

Competências socioemocionais no âmbito educacional: o projeto político pedagógico de uma escola pública de Porteiras, Ceará

Socio-emotional competencies in education: the political pedagogical project of a public school in Porteiras, Ceará

Maria Karina Soares de Sousa

karina.soares@aluno.ufca.edu.br
<https://orcid.org/0009-0004-5241-5061>
Universidade Federal do Cariri, Brasil

Eunice Andrade de Oliveira Menezes

eunicemenezes@ufc.br
<https://orcid.org/0000-0001-8383-5588>
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Francione Charapa Alves

francione.alves@ufca.edu.br
<http://orcid.org/0000-0002-8405-8773>
Universidade Federal do Cariri, Brasil

RESUMO

Este estudo objetiva investigar as competências socioemocionais no desenvolvimento de crianças e adolescentes de uma escola pública do município de Porteiras-CE. A pesquisa foi desenvolvida discutindo inicialmente os fundamentos conceituais das competências socioemocionais, contextualizando com a educação socioemocional, pois entende-se que elas contribuem para o desenvolvimento pessoal, além das competências cognitivas. Neste contexto foram analisados alguns documentos relevantes para a pesquisa, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC e o Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição referida, a fim de identificar a existência do trabalho socioemocional de caráter crítico. O estudo foi encaminhado pela abordagem qualitativa e envolveu uma pesquisa dos tipos bibliográfica e documental. Os resultados revelam que, muito embora as dimensões socioemocionais constem no PPP da escola de forma descontínua e pouco aprofundada, há indícios de possibilidades de desenvolvimento de tais dimensões na vida dos estudantes, tanto no cotidiano escolar como para além deste. Concernente às competências gerais da BNCC, estas defendem as necessidades do capital, valorizando o desenvolvimento de competências e de aptidões individuais, com disposição produtivista tendo em vista novos perfis de trabalhadores em conformidade com o sistema capitalista vigente. Recomendam-se novos estudos comparativos e analíticos de diferentes teorias, bem como, pesquisas empíricas comparando as abordagens de diferentes escolas e sistemas educacionais em relação ao desenvolvimento das dimensões socioemocionais, identificando boas práticas e desafios comuns.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Projeto Político Pedagógico; BNCC.

ABSTRACT

This study aims to investigate socio-emotional skills in the development of children and adolescents at a public school in the city of Porteiras-CE. The research was developed by initially discussing the conceptual foundations of socio-emotional skills, contextualizing it with socio-emotional education, as it is understood that they contribute to personal development, in addition to cognitive skills. In this context, some documents relevant to the research were analyzed, for example, the National Common Curricular Base - BNCC and the Pedagogical Policy Project - PPP of the aforementioned institution, in order to identify the existence of socio-emotional work of a critical nature. The study was carried out using a qualitative approach and involved bibliographic and documentary research. The results reveal that, although the socio-emotional dimensions are included in the school's PPP in a discontinuous and little-depth manner, there are signs of possibilities for the development of such dimensions in the lives of students, both in their daily school life and beyond. Concerning the general competencies of the BNCC, these defend the needs of capital, valuing the development of individual skills and abilities, with a productivist disposition with a view to new profiles of workers in accordance with the current capitalist system. New comparative and analytical studies of different theories are recommended, as well as empirical research comparing the approaches of different schools and educational systems in relation to the development of socio-emotional dimensions, identifying good practices and common challenges.

Keywords: Socio-emotional Competencies; Pedagogical Political Project; BNCC.

INTRODUÇÃO

Dada à importância da educação integral na vida de todo ser humano, este estudo investiga as competências socioemocionais nas relações e no conhecimento produzido no contexto educacional, pois entende-se que elas contribuem para o desenvolvimento pessoal, além da apropriação de competências cognitivas. Em vários documentos legais a educação emocional é acenada como dimensão importante na formação de crianças e adolescentes, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018), que defendem a necessidade de o currículo escolar incluir conteúdos que promovam o desenvolvimento humano, em sua plenitude. Sendo assim, fazem-se necessários estudos voltados para essa temática, já que historicamente se privilegiaram nos currículos aspectos cognitivos em detrimento daqueles que melhor formariam as crianças e os jovens para saber lidar, assertivamente, com as situações adversas e as frustrações comuns às relações sociais.

Diante disso, é notório que para uma formação completa se faz necessária a valorização das dimensões socioemocionais. Porém, ao investigarmos sobre as contribuições dessas dimensões na formação humana, constatamos que as competências socioemocionais, da forma como surgiram e são difundidas, têm o foco no progresso social, como consta

no relatório *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Frente a isso, a importância desta investigação se justifica pelo fato de que na sociedade em que vivemos, hoje, cada vez mais cheias de mudanças e exigências, é comum encontrar sujeitos tensos, que manifestam insegurança, principalmente na adolescência, uma fase do desenvolvimento humano marcada por mudanças físicas, psicológicas e emocionais, que frequentemente geram conflitos internos, podendo interferir também na vida estudantil.

Sabe-se que questões socioemocionais malculadas podem concorrer para que crianças e adolescentes fragilizem sua autoestima, sendo comum que na adolescência o jovem apresente dificuldades de comunicação com os familiares, com seus pares, bem como com os professores, o que traz consequências diversas para a construção de sua identidade, assim como para as relações sociais, sobretudo as tecidas nos ambientes familiar e escolar.

Diante dessa problemática, entendemos que as dimensões socioemocionais se tornam indispensáveis para a formação integral dos alunos, pois é perceptível que a educação socioemocional também exerce um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças e adolescentes, fomentando o pensamento crítico, a criatividade, a autoconfiança, o autocontrole e a comunicação, entre muitas outras competências.

Assim, para discutir esse tema, lançamos olhar investigativo para o projeto político-pedagógico de uma escola pública do município de Porteiras, situado na região do Cariri Oriental, no sul do Ceará. Focalizando tal contexto, a questão geral dessa investigação é: quais as possibilidades de desenvolvimento das dimensões socioemocionais na formação de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, expressas no projeto político-pedagógico de uma escola pública do município de Porteiras, Ceará?

Portanto, diante de ampla literatura existente acerca das competências socioemocionais (ABED, 2014; CIERVO, 2019, COMELLI, 2016; COSTA E FARIA, 2013; OCDE, 2015; RODRIGUES, 2001), e desejando investigar essa temática no contexto escolar, definimos como objetivo desse estudo: investigar possibilidades de desenvolvimento das dimensões socioemocionais na formação de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Porteiras, Ceará, a partir da análise de seu projeto político-pedagógico.

As competências socioemocionais no âmbito educacional a partir do projeto político-pedagógico

Em pleno século XXI, ainda existe resistência, no âmbito escolar, quanto ao trabalho com competências para além da racionalidade técnica, pois é notório que a escola continua visando o alcance de metas e resultados quanto aos aspectos cognitivos, porém, pouco se dá importância às dimensões socioemocionais, que, se bem exploradas, fariam a diferença na formação integral dos/das estudantes. Nesse sentido, as palavras de Rodrigues (2001, p. 253-254) permanecem válidas para os momentos atuais:

[...] Na medida em que os meios e as formas tradicionais de Educação acham-se de tal modo corroídos, começam a ser direcionados para a Escola os olhares dos povos, na esperança de que esta exerça uma função Educativa e não apenas a da Escolarização. Somente que será necessária uma outra visão da Escola, dos conteúdos escolares, do papel dos educadores e da relação da Escola com a sociedade. As crianças serão enviadas para a Escola cada vez mais cedo e nela permanecerão por um tempo mais extenso. E isso não será porque há um mundo novo de informações a ser processado e, sim, porque a Escola deverá exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que lhe era próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético.

Desse modo, devido às crianças e os adolescentes passarem grande parte do seu tempo na escola, essa instituição assume um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito ético, tendo, portanto, de organizar seu projeto político-pedagógico de forma a contemplar aspectos formativos para além de competências e habilidades técnicas, que geralmente têm sido o alvo do currículo escolar, há tempos.

É, portanto, essencial que as práticas pedagógicas contemplem não só o desenvolvimento de competências cognitivas, tais como o raciocínio lógico e a memória, mas também que envolvam as dimensões socioemocionais, considerando a formação integral dos alunos, também nesses aspectos, ou seja, na capacidade de lidar com sentimentos, conflitos, com a diferença e a diversidade, além de situações da vida social, na perspectiva intrapessoal e interpessoal, com âncora no respeito a si próprio e às alteridades dos sujeitos.

Algumas pesquisas (CORSETTI, 2018; SENNA, 2011; VIZZOTTO, 2018) apontam para a constatação de que desenvolver as competências socioemocionais nas práticas escolares pode trazer benefícios para o processo de

aprendizagem e para inúmeros outros campos, tais como saúde, trabalho e relações sociais. Ainda de acordo com esses autores, essas competências fortalecem a produção e disseminação de conhecimento científico, cujo foco é formar crianças e jovens capazes de enfrentar os desafios do século XXI, a partir da formulação de políticas educacionais de qualidade.

Entendemos que utilizar metodologias que ajudem os (as) discentes a desenvolver as dimensões socioemocionais é necessário e importante, uma vez que o processo de aprendizagem requer várias habilidades que envolvem a inteligência emocional (GOLEMANN, 2000) e a capacidade de entender que não se aprende meramente para si, mas sim para impactar na vida social, no exercício da cidadania. Porém, como afirma (GOLEMAN, 1995, p. 65):

[...] a inteligência acadêmica não oferece praticamente nenhum preparo para o torvelinho — ou para a oportunidade — que ocorre na vida. Apesar de um alto QI não ser nenhuma garantia de prosperidade, prestígio ou felicidade na vida, nossas escolas e nossa cultura privilegiam a aptidão no nível acadêmico, ignorando a inteligência emocional, um conjunto de traços — alguns chamariam de caráter — que também exerce um papel importante em nosso destino pessoal. A vida emocional é um campo com o qual se pode lidar, certamente como matemática ou leitura, com maior ou menor habilidade, e exige seu conjunto especial de aptidões.

Por isso, entendemos que a inclusão de propostas voltadas às dimensões socioemocionais na educação escolar pode gerar implicações positivas na formação dos (as) estudantes. Um dos caminhos para isso é a necessidade de o professor conhecer bem as turmas nas quais atua para que possa prover atividades que respeitem as singularidades de cada aluno, valorizando suas identidades singulares, a diversidade das suas formas de aprender, assim como os conhecimentos prévios que eles trazem consigo. Isso pode ajudar a conectar a aprendizagem com aquilo que faz sentido na vida, assim como com a constituição do campo afetivo, que está intimamente vinculado aos campos da cognição e da motricidade, como defende Wallon (2007).

De acordo com Magalhães Neto (2019), até os anos 1990, as competências socioemocionais ainda não haviam aparecido de forma expressiva no meio educacional, porém, a partir dessa década, a atenção das diretrizes educacionais se voltou também para as competências não cognitivas, sob a defesa de que as características ligadas à administração das emoções podem beneficiar a vida estudantil, assim como criar nas escolas espaços mais acolhedores e de melhor convívio social. No entanto, para Magalhães Neto (2019), isso reduz a articulação entre a escola e a economia em uma perspectiva utilitarista visando a competitividade global. Fica claro então que os educadores precisam ter um compromisso em relação à formação humana dos estudantes para que eles sejam capazes de serem flexíveis e sensíveis às questões coletivas, ou seja, a formação docente é essencial nesse sentido. Diante disso, Comelli (2016, p.7) destaca:

[...] a necessidade de preparar profissionais com um conjunto de habilidades necessárias para liderar os esforços de ampliação dos projetos socioemocionais na escola, dar mais importância para uma perspectiva de investigação-ação, e, por último, a necessidade de documentar melhor as histórias de inovação para que detalhes contextuais possam enriquecer a compreensão do que é necessário para ter sucesso em projetos dessa ordem.

O autor ressalta a importância do desenvolvimento de projetos socioemocionais nas escolas, mas com a devida qualificação dos profissionais da educação. Ele ressalta ainda a necessidade de se realizar divulgação do planejamento, da organização bem como dos resultados obtidos em projetos bem-sucedidos para facilitar o surgimento de novos projetos.

A evolução comunicativa do indivíduo depende do meio social e histórico em que ele vive e contribui para que todas as potencialidades se desenvolvam, como nos diz Vygotsky (2001). Dessa forma entendemos que como crianças e adolescentes passam grande parte do tempo na escola, tudo que ocorre nela pode afetá-los positivamente ou negativamente, ou seja, a exploração dos aspectos socioemocionais nas escolas é crucial, pois os estudantes passam a desenvolver a autoconfiança ao realizar as tarefas que antes se sentiam incapazes de fazer, além de desenvolverem também capacidades de autocontrole e de comunicação com os familiares, com os educadores e com seus pares.

Historicamente, o espaço escolar nasceu e se estruturou em ensinamentos cognitivos, visto como consagrados, pois se privilegiava o pensamento lógico. Assim, quando defendemos que as competências socioemocionais são importantes, temos em vista ampliar a ação pedagógica para além da transmissão de conteúdos conceituais, pois é fundamental que nas instituições de ensino as práticas pedagógicas resgatem o prazer de dialogar, de aprender, de ensinar e de se posicionar. Nesse sentido, Fernández (1990), afirma que:

[...] ao educador não deveria bastar-lhe que seu aluno faça bem as multiplicações e divisões, ou responda a uma avaliação. Existe um sinal inconfundível para diferenciar a ortopedia da aprendizagem: o prazer do aluno quando consegue uma resposta. A apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal. Somente ao integrar-se ao saber, o conhecimento é apreendido e pode ser utilizado. (FERNÁNDEZ, 1990, p. 59).

Conforme Magalhães Neto (2019), o termo competências geralmente aparece acompanhado do conceito de habilidades, nas diretrizes e nos currículos educacionais, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste último documento as competências socioemocionais foram incorporadas como propostas para guiar o aprendizado prático em relação às competências cognitivas e socioemocionais; nele 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 exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Portanto, com a implantação na BNCC, torna-se mais evidente que a ideia de competências se presta à “resolução de problemas da sociedade industrial, ou seja, para solucionar as situações desencadeadas pela produção de mercadorias, fazendo do homem um instrumento para este fim” (MAGALHÃES NETO, 2019, p. 44).

Entretanto, além dos aspectos cognitivos, outros fatores favorecem o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, de forma integral, educando-os para a vida em sociedade, incluindo as dimensões socioemocionais, ou seja, aquelas que contribuem no equilíbrio emocional, na resolução de conflitos, que ajudam as crianças e os adolescentes a se colocarem em relações de reciprocidade, desenvolvendo o autocontrole, assim como o autoconhecimento para lidar com situações desafiadoras da vida. Isso se associa com a comunicação, criatividade e curiosidade. Quando trabalhadas juntas estas competências são mais benéficas à vida do indivíduo.

O Instituto Ayrton Senna, em um documento criado em parceria com Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura –UNESCO, traz associações sobre a promoção de competências socioemocionais e a educação para o século XXI. O documento defende que “[...] formar crianças e jovens para superar os desafios do século XXI requer o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo”. (IAS; UNESCO, 2013).

Defendemos que essas dimensões vão além das cognitivas, pois envolvem de forma mais profunda os aspectos emocionais e sociais das crianças e dos jovens. Isso deixa mais evidente que a função social da escola vai além do preparo para avaliações em larga escala, para o mercado de trabalho, sendo seu papel, formar sujeitos que necessitam e desejam muito mais que o “domínio” de conteúdo. Urge um projeto educacional que formem jovens pensantes e criativos, bem como empáticos, solidários, respeitosos, sinceros.

Retomando a BNCC, esta prevê um trabalho docente de modo que os estudantes “desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos [...] simultaneamente às dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2017, p. 18). Entretanto, isso não é uma tarefa fácil para os professores, pois a maioria vem de uma formação tradicional, onde os conteúdos conceituais tornam-se “essenciais” como se apenas os conhecimentos cognitivos dessem conta da formação dos estudantes. Além disso, muitos docentes se veem “obrigados” a seguir as regras das instituições, ou seja, muitas vezes, os gestores não dão liberdade aos professores para exercerem a prática docente inserindo outros aspectos formativos que consideram como necessários para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. As palavras de Abed (2014) apontam um dos motivos da redução da autonomia docente:

[...] a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser “autor de mudanças” exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Estes, para tanto, precisam que os gestores da escola cumpram seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes. (ABED, 2014, p. 8)

Dessa forma, é evidente a importância do apoio do núcleo gestor aos professores para que as dimensões socioemocionais possam ser incorporadas na formação e na vida dos jovens; não apenas na sala de aula, mas também para que essas reflexões possam se manifestar na vida social, em forma de atitudes cidadãs. Muito embora a BNCC defenda dez competências gerais que “consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8), percebemos que elas são voltadas para o alcance de metas e resultados, revelando políticas neoliberais, que mostram interesses concernentes à expansão do capital, ou seja, deliberando uma educação escolar que oportunize o lucro aos investidores/ empresários, e com isso evitando gerar gastos governamentais com políticas públicas na área educacional.

Entendemos que as competências emocionais foram traçadas com o intuito de desenvolver habilidades e flexibilidades da classe trabalhadora para mudanças no trabalho. Desse modo, é perceptível que o interesse político em realizar mudanças no currículo, por meio de uma base nacional comum, é que a sociedade puramente se resigne, principalmente a classe operária, mais lesada, negligenciada e esquecida. Sobre isso, Carvalho e Silva (2017) nos dizem que:

[...] é evidente que a população escolar pobre se torna o centro das ações de governo, implicando investimentos que buscam priorizar esforços em direção a racionalidades de governamento da conduta das crianças e das pessoas envolvidas com sua educação. Nessas bases, a tarefa do governo, prescrita pelos economistas, é estruturar estratégias que potencializem o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens, reduzindo riscos futuros. (CARVALHO e SILVA, 2017, p. 9).

Podemos compreender que o interesse das políticas neoliberais se volta à perspectiva do *sucesso escolar*, ou, conforme afirmam Carvalho e Silva (2017, p.187) “o deslocamento da racionalidade interventiva, mais do que enunciar uma predominância do neoliberalismo enquanto grade de inteligibilidade econômica, supõe um uso econômico para a constituição subjetiva dos indivíduos”. Então o governo, aproveitando-se de seu poder acaba impondo maneiras de ensino por meio dessas competências, geralmente por meio de material para o professor ministrar aulas, seguindo um roteiro que lhe foi imposto, ou seja, um modelo técnico-padrão. Um exemplo bem atual de toda essa interferência é o polêmico Novo Ensino Médio- NEM que, conforme Daniel Cara, professor e pesquisador da Universidade de São Paulo, em entrevista concedida a Daher e Guedes (2023), trata-se de uma reforma insensata porque:

[...] almeja a desprofissionalização docente e impõe aos estudantes uma educação desprovida de ciência. Não há autonomia ou direito de escolha: 52% dos municípios brasileiros têm apenas uma escola de ensino médio, que estão aptas a ofertar, no máximo, dois itinerários. É uma falácia. [...] O erro é achar que uma reforma exclusivamente curricular, e equivocada, pode mudar a qualidade. Sem investir mais em educação não vamos avançar”. (DAHER; GUEDES, 2023, n.p.).

Diante de “iniciativas” como essa, se amplia a desigualdade social, por meio de avaliações externas para “medir” o nível de conhecimento de cada criança e de cada jovem. Essa medição, conforme nos lembra Magalhães Neto (2019) resulta em uma classificação que impõe aos sujeitos um valor de mercado.

Como é possível constatar, pensadas dessa maneira, as competências socioemocionais estão sendo trabalhadas de forma que não contribuem para o desenvolvimento global de crianças e adolescentes, e sim para o alcance de metas e resultados, pois os sistemas de avaliação separam e classificam os alunos por suas competências cognitivas, e isso gera competitividade entre eles, acarretando um “desânimo” por parte daqueles que aparentemente possuem mais dificuldades na aprendizagem de determinados conteúdos avaliados. Essa é uma lógica que reforça o individualismo e a competitividade e, infelizmente, tem ocorrido com frequência nas práticas escolares.

Dessa forma, faz-se necessário o estudo de um conjunto de competências para trabalhar com crianças e adolescentes no âmbito escolar, a fim de que eles possam aprender a viver e conviver com um mundo cada vez complexo e saibam lidar com diversas questões, tendo mais chances de desenvolvimento e oportunidades de ocupar espaços geralmente conquistados apenas por classes sociais dominantes.

Enquanto se mantiverem políticas de avaliação externa e um currículo que privilegia apenas as competências cognitivas, muitos jovens continuarão desmotivados, com índice de aprendizagem baixo, sem autoconfiança para produzir conhecimento, principalmente sem criarem sentidos sobre o currículo escolar.

Então é de extrema necessidade que se comecem a trabalhar questões socioemocionais no cotidiano das escolas com o objetivo de fugir do controle das políticas neoliberais que procuram apenas extrair da população sua potência produtiva, tendo como objetivo a qualificação do capital humano.

Dessa forma, entendemos que ter uma trajetória escolar bem-sucedida é poder usufruir de um espaço escolar que inclua a formação cidadã, que ajudará os estudantes a construir argumentos coerentes para se posicionar diante dos condicionantes da vida. Quando existem cidadãos preparados emocionalmente (e isso envolve a capacidade de se posicionar criticamente) provavelmente existirão melhores possibilidades de crianças e jovens se destacarem em qualquer atividade que realizarem, seja na escola ou fora dela, muito embora se reconheça que há diversos obstáculos impostos pela lógica neoliberal que perdura em sociedades capitalistas, como a nossa.

Determinados autores (ABED, 2014; COMELLI, 2016; VIZZOTTO, CORSETTI, 2018), bem como organismos internacionais e institutos financiados por grupos empresariais (OCDE, Banco Mundial, Instituto Ayrton Senna) definem competências socioemocionais como aptidões desenvolvidas a partir do controle emocional. Assim, esses organismos tentam justificar a validade do ensino por competências fazendo as seguintes afirmativas:

- Competência: é a capacidade de articular e colocar em prática conhecimentos, valores, sejam eles em aspectos socioemocionais, seja relativo a aspectos cognitivos, de forma que haja uma ligação entre os dois.
- Para se relacionar consigo mesmo e com o próximo, tomar decisões, desenvolver a autoconfiança, criatividade é preciso que se desenvolvam os aspectos socioemocionais.

- Os aspectos cognitivos se relacionam à capacidade de interpretar, raciocinar e resolver problemas, dentre outros.

Para romper com esse viés instrumental, é necessário destacar a importância da família nessa discussão, uma vez que ela pode vir a ser uma parceira da escola incentivando a busca pelo conhecimento, para que crianças e adolescentes sejam pessoas bem formadas, tanto na esfera pessoal quanto na futura atuação profissional e nas relações sociais para além do mundo do trabalho. Também vale ressaltar aqui a importância do professor e suas práticas pedagógicas para que motive os alunos, e com isso desenvolva suas potencialidades, como autoconfiança, criatividade, autoestima entre outras.

Porém, não podemos deixar de mencionar alguns fatores que dificultam uma formação educacional que envolva aspectos cognitivos e socioemocionais. Existem crianças que não têm o apoio da família, por diversos fatores, principalmente questões socioeconômicas. Assim, por mais que essas situações não sejam de responsabilidade exclusiva da escola, elas afetam diretamente o aprendizado das crianças, principalmente devido às precarizações das condições de estudo e permanência na escola.

Então tudo isso pode desencadear outras séries de dificuldades, uma vez que crianças e adolescentes deixam de ter uma perspectiva de futuro por acharem que sua atual situação não pode ser alterada, tornando-se mais difícil perceberem a educação como possibilidade de mudança de suas vidas por meio da ação dos atores educativos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, que segundo Tozoni (2009), defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los. O mesmo autor entende que na pesquisa bibliográfica buscamos, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido.

Sendo assim, os dados bibliográficos sobre a temática central da pesquisa foram levantados nas seguintes bases de dados: *Google acadêmico*, *Base Scielo* e *Portal de Periódicos da CAPES*. As buscas por trabalhos envolvendo essa temática consideraram o período de 2016 a 2019, tempo esse definido em virtude do processo de elaboração e homologação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, pelo fato de este documento definir as competências gerais que, de certa forma, colocaram o tema das competências socioemocionais em grande evidência no período citado.

Lüdke e André (1986), explicam que quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano podem ser considerados documentos, por exemplo, leis, regulamentos, pareceres, cartas, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, arquivos escolares.

Neste estudo analisamos dois documentos: o Projeto Político Pedagógico de uma escola e a Base Nacional Comum Curricular, especificamente suas dez competências gerais, tendo em vista o objetivo do estudo, que em nosso estudo recai sobre o contexto institucional da escola.

Em se tratando do PPP, este pode ser considerado como o plano global de uma instituição ou ainda tido como "um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação" (VASCONCELLOS, 2005, p. 169).

Concernente ao PPP específico de uma instituição de ensino do município de Porteiras, Ceará, ele traz indícios do trabalho com as dimensões socioemocionais, porém, de forma que precisam ser aprimoradas, já que parecem trabalhar essas questões ainda de forma indireta. Assim, tivemos acesso a esse documento em formato digital, mediante autorização prévia da diretora da instituição.

DIMENSÕES SOCIOEMOCIONAIS E COMPETÊNCIAS GERAIS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O PPP e a organização escolar vêm sendo objetos de estudo bastante discutidos na área de educação, pois para sua construção, deve-se pensar em uma educação para a formação humana e cidadã, de forma que a instituição escolar possa contribuir para uma sociedade que vise não apenas um horizonte de ideias como também a qualidade de ensino, isto é, a inclusão de possibilidades concretas com experiências satisfatórias para estudantes e professores (FERREIRA *et al.*, 2019). Sendo assim, o PPP foi um documento essencial para nossa pesquisa, uma vez que procuramos, por meio da análise deste documento, constatar, em seu plano de ação pedagógica e em seus princípios, a existência (ou não) de propostas nesse sentido.

Sabemos que o PPP é um documento que reflete as propostas educacionais da instituição, contendo seus objetivos e metas educacionais a serem alcançadas. Infelizmente, muitos gestores o veem apenas como sendo uma mera formalidade a ser cumprida, por ser exigência legal, demandado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que indica, em seu Art.12, inciso I, que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica".

O PPP é um documento que deve ser construído por meio da participação de toda a comunidade escolar, que arquiteta todas as ações mediante suas propostas pedagógicas. Segundo Veiga (2010) "Ao dar uma nova identidade à escola, o projeto político-pedagógico deve contemplar a questão da qualidade do ensino, o que significa enfrentar o desafio da inovação, tanto na organização do trabalho pedagógico quanto na gestão exercida pelos interessados, o que implica repensar a estrutura de poder da escola" (p. 1). Essa identidade significa dizer que a escola tem um modelo de educação de qualidade, que implica na participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de aspectos não só motores e cognitivos, mas também socioemocionais.

O PPP, de modo geral, visa melhorar a qualidade da educação pública, a fim de que os alunos aprendam mais e da melhor forma possível. Dessa forma, para Veiga (2003) desenvolver o aluno é prepará-lo não só para o mercado de trabalho e suas realizações profissionais, mas sim para o pleno exercício da cidadania de modo a desenvolver suas potencialidades pessoais e afetivas.

No entanto, muito embora sua importância, muitas vezes este documento é feito às pressas, sem analisar quais as reais necessidades da escola e principalmente sem envolver o coletivo de estudantes, profissionais e familiares em sua construção. Isso não deveria acontecer, pois o PPP é um documento de suma importância, para toda a comunidade escolar, pois por seu intermédio que fica claro para a comunidade os objetivos, a missão e as metas da instituição.

Conforme afirmações de Schultz *et al* (2015), ainda há a necessidade de se dar a devida importância ao Projeto Político-Pedagógico de uma escola, ou seja, não apenas considerá-lo como um mero documento formal, mas também como um recurso que norteia todo o trabalho pedagógico de uma instituição de ensino. Ainda de acordo com os autores, este documento facilita e serve como um registro para a escola. Assim, este não deve ser imposto, mas sim construído democraticamente.

O PPP da instituição escolar de Porteiras, Ceará, e sua perspectiva pedagógica

Apesar de o PPP da instituição ainda estar em reformulação, como a direção da escola já havia nos informado, podemos deduzir que as dimensões socioemocionais que são necessárias à formação para a cidadania são trabalhadas, mesmo que não totalmente especificadas, quando o documento traz, em sua missão:

Promover a formação integral da pessoa, através da ação educativa fundamentada nos valores humanos e assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola. Bem como fazer com que a escola seja um espaço propício do desenvolvimento de possibilidades, potencializando conhecimentos e sistematizando descobertas, buscando o desafio de promover uma educação de qualidade, que busque promover o bem comum, a solidariedade, a justiça, a inclusão social, o respeito à vida, a paz [...]. (PORTEIRAS, 2017, p.29)

Essa missão mostra a preocupação de formar sujeitos críticos e "abertos" ao conhecimento e ao desenvolvimento de ações voltadas aos valores humanos. Também busca possibilitar o prolongamento destes valores para além dos muros da escola. Além disso, podemos constatar que o referido PPP busca um avanço no lado social e cultural dos estudantes, pois os conteúdos escolares e a distribuição dos tempos e espaços se submetem ao fortalecimento da formação e a vivência sociocultural de cada aluno.

Além da missão, outros pontos contemplados no documento também se relacionam às dimensões socioemocionais. São eles: perspectiva pedagógica e objetivos gerais e estratégicos, os quais reforçam o incentivo a uma educação fundamentada nos valores humanos. Por exemplo, dos sete objetivos gerais contidos no documento, destacamos os seguintes, que indicam preocupação com a formação integral dos alunos:

- I) Motivar e possibilitar a vivência de valores humanos nos diferentes espaços sociais;
- II) Garantir um currículo que possibilite a formação de cidadãos comprometidos com a defesa da vida. (PORTEIRAS, 2017, p.29)

Em se tratando da perspectiva pedagógica, espaço onde se discute no PPP a concepção e a filosofia da proposta educativa da instituição, encontramos também indícios de cuidados da instituição com a formação dos alunos, que,

deduzimos incluem as dimensões socioemocionais. Logo na abertura dessa seção o documento diz:

A conjuntura social, na qual todos estão imersos, amplia o papel e o significado da educação escolar, exigindo que a mesma opere em aberta e constante interação com a dinamicidade da vida. Nesse contexto, a Escola assume cada vez mais atribuições específicas na formação das pessoas de sua comunidade. Partindo dessa premissa a Escola de Ensino Fundamental Franklin Pinheiro, apresenta-se como local onde a dignidade da vida constitui-se como referencial maior na construção dos valores e a formação da cidadania. (PORTEIRAS, 2017, n.p.29.)

Conforme o trecho citado acima, a escola busca fazer com que os alunos tenham uma aprendizagem alicerçada por meio da interação com os outros, assim como por intermédio da dinamicidade da escola. Isso implica dizer que, a escola não visa somente a formação cognitiva de seus alunos, mas também a pessoal, no desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas habilidades, inclusive as relacionais.

Considerando o estudo do PPP da escola, uma parte relevante no processo de aprender, é mencionada no seguinte trecho:

A Escola promove a Educação como processo contínuo de transmissão, construção e desenvolvimento de conhecimentos, culturas e valores, ao considerar que, apesar de todo o processo que envolve a ação educativa, é nas relações humanas que reside à essência da formação dos indivíduos. (PORTEIRAS, 2017, n.p.29).

Dessa forma, esse espaço escolar busca construir o conhecimento por intermédio da interação dos valores sociais e emocionais de cada pessoa, que são indispensáveis para a vida em sociedade.

A referida escola, conforme conta em seu PPP, conta com um conselho de classe com a participação de coordenadoras pedagógicas da secretaria de educação municipal, levantando soluções alternativas, elaborando projetos de recuperação, apoio, incentivo e reformulando estratégias de trabalho pedagógico. Estas medidas possibilitam um desenvolvimento pessoal e, ao analisá-las, é possível notar a atenção por parte da escola em lidar com a diversidade de alunos matriculados.

Outro aspecto importante a ser destacado no PPP investigado é a busca por oferecer formação contínua aos docentes em exercício, buscando possibilitá-los a estabelecer práticas que potencializem a produção do conhecimento pelas crianças e jovens, podendo estes lidar com situações de naturezas diversas no que diz respeito ao ensino. Desse modo, a formação continuada que a escola promove objetiva, conforme o documento, incentivar os professores a refletirem sobre possíveis alternativas que os ajudem a desenvolver o seu trabalho coerentemente, como previsto no PPP, o que inclui, pelo que inferimos, o trabalho com as dimensões socioemocionais, tanto dos discentes e dos familiares, quanto dos professores, pois em outro objetivo educacional consta que a escola buscará "Criar condições para que os educadores e educando reflitam sobre suas práticas cotidianas, resgatando a intencionalidade das suas ações [...]" (PORTEIRAS, 2017, p.30)

Se a escola e sociedade devem promover os aspectos sociais e emocionais no desenvolvimento de crianças e adolescentes, em consonância com isso devem trabalhar para o respeito à diversidade do ser humano, ou seja, apresentando a eles a cultura e o valor de cada um, respeitando sua etnia, condição social e sua identidade de gênero. Desse modo, a escola assume um papel essencial na promoção do desenvolvimento e na formação global de crianças e adolescentes, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo, como também no seu desenvolvimento social e emocional (COSTA & FARIA, 2013).

A BNCC e suas competências gerais

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que se pauta em objetivos de aprendizagens descritos como essenciais, situados em dez competências gerais¹ que se inter-relacionam e se desdobram no trabalho didático proposto.

O referido documento explicita aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver. Para tanto, expressa a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Tal igualdade deve ser levada em conta também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica.

A educação de modo geral é sinônima de transformação, perspectiva e formação ética e crítica. Desse modo a Base assim como outros documentos legais defende que as escolas devem superar a dicotomia disciplinar e construir práticas que

¹ Conhecimento 2. Pensamento científico, crítico e criativo 3. Repertório cultural 4. Comunicação 5. Cultura digital 6. Trabalho e projeto de vida 7. Argumentação 8. Autoconhecimento e autocuidado 9. Empatia e cooperação 10. Responsabilidade e cidadania.

estimulem a aplicabilidade real do saber, bem como a aprendizagem com sentido, construída a partir do protagonismo do estudante e dos seus projetos de vida (BRASIL, 2018).

O conceito de competência adotado pela BNCC, além de marcar a discussão pedagógica e social das últimas décadas, pode ser inferido no texto da LDB, estabelecendo especialmente finalidades gerais para o ensino fundamental e médio. O foco no desenvolvimento de competências vem orientando a maioria dos estados e municípios na construção de seus currículos. Assim, adotando este enfoque a “BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p.13).

A análise desse documento, especificamente no tocante às competências gerais, evidenciou a perspectiva instrumental com que as dimensões socioemocionais são discutidas, haja vista que estas aparecem de forma vaga, sem aprofundamento, o que de acordo com Viana (2022, p. 79) revela “a concepção pedagógica direcionada às necessidades do capital, valorizando o desenvolvimento de competências e de aptidões individuais, com tendência produtivista.”

Essas competências, quando articuladas com o ensino integral, são descritas como “alavancas para aprendizados” tidas como acadêmicas e disciplinares. É importante salientar que, tanto na BNCC quanto nos estudos e artigos publicados que tratam sobre esse assunto, não há menção direta ao conceito de competência socioemocional, contudo, há referências às ideias centrais sobre o conceito, quer dizer, há um intencional abrandamento do assunto, mas as ideias e características principais da educação socioemocional estão presentes, de modo categórico, nos documentos analisados (CIERVO, 2019).

Contudo, pode-se evidenciar que há entre as dez competências, algumas que deixam a entender que há um “interesse” pelo desenvolvimento de competências que envolvem os aspectos socioemocionais, dentre elas, a competência que trata sobre trabalho e projeto de vida, a qual tem como objetivo a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, a busca por conhecimentos e experiências que tornem os educandos cidadãos capacitados para realizar ações que possam transformar a sociedade. Há também as competências que têm como tema autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, as quais respectivamente afirmam incentivar o autoconhecimento, a apreciação e autocuidado da saúde física e emocional, o diálogo, o respeito com o outro, a coletividade, resiliência e a determinação (MAQUINÉ; AZEVEDO, 2018). No Quadro seguinte apresentamos uma síntese das dez competências gerais da BNCC.

Quadro 1– Competências da BNCC

Competências	Descrição
1. Conhecimento	É considerado o melhor caminho para que os alunos aprendam a valorizar e utilizar o conhecimento sobre o mundo social, físico, digital e cultural.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Essa competência, conforme a BNCC, fomenta no aluno a curiosidade intelectual, para que faça uso da ciência de forma crítica e criativa.
3. Repertório cultural	As escolas devem incentivar os alunos a valorizar as inúmeras modalidades artísticas e culturais com finalidade que eles participem de práticas diferenciadas de projetos artísticos e culturais.
4. Comunicação	Os alunos devem compreender a importância de diversidade de linguagens, para assim saber compartilhar ideias, experiências, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura digital	A escola deve levar o aluno a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética. Conhecer o mundo virtual é uma habilidade que as escolas precisam incentivar.
6. Trabalho e projeto de vida	É valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências para assim, projetar os próximos desafios e entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao projeto de vida.
7. Argumentação	É argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, ou seja, capacidade de se posicionar com clareza, consistência e respeito ao outro, construir acordos e consensos.
8. Autoconhecimento e autocuidado	É conhecer-se, compreender-se na diversidade humana, tendo capacidade de cuidar do seu bem-estar físico e emocional.
9. Empatia e cooperação	É exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos.
10. Responsabilidade e cidadania	É tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários.

Fonte: Elaboração das autoras com base na BNCC (BRASIL, 2018)

Conforme explica Adorno (2005), para que ocorram reformas pedagógicas ou curriculares é necessária uma reflexão aprofundada sobre a realidade extrapedagógica e as condições sociais que as motivam. Não havendo essa concordância, pouco se contribuirá para alterar significativamente o horizonte formativo que se apresenta aos sujeitos, assim como também pode funcionar para enfraquecer as instituições ou reforçar a dimensão da crise que se pretendia a princípio combater.

Nesse sentido, Viana (2022, p. 79) reforça que a lógica das competências da BNCC e de outras contrarreformas, “penetra no espaço escolar e contribui para o desenvolvimento de novos perfis de trabalhadores, condizentes com o sistema capitalista vigente, alienados às transformações do processo produtivo, contemplando os interesses do setor empresarial.”

Assim sendo, as competências da BNCC, ilustradas no Quadro 1, claramente ratificam que seus processos de elaboração e implementação se assentam no domínio das políticas preconizadas, defendidas e desenvolvidas pelos organismos internacionais, em uma esfera nacional assinalada pelo aprofundamento do Estado mínimo. (VIANA, 2022)

Segundo Macedo; Molinari; Oliveira, (2021), a Educação, especialmente a direcionada ao jovem, precisa ser cativante e dinâmica, atendendo as necessidades desse público. Os autores questionam se “pensar a Educação baseadas em competências para o trabalho/projeto de vida ajudará o jovem a ressignificar e dar sentido ao que lhe é apresentado na escola?”. Para o autores, essa reforma coloca de modo equivocado a qualidade da aprendizagem como sendo produzida pela estrutura de um currículo único para todo país, assim fica o desafio de conectar a Educação aos jovens com a ressalva de que mudanças são necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui apresentadas acerca do Projeto Político Pedagógico de uma escola do município de Porteiras, no Cariri cearense, buscaram fomentar a importância de se trabalhar as habilidades socioemocionais no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e adolescentes, não somente quanto aos aspectos cognitivos, mas sim com abrangência de dimensões afetivas, éticas e socioemocionais, de maneira a contribuir na formação de um cidadão que apresente seus valores alicerçados no respeito ao próximo e na valorização de sua identidade.

Concernente à BNCC, lançamos olhar investigativo sobre suas dez competências gerais, análise esta que manifestou o caráter predominantemente instrumental com que tais competências são tratadas por meio da proposta de um currículo comum, ajustado às necessidades do capital, o que evidencia o intento das contrarreformas educacionais de instigar os estudantes ao desenvolvimento de aptidões individuais, que geram competitividade e exclusão social. Além, disso, ficou nítido o cunho produtivista com que a educação pública é abordada no documento, com vistas a novos perfis de trabalhadores em conformidade com o sistema capitalista vigente.

Nesse contexto defendemos a ideia de que, assim como os conteúdos curriculares precisam ser abordados da melhor forma possível, para se obter uma boa aprendizagem, as dimensões socioemocionais precisam ser trabalhadas de modo integral, aliando os conceitos teóricos com sua capacidade de lidar com as situações dilemáticas oriundas do dia a dia.

Ratificamos que a defesa aqui empreendida é de que as competências socioemocionais, tais como difundidas por organismos internacionais e documentos normativos a serviço do capital, visam a produção de consensos e hegemonia, retratados nas reformas educacionais, como a BNCC e o NEM. Entretanto, consideramos que as dimensões socioemocionais se tornam indispensáveis para a formação integral dos alunos, pois elas exercem um papel importante em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento, fomentando o pensamento crítico, a criatividade, a autoconfiança, o autocontrole e a comunicação.

Esta pesquisa de cunho qualitativo utilizou a análise documental e bibliográfica, que metodologicamente tem todo um rigor, entretanto, apresentou como limitações teórico-metodológicas a ausência de dados primários coletados na realidade escolar, por exemplo, entrevistas com a comunidade escolar que vivencia todas as questões socioemocionais na dinâmica cotidiana da escola. Desse modo, como uma pesquisa sempre pode gerar outras, como sugestões de novas investigações, podem ser realizados estudos comparativos e analíticos de diferentes teorias, bem como, pesquisas empíricas comparando as abordagens de diferentes escolas e sistemas educacionais em relação ao desenvolvimento das dimensões socioemocionais, identificando boas práticas e desafios comuns. Para além dessas possibilidades, pode ser realizado um levantamento das principais teorias críticas às competências socioemocionais.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Notas de literatura I. Tradução de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: **Duas cidades**, edição 34, 2005.
- BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 09/04/2024.

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de Carvalho; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00173.pdf>. Acesso em: 05/02/2024.
- CIERVO, Tassia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.
- COSTA, Ana; FARIA, Luísa. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 31, n. 4, p. 407-424, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05/04/2024.
- COMELLI, Felipe Augusto de Mesquita. A formação docente e o estímulo às competências socioemocionais na aprendizagem de Matemática e Ciências da Natureza. In: **Anais do XX EBRAPEM: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**, Curitiba, 2016. P. 1-11.
- DAHER, Valquíria; GUEDES, Ciça. **O novo ensino médio e o fim da educação científica**. Ciência Hoje. Entrevista, julho 2023. Entrevista a Daniel Cara. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/o-novo-ensino-medio-e-o-fim-da-educacao-cientifica/>. Acesso em: 09/03/2024.
- FERREIRA, Junália Anunciação da Cruz *et al.* Análise do projeto político pedagógico da Escola Municipal Santa Bárbara na perspectiva da Educação do Campo. Trabalho apresentado ao 7º Seminário Nacional e **3º Seminário Internacional de Política Públicas Gestão e Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, 2019.
- FERNÂNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia da Pesquisa**: um guia para iniciantes. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PORTEIRAS. ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANKLIN PINHEIRO. **Projeto Político Pedagógico**. Porteiras, CE, 2017.
- GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Objetiva, 1995. 420 p.
- GOLEMAN, D. **La práctica de la inteligencia emocional**. Editorial kairós. (2000).
- INSTITUTO AYRTON SENNA - UNESCO. **Competências socioemocionais**: material de discussão. [2014]. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-Bcontent/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MACEDO, Bárbara; MOLINARI, Angela Maria de Paz; OLIVEIRA, Daniela de Souza. Reformas e contrarreformas: a BNCC e as mudanças no Ensino Médio. In: **Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**. 2021.
- MAQUINÉ, Gilmar Oliveira; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Competências na formação de professores: da LDB à BNCC. **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 1, n. 1, p. 0111-0120, 2018.
- MAGALHÃES NETO, Alberto Coelho DE. Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. Estudos da OCDE sobre competências. Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais / OCDE. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.opee.com.br/competencias-para-o-progresso-social/>. Acesso em: 04/02/2021.
- SCHULTZ, Dalriline *et al.* O projeto Político Pedagógico na Escola: Análise dos PPP do Colégio Estadual Padre Chagas e Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha, pelo PIBID-Geografia. IV Fórum das Licenciaturas/VI Encontro do PIBID/II Encontro PRODOCÊNCIA-Diálogos entre Licenciaturas: demanda da contemporaneidade. 2015.
- SILVA, Lenildes Ribeiro. Unesco: Os quatro pilares da educação pós-moderna. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 359-378, 2008.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESD Brasil S. A., 2009.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político – Pedagógico: elementos metodológicos para a elaboração e realização. 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.
- VIANA, Jeane Santos Silva. (Des)caminhos da BNCC e da contrarreforma do ensino médio sob o amparo da internacionalização das políticas educacionais: implicações para o trabalho docente. **Revista Desenvolvimento e Civilização**. V.3/Nº 1- Jan.-jun. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/download/55723/42626/240915> Acesso em: 07/03/ 2024.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIZZOTTO, Liane; CORSETTI, Berenice. A parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) na configuração da educação municipal de Chapecó (SC). **Teoria E Prática Da Educação**, 21(3), 2018. P. 97-109. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45407>. Acesso em 28/03/2024.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007