundamentais para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. O termo "dinâmico" aparece com destaque, sugerindo uma abordagem que busca envolver os estudantes de maneira ativa e participativa, proporcionando experiências diversificadas.

Dinâmicas! Dinâmicas, todas as possíveis! Então, na prática, dinâmicas individuais, dinâmicas em duplas, em grupo, dinâmicas com colegas de outros cursos, para sair um pouquinho da nossa vivência, visitas técnicas. Nossa! E por aí vai... (Docente 8).

A recorrência do termo "dinâmicas" denota a valorização de atividades que promovem interação, reflexão e vivências variadas. A escolha de dinâmicas individuais, em duplas e em grupo sugere uma adaptação dessas práticas conforme as necessidades e características dos alunos, destacando a flexibilidade no método de ensino.

A inclusão do termo "visitas técnicas" indica a importância de experiências práticas fora da sala de aula. Essas visitas proporcionam aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em contextos reais, incentivando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como adaptabilidade e trabalho em equipe (Penhaki, 2019).

Ao mencionar "dinâmicas com colegas de outros cursos", os entrevistados destacam a relevância de interações interdisciplinares. Essa prática contribui para ampliar a visão dos alunos, promovendo a compreensão de diferentes perspectivas e a colaboração entre áreas diversas, aspectos essenciais no desenvolvimento socioemocional (Goleman, 1995)

A ênfase nas dinâmicas como práticas pedagógicas sugere a compreensão de que a aprendizagem socioemocional é potencializada por abordagens que vão além da transmissão de conteúdos teóricos. Essas atividades proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento de competências como comunicação, empatia e resolução de conflitos.

A classe "Exercício de práticas" evidencia a importância de estratégias que promovam a participação ativa dos alunos, estimulando não apenas o aprendizado conceitual, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A abordagem dinâmica destaca a

necessidade de práticas inovadoras e adaptáveis, alinhadas às demandas do mundo contemporâneo.

O Docente 10 afirma que

Em relação a minha profissão, como a gente vai lidar não só com cliente, mas também a mão de obra. Há muitos conflitos, divergências de opiniões e pensamentos. Então, essa habilidade em conseguir solucionar conflitos, a habilidade também em auxiliar um cliente, desejo do cliente, e tentar entender, traduzir da melhor forma possível, eu vejo, como uma habilidade e competência, ali, que o aluno vai desenvolver, e vai aplicar no mercado de trabalho (Docente 10).

O Docente 10 destaca a importância de habilidades e competências específicas para a atuação profissional em sua área. Ao mencionar a necessidade de lidar tanto com clientes quanto com a mão de obra, evidencia a complexidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho (Silva, 2020)

A primeira habilidade destacada é a capacidade de solucionar conflitos. A resolução eficaz de disputas e divergências é muito importante em ambientes profissionais, onde diferentes perspectivas e opiniões podem surgir. Essa valorização destaca a importância da inteligência emocional e das habilidades interpessoais na promoção de um ambiente de trabalho saudável e produtivo.

Outra habilidade mencionada é a capacidade de auxiliar o cliente e compreender seus desejos. Isso reflete a necessidade de empatia e compreensão das necessidades do cliente, destacando a importância não apenas da competência técnica, mas também da habilidade de oferecer um serviço personalizado e satisfatório (Silva, 2020).

A expressão "ali" usada na entrevista sugere que essas habilidades são especialmente relevantes no contexto do mercado de trabalho, indicando que, durante a formação, os alunos têm a oportunidade de desenvolver essas habilidades de maneira prática e direcionada para a aplicação imediata em situações profissionais (Bassani, 2021).

O termo "ali" pode apontar para o momento específico em que essas competências são colocadas à prova, seja em simulações de casos reais durante o curso ou no ambiente profissional após a formação. A abordagem prática e a vivência de situações reais durante a aprendizagem podem ser estratégias eficazes para preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho (Penhaki, 2019).

A análise do tema "Exercício de práticas" com base na entrevista realizada com o Docente 19 revela a percepção positiva sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. A abordagem está embasada em contribuições

teóricas de diversos autores que exploram aspectos relacionados às habilidades socioemocionais na educação.

Eu acredito, sim! Na importância do desenvolvimento, até mesmo porque, o aluno chega aqui de forma muito crua, e, por muitas vezes, ele não sabe qual cenário que será encontrado na instituição, ele se assusta com toda infraestrutura, e todo poder que ele tem, inclusive, de liberdade e autonomia. Quando ele se percebe, dentro de uma situação, que ele também vai decidir, junto com o todo, ele passa a pensar de forma coletiva, então, eu acredito (Docente 19).

O desenvolvimento das competências socioemocionais tem se tornado uma área de grande relevância na educação contemporânea. Autores como Nakano, Moraes e Waki (2019) ressaltam a importância dessas competências no desenvolvimento global de crianças e adolescentes, destacando a relação entre inteligência e habilidades socioemocionais.

O Docente 19 destaca a importância de desenvolver competências socioemocionais, considerando a entrada do aluno na instituição de forma "muito crua". Essa expressão sugere uma falta de familiaridade ou preparo do aluno para lidar com a complexidade do ambiente educacional. Nesse contexto, Pena, Alves e Primi (2020) abordam as habilidades socioemocionais como ferramentas essenciais para o enfrentamento de desafios e a promoção do bem-estar emocional.

O Docente 19 menciona que o aluno se surpreende com a infraestrutura e o poder de liberdade e autonomia na instituição. Essa observação se alinha ao trabalho de Carvalho e Silva (2017), que destacam a importância de currículos socioemocionais para desenvolver competências do século XXI, incluindo autonomia, colaboração e iniciativa.

A referência do Docente 19 ao aluno "pensar de forma coletiva" está em consonância com as discussões de Gonçalves e Deitos (2020) sobre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam a colaboração e o pensamento crítico como elementos-chave.

A expressão "ele se percebe dentro de uma situação" sugere autoconhecimento e autoconsciência. Esses aspectos são abordados por Magalhães (2021), que discute como as competências socioemocionais podem contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e ética.

A entrevista evidencia a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para os alunos, destacando aspectos como autonomia, pensamento coletivo e

autoconsciência. Essas considerações estão alinhadas com os debates e estudos de diversos autores que enfocam a necessidade de integrar as habilidades socioemocionais na educação.

A análise do tema "Exercício de práticas", com base na entrevista realizada com o Docente 3, destaca as mudanças significativas e aparentes no comportamento dos alunos quando as competências socioemocionais são desenvolvidas. Esta análise está embasada nas contribuições de diversos autores que exploram as habilidades socioemocionais na educação.

Tem alguns alunos que eles têm assim: uma mudança muito radical, né! Então, você vê aluno, que é mais agressivo, de repente, né! Quando você consegue, começar a desenvolver esse aluno, ele tá agindo como se fosse outro aluno. É um aluno totalmente diferente! Mas a gente também tem percepções, que não são as mais radicais, né! Às vezes, surge umas falas do colega e o outro colega, já pega e corta ele, né! Então fala assim: “você não pode falar isso, né!” Quando dei uma aula de capacitismo, eu ouvi uma aluna sendo capacitista e a outra já cortando ela. Então, né! Por mais que as duas tenham assistido às aulas, de alguma forma aquilo funcionou e afetou, né! Acho que é isso que a gente consegue ver, né! Que tem mudanças mais visíveis e outras que são pontuais, pequenas! Mas a gente consegue ver assim, na relação entre os alunos, no dia a dia, na prática, como eles estão se comportando (Docente 3).

O desenvolvimento das competências socioemocionais é uma pauta essencial na educação contemporânea, buscando impactar positivamente o comportamento dos alunos. Diversos autores, como Goleman (1995) e Gardner (1995) têm contribuído para a compreensão dessas habilidades.

A observação do docente sobre mudanças radicais no comportamento dos alunos sugere que o desenvolvimento das competências socioemocionais vai além de meras alterações superficiais. Essas mudanças podem influenciar a forma como os alunos se relacionam consigo e com os outros. Essa perspectiva alinha-se com a ideia de Goleman (1995) sobre a inteligência emocional, destacando a capacidade de compreender e gerenciar emoções para melhorar as interações sociais.

A observação do docente sobre mudanças radicais no comportamento de alguns alunos destaca a eficácia do desenvolvimento dessas competências. Autores como Pena, Alves e Primi (2020) discutem como tais habilidades podem promover mudanças positivas e duradouras no comportamento dos indivíduos.

O exemplo de um aluno interrompendo atitudes capacitistas de outro destaca que os alunos são capazes de internalizar essas competências e de aplicá-las ativamente em situações

práticas. Isso reflete a ideia de intervenção social e ética discutida por autores como Magalhães (2021), ao explorar a incorporação de competências socioemocionais na política curricular.

A intervenção de um aluno para corrigir atitude capacitista de outro evidencia a aplicação prática das competências socioemocionais. Nunes, Bueno, Silva e Oliveira (2021) exploram como essas competências são fundamentais nas relações interpessoais, mesmo em ambientes organizacionais.

A capacidade dos alunos em intervir e corrigir comportamentos inadequados, conforme descrito pelo docente, ressalta a relevância das competências socioemocionais nas relações cotidianas. Almeida e Batista (2016), em seu artigo sobre Educação Profissional, discutem a importância dessas habilidades para o ambiente de trabalho.

O relato do Docente 3 destaca que essas mudanças podem ocorrer em diferentes intensidades e formas, sugerindo que o desenvolvimento das competências socioemocionais é um processo contínuo e personalizado para cada aluno. Isso reflete a abordagem de autores como Pena, Alves e Primi (2020), que destacam a necessidade de uma educação socioemocional que reconheça a diversidade de experiências e aprendizagens.

O exemplo do docente sobre a aula de capacitismo demonstra como as competências socioemocionais podem afetar diretamente as interações em sala de aula. Autores como Smolka, Laplane, Magiolino e Dainez (2015) discutem os desafios e argumentos relacionados à avaliação dessas habilidades como política pública.

As mudanças observadas nas interações entre os alunos indicam uma melhoria nas relações sociais, mas também ressaltam a importância dessas competências para a formação integral do aluno. Educadores como Magalhães (2021) e Almeida e Batista (2016) destacam a relevância das competências socioemocionais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

A análise da entrevista sugere que o desenvolvimento das competências socioemocionais promove mudanças reais e visíveis no comportamento dos alunos, indo desde transformações radicais até intervenções pontuais. Essas mudanças são essenciais para a formação integral dos estudantes, conforme discutido por Magalhães (2021) em seu artigo sobre a gênese e incorporação das competências socioemocionais na política curricular.

A entrevista evidencia que o exercício de práticas para o desenvolvimento de competências socioemocionais impacta positivamente o comportamento dos alunos, influencia ativamente a dinâmica da sala de aula e prepara os alunos para desafios futuros. As abordagens dos diversos autores citados reforçam a importância dessas competências tanto na esfera educacional quanto na preparação para a vida e o trabalho.

4.9 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL: E- BOOK COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO TÉCNICA

Um *e-book*, ou livro eletrônico, é uma publicação digital que contém texto, imagens, gráficos ou até mesmo vídeos, projetada para ser lida em dispositivos eletrônicos, como *tablets*, *smartphones* ou computadores. Além disso, trata-se de uma alternativa conveniente aos livros físicos, pois podem ser acessados e armazenados facilmente em dispositivos digitais, permitindo que os leitores armazenem uma vasta biblioteca em um único dispositivo.

Os *e-books* geralmente vêm em formatos como PDF, EPUB ou MOBI, entre outros, e podem ser baixados da Internet, comprados em lojas *online* ou até mesmo emprestados de bibliotecas digitais. Eles oferecem recursos adicionais, como marcações, buscas, hiperlinks e possibilidade de ajuste de fonte e tamanho, tornando a experiência de leitura mais personalizável e interativa.

De acordo com Medeiros (2013, p. 15),

Os e-book e livros digitais são quaisquer livros no formato digital; e publicações digitais são quaisquer arquivos em formato digital que transmita informação em forma de texto em formatos TXT, HTM, RTF e PDF. Ambos são documentos estáticos que não permitiam interação com o leitor. Por outro lado, os e-books não são estáticos. De acordo com Hillesund (2010) os e-books podem ser lidos/ouvidos em qualquer dispositivo computacional; possuem metadados referentes aos direitos autorais digitais, possibilitam a navegação e formatação do conteúdo, ou seja, são arquivos interativos, os quais podem ser redimensionados para qualquer tipo de dispositivo de leitura, o leitor tem a possibilidade de alterar fonte e tamanho de letra, podem conter animações, entre outras funcionalidades. Geralmente, o formato dos e-books são em e-Pub.

Cada configuração dispõe de atributos, sendo congruentes com diferentes dispositivos e *e-readers*. Devido à série de benefícios que proporcionam, os *e-books* tornaram-se uma ferramenta indispensável no mundo de hoje, tanto para leitores experientes quanto para educadores.

São muito convenientes, evitando o transporte de diversos livros físicos que são pesados e ocupam espaço, tornando possível armazenar uma biblioteca em um único dispositivo, permitindo a leitura a qualquer tempo, sendo particularmente oportuno para indivíduos e especialistas que necessitam acesso a uma grande quantidade de materiais de estudo ou referência. Na educação, os *e-books* são utilizados como instrumento didático que possibilita o suporte no desenvolvimento do conhecimento.

Para elaboração e criação do e-book produto final desta pesquisa foi utilizado o Adobe Illustrator, um *software* Adobe que tem como principal função trabalhar ilustrações vetoriais. Pode ser usado em computadores Windows e Mac.

Posteriormente à conclusão da dissertação, foi elaborado um resumo destacando os principais tópicos abordados ao longo do estudo. Neste resumo, foram evidenciadas as competências socioemocionais que devem ser consideradas para os discentes da educação técnica, assim como as competências conceituadas de acordo com a BNCC, o programa CASEL e o Instituto Airton Senna em sua função no mercado de trabalho como também na educação profissional.

Este *e-book* busca esclarecer o que são as competências socioemocionais no contexto da educação técnica profissional e destacar sua importância no desenvolvimento integral dos discentes. Assim como as habilidades técnicas, as competências socioemocionais abrangem um conjunto de habilidades que permitem aos discentes enfrentar com sucesso as complexidades do mundo moderno.

Ao compreender e aprimorar essas competências, os discentes estão melhor preparados para enfrentar os desafios emocionais que podem surgir ao longo de suas carreiras e vidas pessoais. A capacidade de gerenciar o estresse, resolver conflitos, trabalhar em equipe e demonstrar empatia são tão essenciais quanto dominar as habilidades técnicas específicas de suas áreas de estudo.

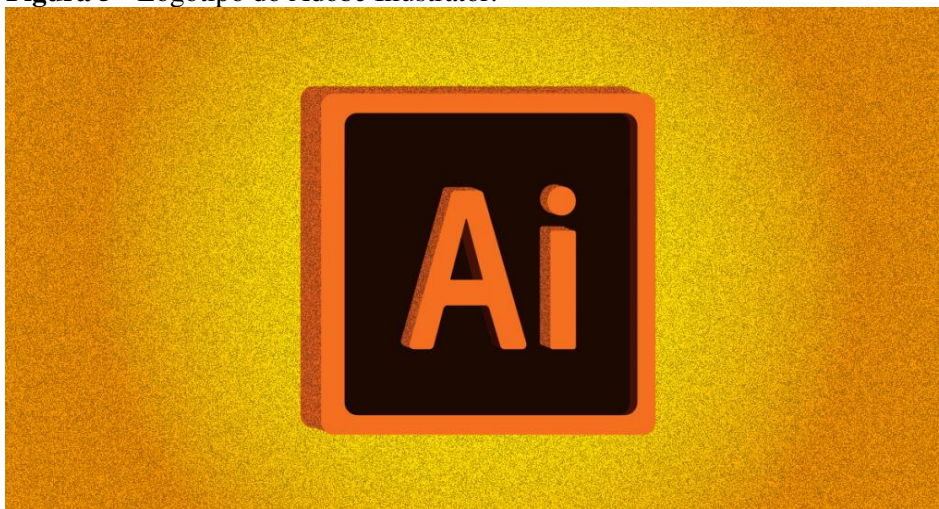
Educadores e profissionais da área devem reconhecer a notoriedade dessas competências e integrá-las em suas práticas pedagógicas para promover um ambiente de aprendizado verdadeiramente abrangente. O desenvolvimento socioemocional capacita os discentes a terem êxito em suas carreiras, mas também os leva a serem mais resilientes e compassivos.

Portanto, este *e-book* oportuniza aos educadores refletir sobre como podem incorporar o desenvolvimento socioemocional em sua abordagem educacional, para assim capacitar uma geração de profissionais tecnicamente habilidosos, mas também emocionalmente inteligentes e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

O e-book foi elaborado no programa Adobe Illustrator, com imagens e textos cuidadosamente inseridos para compor um conteúdo visualmente atrativo e informativo. O Adobe Illustrator proporciona uma plataforma versátil e intuitiva para a criação de materiais gráficos, permitindo a combinação harmoniosa de elementos visuais e textuais para transmitir a mensagem de forma eficaz.

A Figura 5 apresenta o logotipo do Adobe Illustrator.

Figura 5 - Logotipo do Adobe Illustrator.



Fonte: Adobe Illustrator.

Para a edição das imagens e de texto utilizou-se o Adobe InDesign, bem como uma ferramenta de *design* e editoração eletrônica desenvolvida pela Adobe Systems, amplamente utilizada por profissionais de *design* gráfico, editores e empresas de publicação para criar uma variedade de materiais impressos e digitais, como revistas, livros, folhetos, panfletos, *e-books*, documentos interativos e outros.

Essencialmente, o Adobe InDesign funciona como uma plataforma centralizada para criar *layouts* de página, combinando texto e elementos gráficos de maneira harmoniosa e visualmente atraente. Ele oferece uma ampla gama de recursos e ferramentas que permitem aos usuários criar documentos complexos com facilidade e eficiência.

A Figura 6 apresenta elementos gráficos utilizados na elaboração do e-book.

Figura 6 - Elementos gráficos utilizados na elaboração do e-book.

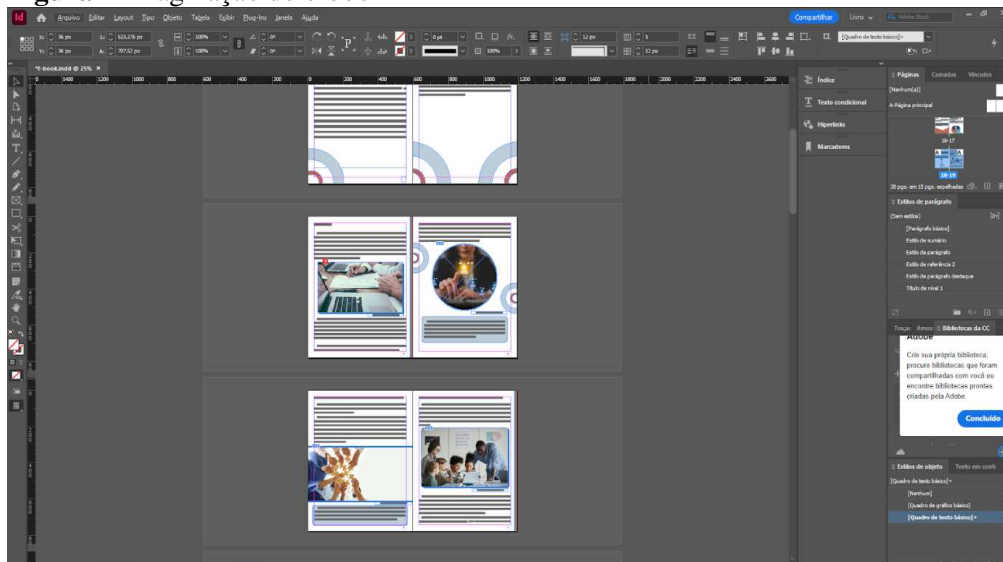


Fonte: elaborado pelo autor.

Foi realizada uma seleção de imagens que ilustravam e acrescentavam significado ao texto, permitindo estabelecer uma relação entre escrita e imagem.

A Figura 7 mostra o trabalho de organização da paginação do e-book.

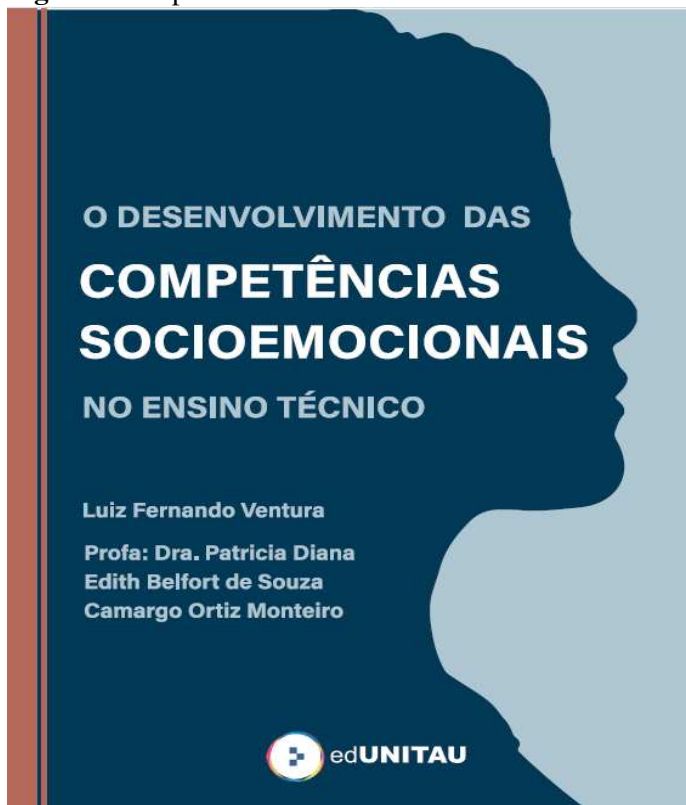
Figura 7 - Paginação do e-book



Fonte: elaborado pelo autor.

A Figura 8 mostra a capa do e-book finalizada.

Figura 8 - Capa do e-book



Fonte: elaborado pelo autor.

A Figura 9 mostra o sumário do e-book.

Figura 9 - Sumário do e-book

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	3
INTRODUÇÃO	4
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O MERCADO DE TRABALHO	6
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O MUNDO DO TRABALHO	7
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A OCDE	10
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O CASEL	11
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O INSTITUTO AYRTON SENNA	13
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A BNCC	14
O QUE SÃO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS?	16
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA A VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL	18
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA	19
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
AUTORES	27
REFERÊNCIAS	28



Fonte: elaborado pelo autor.

A Figura 10 mostra a Apresentação do e-book.

Figura 10 - Apresentação do objetivo e propósito do e-book

APRESENTAÇÃO

Este ebook é um produto técnico-educacional de uma pesquisa realizada no mestrado profissional em educação com o título: "PERCEPÇÕES DOS DISCENTES E DOCENTES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL".

Neste material apresentamos o conceito e a notoriedade para o desenvolvimento das competências socioemocionais no ensino técnico profissional. No contexto educacional do século XXI, essas competências possuem significâncias tão quanto as competências cognitivas. Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, essas competências tornam-se essenciais para o sucesso na vida pessoal e profissional, possibilitando o bem-estar pessoal e social.



Fonte: elaborado pelo autor.

A Figura 11 mostra a Introdução do e-book.

Figura 11 - Introdução do e-book

INTRODUÇÃO

Após a globalização, a realidade que vivenciamos são de inúmeras mudanças na sociedade e, como consequência, no mercado de trabalho, sendo estas constantes e imprevisíveis. As transformações no mercado de trabalho contemporâneo estão conferidas como uma consequência do processo da globalização, desta maneira, acarretando mudanças significativas tecnológicas e conhecimentos imprescindíveis para o mercado de trabalho. O ambiente de trabalho pertencente a este contexto global, tornou-se complexo, ambíguo e extremamente volátil.



Fonte: Adobe Stock, 2024

A tecnologia proporcionou agilidade para as tomadas de decisões, mudanças organizacionais, maior capacidade de respostas e aumento da competitividade. O atual mercado de trabalho demanda por competências pautadas em características comportamentais, para que os profissionais se adaptem à nova realidade: conhecimento do empreendimento ou negócio em que atuam, tomada de decisões, flexibilidade, saber trabalhar em equipe e equilíbrio emocional.

As competências socioemocionais têm se destacado como um componente essencial da educação contemporânea, reconhecendo que o desenvolvimento inte-

4

Fonte: elaborado pelo autor.

A Figura 12 mostra as Considerações Finais do e-book.

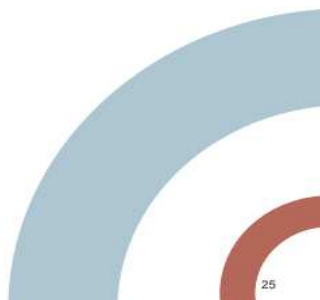
Figura 12 - Considerações Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências socioemocionais são um conjunto de aptidões desenvolvidas pela inteligência emocional desde a infância. Nesse sentido, referem-se à capacidade de um indivíduo administrar suas próprias emoções, comunicação e relacionamento com os outros, sendo socialmente responsável. Estas competências manifestam-se na forma de pensar e sentir, bem como nos comportamentos ou atitudes que a pessoa adota ao relacionar-se consigo e com os outros, estabelecer metas, tomar decisões e enfrentar situações adversas. Assim, podem ser notados na forma como o indivíduo reage aos estímulos sociais, pessoais e profissionais.

As escolas são instituições que possibilitam o desenvolvimento social e o desenvolvimento de competências e habilidades individuais. Além disso, desempenham papéis fundamentais na formação de conhecimentos, valores e comportamentos.

O desenvolvimento das competências socioemocionais na formação técnica não apenas complementa o conhecimento técnico, mas também prepara os alunos para serem profissionais mais completos, resilientes e adaptáveis em um mundo de trabalho em constante mudança.



25

Fonte: elaborado pelo autor

O desenvolvimento e implementação de um *e-book* como produto técnico objetiva auxiliar educadores no reconhecimento das competências socioemocionais na educação de formação técnica, pois estas representam uma abordagem inovadora e promissora no campo da educação.

Por meio desse recurso digital, os educadores podem ser motivados e orientados a promover um ambiente de aprendizagem que favorece o cultivo das habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso pessoal e profissional dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento socioemocional representa uma nova forma de enxergar a educação nas escolas. O objetivo não se limita ao ensino das disciplinas tradicionais, pois pretende criar cidadãos com múltiplas competências individuais e sociais. Esse modelo de ensino atenta para a importância na formação de pessoas que saibam lidar com seus próprios sentimentos e por meio desse autoconhecimento tornarem-se conscientes da sociedade onde vivem, usando suas habilidades para o bem comum.

Com a educação socioemocional, os indivíduos podem aprender a superar suas limitações e frustrações e ter melhor qualidade de vida. Além disso, podem construir relacionamentos mais saudáveis, pautados em respeito e compreensão. Diante dos dados coletados, observa-se que em sua maior proporcionalidade os discentes reconhecem as competências socioemocionais e que estão sendo desenvolvidas devido à postura dos docentes da instituição, que as estabelecem como um componente imprescindível para a formação profissional.

Considerando a complexidade e a relevância do tema abordado nesta pesquisa, é possível destacar algumas conclusões significativas em relação aos objetivos propostos: investigar as percepções dos discentes e docentes do Ensino Técnico sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais para a atuação pessoal e profissional, conhecer o perfil sociodemográfico dos discentes e docentes e descrever os princípios que efetivam o desenvolvimento dessas competências.

Na revisão de literatura, utilizou-se a base teórica sólida fornecida por autores renomados como Goleman, Gardner, e outros, que contribuíram para contextualizar as competências socioemocionais no cenário educacional contemporâneo. A intersecção entre teoria e prática, evidenciada nas análises das entrevistas com docentes e discentes, ressalta a importância dessas competências para além do âmbito acadêmico, influenciando diretamente a formação integral dos envolvidos.

A metodologia adotada permitiu uma abordagem abrangente, envolvendo tanto docentes quanto discentes, para capturar diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais. A utilização da ferramenta de análise de dados IRaMuTeQ permitiu uma categorização eficiente e a identificação de padrões nas respostas, viabilizando a compreensão das nuances presentes nas percepções dos participantes.

A análise dos dados revelou aspectos benéficos sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes para fomentar o desenvolvimento das competências socioemocionais. As

estratégias, como a dinâmica de troca de duplas e a abordagem de estudos de casos, foram eficazes na promoção da interação, comunicação e autoconhecimento dos discentes. Por outro lado, as contrariedades identificadas, como a resistência à mudança por parte dos alunos, evidenciam desafios que demandam abordagens pedagógicas específicas.

Quanto aos objetivos de conhecer o perfil sociodemográfico dos discentes e docentes, a pesquisa proporcionou uma compreensão mais profunda da diversidade presente na instituição de formação Técnica e Profissional da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Aspectos como idade, gênero, tempo de atuação e características socioeconômicas podem influenciar as percepções e práticas relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

No que diz respeito à descrição dos princípios que efetivam o desenvolvimento das competências socioemocionais nos discentes, as práticas pedagógicas mencionadas pelos docentes, aliadas à compreensão das contrariedades pelos discentes, forneceram subsídios para delinear esses princípios. A promoção da diversidade, a valorização da comunicação e a criação de um ambiente que desafie as zonas de conforto emergiram como elementos fundamentais para o sucesso desse processo.

Em suma, esta pesquisa contribui para a compreensão aprofundada das percepções dos envolvidos no Ensino Técnico sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais. Ao integrar teoria, metodologia robusta e análise criteriosa dos dados, a pesquisa entrega elementos e dados significativos para educadores, gestores e demais interessados no aprimoramento das práticas educacionais. O entendimento da interrelação entre competências socioemocionais e formação técnica profissional abre caminhos para a construção de ambientes educacionais mais eficazes, preparando os estudantes não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para uma atuação pessoal e profissional mais plena e bem-sucedida. As entrevistas realizadas com os docentes e discentes trazem as reflexões dos participantes, que enriquecem e contextualizam as conclusões da pesquisa.

As percepções dos docentes forneceram uma visão aprofundada das práticas pedagógicas adotadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais. Estratégias como as dinâmicas de troca de duplas e a abordagem de estudos de casos emergiram como meios eficazes de estimular a interação, a comunicação e o autoconhecimento dos alunos.

Por meio das entrevistas com os discentes, foi possível compreender as percepções e experiências diretas dos estudantes em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais. As resistências identificadas, como a tendência de se acomodarem a colegas conhecidos, ilustram os desafios enfrentados pelos alunos na aprendizagem dessas

competências. A visão otimista do Docente 11 sobre a evolução notável de alunos inicialmente considerados problemáticos ressalta a importância do ambiente escolar na transformação emocional dos estudantes.

A análise dos dados das entrevistas permite a compreensão da interseção entre teoria e prática e das nuances nas percepções dos participantes. As práticas mencionadas pelos docentes e as contrariedades mencionadas pelos discentes fundamentaram as conclusões alcançadas.

Adicionalmente, ao considerar os objetivos específicos da pesquisa, as entrevistas contribuíram para a descrição do perfil sociodemográfico dos discentes e docentes na instituição de formação Técnica e Profissional da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Essa caracterização contextualiza as percepções coletadas, fornecendo uma compreensão mais completa das variáveis que podem influenciar as práticas relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

Um e-book contendo os tópicos centrais da dissertação foi cuidadosamente desenvolvido para sintetizar os principais assuntos abordados neste estudo, proporcionando uma percepção clara e concisa dos temas abordados e viabilizando a aplicação dos resultados por outros docentes ou estudiosos do tema.

Dessa forma, as considerações finais integram a revisão de literatura, a metodologia e a análise dos dados, assim como incorporam as vozes e experiências dos docentes e discentes, consolidando uma visão ampla e fundamentada sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto do Ensino Técnico.

Consideramos que este trabalho alcançou os objetivos estabelecidos e pode proporcionar contribuições indispensáveis para o aprimoramento das práticas educacionais e para a compreensão mais profunda do papel essencial dessas competências na formação integral dos indivíduos.

Uma sugestão para a continuidade da investigação sobre a importância das competências socioemocionais na formação do profissional técnico seria nova pesquisa com discentes dessas instituições já integrados no mercado de trabalho, sobre a vivência laboral dos novos ingressados e o uso das competências socioemocionais na solução de problemas cotidianos.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 19 maio 2022.
- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. **Vértices**, São Paulo v. 23, n. 3, p.706-33, 2021. Disponível em: <https://www.periodicoscapes.gov.br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- ALMEIDA, I. B. Pires de; BATISTA, S. S. dos S. Educação Profissional no contexto das reformas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Eccos**, São Paulo, v.21, n.41, 17-29, 2016): 17. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- ALBERTI, R. E.; EMMONS, M. L. (2008). **Your Perfect Right: Assertiveness and equality in your life and relationships**. Impact Publishers.
- ANDER-EGG, E. **Introdução às técnicas de pesquisa social para os trabalhadores sociais**. Buenos Aires: Humanitas, 1978.
- ANDRADE, M. C. P. de A.; GAWRYSZEWSKI, B. Desventuras da educação brasileira e as reformas atuais: educar para a produtividade do trabalho. **Eccos**, São Paulo v. 47, n. 23, p. 105-25, 2018. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em 22 abril.2022.
- AMABILE, T. M. *The Social Psychology of Creativity*. Springer, 1983.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BANDURA, A. Self-efficacy. *In: V. S. Ramachaudran (ed.). Encyclopaedia of Human Behavior*. Academic Press, 1994.
- BASSANI, Fernanda Michele. **Soft skills no ensino de graduação em Ciências Contábeis**. 2021. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/sbtvHcNX7kDB6TcG7D5vMNw/?lang=en>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, Itacy Salgado. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História. 1994. 146 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1581688>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BLOCO, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 3, 2014.

BRACKETT, M. A.; KATULAK, N.A. Inteligência Emocional na Sala de Aula: Treinamento Baseado em Habilidades para Professores e Alunos. *In*: Ciarrochi; Mayer (ed.). **Aplicando inteligência emocional: guia do profissional**. Imprensa de Psicologia, 2007.

BRACKETT, M. A *et al.* Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 2, p. 218–224, 2012.

BRACKETT, Marc A.; RIVERS, Susan E. Transformando a vida dos alunos com aprendizagem social e emocional. *In*: **Manual internacional de emoções na educação**. Routledge, 2014. p. 368-388.

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico 2022 - 2023**. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. **Diretrizes da OCDE**. Disponível em: <http://https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. IBGE. **Educação - Pnad Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9113-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 15 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Anuário estatístico da educação profissional e tecnológica de 2019** (versão preliminar). Brasília: MEC/INEP/DEED, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base.

BRASIL. Pesquisa nacional por amostra de domicílios - PNAD: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Profesores excelentes** - cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial, 2014.

BRUNER, J. S. **The Process of Education**. Harvard University Press, (1960).

BRUNER, Jerome S. **O processo de educação**. Harvard, 2009.

CACCIAMALI, M. C.; Oliveira, M. L. P. Educação profissional e o desafio do desemprego estrutural. **Katálysis**, v. 14, n.1, p. 12-21, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; SILVA, Roberto Rafael Dias. Currículos Socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na Educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Paraná, v.33 n. 82090, 173-90,2017. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 23 abr. 2022.

CASEL - Collaborative for Academic, Social & Emotional Learning. **Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning**. SEL Programs. Chicago: CASEL, 2003.

CASEL. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. 2017. Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CAVALCANTI, T. F.; Ferreira, P. C. Educação e desigualdade salarial no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, v.61, n.4, p.481-50, 2007.

CAVALCANTE, C. C. **Aprendizagem Socioemocional com metodologias ativas: um guia para educadores**. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

COSTA, M. L. F.; BASSO, Si. E.; OLIVEIRA, D. H. I. Tecnologias Educacionais e a Interação no processo ensino-aprendizagem. **TICs & EaD em Foco**, v. 5, n. 1, 2019.

CÓRDOVA, A. P. ALVES, G.; PRIMI, R. Habilidades Socioemocionais na educação atual. **Boletim Técnico do Senac, São Paulo** v. 46, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 21 abr. 2022.

COHEN, Carla Ribeiro; TILIO, Rafael de. Revisão sistemática da literatura sobre atendimentos em saúde pública sob a perspectiva de pessoas transgêneros. **Salud & Sociedad**, v. 10, n. 3, p. 240-254, 2019.

CROPLEY, A. J. In praise of convergent thinking. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 3, p. 391-404, 2006.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. Harper & Row, 1990.

CURY, C. R. J. Educação Profissional no Brasil: a perspectiva da reforma de 1996. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1183-1206, 2008.

DARLING-HAMMOND, Linda. Formação de professores em todo o mundo: o que podemos aprender com a prática internacional? **Revista Europeia de Formação de Professores**, v. 3, p. 291-309, 2017.

DAVEL, E.; AMATUCCI, M.; JOIA, L. A. Empreendedorismo e educação profissional: uma revisão integrativa. **Gestão & Conexões**, v. 8, n.1, p. 54-78, 2019.

DAVIS, M. H. **Empathy: A Social Psychological Approach**. Westview Press, 1994.

DECI, E. L.; Ryan, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour**. Plenum. 1985.

DECI, E. L.; Ryan, R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n.4, p. 227-268, 2000.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 1994. p. 80-80.

DEWEY, J. **Democracy and Education: an introduction to the Philosophy of Education**. New York: The Macmillan Company, 1916.

DUCKWORTH, A. L.; PETERSON, C.; MATTHEWS, M. D.; KELLY, D. R. Grit: Perseverance and Passion for Long-term Goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 92, n.6, p. 1087-1101, 2007.

DWECK, C. S. **Mindset: The New Psychology of Success**. Random House, 2006.

DUCKWORTH, Angela L. *et al.* Autocontrole e desempenho acadêmico. **Revista Anual de Psicologia**, v. 70, p. 373-399, 2019.

DUTRA, Augusto T. N.; CARVALHO, A. V. O profissional da informação e as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho emergente. **Encontros Biblioteca**, v. 22, p. 178-194, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/1/157>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de Pessoas: modelos, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

DURLAK, J. A. *et al.* The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

DRUCKER, P. F. **Os desafios de gerenciamento para o século XXI**. Bogotá: Norma Editorial, 1999.

ELIAS, Maurício J.; TOBIAS, Steven E. **Resolução de problemas sociais**: Intervenções nas escolas. Guilford Press, 1996.

FARIA, A. L. G.; AFONSO, L. E. Educação profissional e desenvolvimento sustentável. *Educar em Revista*, v. 30, p. 43-64, 2014.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2000.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 1990. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 59, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bsFFMWrBWxWgHCy83Q7B6qb/?lang=pt#>. Acesso em: 24. jun. 2022.

FONTE, Paty. **Competências socioemocionais na escola**. Wak, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael. **Whole school reform**: Problems and promises. Chicago: Chicago

GARDNER, Howard; MORAN, Seana. A ciência da teoria das inteligências múltiplas: uma resposta a Lynn Waterhouse. **Psicologia Educacional**, v. 41, n. 4, p. 227-232, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILSTER, P. **Digital Literacy**. John Wiley & Sons, 1997.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A. de; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista de Psicologia e Organização do Trabalho**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 24 ago. 2022.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; MCKEE, Annie. **O poder da inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GOMES, Rodrigo Azevedo; SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. Inteligência emocional de estudantes universitários. **Psicólogo Informação**, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 29-43, out. 2010 Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100003&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 14 maio 2022.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC): Fundamentos teóricos e ideológicos. **Eccos**, São Paulo, v. 12, n. 52, 1-19, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 21. abril.2022.

GUSKEY, Thomas R. **Avaliando o desenvolvimento profissional**. São Paulo: Corwin, 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diretrizes para a política de educação integral**: Solução Educacional para o Ensino Médio. Caderno 2: Modelo Pedagógico – princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem. São Paulo, 2014.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, F. P. **Joining Together**: Group Theory and Group Skills. Pearson, 2005.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Cooperative Learning**: Where Heart Meets Mind. Pearson, 2013.

JONES, Stephanie M.; BOUFFARD, Suzanne M. Aprendizagem social e emocional nas escolas: dos programas às estratégias e comentários. **Relatório de Política Social**, v. 26, n. 4, p. 1-33, 2012.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa**: um guia prático. 2010.

KENEN, P. B. **Exchange Rates and Policy Coordination**: Perspectives from the Pacific Basin. Michigan: University of Michigan Press, 1994.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stresse Appraisal, and Coping**. Springer, 1984.

LEVER-DUFFY, J.; MCDONALD, J. B. **Teaching and Learning with Technology**. Cengage Learning, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. **Ensino Desenvolvemental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOEWENSTEIN, George. A psicologia da curiosidade: uma revisão e reinterpretção. **Boletim Psicológico**, v. 116, n. 1, p. 75, 1994.

LORENZET, D.; ANDREOLLA, F.; PALUDO, C. Educação Profissional e Tecnológica (EPT): os desafios da relação trabalho-educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15–28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/13522>. Acesso em: 18 maio 2022.

MAGALHÃES, J. E. P. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n 10, 62-84, 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso:22 abr.2022.

MASTEN, A. S. *et al.* Competence in the Context of Adversity: Pathways to Resilience and Maladaptation from Childhood to Late Adolescence. **Development and Psychopathology**, v. 11, n.1, p. 143-169, 1999.

MARJOLIN, R. **The Marshall Plan**. Londres: Hutchinson, 1987.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. **Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test**. Toronto: Multi-Health Systems Incorporated, 2007.

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. **Emotion Review**, v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.

MEDEIROS, Juliana. **A Construção do Mercado de E-Books no Brasil: uma análise por meio de práticas de marketing**.2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, v.108, n.6, p. 1017-1054, 2006.

MORIN, Edgar. Ciência e consciência da complexidade. *In*: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOREIRA, Virgínia. **De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa mundada em psicoterapia**. São Paulo: Annablume, 2007.

MOURÃO, Luciana; PORTO, Juliana Barreiros; PALACIOS, Katia Puente. Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 73-85, jan./abril 2014.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; SILVA, Lucy Leal M. Educação para a carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.12, n.1, pp. 37-48, 2011.

NAKANO, Tatiana de Cassia Nakano; MORAES, Isabella Della Torre de; OLIVEIRA, Allan Waki. Relação Entre Inteligência e Competências Socioemocionais em Crianças e Adolescentes. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 37, n. 2, 191-198, 2019. Disponível em <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 21 abr.2022.

NODDINGS, N. **Starting at home: Caring and social policy**. Berkeley: University of California Press. 2002.

NODDINGS, Nel. **Educando pessoas morais: uma alternativa cuidadosa à educação do caráter**. Teachers College Press, 2002.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**. Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira *et al.* Processos de Seleção, Atuação da Liderança e Influências no Ambiente Organizacional / Selection Processes, Leadership Performance and Influences in the Organizational Environment. **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 55, p. 65-87, 2021.

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills**. OECD, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudantes, Computadores e Aprendizado: Fazendo a Conexão**. Paris: OCDE, 2015.

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Equidade na Educação: Dimensões Chaves para Políticas Efetivas**. Paris: OCDE, 2018.

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **O Futuro da Educação e Competências**. Paris: OCDE, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-22, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76623546004.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do Ensino Técnico. **Educação & Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2006.

OLIVEIRA, R. P. Educação profissional no Brasil: uma política de formação permanente de trabalhadores ou uma estratégia de regulação da força de trabalho? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 41-71, 2002).

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível Médio:** Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PAIM, A. J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil:** dos primórdios ao governo Lula. São Paulo: Annablume, 2005.

PAPERT, S. **The Children's Machine:** Rethinking School in the Age of the Computer. Nova Iorque: Basic Books, 1993.

PENHAKI, J. R. **Soft Skills na Indústria 4.0.** 2019. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/V6YpPqrGVprLmgDq3QJf5qh/?lang=en>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PEREZ, Tereza (org.). **Diálogo escola-família:** parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. São Paulo: Moderna, 2019.

PERRENOUD, PHILIPPE. **Philippe Perrenoud e a teoria das competências.** Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4604724/mod_resource/content/1/Philippe%20Perrenoud%20e%20a%20Teoria%20das%20Compet%20C3%A4ncias.pdf

PETRY, Rafael Floriani. **Competências Socioemocionais na Formação dos Profissionais de Tecnologia de Informação.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-24102019-121004/pt-br.php>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PIAGET, J. **To Understand is to Invent:** The Future of Education. Grossman, 1973.

POSNER, M. I.; PETERSEN, S. E. The Attention System of the Human Brain. **Annual Review of Neuroscience**, v. 13, n.1, p. 25-42, 1990.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RIBEIRO, A. L. **Gestão de Pessoas.** São Paulo: Saraiva, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Ateneu.** 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

RICARTE, M. D.; BUENO, J. M. H. (org.) **Habilidades socioemocionais** .2. ed. São Paulo: Hogrefe, 2022

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Motivações intrínsecas e extrínsecas: definições clássicas e novos rumos. **Psicologia educacional contemporânea**, v. 25, n. 1, pág. 54-67, 2000.

ROGERS, Carl R. O crescente envolvimento do psicólogo nos problemas sociais: alguns comentários, positivos e negativos. **The Journal of Applied Behavioural Science**, v. 1, p. 3-7, 1969.

- ROBINSON, Ken; ARÔNICA, Lou. **Escolas criativas: revolucionando a educação desde o início**. Pinguim Reino Unido, 2015.
- ROBINSON, K. **O Elemento: descobrindo sua paixão pessoal**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ROGERS, C. **Freedom to learn: A view of what education might become**. Ohio: Merrill Publishing Company, 1969
- SAITO, Leila Miyuki. Psicopedagogia empresarial como agente de transformação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 11, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/ensino/article/view/824>. Acesso em: 18. jun. 2022.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D. **Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n.3, p. 185-211, 1990.
- SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.
- SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Autores Associados, 2008.
- SCHLEICHER, A. **O que os alunos têm para nos ensinar**. São Paulo: Unesp, 2013.
- SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Social Origins of Self-Regulatory Competence. **Educational Psychologist**, v. 32, n.4, 195-208, 1997.
- SELWYN, Neil. **Os robôs deveriam substituir os professores? IA e o futuro da educação**. John Wiley & Filhos, 2019.
- SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SELWYN, N. **The Death of Education: Unlearning the ABCs of the Digital Age**. Wiley, 2019.
- SIEMENS, G. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age**. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, v. 2, n.1, p. 3-10, 2005.
- SIROIS, F. M.; PYCHYL, T. A. Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. **Social and Personality Psychology Compass**, v. 7, n.2, p. 115-127, 2013.
- SILVA, J. A. A educação profissional no Brasil e a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Educação & Sociedade**, v.31, n.113, p.1003-1024, 2010.
- SILVA, S. S. da. **Blended Learning com Jogos de empresas para desenvolver Soft Skills na educação executiva e gerencial: um quase experimento**. 2020.Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SIQUEIRA, D. C.T. **Relação professor-aluno**: uma revisão crítica. 2005.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* O Problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Econ**, São Paulo, v. 6, n 12, 219-42, 2015. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html>. Acesso em: 22 abr.2022.

SOARES, C. B. SILVA, F. F. Raça e gênero no corpo docente da Universidade Federal do Pampa. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 5, n. 3, p. 30-52, 2019.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 23 mar. 2023.

SOBEL, David. Educação baseada no local: Conectando salas de aula e comunidades. **Educação para o sentido e para a justiça social**, v. 17, n. 3, pág. 63-64, 2004.

SOUZA, M. A. R de et al. The use of IRaMuTeQ software for data analysis in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de *et al.* O uso do software IRaMuTeQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 52, 2018.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, M. C. S. **História e Legislação da Educação Profissional no Brasil**. IPE/USP, 1974.

TINBERGEN, J. **Economic Policy: Principles and Design**. Amsterdã: North-Holland Publishing Company, 1956.

VALENTE, S. Competências socioemocionais: o surgimento da mudança necessária. **Revista Diversidades**, v. 55, p. 10-15, 2019. Disponível em: <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publicações>

VIEIRA-SANTOS, Joene *et al.* Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 78-99, 2018.

VROOM, V. H. **Work and Motivation**. Wiley. 1964.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WIGGINS, G.; McTighe, J. **Understanding by Design**. ASCD, 2005.

APÊNDICE A
INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

INSTRUMENTO 1 - QUESTIONÁRIO COM OS DISCENTES

Prezado (a) discente dos cursos técnicos,

O Sr.(a) é convidado a contribuir, como voluntário(a) anônimo(a), da pesquisa intitulada “Percepções dos docentes e discentes em relação ao desenvolvimento socioemocional no processo de ensino aprendizagem de formação técnica profissional” realizado pelo mestrando Luiz Fernando Ventura, do Programa Pós-Graduação em Educação na Universidade de Taubaté-UNITAU.

O objetivo do questionário se trata da investigação do perfil sociodemográfico dos discentes dos cursos técnicos e suas percepções no desenvolvimento de Competências Socioemocionais na formação técnica profissional. A sua cooperação é relevante para a elaboração deste estudo, que está sob orientação da Profa. Dra. Patricia Ortiz Monteiro.

O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo e dispõe da garantia do direito de anonimato, comprometemo-nos a certificar a confidência sobre a sua identidade ; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que acredita por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados, a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Sua transparência será crucial para o êxito da pesquisa, desta forma procure responder de modo individual, com atenção e independente.

Desde já, agradecemos a sua participação.

Parte – 01 Dados Sociodemográficos dos discentes.

Abaixo você encontrará algumas questões sobre seu perfil que serão utilizadas somente para verificar fatores sociais relacionados as opiniões das pessoas que responderão a este questionário. Solicitamos que responda com a máxima veracidade.

Curso: _____

1 - Qual a sua idade?

- () de 18 a 20 anos.
- () Entre 21 e 30 anos.
- () Entre 31 e 40 anos.
- () Entre 41 e 50 anos.

Mais de 50 anos.

2 – Qual a sua nacionalidade?

- Brasileira.
 Brasileira naturalizada.
 Estrangeira.

3- Qual seu sexo / gênero:

- Masculino.
 Feminino.
 Outro
 Não quero declarar.

4- Qual o seu Estado Civil?

- Solteiro (a).
 Casado (a).
 União Estável
 Separado (a) judicialmente / divorciado (a).
 Viúvo (a).

5- Qual é a sua cor ou raça?

- Branca.
 Preta.
 Amarela.
 Parda.
 Indígena
 Prefiro não declarar.

6- Onde você cursou seu ensino médio?

- Todo em escola pública.
 Maior parte em escola pública.
 Todo em escola particular.
 Maior parte em escola particular.

7- O Ensino Técnico é sua primeira formação profissional?

- Sim .
 Não.

8 - Se você respondeu não, qual foi sua primeira formação profissional?

9- Qual a sua formação?

- Ensino Médio Incompleto.
 Ensino Médio Completo.
 Outro Ensino Técnico.
 Graduação.
 Graduação incompleta.
 Outros. Especifique: _____

10- Já possui Experiência Profissional?

- Sim, já fui estagiário.
- Sim, já trabalhei e possuo alguma experiencia profissional.
- Não.
- Estou em busca da primeira oportunidade.

11- Conte-nos brevemente as suas experiências profissionais:

12 - Atualmente está inserido no mercado de trabalho?

- Sim, tenho um trabalho Formal.
- Sim, tenho um trabalho Informal.
- Sim, sou autônomo.
- Sim, tenho uma empresa individual
- sim, tenho uma microempresa
- sim, tenho uma empresa.
- Estou desempregado.
- Estou aposentado.
- Outros. Especifique: _____

13- Qual é a sua participação na vida econômica da família?

- Não trabalho e recebo ajuda financeira da família.
- Trabalho e recebo ajuda financeira da família.
- Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento.
- Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

14 - Qual é a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- Até um salário mínimo ou até R\$ 1.320,00.
- De 1 a 2 salários mínimos ou R\$ 1.320,00 a R\$ 2.640,00.
- De 2 a 3 salários mínimos ou R\$ 2.640,00 a R\$ 3.960,00.
- De 3 a 4 salários mínimos ou R\$ 3.960,00 a R\$ 5.280,00.
- De 4 a 5 salários mínimos ou R\$5.280,00 a R\$ 6.600,00.
- Acima de 5 salários mínimos R\$ 6.600,00.

15 - Quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior?

- Uma.
- Duas.
- Três.
- Quatro.
- Cinco.
- Seis ou mais.

16 - Quais razões levaram você a buscar um curso Técnico?

- () Necessário para o mercado de trabalho.
- () Oportunidade de trabalho (empresas que contratam quem faz cursos técnicos).
- () Identificação pessoal com a área e profissão.
- () Requalificação profissional.
- () Influência de amigos e de familiares.
- () Porque eu acho mais fácil do que cursos superiores.
- () Outros. Especifique: _____

Parte 02 – Desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos discentes.

Abaixo você vai encontrar algumas questões sobre as competências Socioemocionais, estas indagações estão direcionadas com fundamento aos comportamentos que quando cometidos exercem a percepção das competências Socioemocionais.

1- Você sabe o que são Competências Socioemocionais?

- () Desconheço totalmente.
- () Conheço parcialmente.
- () Conheço, mas não sei explicar.
- () Conheço.

2- Em sua opinião, as competências relacionadas ao seu curso técnico são necessárias para o mercado de trabalho?

- () Sim.
- () Não.

3- Dê sua opinião sobre o grau de importância das Competências Socioemocionais:

Competências	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
1- Compreensão sobre a importância com o cuidado emocional, próprios pensamentos e valores no contexto pessoal e profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Identificar seus pontos fortes , autoconfiança e suas principais emoções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Reconhecer seus momentos de estresse, motivações e autodisciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Você em diferentes situações acredita que a empatia seja:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Você acredita que seja positivo e buscar estabelecer um relacionamento saudável com outras pessoas e grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Você acredita que seja importante reconhecer e respeitar a diversidade e ter compromisso social e ético.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Você acredita que seja positivo buscar estabelecer um relacionamento saudável com outras pessoas e grupos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Você procura fazer escolhas construtivas em relação ao seu comportamento pessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Você procura fazer escolhas construtivas em relação ao seu comportamento pessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Você sabe identificar problemas e se propõe a resolvê-los	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Você acredita que as competências Socioemocionais quando desenvolvidas contribuem para maior sucesso na atuação profissional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – Quais destas competências você acredita ter desenvolvido no decorrer do curso técnico.

Competências	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
1-Determinação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Foco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Persistência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Responsabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Iniciativa Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Assertividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Entusiasmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Empatia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Respeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Confiança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Tolerância ao estresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Autoconfiança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Tolerância a frustração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Curiosidade em aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- Imaginação / criatividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- Interesse artístico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APÊNDICE B

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

INSTRUMENTO 2 - QUESTIONÁRIO COM OS DOCENTES

Prezado (a) docentes dos cursos técnicos,

O Sr.(a) é convidado a contribuir, como voluntário(a) anônimo(a), da pesquisa intitulada “Percepções dos docentes e discentes em relação ao desenvolvimento socioemocional no processo de ensino aprendizagem de formação técnica profissional” realizado pelo mestrando Luiz Fernando Ventura, do Programa Pós-Graduação em Educação na Universidade de Taubaté-UNITAU.

O objetivo do questionário se trata da investigação do perfil sociodemográfico dos discentes dos cursos técnicos e suas percepções no desenvolvimento de Competências Socioemocionais na formação técnica profissional. A sua cooperação é relevante para a elaboração deste estudo, que está sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Ortiz Monteiro.

O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo e dispõe da garantia do direito de anonimato, comprometemo-nos a certificar a confidência sobre a sua identidade ; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que acredita por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados, a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Sua transparência será crucial para o êxito da pesquisa, desta forma procure responder de modo individual, com atenção e independente.

Desde já, agradecemos a sua participação.

Curso(s) Técnico(s) em que ministra aula: _____

Formação: _____

Parte 1- Dados Sociodemográficos dos docentes.

Abaixo você encontrará algumas questões sobre seu perfil que serão utilizadas somente para verificar fatores sociais relacionados as opiniões das pessoas que responderão a este questionário. Solicitamos que responda com a máxima veracidade.

1 - Qual a sua idade?

() Entre 20 e 30 anos.

- Entre 31 e 40 anos.
- Entre 41 e 50 anos.
- Mais de 50 anos.

2 – Qual a sua nacionalidade?

- Brasileira.
- Brasileira naturalizada.
- Estrangeira.

3 - Qual seu sexo / gênero:

- Masculino.
- Feminino.
- Outro.
- Não quero declarar

4 - Qual é a sua cor ou raça?

- Branca.
- Preta.
- Amarela.
- Parda.
- Indígena
- Prefiro não declarar.

5 - Qual o seu Estado Civil?

- Solteiro (a).
- Casado (a).
- União estável
- Separado (a) judicialmente / divorciado (a).
- Viúvo (a).

6- Quantos filhos você tem?

- 0.
- 1.
- 2.
- 3.
- mais de 3.

7- Quantas pessoas compõe seu núcleo familiar?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- mais de 5.

8- Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.980,00 a R\$ 3.960,00).
- De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 3.960,00 a R\$ 5.940,00).

De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 5.940,00 a R\$ 7.920,00).
De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 7.920,00 a R\$ 13.200,00).
De 10 a 30 salários mínimos R\$ 13.200,00 a R\$ 39.600,00).
Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 39.600,00).

9- Qual o seu nível de escolaridade?

- Graduação.
- Pós-graduação.
- Mestrado.
- Doutorado.
- Pós doutorado.

10- Em que ano você concluiu sua graduação?

- Antes de 1980.
- Entre 1981 a 1990.
- Entre 1991 a 2000.
- Entre 2001 a 2010.
- Entre 2011 a 2019.
- Entre 2020 a 2022.

11- Quanto tempo de docência em cursos técnicos?

- 1 ano.
- Entre 2 anos a 5 anos.
- Entre 6 anos a 8 anos.
- Entre 9 anos a 12 anos.
- Entre 13 anos a 15 anos.
- Acima de 15 anos.

12- Quanto tempo de dedicação diária à docência?

- Meio período.
- Meio Período com outras atividades.
- Dedicção exclusiva.

13 - Trabalha em outra instituição?

- Sim.
- Não.

14 - Em qual nível de formação?

- Ensino médio.
- Ensino Técnico.
- Ensino superior.
- Pós graduação.

APÊNDICE C

ENTREVISTA COM OS DOCENTES - PERCEPÇÕES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL.

1. Você acredita na importância do desenvolvimento das competências socioemocionais dos seus alunos? Comente sobre isso.
2. Você acredita ser possível desenvolver competências socioemocionais na escola? Comente sobre isto.
3. Descreva qual o significado das competências socioemocionais para você.
4. Fale sobre as habilidades e competências relevantes na atuação profissional para o mercado de trabalho atual em relação a sua profissão?
5. Fale sobre as primeiras e principais habilidades e competências o discente ao ingressar em um curso técnico precisa desenvolver?
6. Fale sobre o Desenvolvimento Socioemocional no processo de ensino e aprendizagem na formação técnica.
7. O que você compreende que possa contribuir para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica em relação ao desenvolvimento socioemocional do aluno?
8. Descreva metodologias e práticas pedagógicas que, em sua opinião possibilitam o desenvolvimento Socioemocional.
9. Quais são os desafios na prática pedagógica para se estabelecer o desenvolvimento socioemocional dos alunos?
10. Quando desenvolvidas estas competências, quais são as mudanças significativas e aparentes no comportamento dos alunos?

11. Quais são as perspectivas que os discentes passam a visualizar após o desenvolvimento destas competências?

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepções dos docentes e discentes em relação ao desenvolvimento socioemocional no processo de ensino aprendizagem de formação técnica profissional.

Pesquisador: LUIZ FERNANDO VENTURA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09261023.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.159.952

Apresentação do Projeto:

O projeto pretende relatar as percepções dos docentes e discentes em relação ao Desenvolvimento Socioemocional no processo de ensino aprendizagem de formação técnica profissional, em uma instituição de Ensino Técnico e Profissionalizante, localizado na região metropolitana do vale do Paraíba e litoral norte.

Objetivo da Pesquisa:

Relatar as percepções dos docentes e discentes do ensino técnico, em uma instituição de formação técnica e profissional da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais para a atuação profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador refere-se a riscos psicológicos e sociais relacionados ao sigilo e uso indevido de informações fornecidas ou a falta de créditos por elas, discriminação e estigmatização do conteúdo e realização de perguntas sensíveis ao entrevistado. Pretende

garantir que ao participante, será garantido, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização, como a suspensão de informações pessoais de identificação e a exposição de conteúdos fornecidos. Quanto aos benefícios, estes consistem em compreender o cenário da formação técnica na Região Metropolitana e Vale do Paraíba; auxiliar no desenvolvimento de melhores práticas educacionais para o ensino técnico; desenvolvimento de competências

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATÉ
Telefone: (12)3622-4005 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep.unitau@unitau.br