

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade

**Educação CTS e competências socioemocionais:
um estudo de caso em escola pública
no interior paulista**

Victor Marques Pereira

**São Carlos – SP
2024**

VICTOR MARQUES PEREIRA

**Educação CTS e competências socioemocionais:
um estudo de caso em escola pública
no interior paulista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lúcia Teixeira Machado

Coorientadora: Prof^a Dr^a Letícia Dal Picolo Dal Secco de Oliveira

**São Carlos – SP
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Victor Marques Pereira, realizada em 19/04/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Lúcia Teixeira Machado (UFSCar)

Profa. Dra. Márcia Niituma Ogata (UFSCar)

Profa. Dra. Mônica Gobitta (PUCCAMP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

AGRADECIMENTOS

Há 112 anos, em 23 de março de 1912, uma família de imigrantes vindos do interior de Portugal chegou ao Brasil. Camponeses, iletrados, sabiam apenas assinarem seus nomes. Aqui no Brasil, cresceram e trabalharam de sol a sol para garantir uma vida melhor aos seus filhos e netos.

Meu avô, filho de uma das irmãs que vieram para cá e que nunca teve oportunidade de ter um ensino formal, pode estudar até o 6º ano, quando teve que largar a escola e ajudar a família no campo. Com o tempo a família saiu da fazenda e vieram para a cidade, onde ele se casou e conseguiu um emprego como pedreiro. Foi com este emprego que ele pode garantir que todos os seus filhos concluíssem ao menos o ensino médio. Seus filhos seriam a primeira geração da família a não ter que trabalhar no campo.

Conto essa pequena antologia familiar porque sou grato a todos eles, aos que já se foram, mas que ainda vivem nas memórias dos que aqui estão e dos que ainda estão presentes. Aos meus trisavós que não conheci, mas que criaram a minha bisavó Olinda e trouxeram ela para esse continente na esperança de uma vida melhor e menos sofrida. Sou grato a ela pelos pacotes de bolacha que me dava escondido (privilégios de ser o bisneto mais novo) e, principalmente, por ter criado meu avô para ser um pai e avô carinhoso. E sou especialmente grato ao meu avô Alberto por ter sido um pilar para a família e por sempre ter me incentivado a estudar o quanto pudesse. Sempre me chamava, brincando, de Doutor Victor porque achava que eu tinha jeito de cientista. Quem sabe, no fundo, ele estava certo.

E também agradecer aos meus pais. Agradecer pelos anos de trabalho duro dentro e fora de casa para garantir que eu tivesse uma educação de qualidade. Pela paciência e orientação que sempre deram na minha carreira. Pelo apoio que deram na minha escolha de carreira. E um agradecimento especial à minha mãe, que foi minha primeira professora e me alfabetizou antes mesmo de eu começar a escola.

E por fim, mas não menos importante, quero agradecer a todos os professores que atuaram na minha formação enquanto aluno, pesquisador e cidadão. Todos, desde a Daniela, minha primeira professora e que ajudou na minha alfabetização; a Larissa, minha professora de Literatura e Língua Portuguesa que me ensinou a defender o que acredito e a exercer meus direitos; a Elisete, que me fez criar gosto pela pesquisa e me deu coragem para entrar neste mestrado; a Bete, minha professora de psicologia social, a quem me deu a primeira oportunidade de estagiar em uma escola e aprofundar meu interesse por este

contexto e por esta área de pesquisa; e a Elisângela, que com suas aulas riquíssimas despertou em mim a curiosidade em me aprofundar nos estudos da Psicologia. Não poderia deixar de agradecer também aos docentes que aceitaram participar e tornaram esta pesquisa possível, junto das coordenadoras pedagógicas que me acolheram na instituição e fizeram todo o possível para contribuir com a pesquisa.

Deixo registrado meu muito obrigado para as professoras Mônica e Márcia, que aceitaram participar das bancas de defesa e qualificação e a professora Chloe do PPGCTS, que me aceitou como aluno especial e me auxiliou a entrar em contato com a minha orientadora. Também ficam meus agradecimentos ao PPGCTS, que me acolheu como aluno e propiciou condições para a minha formação no campo CTS, e aos docentes do programa. À ela, Maria Lúcia, meu obrigado por ter aberto as portas da pós-graduação para mim e me dado a oportunidade de contribuir para a ciência e por ter me guiado neste campo da CTS. E para a Letícia, minha coorientadora por ter aceitado ser minha coorientadora e ter contribuído neste processo. A todas, sou extremamente grato por terem contribuído na minha formação como aluno, cientista, psicólogo, cidadão e, essencialmente, como ser humano.

Por fim, quero agradecer à CAPES pela concessão da bolsa, a qual permitiu que eu me dedicasse completamente à produção deste trabalho.

*Vou por aí a procurar
Sorrir pra não chorar
Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer
Quero viver
Deixe-me ir*

(Angenor “Cartola” de Oliveira, 1976)

RESUMO

O ensino de competências socioemocionais tem se tornado cada vez mais relevante, seja para permitir relacionamentos mais saudáveis, como também para constituir um elemento de prevenção à violência, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A literatura aponta que a violência escolar se origina, em parte, de conflitos sociais pautados no desrespeito e discriminação, para os quais, portanto, a competência socioemocional pode constituir um elemento fundamental para o seu enfrentamento. Todavia, algumas lacunas de ensino-aprendizagem e gestão escolar ainda existem para que esse ensino se torne efetivo. Considerando este cenário, esta pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre as contribuições da educação CTS para o ensino-aprendizagem de competências socioemocionais por professores e teve como objetivos específicos: identificar elementos do ambiente e das relações entre docentes e membros da comunidade escolar que influenciam no processo de ensino-aprendizagem e analisar o repertório pedagógico dos docentes para o ensino de competências socioemocionais, sob a ótica da educação CTS. Para a realização desta investigação, realizou-se um estudo de caso em uma escola estadual de ensino fundamental I de um município paulista. A coleta de dados ocorreu através da realização de entrevistas com os participantes: professores e membros da coordenação escolar e pedagógica. Em abordagem qualitativa de pesquisa, os dados coletados foram interpretados pela técnica de análise temática. Os resultados indicaram que os professores não possuem apoio institucional para a formação pedagógica complementar necessária para atuarem com a educação socioemocional, mas apresentaram certo repertório relacionado ao tema. A escola contava com infraestrutura adequada para o processo de ensino-aprendizagem e com um bom relacionamento da gestão com os docentes, porém, enfrentava desafios nas relações docentes-responsáveis e docentes-docentes. Concluiu-se que a Educação CTS pode contribuir para o ensino de competências socioemocionais por meio da educação democrática e do estabelecimento de relações dialógicas entre alunos e docentes, pode apoiar o desenvolvimento de habilidades sociais, da assertividade e da cidadania, assim como também promover um diálogo tripartite entre o campo CTS, a educação e a psicologia, fomentando futuras pesquisas interdisciplinares na área.

Palavras-chave: Habilidades socioemocionais. Ensino Fundamental. Educação CTS.

ABSTRACT

The teaching of socio-emotional skills has become increasingly relevant, both in order to enable healthier relationships and as a tool to prevent violence, both inside and outside the school environment. The literature shows that school violence stems partly from social conflicts which arise due to disrespect and discrimination, in which socio-emotional competence can therefore be a key element in tackling. However, some teaching-learning and school management gaps still exist for this teaching to become effective. Considering this scenario, the general objective of this research was to reflect on the contributions of STS education to the teaching and learning of socio-emotional skills by teachers. The specific objectives were: to identify elements of the environment and relationships between teachers and members of the school community that influence the teaching-learning process and to analyze the teachers' pedagogical repertoire for teaching socio-emotional competences, from the perspective of STS Education. For this research, a case study was carried out in a state primary school in a municipality within the state of São Paulo. Data was collected through interviews with the participants: teachers and members of the pedagogical coordination team. Using a qualitative research approach, the data collected was interpreted using the thematic analysis technique. The results indicated that the teachers did not have institutional support for the complementary pedagogical training needed to work with socio-emotional education, but they did have a certain repertoire related to the subject. The school had adequate infrastructure for the teaching-learning process and a good relationship between management and teachers, but faced challenges in teacher-parents and teacher-teacher relationships. In conclusion, STS education can contribute to the teaching of socio-emotional skills through democratic education and the establishment of dialogical relationships between students and teachers, can support the development of social skills, assertiveness and citizenship, as well as promoting a tripartite dialog between the STS field, education and psychology, fostering future interdisciplinary research in the area.

Keywords: Socio-emotional skills. Elementary School. STS Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANATEL - Agência Nacional de Telecomunicações

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

ATRICON - Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Estado de São Paulo

APD - Atividades Pedagógicas Diversificadas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CASEL - *The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

COFEN - Conselho Federal de Enfermagem

CONDEPHAAT - Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

COVID-19 - *Corona Virus Disease 2019*

CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EDUCAÇÃO CTS - Educação, Ciência, Tecnologia e Sociedade

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

FGV - Faculdade Getúlio Vargas

FGV SOCIAL - Faculdade Getúlio Vargas Social

HSE - Habilidades Sociais Educativas

IAS - Instituto Ayrton Senna

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDHC - Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLACTS - Pensamento Latino-Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade

PPGCTS - Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade

PPP - Projeto Político-Pedagógico

QI - Quociente de Inteligência

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC-SP - Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

SIMI - Sistema de Monitoramento Inteligente

SISTEMA CEP/CONEP - Sistema do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNISDR - *United Nations International Strategy for Disaster Reduction*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais conceitos da Educação CTS.....	22
Quadro 2 – Competências gerais da educação básica.....	24
Quadro 3 – Descrição das competências socioemocionais.....	27
Quadro 4 – Atribuições do psicólogo escolar.....	45
Quadro 5 – Códigos contidos no tema: educação socioemocional.....	63
Quadro 6 – Códigos contidos no tema: formação e problemas vivenciados pelo professor.....	63
Quadro 7 – Códigos contidos no tema: saúde mental.....	64
Quadro 8 – Códigos contidos no tema: relacionamentos entre os atores educacionais.....	64
Quadro 9 – Códigos contidos no tema: consequências da pandemia e dificuldades de ensino-aprendizagem.....	65
Quadro 10 – Códigos contidos no tema: fatores relacionados ao estudante.....	65
Quadro 11 – Códigos contidos no tema: dificuldades sistêmicas.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes.....	58
Gráfico 2 – Tempo de atuação dos profissionais na instituição.....	58
Gráfico 3 – Formação acadêmica dos participantes.....	59
Gráfico 4 – Ocupação dos participantes da pesquisa.....	60

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1. INTRODUÇÃO	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1. EDUCAÇÃO CTS	16
2.1.1 Histórico e Principais Conceitos do Campo CTS	17
2.1.2. A Educação CTS e Paulo Freire	18
2.1.3. Contribuições da Educação CTS para o tema	22
2.2. VISÃO GERAL DA EDUCAÇÃO E A BNCC	23
2.3. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E A BNCC	26
2.3.1. Habilidades e Competências Socioemocionais	29
2.3.2 Inteligência e Aprendizagem Socioemocional	33
2.4. ENSINO E APRENDIZAGEM: O PAPEL DA ESCOLA	34
2.5. ENSINO E APRENDIZAGEM: O PAPEL DO DOCENTE	36
2.6. O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR	42
2.7. IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA SAÚDE MENTAL	46
3. PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1. CAMPO DO ESTUDO E PARTICIPANTES	53
3.2. ÉTICA EM PESQUISA	53
3.3. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES	54
3.4. COLETA DE DADOS	54
3.5. ANÁLISE DOS DADOS	55
4. RESULTADOS	57
4.1. PERFIL DOS ENTREVISTADOS	57
4.2. DADOS QUANTI-QUALITATIVOS	60
4.3. ANÁLISE TEMÁTICA	62
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	87
ANEXO	96

APRESENTAÇÃO

Ao estagiar durante a graduação com alunos e professores em uma escola pública estadual pude perceber que desenvolver as competências socioemocionais dos atores educacionais seria fundamental para a resolução de diversos problemas pedagógicos da instituição. No que se refere aos alunos, havia uma grande adesão por parte deles ao acolhimento psicológico e às palestras sobre temas relacionados à saúde mental, o que indicava uma necessidade de que fossem trabalhadas habilidades que aumentassem a resiliência destes.

Quanto aos professores, estes tinham como principais demandas a sobrecarga de trabalho e a sobrecarga emocional, o que os impossibilitava de procurar por iniciativa própria uma maneira de aperfeiçoar o seu processo de ensino. A direção e a coordenação se apresentavam de forma muito receptiva às intervenções de natureza psicopedagógica. Ao oferecer aos professores e alunos uma oportunidade de falarem sobre a sua vida, sobre o seu trabalho e sobre como estavam se sentindo, houve uma catarse por parte dos docentes que se estendeu durante várias sessões e nos permitiu lidar com temas como habilidades sociais em sala de aula e ampliação de repertório para identificar sinais de violência psicológica em alunos, bem como o desenvolvimento de maneiras para lidar com o estresse e ansiedade deles próprios. Houve também a possibilidade de oferecer orientação no que diz respeito às práticas pedagógicas, visando incluir metodologias ativas no ensino como forma de motivar o aluno a participar das aulas.

Ao promover essas reuniões e aconselhamentos, pude perceber uma melhora tanto na saúde pessoal dos professores, como uma disposição para aprender mais e alterar o perfil das aulas. Esta percepção partiu do próprio *feedback* dos docentes, que agradeceram a oportunidade de falar sobre seus sentimentos, angústias e a disponibilidade em oferecermos informações para a evolução da sua prática pedagógica. Portanto, ao pensar em como é possível aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem das competências socioemocionais, vislumbrou-se possibilidades de evolução para todos os atores educacionais no que diz respeito tanto às práticas pedagógicas, quanto a sua própria saúde mental, uma vez que em contato com os conhecimentos, ocorria a possibilidade de internalizá-los e os utilizarem em suas vidas pessoais e profissionais.

Acredito que o ensino de habilidades socioemocionais não pode se dar de forma padronizada ou desarticulada de outras ações. Cada escola é um território com as suas peculiaridades, com sua população tendo problemas, capacidades e potencialidades singulares. Portanto, antes de se pensar no ensino em si, é necessário entender o local em

que se atua, buscando compreender os professores, que parecem ser um público negligenciado quando comparado com os estudos realizados com estudantes. Quem são esses professores? Como ensinam em sala de aula? Como o seu relacionamento com os alunos, responsáveis e outros membros da comunidade escolar influencia o seu processo de ensino?

A escolha deste tema resultou, portanto, de um desejo de alinhar os conhecimentos psicológicos às práticas educacionais. Para isto, o referencial CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) pareceu apropriado para dialogar entre as diferentes áreas, trazendo uma visão interdisciplinar fundamental para que a análise de problemas sociais complexos possa ser efetuada, possibilitando que estes diferentes fatores intrínsecos ao processo educacional pudessem ser considerados. Ademais, salienta-se o caráter crítico do campo CTS enquanto campo interdisciplinar, uma vez que a pesquisa se baseia na defesa da educação socioemocional enquanto elemento transversal no currículo, dialogando com as disciplinas ministradas e indo ao encontro do caráter interdisciplinar da Ciência, Tecnologia e Sociedade. Ressalta-se que o campo CTS, sob o pensamento latino-americano, promove a produção de ciência e tecnologia para a sociedade, sem perder seu papel crítico e democrático, promovendo a comunicação de descobertas científicas para a população, bem como incluindo-a no processo de produção das mesmas.

Portanto, a produção democrática de conhecimento, a necessidade de diálogo e envolvimento da população na ciência e tecnologia e o desenvolvimento do pensar crítico se relacionam diretamente com o tema da pesquisa, uma vez que a educação democrática, o estabelecimento de habilidades e competências que conduzam o indivíduo à responsabilidade social e a promoção de conhecimentos científicos (no caso da pesquisa, as competências socioemocionais) para além da sala de aula são elementos fundamentais quando tratamos da educação socioemocional.

Explicada a escolha do tema e do campo CTS, deve-se entender o porquê da escolha do público-alvo da pesquisa. O foco nos professores advém, em parte, da escassez de pesquisas com esta população, quando comparada ao número de pesquisas realizadas com alunos, e também provém do relacionamento empático e saudável que tive de maneira geral com meus professores durante a vida acadêmica. Eram bons profissionais que, apesar das dificuldades, se esforçaram para nos oferecer uma aula interessante e que nos motivasse a aprender. Portanto, esta pesquisa é uma forma de oferecer aos atuais e futuros professores uma possibilidade de refinar a sua prática pedagógica e as condições de ensino, bem como de promover relações socioemocionais mais saudáveis com os seus

alunos. Para isto, é essencial que os professores também se tornem socialmente hábeis, pois assim sua relação afetiva com os alunos poderá trazer benefícios, tanto na aprendizagem do conteúdo em sala de aula, como para a construção de laços duradouros e uma rede social de apoio valiosa para o futuro.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de competências socioemocionais, componente principal da educação socioemocional, foi incluído na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, com implementação obrigatória em todas as escolas, inicialmente prevista para até 2020 (Brasil, 2018). A educação socioemocional é definida pelo *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2020, n. p., tradução minha) como “um processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável”. Ela é agrupada em cinco macro competências: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

As habilidades socioemocionais ganharam um destaque ainda maior a partir do período de 2020 a 2022, período este no qual a pandemia de COVID-19 esteve em sua fase mais crítica e teve grandes impactos sobre a saúde mental e os relacionamentos interpessoais. Somada à crise sanitária, as famílias brasileiras tiveram que lidar com a crise econômica e o desemprego, os quais figuram dentre os motivos para o Brasil ter, no ano de 2022, 27,7 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza (FGV SOCIAL, 2022). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) este é um fator de grande relevância psicossocial, uma vez que indivíduos que se encontram em situações de maior vulnerabilidade social e econômica possuem uma probabilidade maior de desenvolverem problemas de saúde mental.

A OMS (2013, p.5), define o conceito de saúde mental como um estado no qual “o indivíduo desenvolve suas habilidades pessoais, consegue lidar com os estresses da vida, trabalha de forma produtiva e encontra-se apto a dar sua contribuição para sua comunidade”. Ao se analisar os dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, obtidos em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS, 2021), torna-se evidente que a saúde mental enfrenta uma crise no ambiente escolar. Segundo ela, 69% dos estudantes da rede estadual de ensino relataram sintomas relacionados a quadros como depressão e ansiedade. A secretaria também registrou no primeiro bimestre de 2022 um aumento de 48,5% de casos de agressões físicas no ambiente escolar quando comparado com os números do período pré-pandemia em 2019.

Os dados do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (MDHC) (Brasil, 2023) apontam uma piora ainda maior no ano de 2023. Segundo a pasta, a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos recebeu 9.530 denúncias em cenário escolar entre janeiro e setembro de 2023, um aumento de cerca de 50% em comparação com o mesmo período

do ano anterior. Ao se observar os números de violações de direitos (uma vez que cada denúncia pode contar uma ou mais violações), este aumento chega a 143,5% quando observado o mesmo período do ano anterior, passando de 20.605 para 50.186 no referido período de janeiro a setembro de 2023, explicitando a necessidade do ensino socioemocional para a população em idade escolar.

Segundo o CASEL (2020), o aprendizado social e emocional não pode se limitar ao trabalho com alunos, devendo envolver os integrantes da sala de aula, como professores e alunos, assim como gestores, membros da comunidade escolar, famílias e comunidades, bem como deve integrar diferentes disciplinas. Ademais, deve-se ponderar sobre a utilização de diferentes tecnologias duras, leve-duras e leves, conforme Merhy (2005) aponta no contexto da saúde, para garantir o êxito do processo educacional, considerando as características deste processo coletivo e relacional o qual, portanto, necessita de diferentes abordagens e instrumentos a depender do contexto no qual será utilizado.

Atentando-se para a importância da construção de diretrizes para o ensino de competências socioemocionais, integrando conhecimentos de diferentes disciplinas e valorizando opiniões e contribuições dos diferentes atores escolares, pode-se ponderar sobre um campo de estudo que permita a amálgama destes fatores. Este campo de estudo encontra-se na Educação CTS, a qual pode ser interpretada como um campo que tem como objetivo “a compreensão da dimensão da ciência e tecnologia em relação aos fatores de natureza social, política e econômica, responsáveis pela mudança científica e tecnológica.” (Silveira, Bazzo, 2009, p. 686). Sob esses pilares, a educação CTS prevê a substituição de uma educação tecnocrata, na qual um especialista seria o detentor do conhecimento e poderia resolver todos os problemas, por um modelo democrático de ensino, no qual o conhecimento e seu acesso propiciam que todos os envolvidos com aquele problema sejam capazes de dialogar e problematizar, visando a criação de soluções de modo participativo e democrático.

Considerando a relevância do fortalecimento de habilidades socioemocionais para a manutenção da saúde mental e das relações interpessoais, inclusive com os desafios atuais derivados dos impactos da pandemia de COVID-19 e do isolamento social, como o impacto nas habilidades de socialização e o aumento nos casos de ansiedade e depressão, esta pesquisa teve como pergunta norteadora “como a educação CTS pode contribuir para o ensino de competências socioemocionais?”

A hipótese inicial deste trabalho foi que a educação CTS pode contribuir para a

formação profissional dos docentes e da equipe pedagógica e auxiliar na promoção do ensino-aprendizagem das competências socioemocionais através de melhorias no local de trabalho, metodologias de ensino e na relação entre os atores educacionais. Isso, pois, parte da natureza da Educação CTS a compreensão e o direcionamento de processos educativos participativos e amparados nas demandas sociais, garantindo sua interlocução com a realidade e a promoção de ambientes e relações sociais democráticas.

Justificou-se esta pesquisa pelos benefícios provenientes da mesma, tais como a contribuição para o futuro aperfeiçoamento técnico de docentes e a contribuição para a elaboração de processos educativos sobre competências socioemocionais adequados às demandas dos atores educacionais da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, bem como a contribuição para a melhoria da saúde mental que este ensino adequado pode ocasionar, uma vez que esta sofreu uma piora significativa no período pandêmico e de isolamento social.

Segundo o Instituto Ipsos (2021), 53% dos brasileiros afirmaram que a sua saúde mental piorou durante a pandemia de COVID-19. Já de acordo com estudo encomendado pela Secretaria de Educação de São Paulo (Instituto Ayrton Senna, 2021) realizado com alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, 69% dos estudantes da rede estadual de ensino relataram sintomas relacionados a quadros como depressão e ansiedade. Ainda segundo a Secretaria de Educação, no primeiro bimestre de 2022 foi registrado um aumento de 48,5% dos casos de agressões físicas no ambiente escolar, quando comparado com os números do mesmo período em 2019. Esses dados explicitam um cenário de fragilidade e vulnerabilidade para o desenvolvimento de transtornos e doenças psicossomáticas, alertando para a importância do fortalecimento das competências socioemocionais como forma de prevenção, bem como para a diminuição dos casos de violência, que ocorrem, em parte, pela dificuldade em se estabelecer um diálogo não-violento e assertivo.

Ainda pode-se entender a importância do tema através da análise realizada por Gozzi e Ogata (2015), as quais citam a pequena quantidade de estudos que relacionam a saúde mental com o campo CTS após analisar que, em periódicos do campo, apenas sete estudos sobre o tema foram produzidos entre 2004 e 2013, explicitando a necessidade de maiores pesquisas sobre esta temática pela ótica do campo CTS.

Partindo da crença nestas possíveis contribuições ao tema, na introdução de uma pedagogia mais inclusiva, reconhecendo as singularidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e garantindo uma formação adequada aos docentes, acredita-se que

esta pesquisa possa contribuir para acarretar uma possível melhora na saúde mental de alunos e professores, bem como nos índices educacionais da instituição, uma vez que a escola seja um ambiente acolhedor e motivacional para o aprendizado.

Portanto, este trabalho teve como **objetivo geral** refletir sobre as contribuições da educação CTS para o ensino-aprendizagem de competências socioemocionais por professores. Como **objetivos específicos**, propôs-se a identificar elementos do ambiente e das relações entre docentes e membros da comunidade escolar que influenciam no processo de ensino-aprendizagem e analisar o repertório pedagógico dos docentes para o ensino de competências socioemocionais, sob a ótica da educação CTS.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial desta pesquisa se divide em três tópicos. Primeiro, busca-se exibir um referencial sobre a educação CTS, apresentando seu histórico e principais conceitos, seguido de uma breve apresentação dos estudos de Paulo Freire, procurando sinalizar a educação CTS como um elemento unificador entre as questões sociais e educacionais que surgem no atual cenário brasileiro pós-isolamento social. Em um segundo momento, a questão da educação socioemocional torna-se o tema principal, procurando discorrer sobre suas definições no cenário educacional brasileiro de acordo com a legislação vigente e os principais elementos que a compõem. Por fim, analisa-se o panorama referente à pandemia de COVID-19, com foco nos seus impactos sociais, econômicos e sanitários, considerando os seus reflexos na vivência escolar.

2.1. EDUCAÇÃO CTS

No que tange a educação CTS, o aspecto social da ciência torna-se o principal balizador das suas atuações. Como elementos principais, preconiza-se a democratização do conhecimento, o questionamento crítico das informações e a busca pela unificação do conhecimento em detrimento de sua fragmentação (Pinheiro; Silveira; Bazzo, 2007, p. 74). Tendo como base estes princípios, a educação CTS visa uma reformulação não apenas do currículo escolar, mas também das metodologias de ensino e do modo de se pensar e fazer educação, buscando ampliar a educação para todas as esferas de vida do aluno e não se restringindo apenas ao ambiente escolar.

A educação CTS é tema de diversas pesquisas brasileiras, com críticas favoráveis e contrárias à sua práxis atual. Autores como Santos e Mortimer (2002) apresentam questionamentos que embasam o enfoque CTS no Brasil, como a falta de ênfase no lado social em detrimento da ciência e tecnologia, salientando que deve ocorrer uma problematização das questões sociais relacionadas a ciências e tecnologia, afastando o caráter de neutralidade da ciência, uma vez que esta deve considerar as questões éticas e os valores humanos relacionados às mesmas, visando incentivar os alunos a participarem ativamente das discussões e contribuindo para o surgimento de novas ideias que prezem pela realidade local e pessoal e a construção de uma postura crítica, fundamental para a formação dos alunos enquanto cidadãos.

2.1.1 HISTÓRICO E PRINCIPAIS CONCEITOS DO CAMPO CTS

O surgimento da CTS enquanto campo de pesquisa ocorre nos Estados Unidos na época da 2ª guerra mundial, inspirada pelo projeto Manhattan e o relatório “*Science, the Endless Frontier*” de Vannevar Bush, o qual prega sobre a importância do financiamento da ciência, uma vez que, segundo o autor, a ciência contribuiria para o avanço da sociedade. (Bush, 1945). Após o fim da 2ª Guerra, houve um aumento exponencial de pesquisas, apontado pelo físico e historiador Derek de Solla Price no seu relatório “*Little Science, Big Science*” (Price, 1963), devido ao aumento da pesquisa científica em larga escala, com projetos financiados por um ou mais governos, aos quais ele chama de “*big science*”. Estas pesquisas cada vez maiores, resultaram em grandes insatisfações públicas, uma vez que a sociedade percebia um declínio moral da ciência, que investia em armamentos, mas se mostrava incapaz de lidar com grandes questões sociais, como por exemplo a questão ambiental.

Portanto, a visão de que a ciência e tecnologia eram neutras e objetivas foi perdendo força, enquanto aumentava o número de estudos que visavam analisar de maneira crítica o papel da ciência e tecnologia na sociedade, desmistificando a não-neutralidade da ciência e a encorajando a ser utilizada para resolver os problemas da sociedade (Velho, 2011). Hoje, compreende-se que não é apenas a sociedade que direciona os caminhos da ciência, mas sim que há uma relação mútua entre ciência e sociedade, na qual a tecnologia é tanta causa como consequência dos fatores sociais.

No contexto da América Latina, surge o Pensamento Latino-Americano em CTS (PLACTS), o qual caracteriza-se por críticas às políticas científicas e tecnológicas pautadas nos modelos estadunidense e europeu, que por muitas vezes ignora as necessidades da região, além de não utilizarem as suas especificidades a seu favor (Strieder; Kawamura, 2017).

Partindo deste movimento de independência em relação às políticas sociais, educacionais e tecnológicas, a educação CTS no Brasil tem suas primeiras pesquisas totalmente dedicadas ao tema na década de 90, com os estudos realizados por autores como Santos, Trivelato, Amorin, Cruz e Auler (Strieder; Kawamura, 2017). Porém, dada a diversidade do tema, a educação CTS não se limita apenas a questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, mas estende-se também para questões sociais, políticas e econômicas, aumentando a diversidade de estudos nesta área (Auler, 2011), prezando pela pluralidade de ideias e o debate democrático dentro do campo CTS. O campo CTS, além de se posicionar de maneira crítica à tecnocracia, tem como objetivo “a compreensão da

dimensão da ciência e tecnologia em relação aos fatores de natureza social, política e econômica, responsáveis pela mudança científica e tecnológica” (Silveira; Bazzo, 2009, p. 686), ressaltando o papel social da ciência e tecnologia, a impossibilidade da neutralidade na produção das mesmas e o caráter democrático delas, visto que a ciência deve ser produzida e também acessada pelo público geral.

Em relação ao campo educacional e sua relação com a CTS, o ensino das ciências no contexto escolar passa por uma mudança de paradigma denominada “Ensino de Ciências no Pós-Mudança Conceitual” (Cachapuz, 1999). Este preza pela valorização dos contextos reais dentro da aprendizagem, valorizando situações-problemas e promovendo um enfoque do ambiente relacionado à ciência e a sociedade (Auler; Delizoicov, 2006). Assim, não se objetiva apenas em desenvolver ciência para a formulação de conceitos, mas sim para que o conhecimento produzido possa ter relação e aplicação direta com o ambiente onde é produzido. Portanto, a educação CTS sob este viés indica o fim de uma educação tecnocrata, onde um especialista seria o detentor do conhecimento e poderia resolver todos os problemas. Ao invés disto, o conhecimento é democratizado para que todos os envolvidos com aquele problema sejam capazes de problematizá-lo, dialogando sobre e buscando soluções para o mesmo.

Este pensamento democrático vai ao encontro com a pedagogia socioconstrutivista de Paulo Freire, na qual o educador preza pelo desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia do indivíduo, o qual deve ser capaz de relacionar a ciência e o conteúdo aprendido com a sua vida e contexto social, prezando por uma educação democrática e dialógica que permita aos alunos se apropriarem do conhecimento. A pedagogia freireana se relaciona com o campo CTS, portanto, através dos seus conceitos de ensino baseado em temas e palavras geradoras, a educação para a cidadania e democrática e a educação baseada na relação dialógico-dialética e problematizadora (Zauith; Hayashi, 2013).

2.1.2. A EDUCAÇÃO CTS E PAULO FREIRE

Os modelos atuais de ensino-aprendizagem prezam por uma visão de memorização de conteúdo e sua reprodução imediata, com o aluno assumindo o papel de receptor do conhecimento e jamais de seu produtor (Silva; Sales; Castro, 2019). Este modelo de educação tão amplamente difundido nas democracias neoliberais encontra um obstáculo (ou talvez seu objetivo): a falta de postura crítica do aluno, dificultando sua formação como cidadão, em detrimento de uma formação voltada para aprovações em

vestibulares e para a imediata atuação profissional ao final do ensino médio.

O discurso em defesa de uma educação cidadã perpassa os já citados princípios defendidos pela CTS. A educação CTS preza pelo interesse dos alunos pelos temas abordados, relacionando suas experiências de vida com o conteúdo abordado. Como suas experiências de vida são únicas, o objeto produzido a partir desta relação também é único e permite ao aluno entender, abordar e utilizar o conhecimento resultante dessa interação de maneira singular, se apropriando do conhecimento e não apenas o reproduzindo.

Ainda que a lógica de memorização e reprodução seja predominante no contexto educacional brasileiro, deve-se atentar para modelos progressistas de educação, como a teoria educacional de Paulo Freire, que podem contribuir para o desenvolvimento do pensar crítico e da postura participativa da população no controle da ciência e da tecnologia. Para Freire (2014), a educação deve ser acima de tudo libertadora, sendo o aluno capaz de alcançar a autonomia e de desenvolver seu próprio pensamento crítico e opiniões sobre o mundo que o cerca e o território do qual faz parte.

A teoria freireana tem como elemento central a pedagogia libertadora. Esta pedagogia surge como alternativa à pedagogia bancária, fruto da política neoliberal de educação, que preza pela reprodução de conteúdo e memorização para vestibulares, em detrimento do ensino do pensar crítico do aluno. A pedagogia libertadora defende que o processo de ensino deve ter participação ativa do próprio aluno, que constrói sua história, sua identidade e também sua própria aprendizagem. Portanto, a educação deve levar o conhecimento à vida do sujeito que aprende, ou seja, aquele conhecimento deve ter relação com a vida do sujeito para que ele possa entender a construção do seu mundo e possa atuar para modificá-lo (Lopes; Gomes, 2022). Na contramão da pedagogia libertadora, há a pedagogia bancária, que enxerga o aluno como um “banco” onde o conhecimento é depositado. Não há transformação do conhecimento, crítica ou reflexão, apenas memorização e reprodução daquilo que foi dito pelo professor, o qual assume o papel de detentor do conhecimento na sala de aula.

Para que esta educação emancipadora possa se concretizar, é necessário que o aluno seja capaz de se apropriar das ideias e conceitos com os quais entra em contato, assim como deve poder falar e tomar decisões por si próprio e conseguir relacionar o conhecimento com a realidade em que vive (Freire, 2014), objetivando a formação da sua autonomia enquanto sujeito. Para que esta autonomia possa ser desenvolvida, o sujeito necessita do diálogo com o outro, pois é a partir desta relação dialógica que se estabelece o espaço onde as ideias poderão surgir e serem discutidas. Este processo de

desenvolvimento da autonomia dura a vida toda, porém cabe a escola dar início a ele, com o professor sendo responsável por estabelecer essa relação dialógica com os alunos, de modo que o aluno possa despertar o interesse pelo conhecimento e buscá-lo ativamente.

Para que o aluno possa ser capaz de estabelecer esta relação dialógica, ele deve ter um ensino que lhe permita pensar criticamente sobre os assuntos abordados, expor e defender suas ideias e pontos de vista. Ao ser treinado apenas para a realização de atividades e memorização de conteúdo, o aluno não desenvolve a capacidade de pensar criticamente sobre aquilo que está realizando, tornando-se apenas um reprodutor do conhecimento que lhe está sendo repassado, ou seja, nada se cria, apenas se copia o que já existe. Este processo desumaniza o aluno, ao negar-lhe a oportunidade de imprimir a sua individualidade no processo de aprendizagem, ignorando seu território, sua experiência de vida e suas próprias opiniões sobre o assunto que está sendo abordado. É neste cenário que o professor deve agir para que sua atuação não se limite em estimular a memorização e reprodução de conhecimento, mas sim para que sua atuação pedagógica possa estimular o aluno a desenvolver sua percepção crítica (Gadotti, 2008), rompendo com as amarras da pedagogia bancária e permitindo a ele ocupar o papel de sujeito com autonomia para o pensar.

O desenvolvimento do senso crítico permite ao aluno realizar a problematização da sua realidade, cujo significado se traduz em um processo pelo qual “se confronta com situações de sua vida diária, desestabilizando seu conhecimento anterior e criando uma lacuna que o faz sentir falta daquilo que ele não sabe” (Nascimento; Linsingen, 2006, p. 104). Assim, a experiência de vida do aluno assume o papel central no seu processo de aprendizagem, permitindo que o aluno utilize deste conhecimento para compreender e alterar a sua realidade, com o aluno sendo não apenas um reprodutor de informações, mas sim tornando-se o produtor do conhecimento, rompendo com as práticas estagnantes da ideologia bancária de educação.

Esta condução do aluno ao problematizar e não apenas ao reproduzir, necessita de recursos para que possa ocorrer. Freire (2020) cita a necessidade de que a escola seja um ambiente que permita aos alunos a reflexão e a expressão de suas ideias. Este ambiente permissivo em relação às novas ideias dialoga diretamente com as metodologias ativas de ensino, uma vez que compartilham como fundamentos a criação de um ambiente que permita a expressão dos alunos, assim como a cooperação e respeito entre os atores educacionais. Este ambiente de reflexão e liberdade de expressão é também princípio ativo da interdisciplinaridade (Tomassini; Ribeiro; Pereira, 2021) a qual Freire defendia,

pois, a interdisciplinaridade permite aos diferentes profissionais que atuam na escola refletirem sobre a sua prática, analisarem diferentes contribuições que possam ter sobre o tema e contribuírem para a construção de uma educação libertadora.

A teoria de Freire possui diversos paralelos com os pressupostos da Educação CTS e, embora seja interessante traçá-los até a sua exaustão, o presente estudo foca nos temas que mais contribuem para o entendimento do tema aqui abordado, como: a abordagem temática aliada à perspectiva interdisciplinar, o trabalho em equipe e o papel do educador na formação cidadã, essencial para a participação no controle social da ciência e da tecnologia defendida pelo campo CTS.

A abordagem temática permite superar a fragmentação dos conteúdos, permitindo que um tema seja visto de diferentes perspectivas e que suas implicações possam ser amplamente compreendidas, cruzando pontos de vistas de diferentes disciplinas sob um mesmo assunto.

A promoção da relação dialógica só pode ocorrer em um ambiente democrático, que incentive as relações de diálogo e cooperação. Esta relação dialógica possibilita a promoção das habilidades sociais, pois para cooperarem é necessário que os alunos consigam estabelecer uma comunicação efetiva entre si, possibilitando a promoção da construção de laços afetivos entre os alunos (Pereira, 2017). Esta relação de maior cooperação e de incentivo ao diálogo e auxílio aos seus iguais vem na contramão do modelo individualista e competitivo adotado pela pedagogia bancária, já que possibilita aos alunos o estabelecimento do diálogo e da produção do seu conhecimento através deste.

O incentivo às relações dialógicas implica necessariamente na transformação dos papéis de alunos e educadores no ambiente escolar. O aluno passa a ser sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, atuando na construção do seu conhecimento e realizando atividades práticas, de diálogo, elaboração e construção de projetos e ideias que se comunicam diretamente com a sua realidade. Esta participação ativa dos alunos promove a possibilidade do diálogo (e por ela é promovida) e, através desta relação dialógica, surge a possibilidade de se desenvolver a postura crítica frente a ideias e posicionamentos (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

Porém não basta apenas incentivar o diálogo, é necessário que o professor respeite a pluralidade de ideias e aja de maneira democrática e com ética, com respeito aos alunos e seus posicionamentos, promovendo a cidadania dentro do ambiente escolar (Freire, 2014). Na pedagogia freireana há uma mudança fundamental de papéis em sala de aula e

da relação dos atores escolares com a comunidade e os pais/responsáveis. No que diz respeito ao docente, seu papel passa de detentor do conhecimento para se transformar em um mediador e facilitador do processo de aquisição de conhecimento pelo aluno. O processo de ensino e aprendizagem não é mais, portanto, um processo de transferência de conhecimento, mas sim sobre um método capaz de “criar as possibilidades para a sua produção” (Freire, 2020, p.13).

Estas reinvenções de papéis e a valorização da pluralidade de opiniões só se torna possível quando se considera que as opiniões e representações sociais de cada um advêm do território onde cada escola se situa, e, portanto, faz-se necessário que as escolas possuam uma autonomia própria para construir seus currículos, visando incluir neles conhecimentos e visões relevantes para a região. É sob este prisma de visões territoriais e singulares que diversas críticas sob a nova BNCC são tecidas, uma vez que é impossível estabelecer um único currículo de relevância isonômica para todo o território brasileiro, ainda mais quando esta base curricular surge sem o diálogo e a participação popular devidas.

2.1.3. CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO CTS PARA O TEMA

De maneira geral, os autores latino-americanos da CTS, em especial da educação CTS, convergem em relação aos principais conceitos que balizam o PLACTS. De acordo com a literatura analisada nos tópicos anteriores, os principais conceitos para o entendimento da educação CTS no cenário latino, em especial no cenário brasileiro, estão listados no Quadro 1.

Quadro 1 - Principais conceitos da Educação CTS

Conceito	Descrição
Territorialidade	Utilização das especificidades da região onde se realiza a pesquisa para seu maior entendimento e eficácia (Strieder; Kawamura, 2017)
Visão Holística	Compreensão para além do ensino-aprendizagem, compreendendo aspectos sociais, políticos e econômicos (Auler, 2011)
Enfoque Ambiental	Foco na produção do conhecimento para que ele possa ter relação e aplicação direta com o ambiente onde é produzido (Auler; Delizoicov, 2006)
Educação Democrática	Rompimento com a visão tecnocrata e estabelecimento de uma educação horizontal, com valorização do diálogo e participação de todos os atores educacionais (Auler; Delizoicov, 2006)
Formação do pensamento crítico e autonomia	Formação de pensamento crítico em alunos e professores, e da autonomia estudantil, permitindo o pensamento espontâneo dos alunos e o diálogo (Gadotti, 2008)
Relações democráticas e dialógicas	Relações entre alunos e professores baseadas no diálogo assertivo e no mútuo respeito, permitindo aos professores despertar o interesse pelo conhecimento e buscá-lo ativamente (Gadotti, 2008)
Educação Cidadã	Preza por uma formação de conhecimento relacionado com a realidade individual, permitindo que o sujeito atue para alterar a sua realidade (Zauith; Hayashi, 2013)
Respeito e Ética	É necessário que os docentes respeitem a pluralidade de ideias e visões de mundo, promovendo a democracia e o diálogo em sala de aula (Gadotti, 2008)

Fonte: elaborado pelo autor

Com base nestes conceitos, pode-se analisar a contribuição da educação CTS para a promoção de competências socioemocionais no ambiente escolar, buscando relacionar os principais conceitos de ambas as temáticas de acordo com as especificidades do território e dos sujeitos, analisando suas fragilidades, potencialidades e possibilidades de desenvolvimento do cenário educacional.

2.2. VISÃO GERAL DA EDUCAÇÃO E A BNCC

Nas últimas décadas, o currículo escolar sofreu diversas alterações, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mais recentemente, da BNCC em 2018. A BNCC elabora um currículo baseado em habilidades e competências, tendo como objetivos declarados a formação integral de alunos que possam atuar para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

A BNCC se estabelece como referência nacional para a formulação de currículos escolares nos âmbitos municipais, estaduais e federal, buscando um alinhamento na elaboração de conteúdo. No que diz respeito à Educação Básica, o documento define aprendizagens essenciais que buscam garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Segundo o documento, 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. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018). Estas dez competências gerais são apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Competências gerais da educação básica

Competências Gerais da Educação Básica
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva

<p>Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: adaptado de BNCC (2018, p. 9-10)

Ainda que a BNCC traga avanços em relação ao conteúdo abordado, trazendo temáticas como as competências socioemocionais, Gabrowski (2018) critica a uniformização dos conteúdos, que negam as peculiaridades de cada região do Brasil, tentando criar um currículo universal que não corresponde à população heterogênea do país.

É importante ressaltar que o documento não prevê mudanças no papel do professor ou de outros atores escolares, nem se aprofunda sobre as metodologias utilizadas, além de possuir uma lacuna no que diz respeito à construção do pensamento crítico dos alunos. Cerezo (2002, p. 20) complementa: “A atitude crítica e participativa deveria ser reflexiva e alcançar a própria metodologia docente e as técnicas didáticas”. Esta falta de atitude crítica reflete-se na própria formulação de conteúdo da BNCC, que ignora as regionalidades ao oferecer um currículo nacional padronizado, além de priorizar a formação de alunos para o mercado de trabalho, orientando a educação para uma educação técnico-industrial em detrimento de uma educação cidadã e que preze pela

saúde, bem-estar e desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, dificultando a transformação da realidade na qual vivem e contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

Esta falta de ênfase na educação crítica limita a execução do artigo 205 da Constituição (Brasil, 1988), o qual estabelece a educação como um processo que visa o desenvolvimento integral e o preparo do aluno para o pleno exercício da cidadania. Com uma diretriz educacional que não promove a formação cidadã plena e nem contempla o desenvolvimento integral dos alunos, questiona-se, novamente, se o cenário educacional brasileiro está apto a lidar com as novas demandas que surgem com os novos adventos tecnológicos e transformações geracionais. Também cabe refletir se os novos temas que estão, aos poucos, sendo inseridos no currículo da educação básica, como a própria educação socioemocional, serão lecionados de maneira satisfatória, com docentes capacitados, com materiais adequados e com a promoção da cidadania através do ensino, uma vez que a educação socioemocional não se limita a apenas relacionamentos individuais, mas tem em sua essência a construção da equidade social e da promulgação dos direitos humanos.

2.3. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL SEGUNDO A BNCC

A educação socioemocional compreende o processo de ensino de habilidades sociais, emocionais e comportamentais necessárias para que o indivíduo possa entender e manejar suas próprias emoções, desenvolvendo a empatia pelo próximo e tornando-se capaz de tomar decisões responsáveis (Brasil, 2018). Em 1994 com a fundação do CASEL, os conceitos fundamentais para a educação socioemocional de crianças e adolescentes foram sistematizados e pensados como parte integral do currículo educacional (CASEL, 2020).

O CASEL tem suas origens em um programa criado pelo psiquiatra infantil James Comer na Universidade de Yale. O programa visava o entendimento e tratamento das crianças nas escolas públicas como seres holísticos, buscando entender o território que ocupavam, as suas relações com os professores e família, e não apenas entender a criança como aluno que deve memorizar e reproduzir o conhecimento. Com o êxito do programa nos anos 80, evidenciado com a diminuição de comportamentos agressivos e “inadequados” e pela melhora acadêmica, o programa foi expandido para outros estados, eventualmente resultando na criação de um instituto que visava uma colaboração multidisciplinar entre pesquisadores, professores e pedagogos, com o objetivo de

promover medidas para que a escola atenda às necessidades emocionais e sociais dos alunos, ajudando-os a se desenvolverem em cidadãos emocionalmente e socialmente competentes, dando origem ao instituto CASEL (CASEL, 2020). Hoje, a BNCC se baseia nos conceitos elaborados pelo CASEL para definir suas diretrizes para a educação socioemocional (Brasil, 2018).

O CASEL (2020) agrupa as habilidades sociais e emocionais necessárias para o desenvolvimento da competência socioemocional em cinco competências gerais, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Descrição das competências socioemocionais

Competência Socioemocional	Descrição
Autoconhecimento	Diz respeito a como o sujeito se vê e a como é, incluindo a sua cultura, pensamentos, sentimentos e potenciais, procurando entender como estes fatores influenciam os seus comportamentos e crenças
Autogestão	É a habilidade de manejar pensamentos, emoções e ações em diferentes situações com a finalidade de atingir objetivos individuais e coletivos.
Consciência Social	Diz respeito a como o sujeito entende os outros e como as normas sociais influenciam o desenvolvimento e o senso de pertencimento a um lugar ou grupo
Habilidades de relacionamento	São responsáveis pela forma como os sujeitos se relacionam, envolvendo habilidades de comunicação, resolução conjunta de problemas, manejo de conflitos, defesa do seu ponto de vista e entendimento de outros pontos de vista.
Tomada de decisão responsável	É necessária para que o sujeito possa pensar criticamente, analisar o impacto das suas ações sobre si e sobre os outros e identificar soluções para o bem-estar individual e coletivo

Fonte: adaptado de CASEL (2020, n. p.)

É importante ressaltar que o ensino-aprendizado de habilidades socioemocionais não se limita apenas aos alunos e professores. Segundo o CASEL (2020), o aprendizado socioemocional depende de uma implementação sistêmica, ocorrendo em quatro contextos: em sala de aula, no ambiente escolar como um todo, com a família e com a comunidade. Na sala de aula, os professores devem estar preparados para ensinar as habilidades socioemocionais integradas a outros temas, em especial aos temas relacionados às suas respectivas disciplinas, bem como manejar os relacionamentos em sala de aula para potencializar as possibilidades de aprendizado.

Para que o professor esteja de fato apto para este ensino e para que possa

identificar as demandas relacionadas a este tema, é essencial que, primeiramente, faça-se cumprir a legislação referente à educação brasileira. O parágrafo VI do artigo 206 da Constituição Federal prevê a gestão democrática do ensino público, o que, em tese, insinua a participação dos alunos e professores na gestão das escolas, uma vez que compõem a maior parcela de sua população (Brasil, 2020).

Já o parágrafo VII do artigo 207 cita o papel do Estado em prover assistência à saúde a todos os educandos, permitindo, portanto, a participação de profissionais de saúde mental no âmbito escolar. Esta interpretação foi reforçada e expandida pela lei 13.935, de 2019 (Brasil, 2019, p. 1), a qual cita em seu primeiro parágrafo:

As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

Esta mesma lei ainda cita em seu artigo 1, primeiro parágrafo, a necessidade das equipes multiprofissionais de atuarem em conjunto com os membros da comunidade escolar a fim de contribuir para o fortalecimento das relações pessoais e institucionais. Em artigo subsequente, estabeleceu-se o prazo de um ano para a implementação destas medidas. Ainda que esta lei se estenda apenas à educação básica, é um passo fundamental para que a inclusão de uma equipe multidisciplinar nas escolas torne-se uma realidade que perpassa todos os níveis de ensino.

Portanto, não se trata apenas de ensinar, mas sim de criar condições favoráveis para o ensino e aprendizado, tanto de alunos quanto de professores, fornecendo o suporte necessário para que isto ocorra. No que diz respeito ao ensino especificamente em sala de aula, deve-se buscar integrar o ensino das habilidades socioemocionais com as experiências vivenciadas pelo aluno no decorrer de sua vida, a fim de que o conteúdo lecionado em sala de aula dialogue com a realidade vivida pelo aluno.

Desenvolver as competências socioemocionais acarreta em mudanças que vão além do aprendizado em sala de aula. Estas competências não só são responsáveis por melhorarem as capacidades do docente de identificar lacunas no processo de aprendizagem do aluno, como a falta de estimulação ou dificuldades de aprendizagem, ao exercer o ensino socioemocional, mas também habilitam o docente para fornecer ao aluno um modelo comportamental adequado, auxiliando no seu desenvolvimento emocional, atuando no desenvolvimento de fatores de proteção e contribuindo para o desenvolvimento saudável de seus alunos.

2.3.1. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A inteligência socioemocional está intrinsecamente ligada ao conceito de habilidades sociais, as quais são definidas segundo Del Prette e Del Prette (2007) como um conjunto de comportamentos que permite ao indivíduo lidar de forma competente com as demandas interpessoais. Este repertório de comportamentos permite então que o indivíduo responda adequadamente às demandas interpessoais e estabeleça relacionamentos saudáveis, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência socioemocional.

Outros autores como Gresham (2002) defendem que as habilidades sociais permitem que o indivíduo tenha comportamentos que atendam às expectativas sociais, ou seja, que ele expresse comportamentos socialmente aceitos, sendo capaz de identificar o que é esperado dele e responder adequadamente a estas demandas, explicitando o caráter territorial, contextual e cultural das habilidades sociais.

Já Bandura (1996), em sua teoria da aprendizagem social, teoriza que as habilidades sociais e emocionais são frutos da relação entre o indivíduo e o outro, a chamada experiência vicariante, que se traduz nas relações que estabelece e os comportamentos que este observa, porém sem desconsiderar fatores inatos que irão estabelecer os limites do seu comportamento.

Bandura se diferencia dos modelos puramente comportamentais de aprendizagem ao estabelecer que a aprendizagem pode ocorrer sem uma mudança do comportamento do sujeito que o aprende. Para que o sujeito observe o comportamento que está sendo reproduzido e possa, de fato, reproduzi-lo, é necessário que ocorra uma junção de quatro fatores: atenção (quando o sujeito presta atenção ativa naquilo que está sendo exibido), retenção (a capacidade de reter a informação), reprodução (ser capaz de reproduzir o comportamento exibido) e motivação (o observador do comportamento deve querer demonstrar o que aprendeu).

Estes fatores são de suma importância no contexto escolar, uma vez que não basta que o professor fale sobre um conteúdo ou apresente modelos de comportamento adequados para o aluno, pois ele também necessita ser capaz de criar um vínculo e conhecer o seu aluno, sua realidade e interesses, para que possa elaborar estratégias de ensino que despertem seu interesse (ou seja, capte sua atenção) e o motive a reproduzir aquele comportamento, ao percebê-lo como algo útil, interessante ou relevante para a sua vida.

No que diz respeito a sua classificação, as habilidades sociais podem ser

categorizadas em classes que se interrelacionam e se complementam, sendo elas: autocontrole e expressão de sentimentos, assertividade, empatia, solução de problemas interpessoais, habilidades sociais acadêmicas, civilidade e capacidade de se relacionar com o outro (Del Prette; Del Prette, 2001).

As habilidades socioemocionais corroboram de grande parte da definição das habilidades sociais, porém com um enfoque maior na maneira como o sujeito sente, pensa e interpreta as situações nas quais as suas habilidades sociais são requeridas, buscando ser emocionalmente competente para que possa utilizar as suas habilidades sociais adequadamente em diferentes contextos. Em suma, as habilidades socioemocionais podem ser definidas como habilidades práticas e tangíveis que podem ser praticadas (CASEL, 2020).

Já a competência socioemocional constitui um marco subjetivo, no qual pressupõe-se que o sujeito é capaz de utilizar suas habilidades de maneira satisfatória em diferentes contextos e com diferentes sujeitos (CASEL, 2020). Este conceito não deve, portanto, ser entendido como algo fixo e imutável, uma vez que a definição do que é ou não socialmente competente varia ao longo do tempo, do local, da cultura e dos grupos nos quais o sujeito está inserido (Del Prette; Del Prette, 1999). Portanto, o desenvolvimento socioemocional de cada indivíduo não segue um padrão único, uma vez que para cada indivíduo, serão exigidas diferentes habilidades. Tendo em vista esta multitude de possibilidades, Del Prette e Del Prette (2014, p. 92) comentam que:

Os conceitos de inteligência interpessoal, inteligência emocional, competência social, habilidades sociais etc. referem-se à capacidade de articular sentimentos, pensamentos e comportamentos em padrões sociais adequados de desempenho em diferentes situações e demandas interpessoais.

Com base no exposto, torna-se impossível desassociar o contexto social do indivíduo ao analisar seu desenvolvimento social. Com base na teoria ecológica de Bronfenbrenner (1986), considera-se que existem cinco níveis ambientais que compõem o contexto no qual um indivíduo se desenvolve.

O microsistema é constituído pelos grupos que possuem contato direto com a criança e adolescente, como os pais e a escola. Já o mesossistema é composto pelas relações entre dois ou mais microsistemas do qual o indivíduo participa (como a relação pais-escola), e é ampliado sempre que o sujeito entra em contato com um novo ambiente.

O terceiro nível se refere ao exossistema, composto por elementos que não possuem contato direto com o sujeito, mas que influenciam a vida daqueles a sua volta, como por exemplo as relações de trabalho dos pais, a comunidade onde reside e a rede de

apoio social que possui. Ou seja, são elementos que possuem influência indireta no desenvolvimento devido à relação com os outros sujeitos que participam diretamente deste processo.

Como quarto nível, Bronfenbrenner (1986) cita os macrosistemas, compostos por regras, valores e culturas que influenciam a educação que o sujeito irá receber. Por fim, há o cronossistema (Poletto; Koller, 2008) referente ao momento da vida em que o sujeito se encontra e as situações que presencia naquele momento, no qual, por exemplo, um evento como a morte de um familiar será encarado de maneira diferente de acordo com o momento do desenvolvimento em que o sujeito se encontra.

Assim como estes ambientes modificam o sujeito, ele também interage com eles e é capaz de influenciá-los. Em uma revisão posterior de sua teoria (Martins; Szymanski, 2004), Bronfenbrenner e Morris dão maior ênfase ao elemento biopsicológico ao invés do foco anterior no desenvolvimento, dando origem ao modelo PPCT: pessoa, processo, contexto e tempo, o qual busca entender como estes elementos se inter-relacionam e dão origem às formas como cada um se relaciona com os espaços onde estão inseridos. Portanto, é necessário “reconhecer a influência das dimensões pessoal, situacional e cultural que configuram o contexto e suas peculiaridades” (Leme, 2016, p.182), uma vez que alunos e professores são frutos de ambientes singulares e necessitam de diferentes estratégias para assegurar um processo de ensino-aprendizagem efetivo.

Uma vez que o contexto escolar é elemento central no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes, é necessário que se olhe para a escola e seus atores como potenciais promotores do desenvolvimento socioemocional (Marin *et al*, 2017). Elementos como o clima escolar, a relação dos professores com os alunos e a valorização do aluno se destacam como elementos potencialmente positivos para o desenvolvimento da competência social.

Segundo Izquierdo (2018), quanto maior a carga emocional contida em um evento, maior será a quantidade de informação retida pelo sujeito, e caso essa emoção seja positiva, aumenta-se a probabilidade do sujeito se engajar no processo de aprendizagem. Portanto, ressalta-se que uma relação positiva entre alunos e professores contribui para um enriquecimento da aprendizagem, além de permitir que os alunos tenham o professor como uma figura de apoio emocional. De acordo com o levantamento realizado por Abed (2014), os professores se sentem sobrecarregados e têm dificuldades no relacionamento interpessoal com os alunos, o que dificulta o processo de desenvolvimento da empatia, afetando negativamente o clima escolar e dificultando a

construção do afeto mútuo, o que pode prejudicar o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

A construção deste vínculo empático é fundamental para a tomada de ações que desenvolvam a autoestima e a motivação dos alunos. Ao estabelecer uma relação positiva com eles, os docentes são capazes de valorizar seus esforços e oferecer *feedback* a eles, fortalecendo a autoestima e autoconfiança dos alunos, permitindo que tenham um autoconceito positivo e um melhor desempenho em sala de aula, visto que o valor que eles atribuirão às atividades será positivo.

Por fim, as habilidades e competências socioemocionais são excepcionalmente importantes para a prevenção do *bullying* nas escolas. O *bullying* é definido pela Lei nº13.185 (Brasil, 2015b, p.1) como:

Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Segundo Terroso *et al* (2016), praticantes de *bullying* possuem déficit de habilidades sociais, como empatia, assertividade e solução de problemas interpessoais. Este déficit é produto de (e, ao mesmo tempo, produz) preconceitos, como a misoginia, o racismo e a homofobia, uma vez que, segundo os autores, o praticante de *bullying* encontra-se incapaz de entender a existência do outro como sujeito portador dos mesmos direitos que o dele.

É válido pontuar que esta carência de habilidades socioemocionais é associada ao contexto que o indivíduo vive e os reflexos deste no próprio desenvolvimento. Resgata-se aqui os conceitos de Bronfenbrenner (1986), pois a formação cultural do sujeito dependerá do microssistema que ocupa (composto especialmente pelos pais e comunidade escolar), do exossistema (a comunidade com a qual convive e a rede de apoio que possui) e o macrossistema (as regras sociais, os valores e a cultura na qual está inserido). Importante observar que o mesossistema, composto pela relação entre dois ou mais sistemas e que é modificado sempre que o sujeito entra em contato com um sistema novo, é um ponto importante quando se discute a possibilidade de mudança de comportamento, pois presume que o sujeito entrará em contato com um grupo que poderá trazer novas ideias, informações e valores, como por exemplo, um novo professor que abordará temas com os quais o aluno não tinha contato antes ou evitava lidar, como as próprias competências socioemocionais.

O professor pode, portanto, realizar atividades que permitam aos alunos trabalharem estes três eixos. Segundo Del Prette (2022), pode-se trabalhar a regulação emocional ao reconhecer, monitorar, falar e controlar suas emoções; já a assertividade consiste em reconhecer seus direitos e deveres, sabendo expressar sentimentos, concordar, discordar, fazer e recusar pedidos; e a empatia pode ser trabalhada ao ensinar aos alunos o respeito às diferenças e a compreensão da perspectiva e do sentimento do outro, buscando compreendê-lo e ajudá-lo.

2.3.2 INTELIGÊNCIA E APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

A inclusão do tema das competências socioemocionais no ambiente escolar abre espaço para a discussão de um papel mais amplo da escola na formação do aluno. A escola, que antes prezava quase exclusivamente pela inteligência racional-dedutiva, baseada majoritariamente no aprendizado de linguagens e ciências exatas, hoje começa a admitir a necessidade de se olhar para além desta lógica, admitindo a existência de outros tipos de inteligência que devem e merecem ser trabalhadas para o pleno desenvolvimento dos estudantes, em consonância com o artigo 205 da Constituição Federal. Este artigo cita que a educação, a qual é tida como dever do Estado e da família, se constitui como ferramenta para o pleno desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania (Brasil, 1988), devendo, portanto, trabalhar as competências necessárias para a garantia do desenvolvimento pleno e da cidadania.

Esta visão multifacetada da inteligência, em rompimento com o modelo de uma inteligência geral, popularizada pelo conceito de QI (quociente de inteligência) é expresso por diversas teorias. De maneira geral, o conceito de inteligências múltiplas, ao invés de uma única inteligência geral levantou a possibilidade de que outros tipos de inteligências, além daquelas que utilizam a lógica dedutiva-racional, pudessem ser exploradas e trabalhadas no ambiente educacional (Gardner, 1995).

Na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995), o constructo inteligência é tido como sendo a capacidade de resolver problemas através da compreensão e modificação das informações, com o sujeito sendo capaz de internalizar a informação e transformá-la em conhecimento. A inteligência múltipla preza pela experiência pessoal do aluno na construção do conhecimento, pois para que o aluno possa, de fato, internalizar o conhecimento, é necessário que este faça sentido dentro de sua realidade, indo na contramão do modelo puramente racional-dedutivo.

Ainda segundo Gardner (1995), a inteligência não é limitada a um fator geral, mas

sim entendida de acordo com a ênfase nas relações estabelecidas no meio social. Para que estas inteligências possam ser construídas, é necessário valorizar as experiências acumuladas ao longo da vida dos alunos a fim de se construir um currículo baseado em competências, ou seja, na capacidade de agir de maneira eficaz para solucionar adequadamente uma série de situações. Gardner ainda pontua que o ensino deve se basear na construção de projetos, com cada aluno possuindo seu portfólio, para que possa acompanhar seu progresso ao longo dos anos e para que possa ter acesso a tudo que produziu, a fim de resgatar ideias, além de permitir que os professores orientem o aluno em seus estudos futuros.

2.4. ENSINO E APRENDIZAGEM: O PAPEL DA ESCOLA

A formação do aluno é tipicamente delegada à escola, ou a instituições de ensino complementar, como escolas de idiomas, de reforço ou cursos pré-vestibulares. Mas a escola não é a única responsável por esta formação, como dita o próprio artigo 205 da Constituição Federal, citado previamente. A escola, organismo composto por professores, gestores, alunos e outros profissionais que cuidam de tarefas administrativas, limpeza e alimentação está integrada em uma relação de mútua influência com pais/responsáveis e a comunidade geral.

A escola, mais do que um órgão de ensino, é uma instituição responsável pelo desenvolvimento saudável de seus alunos, processo este que não pode ser atingido sem que se tenha uma relação positiva com professores, responsáveis e de interação com a sociedade em que vivem.

Em relação aos professores, cabe à escola e secretarias de educação, diretorias de ensino e demais órgãos responsáveis zelar por uma formação que permita aos professores atingirem os objetivos previstos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como realizarem um ensino multidisciplinar, com metodologias ativas e se adequando às novas exigências da atualidade (São Paulo, 2019), trabalharem o currículo socioemocional e estabelecerem vínculo com os alunos que contribua positivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem ocorre satisfatoriamente quando há, dentre outras, condições físicas adequadas ao ensino na escola, ou seja, quando se há infraestrutura que confira condições dignas de ensino. Segundo dados da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL, 2023) de setembro de 2023, das 138.355 escolas públicas municipais, estaduais e federais do país, um total de 3.031 (2,2%) escolas

do país não possuem energia elétrica, 7.592 (5,5%) não possuem acesso à internet e 96.192 escolas (69,5%) não contam com laboratório de informática. E estas condições não se limitam apenas às escolas, uma vez que 368.519 alunos e 28.256 docentes também não possuem acesso à internet fora do ambiente escolar.

A falta de estrutura básica também é um fator a ser considerado, pois segundo levantamento realizado pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Estado de São Paulo em 2023 (ATRICON, 2023) apenas 455 (42,05%) entre 1.082 escolas estaduais do estado de SP contavam com recursos de acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida, e somente 108 delas possuíam sinalização tátil. Estas falhas também se manifestam em outros aspectos estruturais, como rachaduras, goteiras, infiltrações e problemas causados por vandalismo, falhas estas apresentadas por 40,11% das escolas estaduais.

Todas estas condições se fazem importante para o ensino não só pelo suporte básico para tal, mas também para a autoestima do aluno, que ao estudar em uma escola que considera agradável, em um local onde gostar de estar, o leva a preservar o local onde estuda, o motivando a aprender e promovendo sua autoestima, ao permitir que o aluno desenvolva um senso de pertencimento em relação à escola (Santos, Vieira, 2013), o levando a preservar o local onde estuda, bem como o motiva a ir para a escola e se engajar nas atividades escolares. Isto pode ser alcançado através de uma gestão democrática, incorporando o aluno, através da sua participação no grêmio estudantil, nas decisões da escola, dando voz àqueles que participam do dia a dia da instituição e promovendo a manutenção da escola, elaborando atividades que permitam aos alunos se engajarem na conservação da instituição.

Quanto à escola enquanto instituição, cabe a ela incentivar o convívio social de alunos, permitindo aos professores que mediem estas interações quando necessário. A ela também cabe a responsabilidade de oferecer cursos complementares ou programas que atendam às necessidades e/ou interesses dos alunos, a exemplo do que algumas escolas recentemente têm feito, adotando aulas de ioga ou de dança (Silva, Ehrenberg, 2017).

A instituição ainda pode trabalhar o convívio social concomitante à prática da cidadania, incentivando a participação dos alunos nos clubes estudantis, que são por definição clubes que visam o protagonismo infanto-juvenil, organizando alunos que tenham um interesse em comum em clubes administrados pelos próprios estudantes, promovendo nos alunos ganhos individuais, como o desenvolvimento da autonomia e

autodeterminação, da capacidade de resolução de problemas e da corresponsabilidade (SEDUC-SP, 2021).

Finalmente, a relação escola-família e escola-comunidade devem ser fomentadas pela escola, visando integrar a família no processo de aprendizagem, com os pais realizando a estimulação necessária e auxiliando seus filhos com as tarefas e atividades. Já a integração com a comunidade dar-se-á pela visita a museus, hortas comunitárias, bibliotecas e pela realização de eventos sociais como feiras de ciências, que levem os atores escolares a incluírem as crianças e o ensino, que normalmente ocorre dentro da sala de aula, no território em que ocupam, conhecendo sua cidade, história e cultura, promovendo a cidadania em seus alunos ao se inteirar do território em que ocupam e de como este território e estas comunidades vieram a se formar.

2.5. ENSINO E APRENDIZAGEM: O PAPEL DO DOCENTE

O processo de ensino-aprendizagem ocorre em diferentes frentes, em especial na tríade escola, pais e alunos, embora seja inegável que outros elementos como as gestões municipais, estaduais e federais, bem como contextos sociais e econômicos sejam igualmente relevantes para o entendimento de como este processo ocorre.

Historicamente, porém, a responsabilidade de garantir o sucesso deste processo parece recair majoritariamente sobre o docente. Em relação ao docente do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano da educação básica), essa pressão parece ser ainda maior, pois é ele que atua na formação dos processos básicos, como a leitura, escrita e processos matemáticos simples, os quais permitirão a possibilidade de construção de todo o conhecimento futuro. Desde 2022, o professor regular destas turmas também é incumbido da responsabilidade de ministrar a disciplina de Projeto de Convivência, que visa trabalhar emoções, sentimentos e relacionamentos na vida escolar e familiar, trabalhando os temas “Habilidades para aprender”, “Empatia”, “Lidando com as emoções” e “Resolução de problemas” (SEDUC-SP, 2022b).

Portanto, cabe ao professor deste ciclo ser capaz de ministrar disciplinas das mais variadas, devendo, portanto, ser capaz de trabalhar diferentes tipos de inteligências e utilizar recursos variados para tal, levantando reflexões sobre quais as competências necessárias para que um educador possa efetivar tantos aprendizados de maneira exitosa.

De forma geral, as competências do docente envolvem o pensamento estratégico e crítico, pois é necessário que ele oriente o processo de aprendizagem dos seus alunos com base em seus saberes prévios, a realidade em que vivem, as ferramentas às quais

possuem acesso e também considere a subjetividade destes (Gomes *et al.*, 2018). Ademais, o docente deve ser social e emocionalmente competente, pois deve ser capaz de lidar com demandas socioemocionais dos seus alunos, com problemas que muitas vezes escapam do cenário escolar e envolvem o cenário familiar e pessoal. Cabe a ele então estabelecer um vínculo positivo com seus alunos para que possa conhecer suas demandas e suas realidades.

Para que um professor consiga trabalhar estas competências, é necessário que ele tenha um processo de formação adequado. Embora a BNCC seja hoje a referência para o que os alunos devam aprender, ela não é referência para a formação do professor, uma vez que esta é regulamentada atualmente pela Resolução CNE/CP nº2 de 2019, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2019). Porém, antes desta resolução, é importante ressaltar o papel da Resolução CNE/CP nº de 2015, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, visando superar a fragmentação na formação docente em cursos de nível superior.

A resolução de 2015 estabeleceu como bases da formação docente a formação interdisciplinar, a unidade teoria-prática, o compromisso social, a valorização do profissional da educação e a gestão democrática. Aqui, deve-se atentar a alguns dos parágrafos presentes no documento para que se possa ressaltar elementos relevantes ao tema desta pesquisa. No que diz respeito ao conceito de educação, cita-se o parágrafo 3, artigo 1 (Brasil, 2015a, p. 4):

Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

Sobre o respeito à individualidade, sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da cidadania, cita-se o Artigo 5, inciso I (Brasil, 2015a, p. 6):

Para que se possa conduzir o(a) egresso(a) (...) à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Em relação ao uso de metodologias práticas e de cenários educacionais complementares à sala de aula, bem como conteúdo prático e expositivo, cita-se o artigo 7, inciso I, o qual diz que o plano político-pedagógico deve abranger “estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula,

laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias” (Brasil, 2015a, p. 7).

Segundo o artigo 8, inciso VI, este aponta a necessidade de se trabalhar a tríade escola, família e sociedade, ao dizer que o docente deverá “estar apto a promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade” (Brasil, 2015a, pg. 8).

Já o artigo 8, inciso VII apresenta a relevância da capacidade do docente de identificar questões socioculturais em sala de aula, bem como questões que possuam cunho familiar e/ou externos ao ambiente escolar, apresentando a necessidade do docente (Brasil, 2015a, p. 8):

Estar apto a identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

Por fim, em relação ao tempo reservado para formação complementar do professor e para elaboração de suas aulas e conteúdo, cita-se o artigo 16, inciso III: “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (Brasil, 2015a, p. 14).

Buscando atualizar a legislação educacional referente à formação docente, a Resolução CNE/CP nº2 de 2019 instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento corrigiu discrepâncias que existiam em relação à formação dos professores e o conteúdo a ser ministrado que passou a ser exigido pela BNCC de 2018, estabelecendo novas regras para a formação docente, em consonância com a art. 62 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 2018, que passou a considerar a BNCC como referência para os currículos de formação dos professores.

A BNC-Formação é constituída por competências gerais e específicas a serem consideradas na formação docente. O documento cita três competências gerais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Em relação ao conhecimento profissional, cita-se no parágrafo 1 do artigo 4 que o docente deve “demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e conhecer a estrutura e governança dos sistemas educacionais” (Brasil, 2019, p. 2). Nota-se que há uma ênfase na necessidade de conhecer e reconhecer o aluno como indivíduo, que possui seu próprio estilo de aprendizagem e território, sendo necessário fomentar um relacionamento interpessoal sadio com os alunos

para conhecê-los e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

A prática profissional engloba o compromisso docente com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e o gerenciamento dos ambientes de aprendizagem. Já o engajamento profissional volta a introduzir a necessidade de uma abordagem global da educação, ou seja, uma abordagem que inclua os pais/responsáveis e a comunidade no processo educacional, como evidenciado pelo parágrafo III do artigo 4, o qual reforça a necessidade do docente “participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar” (Brasil, 2019, p. 2).

Ainda sobre a formação docente, cabe aqui salientar alguns dos principais pontos presentes no documento. O artigo 8 cita as novas diretrizes para a formação inicial do docente, como a presente no parágrafo II (Brasil, 2019, p. 5):

O compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas

O parágrafo IV do mesmo artigo ainda diz (Brasil, 2019, p. 5):

Emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo

Pelo descrito nos parágrafos citados, nota-se que a resolução de 2019 resgata a necessidade de se atualizar as metodologias utilizadas em sala de aula e tenta incluir no cotidiano da sala de aula as linguagens e recursos digitais na formação do aluno.

Mas, retornando ao tema principal desta pesquisa, o que o documento diz sobre a formação docente para ensino-aprendizagem de competências socioemocionais? O documento possui poucas menções sobre o tema. A primeira delas consta no artigo 12, parágrafo único, o qual diz que a formação inicial docente deve incluir “visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida” (Brasil, 2019, p. 6).

Uma breve menção à necessidade de se conhecer os aspectos relacionados ao aluno é feita no parágrafo XIII do mesmo artigo, citando a necessidade da formação docente incluir uma “visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para

sua vida” (Brasil, 2019, p. 7).

Sobre a necessidade comum de formação em professores do ensino infantil, fundamental e médio, o artigo 13 diz que o docente deve ter “engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais” (Brasil, 2019, p. 8).

Algumas das competências gerais exigidas na formação docente envolvem temáticas relacionadas às competências socioemocionais, como a competência 8 (Brasil, 2019, p.13):

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

E a competência número 9 (Brasil, 2019, p.13):

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

Nota-se que a resolução vigente que regulamenta a formação dos professores estabelece diretrizes gerais que mencionam a necessidade de se trabalhar algumas das competências socioemocionais. Porém, o texto ainda pode ser considerado raso, ao não apresentar uma abordagem mais direta e estruturada sobre o tema, o considerando como algo secundário na formação dos professores, visto esta que pode ser considerada equivocada, uma vez que as competências socioemocionais são a base para todo relacionamento a ser desenvolvido pelo professor, seja com os alunos, seja com os responsáveis ou com a gestão escolar, sendo fundamental para o seu êxito como educador e mediador do processo de ensino-aprendizagem e para a manutenção da sua própria saúde mental e relacionamentos profissionais e pessoais.

Ao desenvolver habilidades socioemocionais, o docente também fortalece suas habilidades educativas, uma vez que consegue ter um melhor relacionamento com os alunos, além de conseguir identificar condições potencializadoras do ensino. É importante salientar que quando se trata de ensino, o termo ensinar pode ser definido como um processo pelo qual se elabora condições para o aprendizado, enquanto a aprendizagem é um processo que altera nossa compreensão e interação com o mundo e com nós mesmos (Del Prette, 2022). Portanto, o professor pode lecionar todo o conteúdo previsto em planejamento, mas o processo efetivo de ensino só ocorre quando a aprendizagem

acontece, ou seja, quando ocorre ampliação de conhecimento e das habilidades do aluno.

O professor não se encontra sozinho no ensino de habilidades socioemocionais. Não apenas ele deve exercitar seu automonitoramento, a fim de garantir que está se comportando e oferecendo modelos de comportamento adequados aos alunos, mas também deve buscar envolver os familiares em atividades pedagógicas para que estes possam aprender e reforçar os comportamentos aprendidos em sala de aula.

É importante ressaltar também a necessidade do desenvolvimento de Habilidades Sociais Educativas (HSE) para o professor. O termo HSE se refere aos comportamentos e habilidades voltadas para a promoção de aprendizagem socioemocional articulada à promoção da aprendizagem acadêmica (Santos; Del Prette; Del Prette, 2018). Compõem o rol das HSE comportamentos como a mediação de conflitos, a comunicação não-violenta e a valorização pelo docente de comportamentos que favorecem a aprendizagem, como perguntar, ouvir, dar opiniões, responder perguntas, dentre outros.

Portanto, pode-se dizer que um professor socialmente e emocionalmente competente é aquele que atua como um modelo de empatia e de sensibilidade emocional, estando atento para a situação emocional de seus alunos e do clima da sala de aula, sendo uma fonte de aprendizagem de habilidades sociais e emocionais, oferecendo suporte emocional aos alunos, promovendo um relacionamento saudável entre eles, sendo capaz de integrá-los em sala de aula e promovendo a interação assertiva entre eles.

Conclui-se que um professor socialmente e emocionalmente competente consegue ter uma condução mais positiva da sala de aula e desenvolve melhores processos de ensino-aprendizagem. Ao ter um bom relacionamento com seus alunos e colegas de profissão, sejam eles outros docentes ou coordenadores e diretores, o professor se torna capaz de contribuir para a construção de um ambiente onde interações positivas podem ocorrer, além de criar redes de apoio, podendo gerar avanços para a sua própria saúde mental, elemento este especialmente importante devido a fragilização da saúde mental durante e após a pandemia de COVID-19.

Embora destaque-se a importância do aperfeiçoamento pedagógico do docente e o desenvolvimento de suas competências socioemocionais como elemento capaz de promover melhorias no ambiente profissional e pessoal, ressalta-se que o desenvolvimento delas na instituição não é a capaz de alterar, por si só, os fatores que ocasionam as maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Reconhecer que as mazelas da educação são frutos de uma política neoliberal de educação, que preza pela formação de trabalhadores e não de cidadãos com pensar crítico, com o objetivo de que a

escola seja “centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando à empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho” (Libâneo, 2016, p. 49), é fundamental para que não ocorra uma culpabilização exclusiva do docente em relação ao “fracasso” educacional.

A Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415, de 2017 (Brasil, 2017), hoje suspensa temporariamente pela Portaria MEC 627/2023 (Brasil, 2023) previa, na prática, a quase extinção de disciplinas como história, geografia e sociologia, em detrimento das ciências exatas e linguagens. A um aluno que não é permitido conhecer o mundo em que habita, as transformações pelas quais ele passou e não lhe é permitido refletir sobre a sociedade da qual faz parte, como ele poderá se tornar um cidadão, pensar criticamente e questionar a situação na qual se encontra? Cumpre-se aí o objetivo do modelo neoliberal de educação.

E como romper com este modelo enquanto professores e gestores encontram-se sobrecarregados? Com a inserção na equipe de um profissional que possa auxiliar na reflexão crítica da equipe escolar em relação à sua atuação, que possa fornecer subsídio pedagógico para os docentes, que auxilie na construção de condições para promover o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos alunos, auxiliando a equipe escolar a conhecer a história individual de cada aluno, bem como os seus territórios, a fim de ofertar uma educação que possa permitir o aprimoramento individual dos mesmos, considerando suas aptidões e aspirações e, em última instância, auxiliando a transformar a escola em um local onde a formação de cidadãos ocorra, resgatando a dimensão política do ambiente escolar, ao contribuir também para a produção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que preze pela educação cidadã, participação democrática e plural, incluindo membros da sociedade em geral no processo de ensino-aprendizagem, integrando escola, sociedade, pais e gestores. Mas qual profissional pode auxiliar na realização destas tarefas?

2.6. O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR

O psicólogo escolar surge em um contexto relativamente novo quando comparado aos tradicionais membros do contexto escolar. No movimento da Escola Nova, o qual teve origem após a Segunda Guerra Mundial, percebeu-se a necessidade de mudança do papel da escola, momento no qual “os vigilantes disciplinares (bedéis) foram trocados por vigilantes do desenvolvimento (psicólogos e pedagogos)” (Bock, 2003, p. 82), sendo agora papel da escola garantir a promoção de características positivas dos alunos, o qual deu origem à demandas específicas de desenvolvimento e aprendizagem, originando a

necessidade de integrar um especialista nestes temas: o psicólogo escolar.

Nesta nova pedagogia, voltada ao desenvolvimento do aluno, tornou-se papel da escola garantir que ele desenvolvesse suas características positivas, sendo os professores mediadores do conhecimento, o qual seria construído através da interação entre a informação a qual tinham acesso e as suas histórias de vida individuais, seus conhecimentos, interesses, famílias, habilidades socioemocionais e interesses pessoais. Neste novo enfoque, voltado à conhecer o aluno como sujeito, surge o psicólogo escolar com suas funções atuais, o qual não deve apenas auxiliar nas questões de ensino e aprendizagem como fazia na sua concepção original, mas agora deve também auxiliar os professores a conhecerem seus alunos, suas habilidades e suas necessidades no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem (Machado, 2010).

E como está a situação do psicólogo escolar atualmente? Em 11 de dezembro de 2019 foi aprovada em âmbito federal a Lei nº 13.935, a qual “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica” (Brasil, 2019, p.1), tornando obrigatório a presença de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogos e assistentes sociais, à disposição de cada escola. Embora mal interpretado por alguns gestores, o documento preza, em sua concepção, pela contratação de psicólogos escolares, os quais deverão estar no ambiente escolar, atuando diariamente com a população da instituição.

Embora o documento possibilite a interpretação de que basta um psicólogo de qualquer área estar a disposição de uma ou mais escolas para o cumprimento da lei, visão compartilhada pelo Governo Estadual de São Paulo, que através do programa Psicólogos na Escola possui, em média, apenas 1 psicólogo para cada 6.300 estudantes. totalizando 550 psicólogos, atrelados ao Programa Conviva, para uma população de 35 milhões de alunos (SEDUC-SP, 2023), sem estes psicólogos estarem, necessariamente, inseridos no contexto escolar ou ao menos conhecerem de fato a realidade daqueles que ali estão, têm-se como ideal e necessário a contratação de psicólogos escolares para a função.

Ressalta-se a importância da contratação específica de psicólogo escolares, pois a atuação do psicólogo não deve se resumir à manutenção do *status quo*. Embora grande parte do trabalho do psicólogo ocorra voltado aos problemas individuais, como as dificuldades dos alunos e a relação da escola com os pais, o psicólogo deve lembrar-se que está inserido em um contexto social de sucateamento da educação, fruto da política neoliberal, devendo-se atentar para o seu papel social de transformação desta realidade. Mas como fazer isso? Bock (2003) comenta que o papel do psicólogo escolar é permitir

que a escola se torne um local no qual a promoção da identidade social, do senso de pertencimento e da autoestima do aluno e do docente possa ocorrer. Também cabe ao psicólogo escolar, auxiliar docentes e gestores na garantia de uma educação crítica, na qual a compreensão dos universos individuais e sociais dos alunos pautem a atuação dos profissionais e da escola, pois ao conhecer a realidade dos alunos, a escola pode atuar no combate às desigualdades, na construção da cidadania e transformação social.

Neste sentido, a contratação de psicólogos clínicos, ainda mais quando em número tão diminuto, para a resolução de problemas individuais, pontuais e, geralmente, de ordem clínica, mais se assemelha a uma tentativa do Estado de manter o referido *status quo*. Primeiro, constrói-se uma imagem de que está atuando para resolver um problema (violência escolar, problemas no aprendizado, *bullying*) ao contratar psicólogos. Em seguida, ignoram-se recomendações de especialistas de que o psicólogo escolar deve ser contratado, pois está inserido no contexto escolar, sendo capaz de conhecer e trabalhar as realidades dos alunos e docentes, trazendo uma efetiva mudança. Ignora-se, sabidamente, a importância deste profissional e perpetua-se um modelo de educação bancária, sem qualquer interesse pela formação de cidadãos ou de alunos com pensamento crítico, pois o psicólogo clínico, no *locus* de sua atuação na escola, procura resolver a queixa individual, geralmente ligada a um problema de aprendizado ou comportamental, sem se aprofundar na realidade do território, sem conhecer o plano político-pedagógico da instituição e, portanto, privado de poder exercer uma atuação que vise alterações mais profundas no ambiente educacional.

O papel do psicólogo escolar, diferentemente do psicólogo clínico, não diz respeito a atendimentos de psicoterapia ou de intervenções clínicas. De acordo com a Orientação para regulamentação da Lei n. 13.935 de 2019 (CFP, 2020), a atuação do psicólogo escolar consiste em quinze atribuições, apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4 - Atribuições do psicólogo escolar

Atribuições do Psicólogo Escolar
Participar da elaboração dos projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da promoção da aprendizagem de todos os alunos, com suas características peculiares
Participar da elaboração de políticas públicas
Contribuir com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes
Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização
Realizar avaliação psicológica a partir das necessidades específicas identificadas no processo educativo;
Orientar as equipes educacionais na promoção de ações que auxiliem na integração família, educando, escola e nas ações necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos;
Propor e contribuir na formação continuada de professores e profissionais da educação, que se realiza nas atividades coletivas de cada escola, na perspectiva de constante reflexão sobre as práticas docentes;
Contribuir com programas e projetos desenvolvidos na escola;
Atuar nas ações e projetos de enfrentamento dos preconceitos e da violência na escola
Propor articulação intersetorial no território, visando à integralidade de atendimento ao município, o apoio às unidades educacionais e o fortalecimento da Rede de Proteção Social
Promover ações voltadas à escolarização do público alvo da educação especial;
Propor e participar de atividades formativas destinadas à comunidade escolar sobre temas relevantes da sua área de atuação
Participar da elaboração de projetos de educação e orientação profissional
Promover ações de acessibilidade
Propor ações, juntamente com os professores, pedagogos, alunos e pais, funcionários técnico-administrativos e serviços gerais, e a sociedade de forma ampla, visando melhorias nas condições de ensino, considerando a estrutura física das escolas, o desenvolvimento da prática docente, a qualidade do ensino, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender

Fonte: adaptado de CFP (2020, p. 29-30)

O papel do psicólogo escolar, longe de ser um solucionador apenas de problemas individuais, é portante de fomentador do desenvolvimento humano, ao reconhecer as diferenças individuais e integrá-las ao coletivo, contribuindo para o combate das

desigualdades. atuando na formação crítica de todos os atores educacionais e atuando em rede com pais, comunidade, gestão, professores e alunos para promover mudanças sociais (Souza, 2016).

Esta atuação conjunta da equipe escolar, a qual inclui o psicólogo escolar, enfrentou mais um obstáculo com o advento da pandemia de COVID-19, o isolamento social e os efeitos em consequência da mesma. Se durante o período de isolamento social, o grande desafio do psicólogo escolar era manter a atuação em rede apesar da distância e dos desafios na comunicação e articulação pedagógica, agora, o desafio passa a ser a reconstrução dos laços afetivos e sociais, o manejo da saúde mental e a retomada do aprendizado, o qual segundo dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) de 2021 (Brasil, 2023), foi intensamente prejudicado, em especial nos alunos do 5º ano do ensino fundamental, os quais apresentaram uma piora significativa em habilidades como leitura, escrita e reconhecimento de formas geométricas básicas.

Ao se ver diante destes novos desafios, retoma-se a necessidade de o psicólogo escolar atuar para melhorar as condições de aprendizado no ambiente escolar e promover a saúde mental, as relações dialógicas e as competências socioemocionais de alunos e professores, porém, este não deve se esquecer das condições estruturais que causaram e ainda causam as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, questões como o acesso ao ensino, a renda, alimentação, motivação para o estudo, dentre tantas outras, foram agravadas durante a pandemia, mas a predizem desde o surgimento do Brasil como país. Portanto, cabe ao psicólogo se situar como membro de uma equipe multidisciplinar e intersetorial, atuando com docentes, gestores, pedagogos e assistentes sociais para tentar apaziguar os impactos causados pela pandemia de COVID-19 na saúde mental dos estudantes, e, neste processo, busque promover a inclusão social e não se conforme com um espaço de suposta neutralidade, o qual apenas serviria para a manutenção das desigualdades sociais.

2.7. IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA SAÚDE MENTAL

Com o início da pandemia de COVID-19, diversas questões de ordem sanitária e emergencial surgiram. A pandemia trouxe para o debate público questões que eram marginalizadas pelas gestões públicas, como a atuação em desastres e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. No campo da saúde mental em específico, o período pandêmico e de isolamento social foi responsável pelo aumento do número de casos de ansiedade e depressão. Neste cenário, tornou-se imperativo que políticas e ações de

amparo à saúde mental fossem elaboradas e implementadas em diferentes esferas sociais, em especial nas escolas, visto que o público infanto-juvenil apresenta maiores vulnerabilidades devido a fatores relacionados ao crescimento e amadurecimento biopsicossocial.

Com o advento da pandemia, uma das primeiras ações públicas emergenciais foi decretada em 24 de março de 2020, quando teve início no território brasileiro a adoção da política de isolamento social como tentativa de frear o aumento de casos de COVID-19. Cabe ressaltar aqui a diferença entre o isolamento e o distanciamento social, tendo este sido adotado em momento posterior: o distanciamento social consiste na diminuição de interação pessoal entre indivíduos, já o isolamento social busca o isolamento das pessoas em local fechado, geralmente em domicílio, buscando evitar o contato de pessoas contaminadas com pessoas não contaminadas (Wilder-Smith, 2020).

Com a ausência de uma política federal integrada, cada estado e município tiveram diferentes durações dos distanciamentos sociais. De acordo com o Sistema de Monitoramento Inteligente (SIMI), no estado de São Paulo as taxas de isolamento variaram entre 28% em 12 de março, antes da adoção da política de isolamento social em território federal, e 59%, marca atingida em 29 de março e 03 de maio do mesmo ano. Já no município de São Carlos (SP), as taxas de isolamento social tiveram seu ponto mais alto logo após o início do decreto, com índices em torno de 61% entre o final de março e início de abril de 2020 (SIMI, 2022). Os números apresentaram queda, atingindo taxas abaixo de 40% pela primeira vez em quatro de setembro do mesmo ano. Segundo o Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2020), a taxa ideal seria de 70%, com um mínimo de 50% sendo necessário para frear a propagação do vírus.

Embora fundamental para conter a disseminação da doença, o isolamento social deixou consequências na saúde mental da população. Segundo o instituto Ipsos (2021), 53% dos brasileiros afirmaram que a sua saúde mental piorou durante a pandemia de COVID-19, explicitando um quadro de fragilidade e vulnerabilidade para o surgimento de transtornos ou doenças psicossomáticas, alertando para a necessidade do fortalecimento das competências socioemocionais como forma de prevenção para o desenvolvimento de transtornos psicossomáticos.

A incidência de casos de depressão e ansiedade aumentou em torno de 25% globalmente logo no primeiro ano da pandemia, em 2020 (OPAS, 2022). Estima-se que em 2023, no Brasil, em torno de 9,3% da população possuía algum quadro de ansiedade (CNS, 2023). Aliam-se a estes números os dados de afastamento do trabalho por episódios

depressivos ou transtornos ansiosos, os quais correspondem, respectivamente, a 30,67% e 17,9% dos pagamento de auxílio-doença, sendo o maior motivo para afastamentos e pagamento do auxílio quando não se considera os acidentes no trabalho (COFEN, 2022). Cabe aqui notar que os afastamento por transtornos mentais já vinha crescendo no período pré-pandemia, passando de 170.830 em 2015, para 289.677 em 2020 (CUT, 2022). Estes dados refletem as dificuldades enfrentadas pelos brasileiros no cuidado com a sua saúde mental durante e após a pandemia, pois durante o isolamento social, também tiveram de lidar com diversos medos, inseguranças e incertezas.

Segundo Donida *et al.* (2021), ansiedade, distúrbios do humor, estresse, depressão e crenças hipocondríacas, como acreditar que está infectado e que transmitiu o vírus para outras pessoas foram algumas das morbidades psicológicas mais frequentes durante o isolamento social. O aumento do uso de substâncias, como o álcool e o cigarro de nicotina, também é apontado na literatura como tendo ocorrido durante este período.

Ainda segundo a autora, o isolamento social aumentou o sentimento de solidão das pessoas. Ao se perceber sozinha, a pessoa pode entender que não há uma rede de apoio para si, não há pessoas com quem possa contar e ninguém que a ajudaria a sair daquela situação, o que é mais preocupante para aquelas que moram sozinhas e perderam toda a conexão social presencial.

Os sintomas psicossomáticos apresentados têm uma maior probabilidade de se desenvolverem em distúrbios mais graves dependendo dos fatores de risco ao qual a pessoa está exposta, como a vulnerabilidade econômica. Considerando que somada à crise sanitária, as famílias brasileiras tiveram que lidar com a crise econômica e o desemprego, que atingiu índices recordes de 14,9% no primeiro trimestre de 2021 (IBGE, 2021), figurando como um dos motivos para o Brasil ter, em 2022, cerca de 27,7 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza (FGV SOCIAL, 2022), a vulnerabilidade das famílias brasileiras para o surgimento de distúrbios mentais atingiu níveis alarmantes. Pacientes que já possuíam transtornos mentais, também se encontraram fragilizados e com maior propensão a agravarem os sintomas que já possuíam ou ainda a desenvolverem novas sintomatologias.

A pandemia de COVID-19 expôs a vulnerabilidade socioeconômica, fruto da crescente desigualdade social, e a vulnerabilidade socioemocional, resultado de uma educação que privilegia os elementos técnicos em detrimentos da saúde e da educação emocional. A possibilidade de se perder entes queridos durante a pandemia e a crescente solidão durante o período de isolamento social acentuou vulnerabilidades já existentes na

sociedade, em especial nos mais jovens, que se encontraram com poucos recursos emocionais para lidar com sentimentos como o luto, a solidão e a ansiedade, advindos tanto da pandemia em si, como do isolamento social ao qual estavam submetidos.

Dada esta constatação sobre a crescente fragilidade emocional advinda das questões relacionadas ao isolamento social, em especial sobre crianças e adolescentes, cabe a reflexão sobre como o ambiente escolar e suas populações foram afetadas por este isolamento e pela própria pandemia. O isolamento social impactou escolas e instituições de ensino, cujas aulas presenciais foram interrompidas em 24 de março de 2020 e só retornaram no estado de São Paulo em 15 de fevereiro de 2021, quase um ano depois e ainda assim, com apenas 35% do público regular. O retorno de 100% dos alunos à rede escolar estadual, sem distanciamento social obrigatório, dar-se-ia apenas em 3 de novembro do mesmo ano (SEDUC-SP, 2021), porém ainda com uso de máscaras. Este uso tem uma enorme relevância para o impacto sanitário na prevenção do contágio, mas dificulta o reconhecimento de rostos, expressões faciais e sinais não-verbais, podendo causar um impacto negativo nas habilidades de comunicação (Freud *et al.*, 2020).

Diante desse cenário, questiona-se o preparo do poder público para agir preventivamente em situações de crise e desastres no território brasileiro. Previamente à pandemia, o Brasil tornou-se país signatário do Marco de Ação de Hyogo (2005-2015) e sucessivamente, também aderiu ao Marco de Sendai (2015-2030), o qual buscou revisar e avançar as metas propostas pelo marco anterior. O Marco de Sendai segue as mesmas diretrizes traçadas pelo Marco de Hyogo, com ambos identificando possíveis cooperações nacionais e internacionais para a redução de riscos, além de buscar analisar a experiência adquirida no período prévio. O Marco de Sendai ainda buscou protocolar medidas a serem tomadas no caso de desastres naturais, como um terremoto ou uma pandemia (Conselho Federal de Psicologia, 2021). Os documentos prezam pela redução de riscos e danos, aumento da resiliência, e têm como foco a identificação de riscos e a adoção de medidas que os reduzam, traçando estratégias para lidar com as consequências do evento, buscando proteger a população de eventuais desastres e o fortalecimento da resiliência dos cidadãos para lidar com estas possíveis crises.

Segundo a *United Nations International Strategy for Disaster Reduction* (UNISDR, 2009, p.4), a resiliência é definida como:

A capacidade de um sistema, comunidade ou sociedade exposto a riscos de resistir, absorver, adaptar-se e recuperar-se dos efeitos de um perigo de maneira tempestiva e eficiente, através, por exemplo, da preservação e restauração de suas estruturas básicas e funções essenciais.

No campo da saúde mental, a resiliência é trabalhada através do aprimoramento de fatores de proteção, os quais buscam oferecer subsídios para que as pessoas possam lidar com futuros imprevistos e emergências que possam ocorrer. Os fatores de proteção são definidos por Rutter (1985) como fatores que melhoram a resposta de alguém a um perigo ambiental que possa lhe causar dano ou resultar em uma má adaptação. Estes fatores não se limitam a fatores individuais, podendo também ser comunitários, institucionais ou grupais. Segundo Donida *et al.* (2021), os fatores de proteção podem ser organizados em três categorias: os atributos individuais de cada um, englobando características como autoestima e autonomia para agir; as características da família e seu relacionamento com ela, destacando elementos como o afeto e a proximidade entre seus membros para conversarem e se apoiarem; e as fontes de apoio, sejam elas individuais ou institucionais, que englobam fatores de apoio que dão suporte ao indivíduo, podendo variar desde a espiritualidade até psicólogos ou amigos próximos. Ainda pode-se citar como parte desta rede de proteção os auxílios econômicos concedidos pelos governos, a fim de mitigar as dificuldades enfrentadas e permitir que o indivíduo tenha condições de ter acesso aos bens básicos para sua sobrevivência.

O desenvolvimento da resiliência é, portanto, imprescindível para que os impactos de desastres sejam minimizados e as consequências na saúde da população sejam minimizadas. Ao priorizar nas escolas um ensino de competências socioemocionais, é trabalhada diretamente a capacidade de se construir fatores de proteção, tornando a comunidade escolar e seus membros mais resilientes e capazes de lidarem com situações adversas do dia a dia, bem como lidarem de maneira mais eficaz em situações emergenciais, como a vivenciada nos últimos anos.

A comunidade escolar também enfrentou uma dificuldade a mais neste cenário permeado por inseguranças e imprevisibilidade. Alunos e professores tiveram que se adaptar ao uso das tecnologias remotas de ensino-aprendizagem, o que se configurou em um desafio tanto técnico, devido ao desconhecimento sobre o uso das ferramentas por parte de ambos alunos e professores, quanto um desafio econômico, visto que muitos dos alunos e docentes não possuíam acesso à internet em casa, ou quando o possuíam, o seu funcionamento era inconsistente. Isso dificultou, quando não impossibilitou, o acesso a aulas *online* e a obtenção do material ofertado digitalmente, dificultando também o contato, ainda que remoto, com os colegas, prejudicando a manutenção dos laços afetivos e dos grupos sociais formados no ambiente escolar (Fundação Oswaldo Cruz, 2020).

Além do papel da escola na construção de laços sociais e afetivos, também é

preciso considerar seu papel na prevenção da violência e dos fatores adjacentes a mesma, como a intolerância religiosa, o racismo, a homofobia, dentre tantos outros (Tereza; Resende, 2020). É fato que a violência é um elemento multifatorial, composta pelos mais diversos elementos, como a desigualdade social, precarização das mais diversas instituições (mercado de trabalho, transporte público, escolas, etc.) e as ações e pensamentos discriminatórios.

Como dito por Freire (2014, p. 77) “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Ao se visualizar a escola como um reflexo da sociedade, torna-se visível que a violência é um fenômeno presente em seu cotidiano, seja entre os próprios alunos ou entre alunos e adultos. Seus motivos são os mais variados, mas não cabe aqui listá-los, e sim pensar que a educação, em especial a educação socioemocional, tema deste trabalho, tem a sua contribuição a fazer para o enfrentamento da violência, buscando a construção de relações mais saudáveis entre membros da comunidade escolar e a discussão de temas que perpassam o cotidiano escolar, como o *bullying*, as discriminações, os usos de substâncias, os relacionamentos afetivos e familiares, dentre tantos outros.

Ainda que intervenções psicossociais no ambiente escolar se provem efetivas a curto e a longo prazo (Ferreira, Oliveira, Vanderberghe, 2014), sendo indicadas para conter o agravamento das condições relacionadas à pandemia dentre outras emergências e desastres, há de se pensar nos fatores adjacentes ao ambiente escolar que devem ser desenvolvidos, a fim de potencializar a melhoria tanto da educação, quanto da saúde mental de alunos e docentes. Com salas de aulas quase idênticas às do século XIX; uma educação bancária voltada para memorização de conteúdo cujo único papel parece ser o de desestimular o aprendizado e contribuir para o aumento das taxas de evasão escolar; alunos e professores sem suporte psicológico adequado; professores desvalorizados e sem formação adequada, pois os currículos das faculdades também se encontram defasados e não os preparam para as novas tecnologias, metodologias e desafios em sala de aula; torna-se um desafio crescente lidar com a educação no cenário brasileiro.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo possui natureza qualitativa e para sua elaboração foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter narrativo, buscando analisar o arcabouço teórico sobre o tema, visando aprofundar o conhecimento sobre o mesmo, bem como construir uma base teórica sólida para a produção dos instrumentos utilizados na pesquisa. No que diz respeito à sua execução, foi realizado um estudo de caso para compreender o contexto e as possibilidades do local estudado. Segundo Roese (1998, p. 199):

Um estudo de caso se caracteriza pela busca da maior quantidade possível de informações acerca do objeto de estudo (análise intensiva), pela busca de informações do tipo como (que denotam o nível de especificidade das questões de pesquisa) e por que (que demonstram o grau de aprofundamento destas questões).

Segundo Goode e Hatt (1979), o estudo de caso procura organizar os dados, buscando preservar a singularidade e a totalidade do objeto estudado. Para isto, analisa de forma holística o objeto, considerando as relações que estabelece (entre família, funcionários, processos, amigos etc.) e o contexto no qual ele se situa. Esta análise, porém, deve estar sempre acompanhada do objeto de pesquisa, buscando investigar a relação única entre o objeto analisado com o tema pretendido pela pesquisa.

No que tange a esta pesquisa, o estudo de caso torna-se ferramenta fundamental para sua execução, uma vez que é necessário compreender as individualidades de cada instituição e de seus membros, suas relações, elementos e características, para que se possa pensar em aperfeiçoamentos e contribuições. No tema das competências socioemocionais, fez-se necessário entender como os atores educacionais se relacionam, suas potencialidades e necessidades para que então se possa analisar de maneira singular as contribuições da educação CTS para o aprimoramento das competências socioemocionais deste público.

O estudo de caso não possui um roteiro formalmente definido, porém, segundo Gil (1995), esta metodologia abrange quatro etapas durante a sua execução: a primeira etapa é a delimitação da unidade-caso, na qual o pesquisador deve analisar quais são os dados necessários que se deve obter para que se possa compreender o objeto a ser estudado. A segunda etapa é a coleta de dados, que pode utilizar procedimentos quantitativos ou qualitativos, como entrevistas, observação, análise de documentos, levantamento de dados etc. A terceira etapa é a seleção, análise e interpretação dos dados obtidos, considerando os objetivos da pesquisa para avaliar quais dados serão úteis. A quarta e última etapa é composta pela elaboração dos relatórios, que devem conter a

maneira pela qual os dados foram coletados, a teoria que embasou a categorização dos dados e a demonstração de sua validade.

3.1. CAMPO DO ESTUDO E PARTICIPANTES

O estudo foi realizado em uma escola estadual do município de São Carlos-SP, situada na área central do município, onde trabalham cerca de 60 docentes, sendo 22 docentes regulares, e estudam cerca de 675 alunos no ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Cabe observar que a escola é situada em um prédio tombado pelo CONDEPHAAT (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico) do Estado de São Paulo desde 2010 (CONDEPHAAT, 2011) e, portanto, segue diretrizes específicas para sua manutenção.

A escolha da instituição se deu primeiramente por ser uma escola que se situa no centro da cidade e que agrega perfis culturais e sociodemográficos muito diversos, permitindo que os professores entrem em contato com alunos de diferentes perfis e estratos sociais, o que torna ainda mais complexa a tarefa de se estar socialmente apto para lidar com uma pluralidade de perfis e contextos sociais. Ademais, a instituição também apresenta um histórico de receptividade a intervenções e pesquisas, mostrando-se disposta a colaborar com projetos que busquem melhorar a qualidade da educação e a qualidade de vida de alunos e docentes da instituição.

Os participantes do estudo consistiram nos professores da escola participante que aceitaram responder a pesquisa e membros da equipe pedagógica da instituição. O convite para participação na pesquisa foi feito durante reunião do ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), quando foi explicado aos docentes sobre a pesquisa a ser realizada e o que seria necessário daqueles que aceitassem participar. Os docentes interessados em participar da pesquisa assinaram uma lista indicando sua disposição e foram futuramente contactados para agendar as entrevistas na própria instituição de acordo com as suas disponibilidades de horários.

3.2. ÉTICA EM PESQUISA

A realização da pesquisa em escola pública foi autorizada pela diretoria regional de ensino, conforme modelo do termo do Apêndice A. A pesquisa foi então submetida para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar e, apenas após a emissão de parecer de aprovação pelo sistema CEP/CONEP (CAAE: 69937523.7.0000.5504) (Anexo) se iniciou a coleta de dados junto à instituição e aos

participantes. Os participantes receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), sendo informados de que se trata de uma investigação acadêmica, autorizando a gravação do áudio das entrevistas que foram realizadas, com seus nomes permanecendo em sigilo pelo pesquisador. Os roteiros de entrevista semiestruturados constam nos Apêndices B, C e D sendo respectivamente os roteiros de entrevista dos professores, da coordenação pedagógica e da coordenação escolar.

A pesquisa foi realizada nas dependências da própria instituição, em uma sala que permitiu ao pesquisador a privacidade necessária para a condução das entrevistas.

Em relação aos possíveis riscos da pesquisa para os participantes, considerou-se que os mesmos poderiam se sentir constrangidos ou desconfortáveis em responder à alguma pergunta. Caso isso ocorresse, o participante poderia optar por não responder à questão ou pedir o encerramento da sua participação na pesquisa.

A primeira devolutiva foi realizada após a realização da qualificação, a pedido da diretora da instituição, devido a possibilidade de realocação dos docentes participantes após o final do ano letivo. Após a finalização da pesquisa e a defesa da dissertação foi realizada a devolutiva final aos participantes.

3.3. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES

Os critérios de inclusão adotados foram: ser docente da instituição, professor acompanhante ou membro da equipe pedagógica, aceitar participar da pesquisa e ser capaz de responder às perguntas formuladas.

O critério de exclusão da pesquisa foi: ser docente que não atuava na instituição, visto que alguns docentes que participam do ATPC na escola atuam em outras instituições e apenas realizam o ATPC na escola participante.

3.4. COLETA DE DADOS

Em um primeiro momento, foi feita a oferta de participação na pesquisa aos professores durante um ATPC na instituição participante, os quais assinaram uma lista declarando seu interesse em participar da pesquisa. A mesma oferta foi feita ao corpo pedagógico da instituição em momento anterior.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes participantes e membros da coordenação pedagógica. Foi elaborado um roteiro de perguntas semiestruturado para a sua realização e um gravador de áudio foi utilizado para realizar a transcrição posteriormente. As entrevistas visavam obter informações

sobre o comportamento e repertório pedagógico dos professores em sala de aula, a relação entre os membros da comunidade escolar e os elementos dentro do ambiente escolar que contribuem para o processo de ensino-aprendizado. Já a entrevista com as coordenadoras pedagógicas visou obter informações sobre diversos elementos da instituição, como estrutura física, apoio pedagógico e relação da instituição com os pais. Por fim, foi realizada uma entrevista final com a coordenadora de organização escolar, buscando esclarecer alguns pontos que surgiram nas entrevistas anteriores, como coletar informações administrativas, número de alunos, professores e turmas, transporte escolar, dentre outras.

Os dados foram coletados no período da manhã e tarde, na própria escola, de acordo com a disponibilidade de horário dos participantes.

Estes dados foram analisados e organizados através da metodologia de análise temática e foram utilizados como base os princípios da educação CTS para a interpretação das possíveis contribuições para o tema referido.

3.5. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme Minayo (2008), a pesquisa na área de ciências humanas possui cinco pontos particulares: o objeto de estudo se situa em um determinado tempo-espço; os indivíduos a serem pesquisados possuem consciência histórica; em decorrência disto, a pesquisa engloba a dimensão da interação entre sujeito, local e objetivo da pesquisa, uma vez que os sujeitos inevitavelmente possuirão um posicionamento sobre o local e tema da pesquisa; por isto a pesquisa é também ideológica, pois “veiculam-se interesses e visões de mundo historicamente construídos” (Minayo, 2008, p. 41) e por fim, o objeto de estudo possui natureza qualitativa, pois “busca os significados constituídos a partir da vida individual e coletiva” (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 3).

As gravações das entrevistas foram transcritas, e seus dados foram sintetizados e avaliados através da análise temática. A análise temática pode ser definida como um método para identificar, analisar e descrever padrões, que recebem o nome de temas, dentro de um conjunto maior de informações. De forma geral, ela permite uma identificação das ideias, pressupostos e teorias subjacentes ao discurso apresentado, buscando encontrar padrões recorrentes (Braun; Clarke, 2006).

De acordo com Braun e Clarke (2006), a análise temática possui seis fases para a sua realização: familiarização com os dados, procurando por padrões e significados; geração dos códigos iniciais, através dos quais será possível identificar os dados como

conteúdo semântico ou latente; a busca por temas, que ocorre após a codificação e categorização dos dados, onde só então serão agrupados em temas, que podem ser principais ou subtemas; a revisão dos temas; a definição e denominação dos temas, quando se realiza um refinamento dos temas, bem como se decide nomes concisos e diretos para eles. Ao final, ocorre a produção do relatório, com a escrita final sobre os temas que foram abordados.

4. RESULTADOS

Os resultados obtidos foram divididos em três sessões: perfil dos entrevistados; dados quanti-qualitativos obtidos por meio de perguntas fechadas (porém com a opção do respondente complementar sua resposta se desejasse) e análise temática.

Na primeira sessão buscou-se agrupar os dados gerais dos participantes, como: idade, formação acadêmica e tempo em que atua na instituição.

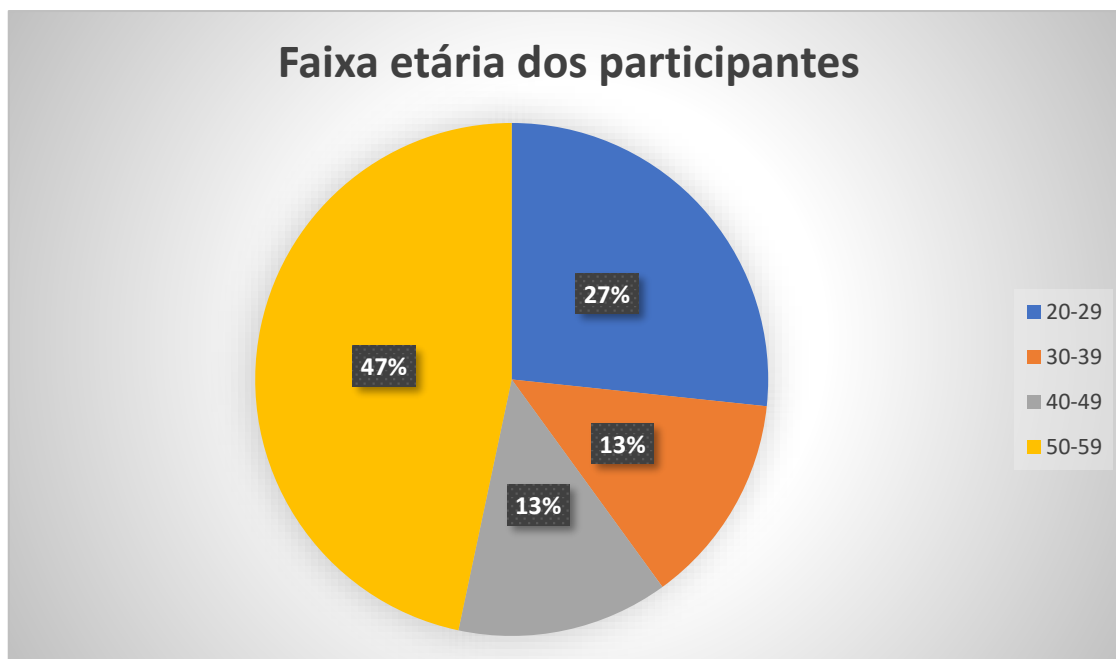
Na segunda categoria são apresentados os dados quanti-qualitativos referentes às respostas para as perguntas fechadas contidas na entrevista, sendo elas “Você consegue trabalhar satisfatoriamente o currículo de forma integral, trabalhando também as competências socioemocionais na sala de aula?”; “Como você avalia sua relação com os alunos dentro de sala de aula?”; “Como você classifica a sua relação com os outros docentes?”; “Os docentes compartilham preocupações e informações sobre a vida escolar (alunos, problemas com a gestão etc.)?”; “A instituição oferece alguma forma de apoio psicológico aos docentes?”; “A instituição oferece algum apoio para a formação pedagógica do docente? Se sim, qual(is)?”; “Você acredita que a instituição escuta as opiniões e reclamações dos docentes?”; “Você se sente valorizado(a) pela instituição enquanto profissional?”.

Finalmente, na terceira categoria é apresentada a análise temática das respostas discursivas, com a codificação do conteúdo destas e o seu subsequente agrupamento em temas.

4.1. PERFIL DOS ENTREVISTADOS

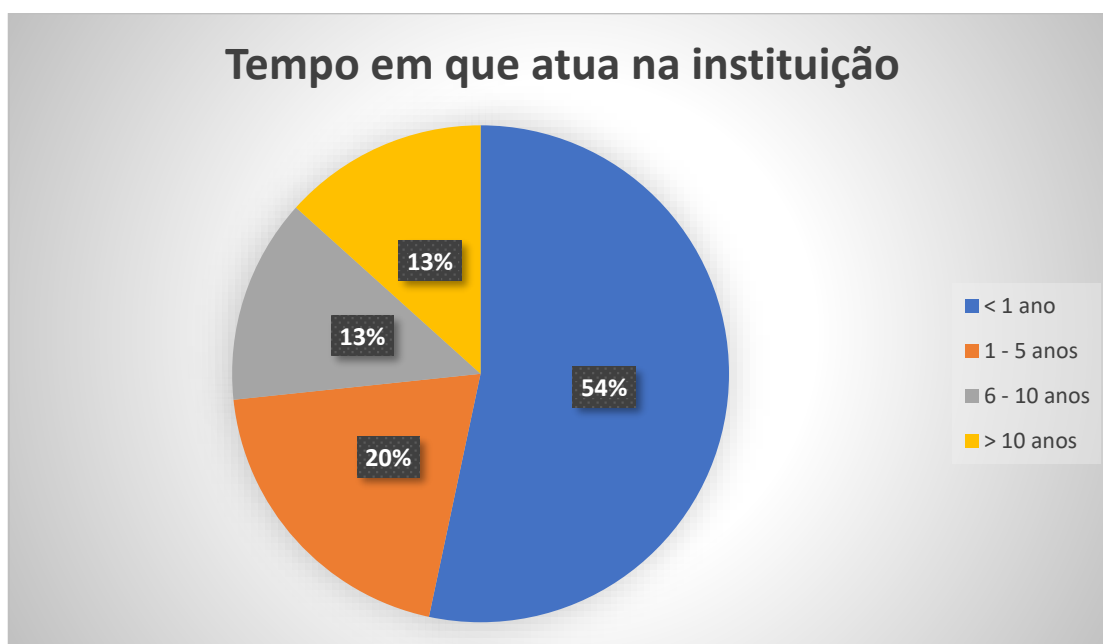
Participaram da pesquisa 15 profissionais, sendo três membros da equipe pedagógica, composta por duas coordenadoras pedagógicas e uma coordenadora de organização escolar, e 12 docentes do Ensino Fundamental I, sendo no total 13 respondentes do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Em relação à idade, conforme o Gráfico 1, a média dos participantes é de 42 anos, tendo o mais novo 23 anos e o mais velho 57 anos, com predominância da faixa etária dos 50 aos 59 anos.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

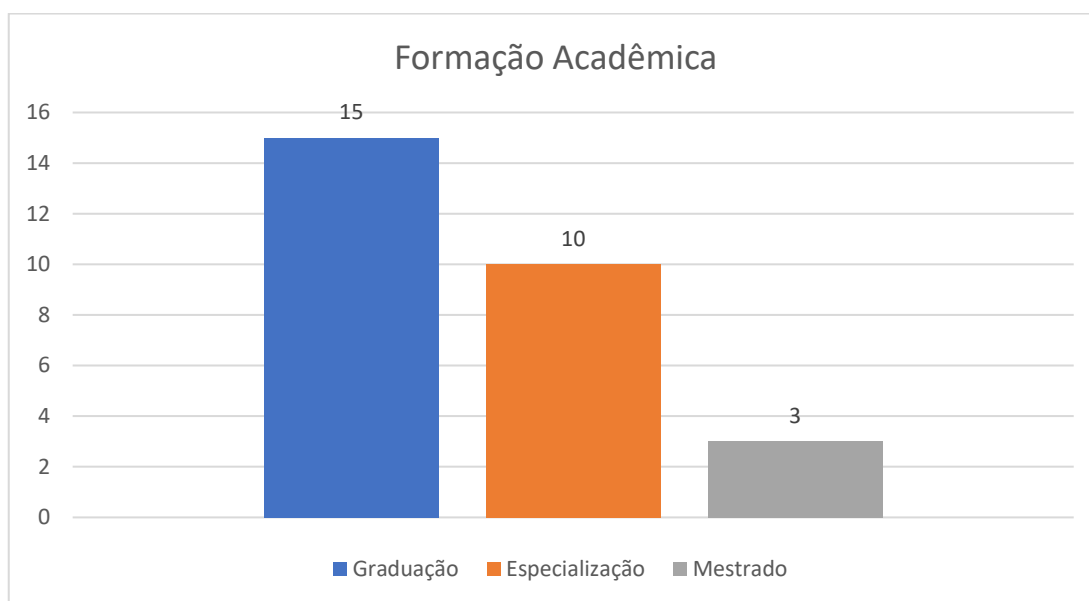
Entre os entrevistados, 13 declararam ter dedicação exclusiva à esta escola, com outros dois atuando também em escolas da rede pública municipal. Quando perguntados sobre há quanto tempo trabalham nesta escola, conforme o Gráfico 2, o tempo de permanência variou entre menos de um ano a até 17 anos, com predomínio de professores que ingressaram na escola a menos de um ano.

Gráfico 2 – Tempo de atuação dos profissionais na instituição

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Em relação à formação acadêmica, todos possuem licenciatura, sendo a formação mais comum a licenciatura em pedagogia, obtida por 10 dos participantes. Sobre a formação complementar, 12 participantes possuem ao menos uma especialização, sendo a mais comum a especialização em educação especial, realizada por 10 deles. Ainda é possível observar que três participantes possuem mestrado. Essas informações constam no Gráfico 3.

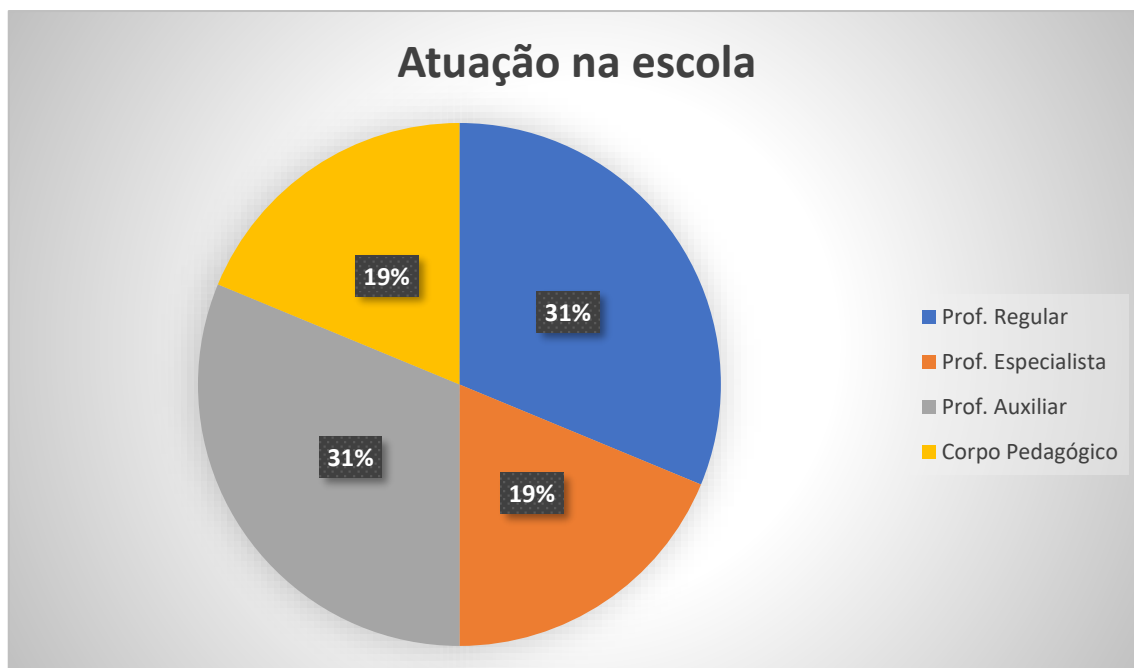
Gráfico 3 – Formação acadêmica dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

No que diz respeito à atuação na escola, de acordo com o Gráfico 4, três são membros do corpo pedagógico da escola. Já entre os professores, cinco são professores regentes, sendo uma também professora especialista da disciplina de artes visuais. Também participaram cinco professores auxiliares e dois professores especialistas, um da disciplina de Educação Física e outro da disciplina de Língua Inglesa.

Gráfico 4 – Ocupação dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

4.2. DADOS QUANTI-QUALITATIVOS

Esta segunda seção trata-se dos dados quanti-qualitativos que foram obtidos, inicialmente, em respostas às perguntas fechadas e diretas, para as quais os docentes entrevistados deveriam responder: "Sim"; "Não", ou "Ótimo"; "Bom"; "Regular"; "Ruim"; "Péssimo", a depender da questão. Na sequência, os participantes possuíam liberdade de complementar suas respostas, podendo discorrer sobre elas, se assim desejassem. As perguntas desta categoria estavam contidas nos subtópicos "Ensino-aprendizagem de competências socioemocionais"; "Relação com os Discentes"; "Relação com Docentes"; "Relação com a instituição de ensino" e "Relação com os responsáveis pelos alunos".

No subtópico "Ensino-aprendizagem de competências socioemocionais", foi perguntado aos docentes participantes "Você consegue trabalhar satisfatoriamente o currículo de forma integral, trabalhando também as competências socioemocionais na sala de aula?" devendo responder "sim" ou "não". Todos os 12 docentes participantes (100%) responderam afirmativamente a esta questão.

Já no subtópico "Relação com os Discentes", os docentes foram questionados sobre "Como você avalia sua relação com os alunos dentro de sala de aula?" devendo classificá-la como "ótimo, bom, regular, ruim ou péssimo". No caso de docentes acompanhantes que não trabalhavam na itinerância, foi considerada a resposta

relacionada ao aluno que acompanha. Destes, seis (50%) relataram ter ótima relação com os discentes, cinco (41,66%) uma boa relação e apenas um (8,33%) a classificou como regular.

Duas perguntas foram feitas a fim de explorar a relação dos docentes com seus pares no subtópico “Relação com os Docentes”. Na primeira, estes foram questionados sobre “Como você classifica a sua relação com os outros docentes?”, devendo classificá-la como “ótimo, bom, regular, ruim ou péssimo”. No total, quatro (33,33%) relataram ter ótima relação com seus pares, cinco (41,66%) disseram ter uma boa relação, dois (16,66%) disseram ser regular e apenas um (8,33%) a classificou como sendo péssima. A outra pergunta buscava compreender se “Os docentes compartilham preocupações e informações sobre a vida escolar (alunos, problemas com a gestão etc.)?”, para a qual a grande maioria respondeu afirmativamente, com dez (83,33%) professores respondendo que sim e apenas dois (16,66%) respondendo negativamente à questão.

No subtópico intitulado “Relação com a instituição de ensino”, os professores assinalaram respostas sobre quatro perguntas. A primeira questionava se “A instituição oferece alguma forma de apoio psicológico aos docentes?”, para a qual dez (83,33%) deles disseram não oferecer ou não saber da existência de tal serviço, ao passo que dois (16,66%) disseram que sim, havia uma forma de apoio psicológico, por meio de um psicólogo disponibilizado ao professor por parte da gestão da instituição.

A segunda questão inquiria se “A instituição oferece algum apoio para a formação pedagógica do docente? Se sim, qual(is)?”, para a qual nove (75%) docentes disseram que sim, citando exemplos como a oferta de cursos pela Secretaria de Educação e Diretoria de ensino, apoio da coordenação com os alunos, disponibilização de documentos para leitura, palestras, o conselho de professores e o ATPC.

A penúltima pergunta deste subtópico buscava saber se “Você acredita que a instituição escuta as opiniões e reclamações dos docentes?”, à qual a opinião dos docentes foi unânime, com 100% dos entrevistados dizendo que sim.

A última pergunta “Você se sente valorizado(a) pela instituição enquanto profissional?” obteve quase o mesmo percentual de respostas positivas, com apenas um (8,33%) professor dizendo que não se sente valorizado pela escola, enquanto onze (91,66%) professores disseram se sentirem valorizados pela escola, mas não pelo governo do estado, secretaria e diretoria de ensino.

No último subtópico, intitulado “Relação com os responsáveis pelos alunos”, os docentes foram questionados se “Os pais e/ou responsáveis, são receptivos aos

comentários e críticas feitas pelos professores?” e “Os pais e/ou responsáveis, auxiliam nas demandas relacionadas aos alunos?”. Para a primeira pergunta, oito (66,66%) dos docentes afirmaram que os responsáveis são receptivos, com quatro (33,33%) dizendo que não. Para a última pergunta, os docentes manifestaram opiniões antagônicas, com sete (58,33%) deles afirmando que os pais auxiliam nas demandas dos alunos quando estas são levadas até eles e com cinco (41,66%) dizendo que os mesmos não costumam auxiliar quando lhes é requisitado.

Os dados apresentados mostram que os docentes se sentem capazes de realizar o ensino socioemocional em sala de aula, possuem uma boa relação com seus alunos, com seus pares e com a equipe gestora, sendo capazes de compartilhar problemas e dúvidas com outros docentes e com a coordenação pedagógica, com todos os docentes afirmando que suas opiniões são levadas em conta pela direção escolar e com cerca de 91% dos entrevistados afirmando se sentirem valorizados pela mesma. Estes dados ilustram uma relação positiva entre os diferentes atores educacionais. Soma-se a estes dados a receptividade da instituição para a realização de pesquisas, configurando pontos positivos para que a escola possa promover mudanças que visem a melhora da educação e do ensino de competências socioemocionais.

Deve-se mencionar que há três pontos principais a serem trabalhados: ainda que 75% dos docentes afirmem que há oferta de cursos de formação para eles, também foi mencionado que estes cursos são ineficazes e repetitivos, “para cumprir tabela”, e não se traduzem em um aprendizado efetivo. Os entrevistados também afirmam, em sua maioria, que não há uma forma de apoio psicológico para eles ou para os alunos, e quando há, é pontual ou apenas manifesta, ou seja, o programa existe na teoria, mas na prática, não é efetivo. Por fim, uma particularidade da instituição é que ela possui uma das maiores notas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da região. Embora isto pareça positivo, é também um ponto de grande preocupação para a instituição, pois há uma cobrança para que os docentes mantenham esta nota, o que pode pressioná-los para que o ensino de outros tópicos, como as competências socioemocionais, fique em segundo plano, pois não estão contemplados entre os conteúdos exigidos pela prova.

4.3. ANÁLISE TEMÁTICA

Os códigos obtidos foram elaborados de maneira indutiva. Em relação aos códigos e aos temas, estes foram inseridos nos Quadros 5 a 11 para facilitar a compreensão. Abaixo, constam os quadros, seguidos de alguns exemplos de falas que embasaram a

produção dos códigos e temas subsequentes.

Quadro 5 – Códigos contidos no tema: Educação socioemocional

Tema 1 - Educação socioemocional
Definição de competência socioemocional
Habilidades Socioemocionais
Metodologia de ensino socioemocional
Metodologia de ensino
Métodos para a avaliação do aluno
Comportamento do professor em sala de aula
Respeito à individualidade do aluno
Desenvolvimento da cidadania

Fonte: elaborado pelo autor

Os códigos aqui apresentados são resultantes de falas como *“acho importante tentar oferecer um modelo de comportamento para eles”* (codificado como “comportamento do professor em sala de aula”); (competência socioemocional é) *“possibilidades de feedback, relacionados a comportamento”* (este codificado como “definição de competência socioemocional”) e *“O que é o foco (do aluno): ganhar muito dinheiro depois que me formar ou ser feliz porque eu me faço bem e faço o outro feliz, porque minha profissão faz a diferença na vida do outro, porque eu consigo construir uma sociedade um pouco melhor, construir uma família mais equilibrada, mais tranquila?”* (codificado como “desenvolvimento da cidadania”).

Quadro 6 – Códigos contidos no tema: formação e problemas vivenciados pelo professor

Tema 2 – Formação e problemas vivenciados pelo professor
Formação continuada do professor
Dificuldades vivenciadas em sala de aula
Mediação de conflitos pelo professor
Resolução de conflitos integrada entre professor e escola

Fonte: elaborado pelo autor

Os códigos contidos neste tema foram resultados de falas como *“eles (a escola) têm preocupação que a gente dê conta do tema (competência socioemocional), mas não tem preocupação com a formação nossa para o tema”*; *“às vezes fica um pouco por conta de os professores irem atrás, o que eu quero que meu aluno aprenda”* (ambos codificados

como “formação continuada do professor”); *“Se for algo que foge do meu controle, eu tenho apoio da gestão. Mas eu só gosto de chamar elas com caso extremo, em caso de violência”* (codificada como “resolução de conflitos integrada entre professor e escola”) e *“Quando fulano e ciclano tem um conflito, tento entender o que causou o conflito, quem causou e o que e busco o diálogo”* (codificado como “mediação de conflitos pelo professor”).

Quadro 7 – Códigos contidos no tema: Saúde mental

Tema 3 – Saúde Mental
Saúde mental do docente
Saúde mental do aluno

Fonte: elaborado pelo autor

O tema da saúde mental apresentou códigos relacionados a docentes e alunos. Estes códigos são ilustrados pelas falas *“Tem muito professor medicado, precisando de auxílio”* (codificada como “saúde mental do docente”) e *“Às vezes a mínima atenção que você dá (ao aluno) já causa uma reação em cadeia, às vezes choram”* (codificada como “saúde mental do aluno”).

Quadro 8 – Códigos contidos no tema: Relacionamentos entre os atores educacionais

Tema 4 – Relacionamentos entre os atores educacionais
Relação com o ambiente escolar
Relação com a gestão escolar
Relacionamento entre docentes
Relação com os estudantes
Relação com os pais ou responsáveis

Fonte: elaborado pelo autor

Sobre os relacionamentos entre os atores educacionais, os códigos foram elaborados pensando na relação entre os diferentes atores, bem como o próprio ambiente escolar. Estes códigos são exemplificados pelas falas *“Além de ser professora aqui, eu sou mãe, pediatra, psicóloga, sou um pouco de cada coisa”* (codificada como “relação com os estudantes”) e *“Eu não posso chegar e falar pros pais “tá acontecendo isso e isso” porque muitas vezes os pais falam pra mim “meu filho precisa de um professor, não de uma mãe”* (codificada como “relação com os pais ou responsáveis”).

Quadro 9 – Códigos contidos no tema: Consequências da pandemia e dificuldades de ensino-aprendizagem

Tema 5 – Consequências da pandemia e dificuldades de ensino-aprendizagem
Consequências da pandemia
Dificuldades no ensino
Dificuldades de aprendizagem

Fonte: elaborado pelo autor

As consequências da pandemia e as dificuldades de ensino-aprendizagem foram apresentados como tema com três códigos, buscando explorar as mudanças apontadas pelos professores no âmbito escolar no período pós-pandemia, bem como as dificuldades encontradas neste mesmo período em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. As falas que ilustram este tema e os códigos presentes nele são: *“aumentou (o número de queixas e encaminhamentos após a pandemia)”* e *“Todo mundo parece que ficou mais vulnerável depois da pandemia”*; (codificadas como “consequências da pandemia”); *“Esse mês abordaram bullying, ansiedade e depressão, com uma linguagem bem leve, bem neutra, sabe. Pra mim o maior desafio de lidar com isso é a emoção, lidar com as emoções”* (codificada como “dificuldades no ensino”) e *“Parece que o que eu falo hoje, amanhã já não faz sentido (para os alunos), eles têm dificuldade de pegar as coisas”* (codificada como “dificuldades de aprendizagem”).

Quadro 10 – Códigos contidos no tema: Fatores relacionados ao estudante

Tema 6 – Fatores relacionados ao estudante
Relação da família com o aluno
Problemas dos estudantes

Fonte: elaborado pelo autor

O tema “fatores relacionados ao estudante” buscou abordar as questões que o estudante enfrenta no âmbito escolar e na relação com a sua família. Exemplificam estes códigos as seguintes falas: *“A responsabilidade não é só da escola, é da família também. Muitos pais não ajudam o filho a fazer a tarefa de casa e aí a criança não faz”* (codificada como “relação da família com o aluno”) e *“hoje os jovens não têm interesse por mais nada.”* (codificada como “problemas dos estudantes”).

Quadro 11 – Códigos contidos no tema: Dificuldades sistêmicas

Tema 7 - Dificuldades sistêmicas
Dificuldades sistêmicas da educação (Estado)
Materiais e infraestrutura

Fonte: elaborado pelo autor

As “dificuldades sistêmicas” se estabeleceram como um tema que buscou analisar as dificuldades que atravessaram questões relacionadas ao Estado, Secretaria de Educação, Diretoria de ensino, ou seja, que fogem do poder de resolução do professor. As seguintes falas representam os códigos apresentados: *“falta um apoio metodológico, uma orientação pedagógica. Não está só na mão da gestão da escola, mas é um problema do governo, da secretaria de educação, da diretoria de ensino, do governador”* (codificada como “dificuldades sistêmicas da educação (Estado)”) e *“às vezes a internet não funciona pra passar um vídeo e eu roteio do meu celular, então tem essas dificuldades”* (codificada como “materiais e infraestrutura”).

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados indicam que os professores participantes da pesquisa não possuem apoio institucional para a formação pedagógica complementar para lidarem com a educação socioemocional, porém apresentam certo repertório relacionado ao tema, provavelmente relacionado ao fato de terem uma qualificação maior, com a maioria dos docentes possuindo ao menos uma especialização. Talvez esta qualificação se relacione com o fato de os mesmos terem dito que conseguem trabalhar o currículo de forma integral, ou seja, trabalharem o conteúdo tradicional associado ao ensino de competências socioemocionais.

Nota-se que o apoio pedagógico é fornecido pela instituição, segundo os docentes. Porém, cursos da Diretoria de Ensino, Secretaria de Educação e as APD (Atividades Pedagógicas Diversificadas) são fornecidos por outras instituições e não pela escola em si, sendo as APD obrigatórias para os docentes. No que diz respeito à escola em si, apenas as palestras e ATPC são, de fato, formações oferecidas pela instituição.

Há um predomínio de professores que estão na instituição há menos de um ano. Esta permanência por pouco tempo pode resultar em laços frágeis com os estudantes, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem, devido a não formação de vínculo entre eles.

Quando questionados se “compartilham preocupações e informações sobre a vida escolar?”, dez entre doze docentes afirmaram que sim e nove afirmaram que possuem uma relação ótima ou boa com os outros docentes. É curioso que, ao longo das entrevistas, a questão do relacionamento entre docentes foi considerada o ponto que mais necessitava ser trabalhado na instituição após as mudanças no APD, pois agora os professores passam muito mais tempo convivendo juntos dentro da escola, o que resulta em maiores divergências, conflitos e desentendimentos. Ainda assim, pode-se imaginar que são capazes de compartilharem informações sobre alunos, dúvidas e reclamações, apesar dos conflitos interpessoais que possam ocorrer.

No último subtópico, questionados sobre o auxílio e receptividades dos pais/responsáveis sobre as demandas dos alunos, os professores tiveram opiniões antagônicas. Alguns professores parecem se relacionar melhor com os pais/responsáveis e terem mais receptividade destes para as demandas. Teoriza-se que os professores especialistas (que ministram aulas de educação física, artes e língua inglesa) e os professores auxiliares possuam um relacionamento com menos atritos com os pais, seja pelo fato das demandas dos auxiliares serem voltadas ao desenvolvimento da criança e os

pais estarem atentos à necessidade de estimulação da mesma, ou pelo fato de os professores especialistas terem menos aulas e, portanto, menos queixas ou oportunidades de contato com os pais/responsáveis.

É importante notar que há um esforço por parte dos docentes e coordenadores pedagógicos para manter um canal de diálogo com os responsáveis e integrá-los às atividades desenvolvidas na sala de aula, o que é vital para a promoção de um ensino integral, conforme defendido por Souza (2016), já que pais e a própria comunidade devem participar do processo educacional. Notou-se que há uma compreensão por parte dos entrevistados de que os alunos possuem diferentes dificuldades, não só em sala de aula, mas problemas familiares, de renda e de acesso à bens de saúde, como o uso de óculos, problemas estes que, segundo os mesmos, parecem ter piorado nos últimos anos, em parte pelo advento da pandemia de COVID-19. Esta compreensão holística é fundamental para que os profissionais da educação não se limitem a sofismos que induzem a crer que o fracasso educacional é fruto puramente do que ocorre dentro da sala de aula, mas sim de aspectos sociais, políticos e econômicos, sendo fundamental que a equipe escolar possua esta compreensão holística (Auler, 2011) do aluno e de seu contexto .

Sobre o apoio psicológico, é interessante notar que a coordenação pedagógica e escolar diz em um primeiro momento que há sim apoio psicológico para os docentes, mas também diz que este apoio existe, porém não chegou à instituição ainda, ou foi descontinuado após a pandemia. Questiona-se então se há de fato algum apoio psicológico para o professor na instituição, embora, pelos últimos dados já mencionados neste artigo, da SEDUC-SP (2023), o número de psicólogos atuando nas escolas seja irrisório e longe de atender às necessidades da população escolar.

A escola conta com uma infraestrutura adequada para o processo de ensino-aprendizado e também conta com um bom relacionamento da gestão com os docentes, porém enfrenta desafios nas relações docentes-responsáveis e docente-docente.

Em relação ao repertório pedagógico dos docentes para o ensino de competências socioemocionais, nota-se que os docentes possuem certo repertório para lidarem com a temática das competências socioemocionais, ainda que este possa ser melhorado. A compreensão da temática pelos docentes é bem similar, sendo resumida a “oferecer um modelo de comportamento”; “oferecer *feedback* em relação ao comportamento”. Alguns professores foram mais adiante na sua compreensão do tema, abarcando a dimensão do desenvolvimento da cidadania dentro da temática, mostrando uma compreensão mais ampla e completa. Esta compreensão mais aprofundada sobre a dimensão democrática e

cidadã no ensino vai ao encontro do princípio defendido por Gadotti (2008), pois tornou-se claro que os docentes valorizam as diferentes opiniões em sala de aula e buscam compreender que seus alunos têm históricos e pontos de vista diferentes, o que constitui uma pluralidade de visões de mundo, as quais estes tentam compreender e encorajar, ao invés de tentar padronizá-las.

Ainda existe, porém, uma lacuna na formação dos professores sobre o tema, a qual encontra um grande obstáculo: a falta de formação complementar adequada para o tema, visto que a abordagem das competências socioemocionais não era componente obrigatório nas universidades quando se formaram (ainda que seja hoje). Esta falha na formação é muito bem explicitada pela frase “*“eles (a escola) têm preocupação que a gente dê conta do tema (competência socioemocional), mas não tem preocupação com a formação nossa para o tema”*”, na qual fica nítido o despreparo da escola para lidar com o tema. Ainda que a secretaria estadual de educação forneça aulas *online* para a formação dos professores, eles disseram nunca ter visto nenhum tema específico sobre as habilidades ou competências sociais ou emocionais, evidenciando o descaso da gestão estadual para com a formação adequada dos docentes.

O processo de ensino-aprendizagem não ocorre apenas dentro da sala de aula, mas também é influenciado por variáveis que permeiam todo o ambiente escolar, fatores externos, sociais e interpessoais de alunos e docentes. Tendo em vista estas variáveis, pode-se analisar diversas falas dos docentes que as exploram, como “*às vezes fica um pouco por conta de os professores irem atrás, o que eu quero que meu aluno aprenda*”, relatando a falta de amparo da escola e a necessidade do docente de buscar por conta própria material adequado para sua formação e para garantir o êxito do ensino. Também pode se observar que os docentes são responsáveis por administrar conflitos dentro e fora da sala de aula, citando o diálogo e a mediação como principais estratégias para resolução, como exemplificado na fala “*“Quando fulano e ciclano tem um conflito, tento entender o que causou o conflito, quem causou e o que e busco o diálogo”*”.

Ainda na busca por elementos que influenciam este processo, os alunos trazem questões específicas, como problemas familiares e questões pessoais, relatando, por exemplo, a relação com os pais no que diz respeito ao engajamento em tarefas educacionais em casa, como ilustrado na fala “*A responsabilidade não é só da escola, é da família também. Muitos pais não ajudam o filho a fazer a tarefa de casa e aí a criança não faz*”, novamente resgatando os pressupostos da própria Constituição Federal, no que diz respeito sobre a necessidade de participação dos pais/responsáveis no processo

educacional, visando garantir um aprendizado pleno.

Alguns entrevistados trouxeram um ponto de vista sobre a relação do aluno com a escola e o aprendizado, dizendo “hoje os jovens não têm interesse por mais nada.”, relatando um desinteresse dos estudantes pela aprendizagem e pela participação escolar, ilustrando a necessidade de se refletir sobre como tornar a escola um ambiente atrativo e que incentive a participação e adesão dos alunos, visão esta corroborada por Santos e Vieira (2013), os quais defendem que a escola precisa ser um ambiente agradável para despertar o interesse do aluno pelos estudos e promover a sua autoestima ao estar em um local agradável e com o qual se identifica.

Ainda sobre a questão dos relacionamentos interpessoais, nota-se que há uma relação dicotômica entre docentes e pais/responsáveis. Se, por um lado os professores acabam ocupando um papel de grande importância na vida afetiva dos alunos (*“Além de ser professora aqui, eu sou mãe, pediatra, psicóloga, sou um pouco de cada coisa”*), por outro os pais/responsáveis podem não ver esta relação de maneira positiva (*“meu filho precisa de um professor, não de uma mãe”*), gerando atrito com os professores e ocasionando uma reflexão sobre os papéis de cada um no processo educacional, as responsabilidades, as relações e limites estabelecidos entre as famílias e os docentes.

Por fim, há de se considerar as dificuldades enfrentadas por docentes e pela escola enquanto organização. Os docentes enfrentam um processo de desgaste físico e emocional, ao qual atribuem à mudança no regime de cumprimento do APD, mudança esta que os levou a cumprir as horas de aperfeiçoamento pedagógico na escola, ao invés de poderem realizá-las nas suas casas. Este processo de exaustão tem levado a um aumento no número de conflitos e discussões no ambiente escolar, pois os docentes relataram possuir diferentes opiniões sobre vários temas, e ao conviverem mais tempo juntos, diferentes conflitos acabam surgindo. Aqui evidencia-se mais uma possível melhora que o ensino adequado de habilidades socioemocionais poderia proporcionar aos docentes, uma vez que poderiam estar mais aptos ao diálogo, à resolução de conflitos e ao manejo de opiniões diferentes, reduzindo a quantidade de atritos e conflitos entre os mesmos.

Não apenas os docentes, mas a gestão também enfrenta desafios relacionados às instâncias superiores da educação, como dito por uma das entrevistadas *“falta um apoio metodológico, uma orientação pedagógica. Não está só na mão da gestão da escola, mas é um problema do governo (estadual), da secretaria de educação, da diretoria de ensino, do governador”*, ilustrando mais uma vez que, ainda que possa haver uma boa vontade

da gestão escolar, ela enfrenta desafios que vão desde o suporte pedagógico oferecido à ela pelos seus superiores até questões como orçamento para realização de atividades pedagógicas, como viagens ou excursões culturais, que tem diminuído nos anos recentes segundo relatos da coordenação escolar, limitando a possibilidade de se ofertar aos alunos oportunidades de acesso à cultura e de desenvolvimento do conhecimento fora do ambiente escolar.

Agregado aos componentes clássicos associados ao ambiente escolar, nos últimos anos as instituições de ensino vêm enfrentando as consequências da pandemia e do isolamento social que decorreu da mesma, a qual teve grande impacto no desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, alterando a maneira como os relacionamentos interpessoais ocorrem.

O isolamento social decorrente da pandemia teve seu impacto em docentes e estudantes, o que fica explícito pela fala de uma das coordenadoras pedagógicas “*aumentou (o número de queixas e encaminhamentos após a pandemia)*”, ilustrando um cenário com aumento de queixas relacionadas à saúde mental, dado este corroborado pela OPAS (2023). O aumento da sensibilidade também é destacado pelas falas “*Todo mundo parece que ficou mais vulnerável depois da pandemia*” e “*Às vezes a mínima atenção que você dá (ao aluno) já causa uma reação em cadeia, às vezes choram*”, mostra que tanto alunos quanto docentes vêm enfrentando dificuldades no ambiente escolar, tanto por questões pessoais quanto pelas fragilidades que podem ter se agravado durante e após a pandemia.

Em relação aos estudantes, os entrevistados relatam que “*Muitos pais não ajudam o filho a fazer a tarefa de casa e aí a criança não faz*”, sendo essa uma reclamação que sempre existiu, porém que segundo os mesmos, parece ter se tornado mais frequente após a pandemia, sugerindo inclusive uma maior fragilidade nos laços entre pais e alunos, decorrente da menor participação dos responsáveis na vida pessoal e escolar dos estudantes, o que resultou, ainda segundo os entrevistados, nos estudantes estabelecerem relações afetivas mais profundas com os docentes, buscando neles o afeto e atenção ao qual estão sendo, supostamente, negados em casa.

As dificuldades dos alunos, porém, não parecem se limitar apenas à realização de tarefas, mas também em dificuldades de atenção, memorização e aprendizagem, exemplificadas na fala “*Parece que o que eu falo hoje, amanhã já não faz sentido (para os alunos), eles têm dificuldade de pegar as coisas*”, o que pode ser mais uma consequência decorrente da pandemia, uma vez que os alunos tiveram aulas remotas

assíncronas, as quais não exigiam o mesmo nível de atenção, além de alguns dos estudantes se encontrarem, à época, no período de início na educação básica, o que pode ter ocasionado dificuldades para se habituarem à sala de aula no retorno às aulas presenciais, assim como dificuldades no processo de alfabetização e de aprendizagem dos processos matemáticos básicos.

Em relação aos docentes, estes enfrentam dificuldades adicionais, relacionadas à valorização profissional, a sobrecarga de trabalho e a cobrança por si próprios, pelos responsáveis, pela gestão escolar e pelos órgãos governamentais, fatores estes que podem levar ao aumento no uso de medicamentos e em uma necessidade ainda maior de apoio psicológico, necessidade essa exemplificada pela frase “*Tem muito professor medicado, precisando de auxílio*”, a qual demonstra a crescente vulnerabilidade que se acentuou durante e após o isolamento social do período pandêmico.

Por último, cita-se novamente a fala de uma das entrevistadas “*falta um apoio metodológico, uma orientação pedagógica. Não está só na mão da gestão da escola, mas é um problema do governo, da secretaria de educação, da diretoria de ensino, do governador*”. Essa fala é muito relevante para se analisar os problemas que surgiram em decorrência da pandemia e do isolamento social, uma vez que não basta uma atitude individual da escola, mas sim atitudes integradas entre esferas públicas municipais, estaduais e federais, tanto no que diz respeito ao entendimento das vicissitudes ocorridas neste período e os problemas decorrentes das mesmas, quanto no processo de enfrentamento destes, buscando a integração das comunidades no debate das possíveis resoluções dos problemas no âmbito educacional e social.

Ainda cabe ressaltar que a escola não relatou aumento no número de casos de agressão física ou psicológica entre alunos, indo na contramão dos dados apresentados pelo Ministério dos Direitos Humanos (Brasil, 2023), o qual apresentou um aumento contínuo de casos de agressão e violação de direitos no ambiente escolar desde o início da pandemia. Este dado explica-se pelos vínculos estabelecidos entre docentes e alunos e pela boa articulação entre docentes e gestores, o que resulta na articulação de uma rede de proteção social para os próprios alunos, os quais confiam nos docentes para auxiliarem na resolução de problemas, que por sua vez, articulam ações com a gestão escolar para auxiliarem nesta resolução quando necessário.

Sob a ótica da educação CTS, teoriza-se que a possível lacuna referente às habilidades e competências socioemocionais dos docentes pode acarretar em uma dificuldade de se estabelecer relações dialógicas com o aluno, o que, por sua vez, pode

impossibilita o reconhecimento individual de cada aluno, de sua história de vida, individualidades e aspirações. Ressalta-se também que a formação adequada aos professores deve incluir a construção do pensar crítico nestes e a sua capacitação para transmitir aos alunos esta mesma competência.

A falta de recursos financeiros e de oportunidade de oferta de atividades fora do âmbito escolar traduz-se em uma dificuldade de levar os alunos a conhecerem sua própria comunidade, expandindo seu conhecimento de mundo e seu acesso à cultura. Esta integração entre escola, alunos e comunidade está também interligada à democratização do conhecimento, da cultura e da ciência, uma vez que permite tanto aos alunos terem acesso a cultura e informações novas, como também pode permitir que diversas pessoas ampliem seus conhecimentos ao interagirem com os alunos.

No que diz respeito especificamente às competências socioemocionais, a Educação CTS, quando tem seus princípios incorporados na pedagogia docente e no projeto político pedagógico da instituição, pode contribuir para que se reflita sobre a importância social e cidadã do ensino destas competências e assim, contribuir para que dê-se ênfase no papel social das ciências psicológicas e de suas tecnologias leves. Ilustra-se essa dimensão social ao apontar o papel da educação socioemocional na formação de cidadãos que são capazes de dialogar de maneira não violenta, expondo seus pontos de vista e respeitando os diferentes pontos de vista. Ao ser capaz de entender as diferenças, pode-se trabalhar junto para atingir metas em comum ou para se resolver as diferenças, buscando manejar os conflitos entre duas pessoas ou dois diferentes grupos. Aqui, destaca-se novamente a importância da Educação CTS, pois a resolução de conflitos deve buscar uma solução justa e adequada às relações de poder que podem estar em jogo, portanto, a educação crítica dos docentes e, conseqüentemente, dos alunos, associa-se diretamente ao desenvolvimento destas habilidades de relacionamento, levando à construção da consciência social e da cidadania.

Esta consciência social, pautada no pensar crítico defendido pela Educação CTS, deve levar os alunos e docentes à uma compreensão do local que ocupa no mundo, as conseqüências das suas ações sobre os outros e dos outros sobre si próprio, bem como levá-los a atuarem para defenderem aquilo em que acreditam. Novamente se resgata outra contribuição da Educação CTS, pois para que o aluno possa desenvolver seu autoconhecimento, o docente deve oferecer um leque variado de atividades que contemplem múltiplas inteligências, levando o aluno a descobrir por quais áreas se interessa mais e que se sinta motivado à desenvolvê-las. Assim, ao compreender suas

potencialidades e ao desenvolver habilidades de relacionamento em diferentes contextos, o aluno torna-se capaz de praticar sua autogestão, sabendo como agir, quando agir e para qual objetivo está voltando suas ações, adaptando-as para contextos e objetivos específicos.

Cabe ressaltar, porém, que é necessário que o próprio docente possua esta consciência social para que possa ensiná-la aos seus alunos. A formação desta não pode ocorrer sem que o docente disponha de um espaço no qual possa discutir com seus pares sobre sua atuação, sobre o local onde atua, suas preocupações, ideias e opiniões em relação à sua atuação e sobre o seu papel como cidadão. Ao se ter um espaço e um ambiente que fomente o debate e o diálogo entre os docentes, permite-se o fortalecimento deles enquanto classe trabalhadora, bem como contribui para a diminuição das suas angústias profissionais, ao vislumbrar que outros docentes compartilham de preocupações e dificuldades similares, podendo contribuir para a resolução destas, fortalecendo sua autoestima e promovendo novas ideias.

Em suma, ao contribuir para a formação de um aluno que tem pleno conhecimento de suas potencialidades, interesses e motivações, sabendo do impacto que suas falas, ações e decisões têm sobre os outros, sabendo manejar seus pensamentos e ações em diferentes situações, a depender do seu objetivo, e o qual sabe pensar criticamente sobre o lugar no qual ocupa na conjuntura social, política e econômica, forma-se um sujeito capaz de tomar decisões responsáveis, capaz de contribuir para o seu bem-estar individual e para o bem-estar coletivo, tornando-se, em última instância, um sujeito apto para exercer sua cidadania plena.

Para a formação deste aluno, faz-se necessário que o docente tenha uma formação que o permita também ser um cidadão pleno, não só tendo ciência do seu papel social enquanto educador e de seus direitos enquanto classe profissional, mas também que seja capaz de transmitir este conhecimento aos seus alunos, estabelecendo relacionamento com seus alunos, pares e outros atores escolares para garantir que a formação da cidadania e, portanto, das competências socioemocionais, não seja unidimensional, mas sim uma preocupação que permeia toda a rede educacional, contribuindo para a formação dos docentes e para a transformação social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação CTS traz contribuições relevantes para o ensino de competências socioemocionais ao estabelecer princípios básicos para o planejamento e execução das práticas docentes. Ao priorizar o estabelecimento de relações dialógicas entre alunos e docentes, fomenta-se o desenvolvimento de habilidades sociais, essenciais para que uma comunicação assertiva ocorra, respeitando opiniões e incentivando a participação democrática dos alunos, outro princípio fundamental da Educação CTS no contexto latino-americano.

Este incentivo à formação democrática é mais um exemplo de contribuição da Educação CTS, visto que a construção da cidadania é um dos elementos presentes também na educação socioemocional, pois leva o campo das habilidades sociais e emocionais a não ficar restrito apenas nas relações interpessoais entre duas pessoas, mas também ao campo social mais amplo, considerando os impactos que as macro relações entre grupos podem causar.

A hipótese desta pesquisa foi confirmada, visto que foi possível elucidar as contribuições da Educação CTS para a formação da equipe pedagógica no que diz respeito à promoção das competências socioemocionais, envolvendo melhorias no cenário escolar e social. Esta pesquisa contribuiu, portanto, para a compreensão das relações existentes entre o campo CTS e as ciências psicológicas, preenchendo uma lacuna na literatura no que se refere aos estudantes que buscam inter-relacionar estas áreas do conhecimento. Ademais, traz reflexões e possíveis elucidações para questões educacionais ao promover um diálogo tripartite entre a CTS, a educação e a psicologia escolar, valendo-se da interdisciplinaridade para buscar soluções de curto e longo prazo para as questões educacionais que há tanto impedem a educação brasileira de avançar, mas também, não busca apenas se debruçar sobre os aspectos puramente técnicos, mas oferece uma reflexão crítica sobre o porquê da existência e da manutenção destes problemas, levando o leitor a refletir por quem e para quem é feita a educação brasileira, oferecendo subsídios teóricos para esta reflexão.

Levando em conta o contexto pós-isolamento social, é possível perceber que ocorreram mudanças comportamentais em alunos e professores. Pelos discursos analisados, nota-se que ocorreu uma diminuição das habilidades de socialização dos alunos e da capacidade de atenção em sala de aula, aliados a uma percepção dos docentes sobre o aumento da ansiedade e do humor deprimido tanto nos alunos quanto entre os próprios docentes, dados estes corroborados pela literatura recente sobre as questões

enfrentadas pelas comunidades escolares após a retomada das aulas presenciais.

Por meio do estudo de caso realizado, considera-se que a instituição possui problemas que são comuns a tantas outras instituições públicas de ensino básico no Brasil, como a falta de um apoio pedagógico pelas instâncias superiores, como Direção Regional de Ensino e Secretarias de Educação e também a falta de qualidade na formação complementar dos docentes, com cursos repetitivos e que pouco ou nada acrescentam à qualificação técnica dos mesmos, ainda mais no que diz respeito à formação para o ensino socioemocional, já que este parece ser um tema ainda não abordado pela formação complementar oferecida aos docentes da rede estadual de ensino.

Também vale frisar que alguns dados apresentados pelos entrevistados são muito recentes e, portanto, possuem pouca ou nenhuma literatura sobre o assunto, como a atual sobrecarga física e socioemocional dos docentes ao terem que realizar suas APD na própria instituição ao invés de poder realizá-las em casa.

Comenta-se também sobre as particularidades positivas da instituição, as quais constituem uma certa rede de proteção para ela, ou por falta de um termo melhor, uma rede de oportunidades para promoção do ensino. A coordenação pedagógica e a diretoria possuem um ótimo relacionamento com os docentes da instituição, fator esse importante para que possam atuar juntos a fim de garantir o êxito do processo educacional e solucionarem problemas de ordem pedagógica, emocional e social dos próprios alunos, atuando em rede com os pais, com os quais possuem uma relação ambígua. Ainda dentro dos fatores que constituem esta rede de elementos positivos, cita-se a própria localização geográfica da escola, a qual situa-se na zona central da cidade, sendo de fácil acesso e não sendo relatado reclamações quanto ao acesso dos alunos a mesma, salvo por eventualidades no que diz respeito ao processo de transporte particular (como atrasos de vans particulares).

Nota-se que a escola não possui, segundo os entrevistados, problemas significativos na sua infraestrutura. Esta visão é verdadeira para a maioria dos alunos, pois de fato a escola não possui problemas de infiltração, vandalismo ou falta de materiais, mas deve-se notar que a escola não conta com infraestrutura adequada para alunos que possuam alguma dificuldade de locomoção ou deficiências físicas e visuais, não possuindo piso tátil, elevadores para acesso ao andar superior, livros em braile na sua biblioteca, dentre outros serviços que deveriam ser oferecidos à fim de se garantir a universalidade do ensino básico.

Vale observar que estas alterações na infraestrutura do prédio, ainda que

necessárias, encontram dois grandes obstáculos: o declínio no repasse de verbas para as escolas estaduais relatado pela diretora e o prédio no qual a escola se situa ser um patrimônio tombado, o que dificulta a realização de grandes reformas e alterações estruturais.

No que diz respeito às possíveis lacunas, a pesquisa dedica-se a contribuições baseadas nas informações obtidas em uma instituição específica de ensino. Ainda que os problemas apresentados encontrem um amplo respaldo na literatura, evidenciando que suas questões são, em parte, uma representação do cenário educacional público brasileiro, a instituição possui suas particularidades e, portanto, os resultados não podem ser generalizados, como é típico da metodologia de estudo de caso. Também se considera que alguns dados e variáveis apresentados, como as mudanças na política da APD e a eficiência do ensino de conteúdos socioemocionais contidos na disciplina de Projeto de Convivência são muito recentes e ainda carecem de maiores pesquisas.

Com isto, destaca-se o papel social desta pesquisa. Ao se permitir que os docentes possuam um espaço de discussão e reflexão sobre sua atuação enquanto profissionais e enquanto cidadãos, fomenta-se a união destes enquanto classe trabalhadora e política, levando à busca destes pelos seus direitos. Pode-se vislumbrar possibilidades de capilarização deste modelo de fortalecimento da cidadania, uma vez que professores da mesma escola podem ter este espaço para discussão, mas também podem se unir e reunirem suas demandas, a fim de terem maior força política, a qual se traduz em maiores possibilidades de garantia dos seus direitos. Por fim, considera-se que a Educação CTS mostra-se um campo capaz de realizar a articulação entre o campo das políticas públicas, educação e saúde afim de promover o fortalecimento da cidadania e da educação enquanto ferramentas de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.** São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2022.
- ATRICON. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil. **Operação Educação - Fiscalização Ordenada Nacional. Relatório Consolidado.** Brasil: ATRICON, 2023. Disponível em: https://atrimon.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Operacao_Educacao_Relatorio_Nacional.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.
- AULER, D. Novos caminhos para a educação CTS: ampliando a participação. In: SANTOS, W.; AULER, D. (org.). **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 73-97.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Educação CTS: articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS. **Seminário Ibérico CTS em la Enseñanza de las Ciencias.** Málaga: Universidad de Málaga, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/fisica/educ_cts_delizoicov_auler.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.
- BANDURA, A. Social cognitive theory of human development. In T. Husen, T. N. Postlethwaite. **International Encyclopedia of Education.** Oxford: Pergamon Press/. 1996.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79-103, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.2, de 1 de julho de 2015a. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, Brasil, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 10 out. 2023.
- BRASIL. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015b. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 08 nov. 2023.
- BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei**

nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Competências Socioemocionais como fator de proteção a saúde mental e ao bullying.** Brasília, Brasil, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, Brasil, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. ANATEL – Agência Nacional de Telecomunicações. **Painel Conectividade nas Escolas.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/infraestrutura/conectividade-nas-escolas>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do SAEB 2021: Contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. MDHC – Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **Disque 100: 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. **Developmental Psychology**. v. 22, n. 6, p. 723–742, 1986. Disponível em: https://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/emot/Bronfenbrenner.DP.1986.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

BUSH, V. **Science: The Endless Frontier**. Washington: United States Government Printing Office, Jul. 1945. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4873100/mod_folder/content/0/Bush-Science%20the%20Endless%20Frontier.pdf. Acesso em: 8 dez. 2022.

CACHAPUZ, A F. Epistemologia e Ensino das Ciências no Pós-Mudança Conceptual: Análise de um Percurso de Pesquisa. **Atas do II ENPEC**, Valinhos, 1999. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/encontros/enpec/iienpec/Dados/trabalhos/A02.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CASEL. **Advanced social and emotional learning: fundamentals of SEL**. Chicago, IL, USA, 2020. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). **Em 5 anos, número de afastamentos por transtornos mentais cresce mais de 50%**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/em-5-anos-numero-de-afastamentos-por-transtornos-mentais-cresce-mais-de-50-7fe5>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CEREZO, J. A. Ciência, tecnologia e sociedade: o estado da arte na Europa e nos Estados Unidos. In: SANTOS, L. W. et al. (org.). **Ciência, tecnologia e sociedade: o desafio da interação**. Londrina: IAPAR, 2002. p. 3-39.

CONDEPHAAT. **EPPG Cel. Paulino Carlos**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://condephaat.sp.gov.br/benstombados/eepg-cel-paulino-carlos/>. Acesso em: 09 nov. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Brasil vive uma segunda pandemia, agora na Saúde Mental**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/brasil-enfrenta-uma-segunda-pandemia-agora-na-saude-mental/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologas-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/>. Acesso em: 06 fev. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogos na gestão integral de riscos, emergências e desastres**. Brasília, out. 2021. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Crepop-RT-Emergências-e-Desastres-web_v2.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Recomendação N° 036, de 11 de maio de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **CNS promoverá live sobre a saúde mental dos trabalhadores e trabalhadoras no Brasil**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2971-27-04-live-transtornos-mentais-e-adoecimento-no-ambiente-de-trabalho-como-enfrentar>. Acesso em: 23 jan. 2024

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2. ed., 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1. ed., 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (ed.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Alínea, p. 83-127, 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades Sociais e desenvolvimento socioemocional na escola**. São Carlos: EdUFSCar, 1. ed., 2022.

DONIDA, G. C. C.; et al. Impacto do distanciamento social na saúde mental em tempos de pandemia na COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**. Curitiba, v.4, n.2, p. 9201-9218, mar. /abr. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BJHR/article/view/28738>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FACULDADE GETÚLIO VARGAS SOCIAL. **A montanha-russa da pobreza**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-lanca-pesquisa-montanha-russa-da-pobreza>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FERREIRA, S. V.; OLIVEIRA, A. M. VANDENBERGHE, L. Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 73-81, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/tH7GYBh3DLWH5jjrpKc4Bmj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREUD, E.; STAJDUHAR, A.; ROSENBAUM, R. S.; AVIDAN, G.; GANEL, T. The COVID-19 pandemic masks the way people perceive faces. **Scientific Reports**, v. 10, p.

1-8, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-020-78986-9>. Acesso em: 08 nov. 2023.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Crianças na pandemia COVID-19**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as_pandemia.pdf. Acesso em: 07 nov. 2023.

GABROWSKI, G. Entrevista com Gabriel Grabowski: decisão da elite brasileira é estancar o acesso à educação básica e superior. Entrevistador: Cristiano Goldschmidt. **Revista Margens Interdisciplinar**. Abaetetuba, v. 12, n. 19, p. 106-114, dez. 2018. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/12/reforma-altera-a-estrutura-do-ensino-medio>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, Carlos Alberto (org.). **Reinventando Paulo Freire no século 21**. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008, p. 91-107.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. 1. ed. Brasil: Penso, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, p. 58, 1995.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 422, 1979.

GOZZI, A. P. N. F.; OGATA, M. N. Uma análise sobre Saúde Mental em periódicos do campo Ciência, Tecnologia e Sociedade: sob a luz da produção científica. **67ª Reunião Anual da SBPC**. UFSCar, São Carlos, 2015. Disponível em: http://sbpcnet.org.br/livro/67ra/resumos/resumos/1474_16c131e0fec0c7bf0f21df99d9312855b.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

GRESHAM, F. M. Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and remedial strategies. In: SHINN, M. R.; WALKER, H. M.; STONER, G. (ed.). **Interventions for Academic and Behavior Problems. II: Preventive and Remedial Approaches**. USA: National Association of School Psychologists, p. 403-432, 2002.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais: efeitos da pandemia**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/Mapeamento-Socioemocional-SP-2021-Competências-Socioemocionais-IAS.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: série histórica do desemprego**. Brasil, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego. Acesso em: 05 mar. 2023.

IPSOS. **One Year of Covid-19**. Ipsos Survey for The World Economic Forum. 2021. Disponível em: <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2021->

04/wef_-_expectations_about_when_life_will_return_to_pre-covid_normal_-final.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

ITAÚ SOCIAL. **Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias**. Itaú Social, 2022. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Pesquisa-Itau-Social_Datafolha-Educacao_onda-9.pdf. Acesso em: 04 dez. 2022.

IZQUIERDO, I. A. **Memória**. 3. ed. Rio Grande do Sul: Artmed, 2018.

LEME, V. B. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.; KOLLER, S. H.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 181-193, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/9JK65ThKTvWd9htPq6b7nkN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2023.

LOPES, B. C.; GOMES, I. R. Reflexões sobre o legado de Paulo Freire e a EPT: metodologias ativas para práticas educativas. **Revista Cesumar**. Brasil, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/10706>. Acesso em: 22 set. 2022.

MACHADO, F. L. B. A. **Sobre a atuação do psicólogo escolar**. Monografia (Graduação em Psicologia). Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Universidade de Brasília. Brasília, p. 57. 2010.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v.13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004. Acesso em: 22 jul. 2022.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006. Acesso em: 22 ago. 2022.

MERHY, E.E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; 2005.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASCIMENTO, T. G.; LINSINGEN, I. V. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergência**, v. 13, n. 42, México, 2006. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352006000300006. Acesso em: 11 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Mental Health Action Plan 2013 – 2020**. Nova York, 2013. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241506021>. 2013. Acesso em: 21 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Adolescent Mental Health**. Nova York, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. Acesso em: 13 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo**. Washington, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PEREIRA, F. I. Aprendizagem por pares e os desafios da educação para o senso-crítico. **Int. J. Activ. Learn**. Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.6-12, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.unisum.edu.br/index.php/ijoa/article/view/76>. Acesso em: 26 jun. 2022.

PINHEIRO, N.A.M.; SILVEIRA, R.M.; BAZZO, W.A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, v.13, n.1, p.71-84, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/S97k6qQ6QxbyfyGZ5KysNqs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PRICE, D. J. DE S. **Little Science, Big Science**. 1. ed. Estados Unidos: Columbia University Press, 1963.

ROESE, M. A Metodologia do estudo de Caso. In: NEVES, C. E. B.; CORRÊA, M. B. (Orgs.). **Cadernos de Sociologia**. v. 9, p. 189-200. Porto Alegre, 1998.

ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.16, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351175878_A_ANALISE_TEMATICA_CO_MO_METODOLOGIA_NA_PESQUISA_QUALITATIVA_EM_EDUCACAO_EM_CIENCIAS. Acesso em: 26 fev. 2023.

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity. **British Journal of Psychiatry**, Reino Unido, v. 147, n. 6, p.598-611, 1985. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/abs/resilience-in-the-face-of-adversity/5DFD1650463B8F834D2C9E4239BCD5CB>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SANTOS, A. C.; VIEIRA, L. A. Utilização consciente do patrimônio escolar: garantia de preservação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba, v. 1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipar_gestao_artigo_adriane_carvalho_dos_santos.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

SANTOS, J. V.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais Educativas: revisão sistemática da produção brasileira. **Avances em Psicologia Latinoamericana**, Colombia, v. 36, n. 1, p. 45-63, jan/abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v36n1/1794-4724-apl-36-01-00045.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/QtH9SrxpZwXMwbpfpp5jqRL/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SEDUC-SP. **Retorno obrigatório**: entenda as regras nas escolas de educação básica do Estado de São Paulo. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/retorno-obrigatorio-entenda-regras-nas-escolas-de-educacao-basica-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SEDUC-SP. **Currículo em Ação**: caderno do(a) estudante – clube juvenil. São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/03/Clube-Juvenil-Caderno-do-Estudante.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

SEDUC-SP. **Portal de dados abertos da educação**. São Paulo, 2022b. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SEDUC-SP. **Currículo em Ação**: Projeto de Convivência. Ed. Única. São Paulo, 2022c

SEDUC-SP. **Psicólogos nas Escolas**: 368 profissionais passam a integrar as equipes das escolas estaduais. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/psicologos-nas-escolas-368-profissionais-passam-integrar-equipes-das-escolas-estaduais/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SILVA, J. B.; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0309ISSN>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, M. G. Q.; EHRENBERG, M. C. Atividades culturais e esportivas extracurriculares: influência sobre a vida escolar do discente. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 15–32, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Vk9ttzzvYsWm3hm84j5BNDq/>. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVEIRA, R. M. C. F.; W. BAZZO. Ciência, Tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 3, p. 681-694, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/mzxknTRyQvxGrsQbSNwXgHt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 22.

SISTEMA DE MONITORAMENTO INTELIGENTE DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Adesão ao isolamento social em SP**, São Paulo, 2022. Disponível

em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/coronavirus/isolamento/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – Aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617>. Acesso em: 21 set. 2022.

SOUZA, V. L. T. Arte, Imaginação e Desenvolvimento Humano: aportes à atuação do psicólogo na escola. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Alínea, p. 73-93, 2016.

STRIEDER, R. B.; KAWAMURA, M. R. D. Educação CTS: parâmetros e propósitos brasileiros. **Alexandria**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 27-56, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2017v10n1p27>. Acesso em: 21 jul. 2022.

TERESA, C. D. C.; RESENDE, M. F. Paulo Freire, os dilemas da escola pública e as contribuições da psicologia social. In: PENZIM, B. M. A. *et al.* (org.). **Cem anos com Paulo Freire: diálogos**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, p. 61-80, 2020.

TERROSO, L. B.; WENDT, G. W.; OLIVEIRA, M. DA S.; ARGIMON, I. I. DE L. Habilidades sociais e *bullying* em adolescentes. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 24, n. 1, p. 251-259, mar. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2016000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2023.

TOMASSINI, F. P.; RIBEIRO, S.; PEREIRA, T. I. A interdisciplinaridade no pensamento educacional de Paulo Freire: uma obra conectiva. **Gavagai**, Erechim, RS, v. 8, n. 1, p. 12-32, jan/jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/download/12424/7945>. Acesso em: 21 set. 2022.

UNITED NATION INTERNATIONAL STRATEGY FOR DISASTER REDUCTION. **Terminology on disaster risk reduction**, 2009. Disponível em: https://www.unisdr.org/files/7817_UNISDRTerminologyEnglish.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

VELHO, L. Conceitos de ciência e a política científica, tecnológica e de inovação. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 13, n. 26, p. 128-153, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/q5SC5wGHhpGpzL86NZyDgDS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

WILDER-SMITH, A. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. **Journal of Travel Medicine**, v. 27, n. 2, p.1-4, mar. 2020. Disponível em: <https://academic.oup.com/jtm/article/27/2/taaa020/5735321>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ZAUITH, G.; HAYASHI, M. C. P. I. A influência de Paulo Freire no ensino de ciências e na educação CTS: uma análise bibliométrica. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 49, p. 267-293, 2013.

APÊNDICE A - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

**Educação CTS e competências socioemocionais: um
estudo de caso em escola pública no interior paulista**

Eu, Victor Marques Pereira, estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Educação CTS e competências socioemocionais: um estudo de caso em escola pública no interior paulista” orientada pela Profa. Dra. Maria Lúcia Teixeira Machado e coorientada pela Profa. Dra. Letícia Dal Picolo Dal Secco de Oliveira.

O ensino de competências socioemocionais torna-se cada vez mais relevante, seja para permitir relacionamentos mais saudáveis, como também para constituir um elemento de prevenção à violência, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Entende-se na literatura que a violência escolar se origina, em parte, de conflitos sociais pautados no desrespeito e discriminação, para os quais, portanto, a competência socioemocional pode constituir um elemento fundamental para o seu enfrentamento, uma vez que promove o diálogo e a comunicação não-violenta.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema estadual de ensino da cidade de São Carlos/SP, cidade onde o estudo será realizado, e por compor a equipe docente, ser coordenador(a) pedagógico(a) ou coordenador(a) escolar da instituição. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e suas relações com outros membros da comunidade escolar. A entrevista será individual, realizada no próprio local de trabalho em data a ser acordada.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse, desconforto e/ou constrangimento como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por

qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que deverão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e haverá ressarcimento financeiro, caso ocorram gastos para a sua participação na pesquisa e estes sejam comprovados. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos códigos, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas serão transcritas pelo pesquisador, garantindo a maior fidedignidade possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. As entrevistas e as informações obtidas serão arquivadas apenas em um HD externo e não ocorrerá o armazenamento dos mesmos em nuvem, garantindo os cuidados necessários em relação ao sigilo e armazenamento das informações obtidas.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da Reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-

SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08h30 às 11h30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/CONEP. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877. E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Victor Marques Pereira

Endereço: Rodovia Washington Luiz, s/n - Monjolinho - São Carlos-SP

Contato telefônico: (16) 3351-8111

E-mail: ppgcts@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: _____, ____/____/____

Victor M. Pereira
Pesquisador responsável

Participante

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

Educação CTS e competências socioemocionais: um estudo de caso em escola pública no interior paulista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

Dados de Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Formação acadêmica:
5. Formação complementar (*stricto e/ou lato sensu*):
6. Turma e/ou disciplina(s) que leciona na escola:
7. Período no qual leciona na escola: () Diurno () Vespertino () Noturno
8. Há quanto tempo leciona na escola:
9. Leciona em outra escola?
10. Se sim, esta outra escola é: () Municipal () Estadual () Federal () Particular

Questões da pesquisa – Ensino-aprendizagem de competências socioemocionais

11. O que são competências socioemocionais para você?
12. Você concorda ou discorda que os professores devem ser emocionalmente e socialmente competentes? Por quê?
13. Você se considera social e/ou emocionalmente competente? Por quê?
14. (Em caso de resposta positiva) Como você utiliza estas competências em sala de aula?
15. Você se considera apto para ensinar sobre competências socioemocionais aos estudantes, junto à disciplina de Projeto de Convivência? Se sim, ou não, quais os maiores desafios para isso?
16. Quais metodologias você acredita que sejam úteis para o ensino deste tema?
17. Você acredita que há preocupação por parte da escola para o ensino-aprendizado desta temática pelos professores?

Questões da pesquisa – Relação entre os atores educacionais

RELAÇÃO COM OS DISCENTES DA INSTITUIÇÃO

18. Como você avalia sua relação com os alunos dentro de sala de aula?

Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo

19. Como você age quando há um conflito dentro de sala de aula?
20. Quando você percebe que um aluno não está bem emocionalmente, como você age?
21. Você consegue trabalhar satisfatoriamente o currículo de forma integral, trabalhando também as competências na sala de aula?
- Sim Não
22. Quais métodos você utiliza para o ensino e para a avaliação dos alunos?

RELAÇÃO COM O CORPO DOCENTE DA INSTITUIÇÃO

23. Como você classifica a sua relação com os outros docentes?

Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo

24. Os docentes compartilham preocupações e informações sobre a vida escolar (alunos, problemas com a gestão etc.)?
- Sim Não

RELAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

25. A instituição oferece alguma forma de apoio psicológico aos docentes?

Sim. Qual? _____ Não

26. A instituição oferece algum apoio para a formação pedagógica do docente?

Sim. Qual? _____ Não

27. Você acredita que a instituição escuta as opiniões e reclamações dos docentes?

Sim Não

28. Você se sente valorizado(a) pela instituição enquanto profissional?

Sim Não

RELAÇÃO COM OS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

29. Os pais e/ou responsáveis, são receptivos aos comentários e críticas feitas pelos professores?

Sim Não

30. Os pais e/ou responsáveis, auxiliam nas demandas relacionadas aos alunos?

Sim Não

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Educação CTS e competências socioemocionais: um estudo de caso em escola pública no interior paulista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Dados de Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Função:
4. Tempo em que ocupa o cargo:
5. Formação acadêmica:

ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAIS

6. Sobre a condição geral do edifício, há alguma questão relevante? Falta de ventiladores, acessibilidade, materiais antiquados, etc.
7. Estrutura física das salas (se todas possuem cadeiras, lousas, cortinas, ventiladores)
8. Material para o ensino (lousas, giz, projetor, material didático, computadores, internet, livros, materiais complementares)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SERVIÇOS OFERECIDOS

9. Quais serviços relacionados a saúde, física e mental, a instituição oferece?
10. Quantos profissionais estão capacitados para ensinar a disciplina de Projeto de Projeto de Convivência?
11. Quais opções de formação complementar para os docentes a instituição oferece? Qual a taxa de adesão dos docentes a estes cursos?
12. Há algum curso oferecido aos docentes relacionado ao ensino de habilidades socioemocionais?
13. O ATPC e APC possuem qual objetivo na instituição?
14. A escola procura abordar com os docentes sobre o que eles gostariam de aprender?
15. Quais oportunidades de educação complementar (cursos extras, cursos de idiomas) a instituição oferece aos alunos?
16. A escola possui algum programa ligado à promoção de competências sociais,

emocionais e/ou de prevenção à violência e ao *bullying*?

RELAÇÃO COM OS PAIS

17. Com que frequência as reuniões com os pais são feitas? São presenciais ou *online*?
18. Os pais costumam aderir às reuniões?
19. Quais os canais de comunicação que a escola possui com os pais?]
20. A escola busca maneiras de integrar os pais com a comunidade escolar? Se sim, como?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA ESCOLAR

Educação CTS e competências socioemocionais: um estudo de caso em escola pública no interior paulista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA ESCOLAR

Dados de Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Função:
4. Tempo em que ocupa o cargo:
5. Formação acadêmica:

DADOS GERAIS SOBRE A INSTITUIÇÃO

6. Número de alunos:
7. Número de turmas:
8. Número de professores:
9. Rotatividade de funcionários:

INFORMAÇÕES SOBRE OS DOCENTES

10. Sobre a formação complementar: quem oferece? É obrigatório? Se sim, qual a carga horária obrigatória? Quem oferece?
11. Como funciona o APD e quantas horas devem ser cumpridas?
12. Como funciona o ATPC e quantas horas devem ser cumpridas?
13. Como funciona o Projeto CONVIVA?
14. Como funciona o Projeto de Convivência e quando teve início?

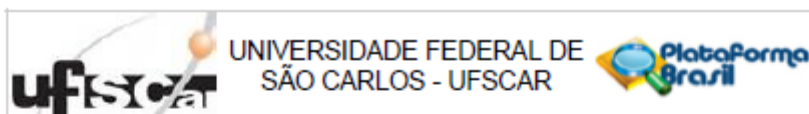
INFORMAÇÕES SOBRE ALUNOS E PAIS

15. Quais eventos ou estratégias a escola possui para integrar os pais com a escola?
16. A escola consegue conhecer o território dos alunos de maneira geral? (especificidades, renda, problemas etc.)
17. De que maneiras a escola busca garantir a participação democrática dos estudantes? Como o Grêmio Estudantil funciona?
18. Há programas que busquem levar a criança para fora da sala de aula, em uma educação mais ativa? Ex: jardim, passeios, museus, teatros, cursos, esportes

SAÚDE E ACESSIBILIDADE

19. Há relatos de dificuldades para o transporte escolar?
20. Quantos estudantes possuem laudo?
21. Costumam ter alguma queixa sobre não conseguir enxergar, ou algo relacionado?
22. A escola possui quais serviços de saúde mental? Houve alguma mudança em relação a esse tema após a pandemia?
23. O número de queixas, atendimentos e encaminhamentos a um profissional de saúde mental aumentou após a pandemia? Por alunos e/ou professores?
24. O que você entende pelo termo competência socioemocional?
25. Você se considera emocionalmente e/ou socialmente competente?

ANEXO - PARECER DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aprender para educar: um estudo CTS com professores da rede pública sobre o ensino -aprendizagem de competências socioemocionais

Pesquisador: VICTOR MARQUES PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69937523.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.237.034

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (:PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2147036.pdf,Versão 2 de 11/07/2023) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_detalhado_VictorMarquesPereira.pdf, de 24/05/2023):

RESUMO: O presente estudo tem como tema central o ensino de competências socioemocionais e seu objetivo geral é analisar as contribuições da educação CTS para o ensino-aprendizagem de competências socioemocionais, no contexto escolar de professores da rede pública pós-isolamento social. O ensino de competências socioemocionais torna-se cada vez mais relevante, seja para permitir relacionamentos mais saudáveis, como também para constituir um elemento de prevenção à violência, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Entende-se na literatura que a violência escolar se origina, em parte, de conflitos sociais pautados no desrespeito e discriminação, para os quais, portanto, a competência socioemocional pode constituir um elemento fundamental para o seu enfrentamento. Para a realização do estudo, será feito um estudo de caso em uma escola estadual de um município do Interior paulista. A coleta de dados ocorrerá por meio da observação participante e pela realização de entrevistas com os docentes participantes e a coordenadora pedagógica. Os resultados coletados serão interpretados por meio do método de análise temática. Como resultado, espera-se identificar as disponibilidades e condições de diversos elementos que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

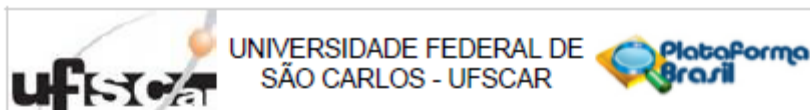
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



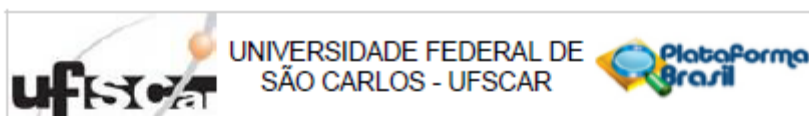
Continuação do Parecer: 6.237.034

Acredita-se também que a pesquisa poderá contribuir para um entendimento maior da realidade educacional local, possibilitando que novas estratégias para a implementação do ensino de competências socioemocionais possam ser elaboradas. Por fim, espera-se que a relação entre docentes e membros da comunidade escolar, como alunos e gestores, mostre-se positiva, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem e para a manutenção da integralidade do ensino.

HIPÓTESE: A hipótese deste trabalho é que a educação CTS poderá contribuir para a formação profissional dos docentes e da equipe pedagógica, além de auxiliar na promoção do ensino-aprendizagem das competências socioemocionais através de melhorias no local de trabalho, metodologias de ensino e na relação entre os atores educacionais. Isso, pois, parte da natureza da Educação CTS a compreensão e o direcionamento de processos educativos amparados nas demandas sociais, garantindo sua interlocução com a realidade e a promoção de ambientes e relações sociais democráticas.

METODOLOGIA: Este estudo possui natureza qualitativa e para sua elaboração foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter narrativo, buscando analisar o arcabouço teórico sobre o tema, visando aprofundar o conhecimento sobre o mesmo, bem como construir uma base teórica sólida para a produção dos instrumentos utilizados na pesquisa. Também será realizado um estudo de caso para compreender o contexto e as possibilidades do local estudado. Segundo Roese (1998, p. 199): Um estudo de caso se caracteriza pela busca da maior quantidade possível de informações acerca do objeto de estudo (análise intensiva), pela busca de informações do tipo como (que denotam o nível de especificidade das questões de pesquisa) e por que (que demonstram o grau de aprofundamento destas questões). Segundo Goode e Hatt (1979), o estudo de caso busca organizar os dados, buscando preservar a singularidade e a totalidade do objeto estudado. Para isto, busca analisar de forma holística o objeto, considerando as relações que estabelece (entre família, funcionários, processos, amigos etc.) e o contexto no qual ele se situa. Esta análise, porém, deve estar sempre acompanhada do objeto de pesquisa, buscando investigar a relação única entre o objeto analisado com o tema pretendido pela pesquisa. No que tange a pesquisa aqui apresentada, o estudo de caso torna-se ferramenta fundamental para sua execução, uma vez que é necessário compreender as individualidades de cada instituição, suas relações, elementos e características, para que se possa pensar em melhorias e contribuições para a mesma. No tema das competências socioemocionais, faz-se necessário entender como os atores educacionais se relacionam, suas potencialidades e necessidades para que então se possa analisar de maneira singular as possíveis contribuições da educação CTS para a melhoria das competências.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.237.034

socioemocionais deste público. O estudo de caso não possui um roteiro formalmente definido, porém, segundo Gil (1995), esta metodologia abrange quatro etapas durante a sua execução: a primeira etapa é a delimitação da unidade-caso, na qual o pesquisador deve analisar quais são os dados necessários que se deve obter para que se possa compreender o objeto a ser estudado. A segunda etapa é a coleta de dados, que pode utilizar procedimentos quanti ou qualitativos, como entrevistas, observação, análise de documentos, levantamento de dados etc. A terceira etapa é a seleção, análise e interpretação dos dados obtidos, considerando os objetivos da pesquisa para avaliar quais dados serão úteis. A quarta e última etapa é composta pela elaboração dos relatórios, que devem conter a maneira pela qual os dados foram coletados, a teoria que embasou a categorização dos dados e a demonstração da validade dos mesmos.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: Os critérios de inclusão são: ser docente da Instituição com vínculo de trabalho a pelo menos um ano prévio ao período de isolamento social, aceitar participar e ser capaz de responder às perguntas formuladas.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Serão excluídos da pesquisa aqueles docentes que ingressaram na instituição durante ou após o período de isolamento social ou que se recusarem a participar da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as contribuições da educação CTS para o ensino-aprendizagem de competências socioemocionais por professores no contexto escolar pós -isolamento social decorrente da pandemia Covid-19.

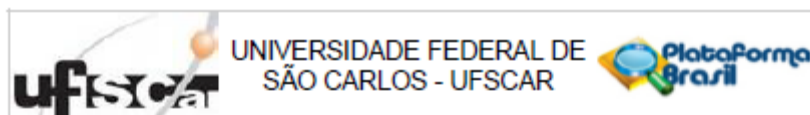
Objetivo Secundário: Identificar elementos do ambiente escolar que influenciam no processo de ensino-aprendizagem; Investigar o repertório pedagógico dos docentes para o ensino de competências socioemocionais, sob a ótica da educação CTS; Analisar a influência das relações entre docentes e membros da comunidade escolar nas atividades docentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores informam sobre os riscos que "Em relação aos possíveis riscos da pesquisa para os participantes, considera-se que os mesmos podem se sentir constrangidos ou desconfortáveis em responder à alguma pergunta. Caso isto ocorra, o participante poderá optar por não responder à questão ou pedir o encerramento da sua participação na pesquisa."

Os pesquisadores informam que os benefícios da pesquisa são: "O estudo deverá trazer benefícios relacionados à contribuições do campo CTS para a formação de professores e promoção de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM.235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.237.034

competências socioemocionais. Neste sentido, ao entender o território onde trabalham, torna-se possível que as contribuições da CTS atendam especificamente às demandas da população participante, possibilitando a futura formulação de políticas públicas e treinamentos para atenderem estas necessidades." Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações" para apreciação ética dos Riscos e Benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/2012

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram guiadas pelo documento Carta_Resposta_versao1.pdf, de 11/07/2023 e construídas pelos relativos documentos apresentados.

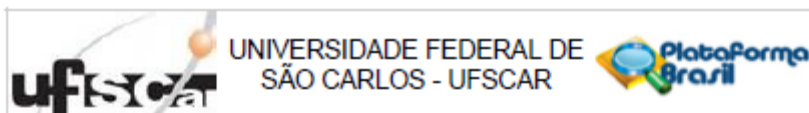
PENDÊNCIAS

1. Quanto aos documentos obrigatórios ao protocolo de pesquisa:

1.1 Anexar a carta de anuência da escola onde serão recrutados os participantes da pesquisa, uma vez que toda pesquisa realizada em Instituição ou local, que não esteja sob responsabilidade do Pesquisador Responsável, demanda autorização prévia da mesma. O pesquisador deverá apresentar na submissão do projeto, termo de autorização com a assinatura e as informações (nome, cargo, telefone e e-mail) do responsável legal pela Instituição na qual serão selecionados os participantes da pesquisa. O modelo de carta de autorização pode ser acessado em <https://www.propq.ufscar.br/pt-br/comissoes/cep-comite-de-etica-em-pesquisa-em-seres-humanos/modelos-de-documentos-cep>;

Resposta: "A carta de autorização, redigida conforme o modelo requisitado, foi devidamente preenchida e assinada pela representante legal da escola. Como observação, a signatária atua como vice-diretora e também como coordenadora de organização escolar da Instituição, e foi a responsável pela assinatura do documento, uma vez que a diretora da Instituição se encontra em recesso. Além disto, o autor da pesquisa já possuía a autorização da diretoria regional de ensino

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.237.034

para realização da pesquisa nas escolas públicas do município, portanto, junta-se a esta autorização, a autorização específica da Instituição."

Análise da Resposta: Foi apresentado o documento Carta_Autorizacao.pdf como "Outros" na plataforma Brasil.

Apreciação: Pendência atendida

2. Quanto ao documento "TCLE_VictorMarquesPereira.pdf", anexado em 24/05/2023:

2.1 Explicitar, no referido documento, os cuidados em relação ao sigilo e armazenamento das informações cedidas pelos participantes e que serão gravadas, explicitando que as mesmas serão arquivadas em HD externo ou equipamento similar, não serão arquivadas "em nuvem";

2.2 Embora não sejam previstos gastos diretos com a participação na pesquisa, o pesquisador precisa garantir o direito ao ressarcimento dos participantes caso haja algum custo devidamente comprovado com a participação na pesquisa. Assim, solicita-se adequação da redação do termo (quando cita que "A pesquisa não prevê ressarcimento financeiro para os participantes"). Nesse sentido, a redação precisa evidenciar que caso gastos aconteçam e sejam comprovados, os participantes terão garantido o direito ao ressarcimento, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 9º, Inciso VII. Embasamento(s) para este parecer: RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf> 2.

Resposta: "As alterações propostas foram emendadas ao texto nos 6º e 8º parágrafos do TCLE. Foi explicitado que o armazenamento das entrevistas e informações coletadas ocorrerá apenas em um HD externo e não ocorrerá o armazenamento dos mesmos em nuvem, prezando pela privacidade e segurança dos dados e dos participantes. No mesmo texto, foi acrescentada a possibilidade de ressarcimento dos participantes, caso comprovem que tiveram gastos decorrentes de suas participações nesta pesquisa."

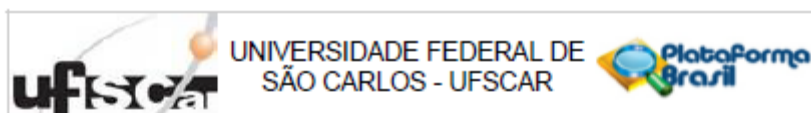
Análise da Resposta: Ao verificar o documento TCLE_versao2.pdf, as alterações foram atendidas

Apreciação: Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cepumanco@ufscar.br



Contribuição do Parecer: 6.237.034

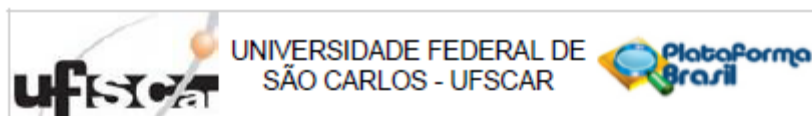
Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2147036.pdf	11/07/2023 21:39:38		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	11/07/2023 21:03:56	VICTOR MARQUES PEREIRA	Aceito
Outros	Carta_Autorizacao.pdf	11/07/2023 21:03:20	VICTOR MARQUES PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_versao2.pdf	11/07/2023 21:01:47	VICTOR MARQUES PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_VictorMarquesPereira.pdf	25/05/2023 09:55:58	VICTOR MARQUES PEREIRA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevistas_coordenadora_VictorMarquesPereira.pdf	24/05/2023 22:27:47	VICTOR MARQUES PEREIRA	Aceito
Outros	Roteiros_de_entrevistas_docentes_VictorMarquesPereira.pdf	24/05/2023 22:21:35	VICTOR MARQUES PEREIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_VictorMarquesPereira.pdf	24/05/2023 22:19:28	VICTOR MARQUES PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_VictorMarquesPereira.pdf	24/05/2023 22:15:26	VICTOR MARQUES PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_VictorMarquesPereira.pdf	24/05/2023 22:13:01	VICTOR MARQUES PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.237.034

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO CARLOS, 14 de Agosto de 2023

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br