

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DOCÊNCIA: A BNCC E AS NOVAS EXIGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aissa Cavalcante Lisboa*
Paulo Alfredo Martins Rocha**

RESUMO

As tendências pedagógicas contemporâneas apontam para o estudo e o desenvolvimento das competências socioemocionais como um desafio a ser incorporado na dinâmica educacional. Pesquisas científicas asseguram que essas competências contribuem para aumentar a aprendizagem, empregabilidade e o bem estar subjetivo e social dos sujeitos, configurando-se uma temática emergente para a formação dos atuais e futuros educadores. Assim, este artigo objetivou analisar pressupostos teóricos e produções acadêmicas que abordam as competências socioemocionais na docência, refletindo sobre a obrigatoriedade de sua curricularização na Base Nacional Comum Curricular. Para elucidação do objeto investigado utilizamos a abordagem qualitativa, do tipo exploratória e como procedimento metodológico, realizamos pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados revelam que as pesquisas relacionadas às competências socioemocionais no Brasil ainda são sutis, embora evoluam progressivamente, ganhando espaço nas discussões acadêmicas, existindo em consonância, a presença de pressupostos teóricos que estabelecem nexos (in) diretos com a temática basilar. Conclui-se que o desenvolvimento das competências socioemocionais na formação de professores é, dialeticamente, uma lacuna e uma pauta urgente, sendo fundamental a intensificação desse debate nos ambientes acadêmicos, por efeito da ágil curricularização, atentando-se para a articulação teoria e prática e o efetivo exercício da transposição didática. Há ainda que se pensar, com brevidade e em paralelo, nas estratégias para assegurar, por outros meios e formatos, a formação continuada em serviço pelos professores em exercício, os quais não podem se furtar e muito menos serem alijados desse processo.

Palavras-Chave: Competências socioemocionais. Formação de professores. BNCC

TESSITURAS... A UNIVERSIDADE, AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A Universidade desempenha na contemporaneidade tarefas contraditórias a seu fazer e ser secular, perdendo significativamente sua autonomia e identidade hegemônica vivencia uma crise multifacetada, carecendo de uma empenhada e criativa contra-reforma (SANTOS, 2004). Assim, compromete-se, submetendo a formação profissional

* Docente do Departamento de Educação – DEDC, Campus XIII, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Atua em cursos de formação de professores e como Psicóloga Clínica. Graduada em Psicologia, Especialista em Docência do Ensino Superior e Mestranda em Educação Profissional de Jovens e Adultos – MPEJA - UNEB. E-mail: alisboa@uneb.br.

** Docente do Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atua em cursos de formação de professores. Coordenador da área de Pedagogia da Licenciatura Intercultural Indígena – LICEEI. Pesquisador e Escritor. Mestre em Ecologia Humana e Gestão SocioAmbiental PPGEcoH - UNEB, Especialista em Docência do Ensino Superior e Graduado em Pedagogia. E-mail: pauloalfredorocho@uneb.br.

e a produção de conhecimentos ao capitalismo educacional, instrumentalizando os processos formativos quase que exclusivamente para o mercado de trabalho (super recessivo), em uma perspectiva acentuadamente fragmentária, mecanicista, descontextualizada, e, sobretudo, desumanizada.

Nesse cenário, muito se têm refletido para (re) significar a Universidade e a formação de professores, que vem enfrentando desafios do complexo contexto contemporâneo, e, nas últimas décadas, se deparando com situações que colocam em crise a identidade profissional dos professores (CUNHA, SOARES e RIBEIRO, 2009, p. 07), principalmente quando se relaciona com as vicissitudes da formação em serviço. Defende-se então, uma formação reflexiva, autônoma, crítica e produtora de seu próprio conhecimento, que qualifique e desenvolva nesses professores competências e saberes (PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2009, PIMENTA, 2002) essenciais para que em sua práxis pedagógica compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como sujeitos transformadores.

Nesse sentido, reflete-se a necessidade de um currículo, “questão de saber, poder e identidade” (SILVA, 2010), que contemple uma nova cultura educativa na Universidade, como ressalta Pozo e Monereo (2003), uma cultura que privilegie a formação por competências (POZO e ECHEVERRÍA, 2009), sendo estas, cognitivas, complexas (LIZARRAGA, 2010) e socioemocionais.

Essa discussão traz à tona, em meio tantos temas emergentes, a relevância e inquestionável urgência do desenvolvimento das competências socioemocionais no processo de formação profissional, pressupondo sua integração nos currículos intertransculturais para formação de professores, e no reconhecimento de sua contribuição no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação significativa (ABED, 2014).

As competências socioemocionais oferecem suporte ao desenvolvimento das competências básicas profissionais (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014) sendo valorizadas e relacionadas ao bem estar social, relacional e ao mercado de trabalho; uma vez que, muitos pesquisadores e especialistas asseguram que este tipo de competência contribui para aumentar a empregabilidade e o bem estar subjetivo e social dos sujeitos (TALAVERA e PÉREZ-GONZÁLEZ, 2007).

Experiências de países que inseriram em seus currículos o desenvolvimento das competências socioemocionais, a exemplo, Estados Unidos e Canadá, mostram que ao serem desenvolvidas, potencializam, significativamente, o desenvolvimento das habilidades sociais e o desempenho acadêmico dos estudantes, repercutindo no bem-estar subjetivo e contribuindo no progresso social, político e econômico do país. No Brasil, mais que uma ulterior recomendação pedagógica relevante, o desenvolvimento das competências socioemocionais é hoje amparada, com força normativa, pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC, em vigência a partir de 2019.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, p. 23, 2017).

De modo claro e objetivo, e para que não restem dúvidas vamos frisar: a curricularização das competências socioemocionais tem status de obrigatoriedade em todo o sistema nacional de ensino. Não se trata de uma escolha, de um ponto de vista, de uma opção, mas sim de uma exigência em vigor. E, portanto, todas as instituições de ensino estão condicionadas a assegurar, com devido foco, a contemplação das competências socioemocionais em seus projetos (político) pedagógicos.

O Fórum Internacional de Políticas Públicas: “Educar para as competências do século 21 reuniu pesquisadores no campo da Educação e Psicologia de mais de 22 países, refletindo sobre a tendência global de valorização da aprendizagem com ênfase no desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014). Nesse contexto, o Ministério da Educação – MEC, anunciou durante o mencionado Fórum “Educar para as competências do século 21”, medidas que visam promover as competências socioemocionais nos espaços e currículos escolares brasileiros. Uma decisão assertiva.

Percebendo a fragilidade do Brasil - o atraso em relação a outros países, a relevância do tema em pauta e a urgência - em promover práticas que privilegiem o desenvolvimento das competências socioemocionais, o MEC, objetivando sistematizar e financiar ações que incentivem essa temática, entre outras medidas, chegou a estabelecer um acordo de cooperação com a Capes. Assim, para estimular a produção

acadêmica acerca das habilidades socioemocionais, a Capes, através do edital n° 044/2014, abriu “O Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais”, onde, desde o ano de 2015, vem patrocinando o desenvolvimento de projetos em rede de pesquisa e de inovação que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério. Mesmo porque, não há pensar certo fora de uma prática testemunhal (FREIRE, 2002).

Deste modo, por motivações teóricas e práticas, uma vez que, as políticas públicas e os projetos político-pedagógicos precisam priorizar ações que (re) integrem nos processos formativos a complexidade que permeia a formação de professores-pessoas (NÓVOA, 1999) na contemporaneidade, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, este artigo se propõe a refletir sobre os pressupostos teóricos e as bases normativas que dialogam com as discussões acerca das competências socioemocionais na docência contemporânea.

Docência aqui compreendida em duas vertentes: a formação inicial (graduação) dedicada aos estudantes de licenciaturas (onde tais competências devem ser trabalhadas) e a (auto) formação continuada dos professores, dos quais depreende-se reunirem tais campos de domínio para assim puderem aplicá-los em sua práxis pedagógica. Afinal, quem educa o educador?

A questão posta aponta de modo inequívoco para a pedagogia do exemplo e da coerência; cabe o alerta: como pode alguém ensinar, trabalhar, desenvolver em Outro, algo que não tem?

Para que professores cumpram aquilo determinado no texto legal precede que a eles seja possibilitado conhecer, compreender e (auto) desenvolver as referidas competências, assevera Freire (2002), quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem.

Debruçando-nos sob o objetivo do estudo proposto, dividimos didaticamente as discussões e reflexões nas respectivas seções: Tessituras... a universidade, as competências socioemocionais e a formação docente, esta seção apresenta e contextualiza a temática nucleadora do artigo apresentado; Elementos metodológicos: desenhos e (des) caminhos, a seção apresenta abordagem, procedimentos metodológicos, sistematização e delimitação de amostra; Pressupostos teóricos:

tematizações acerca das competências socioemocionais na docência, explanação de referencial científico que diretamente ou indiretamente, discutem as competências socioemocionais na formação dos professores; Feituras acadêmicas: competências socioemocionais e docência, seção que realiza análise das produções acadêmicas acerca das competências socioemocionais na docência; a seção seguinte é a apresentação das considerações finais, intitulada: conclusões: a competência de desenvolver competências; e a última seção é a socialização das referências utilizadas neste estudo.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS: DESENHOS E (DES) CAMINHOS

A partir da multireferencialidade, da perspectiva intercrítica e para elucidação do objeto de estudo investigado, utilizamos a abordagem qualitativa para nortear esta pesquisa.

Para Minayo (p. 21, 2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Buscando significar esta pesquisa, selecionamos como procedimento técnico para coleta de dados, a análise e o levantamento bibliográfico e documental. Classificando esses procedimentos para delineamento da pesquisa, enfatizamos a relevância da pesquisa bibliográfica, uma vez que, possibilita a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Compreendemos que o desenho dessa pesquisa se aproxima de um estado de conhecimento, uma vez que realizou o mapeamento dos artigos científicos que abordam a temática competências socioemocionais na docência, como salientam Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), “ O estudo que aborda um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”.

Nesse caminhar, realizamos um levantamento de trabalhos acadêmicos publicados no portal de periódicos da Capes. Realizamos a pesquisa nas bases expostas pela Capes, sem delimitação de data e utilizando a combinação das palavras: competências socioemocionais; posteriormente, foi realizada a leitura de alguns

resumos e de alguns artigos em sua inteireza, pretendendo pormenorizar e encontrar nexos diretos e/ou indiretos com a temática proposta.

Além da pesquisa documental, foi realizada a revisão bibliográfica de pressupostos teóricos e normativos que dialogam diretamente e/ou indiretamente com a temática proposta na discussão desse estudo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: TEMATIZAÇÕES ACERCA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA DOCÊNCIA

As tendências pedagógicas contemporâneas apontam para o estudo e o desenvolvimento das competências socioemocionais como um desafio a ser incorporado na dinâmica escolar e dos seus atores. Configurando-se uma temática emergente, com pouco estudo efetuado, e como tal, ainda pouco explorada nos meios acadêmicos e praticada nos ambientes escolares.

Não obstante sua grande relevância para a formação dos atuais e futuros educadores, esse problema é representado pela motivação em compreender quais pressupostos teóricos dialogam, direta e indiretamente, com as discussões acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais na docência contemporânea em todos os seus níveis e dimensões, desde a educação infantil até o ensino superior (onde se formam os futuros formadores).

A contemporaneidade impõe novos desafios ao processo educativo. Em nenhum outro tempo foram tantas e tão complexas (MORIN, 2000) as atribuições pedagógicas conferidas às instituições de ensino e à docência. Nesse sentido, Monereo e Pozo, salientam a necessidade de uma nova cultura educativa:

De hecho, es difícil sustraerse a la idea de que esas transformaciones habidas en la universidad no son sino un intento, en general tímido y conservador, de acomodar el paso de la vida universitaria a los profundos cambios que, fuera de las aulas y los campus, se están produciendo en la sociedad. En estos años la universidad se ha abierto a un número creciente de alumnos, y con ello a nuevos grupos sociales, han surgido nuevas demandas, pero también nuevos competidores, que obligan a repensar las metas y los métodos de cultura universitaria (2003, p. 15).

Conceber e implementar uma “Educação Holística” (ROCHA, 2010) na formação do sujeito, em sua dimensão integral - como se nota posto em destacado relevo nos “fundamentos pedagógicos” da BNCC - mais que alternativa constitui-se um

imperativo. Nesse contexto, a normativa afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, p.16, 2017).

Abed (2014) e Lizarrága (2010) ressaltam, que no atual momento histórico não há como preparar os sujeitos para enfrentar os desafios do século XXI sem investir no desenvolvimento de competências cognitivas complexas e Socioemocionais. Felipe Trillo também salienta essa nova perspectiva formativa:

É neste contexto, que é necessário decidir no que consiste e como deve realizar-se a preparação dos indivíduos das novas gerações, tendo em vista: a sua futura incorporação no mundo do trabalho e, a sua formação como cidadão. [...] Uma formação que requer: não só, nem principalmente, conhecimentos, ideias, destrezas e capacidades formais, como também a formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento e instrumento de socialização (2001, p. 239).

Nesse sentido, o desenvolvimento das competências socioemocionais na docência pressupõe que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos e tecnicistas, mas também emocionais e sociais, focando na compreensão das relações interpessoais e das emoções emaranhadas no processo de ensino e da aprendizagem significativa (ABED, 2010).

As competências socioemocionais constituem uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão e no manejo das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais (GONDIM; MORAIS e BRANTES, 2014, p. 400). Corroborando com essa perspectiva, Rafael Bisquerra faz menção a cinco componentes da competência socioemocional:

- 1) consciência emocional de si e de outras pessoas;
- 2) regulação emocional, se refere ao gerenciamento das emoções;
- 3) autonomia emocional, que destaca a atitude positiva em relação a si mesmo e a vida, mantendo a autoestima elevada e reconhecendo os limites

diretas entre a docência na contemporaneidade e as bases epistemológicas das competências socioemocionais.

Também dialogam com a discussão sobre das competências socioemocionais na docência: a teoria das múltiplas inteligências propostas por Gardner (1995), com ênfase nas inteligências intrapessoal e interpessoal, Bauman (2000; 2003; 2007) com as discussões sobre a sociedade e as relações líquidas, os laços contemporâneos e suas notórias fragilidades e Fernández (1990), fundamentando a abordagem psicopedagógica que resgata a complexidade do processo ensino-aprendizagem, ou seja, apreender a trama de inter-relações e interdependência entre os fatores envolvidos no aprendizado.

Nesse sentido, ressalta-se à relevância contemporânea em fomentar a prática e a produção acadêmico-científica para o desenvolvimento das competências socioemocionais e reforçar a urgência que os professores precisam dominar novas competências (PERRENOUD, 2001, NÓVOA, 1999, TARDIF, 2009, PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; ABED, 2014; POZO e ECHEVERRÍA, 2009; LIZARRAGA, 2010; TRILLO, 2001) para desenvolvimento e criação de novos saberes quanto às atividades de sua profissionalidade, que é essencialmente social, relacional, afetiva e efetiva; conforme consta em diversos documentos instrutivos e normativos referentes a formação de professores no Brasil, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais que deste tema se ocupam.

Nessa premissa, é necessário apontar neste espaço, a direta relação entre as competências socioemocionais e o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), que reverbera diretamente na docência, na formação de professores e no seu exercício laboral, quando, enunciado em seu Artigo primeiro, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Desse modo, a LDB (1996) vincula a educação escolar ao mundo do trabalho e a prática social, no respeito ao bem comum, se inspirando nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, apontando como finalidade o pleno desenvolvimento dos sujeitos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, posto que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, p. 38, 2002) e desse modo “o sujeito

que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, p. 51, 2002).

Quando apontam-se as especificidades dos níveis de ensino, fica evidenciada a necessidade de uma formação integral - cognitiva e socioemocional. Na educação infantil, onde se encontra no Artigo 29.: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

No Ensino fundamental, o Artigo 32 traz como objetivo, a “formação básica do cidadão”, enfatizando a promoção de competências cognitivas, a exemplos: o desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo; e a prosperidade de algumas competências socioemocionais, como: a compreensão e o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores para o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, 1996). Com isso,

“Os valores, as atitudes e as emoções se expressam no saber ser e no saber conviver, intimamente relacionados com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos” (CORDÃO, p.76, 2012).

O Ensino médio, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), direciona como objetivo em seu Artigo 35: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, designando também o desenvolvimento de significativas competências socioemocionais, conforme citado no inciso III: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Nesse caminho, para elaborarmos nexos com os excertos citados, e, no entendimento de que para além da problematização é interessante apresentar pontos de apoio na superação dos desafios arrolados, destacamos o agrupamento das oito macrocompetências socioemocionais:

Tabela 1: As oito macrocompetências Socioemocionais.

COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL	SIGNIFICAÇÃO	ATITUDE
Colaboração	Capacidade de atuar em sinergia, com responsabilidade compartilhada, respeitando diferenças e decisões comuns.	Atuar de forma colaborativa.
Responsabilidade	Capacidade de agir com autonomia e eficiência na busca de objetivos, mesmo em situações adversas. Está relacionada ao quanto as pessoas são organizadas, dedicadas.	Buscar objetivos claros, de maneira organizada, dedicada e focada na operação.
Pensamento Crítico	Capacidade de analisar e sintetizar ideias e conceitos, fatos e situações, assumindo posicionamentos fundamentados. Trata-se de ser capaz de pensar além da tarefa ou atividade simples e descobrir as características que definem as ações e soluções adequadas.	Pensar criticamente.
Abertura	Disposição para vivenciar novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. Permanecer aberto e possuir interesses amplos, desenvolvendo-se como pessoas curiosas, criativas e inventivas, questionadoras.	Ter disposição para novas experiências.
Resolução de Problemas	Capacidade de mobilizar-se diante de um problema, lançando mão de estratégias e conhecimentos para resolvê-lo. Envolve o processo de identificar um problema como tal, levantar hipóteses, estabelecer relações e gerar alternativas de múltiplas soluções.	Mobilizar conhecimentos para solucionar problemas da vida.
Comunicação	Capacidade de compreender e fazer-se compreender em situações diversas, respeitando os valores e atitudes envolvidos nas interações.	Interagir em situações comunicativas diversas.
Autocontrole	Relacionar-se com o autoconhecimento, a estabilidade emocional e a capacidade de gerir emoções, sendo capazes de exercer autocontrole e enfrentar situações de estresse, críticas ou provocações, mantendo a calma, o otimismo e a autoconfiança.	Controlar as próprias emoções e comportamentos em situações adversas.
Criatividade	Capacidade de fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios e de outros saberes já estruturados, trazendo contribuições para si mesmos, para sua comunidade e para o mundo.	Produzir e concretizar ideias inovadoras

Fonte: Educação com novos propósitos para promover a escola do século 21. São Paulo: IAS, 2014.

Segundo o professor Celso Antunes (2011) competência é a materialização do saber na ação. Tal se pode constatar são diversas e complexas as competências a serem primeiramente alcançadas e posteriormente trabalhadas, sendo esse, como anteriormente expusemos, mais um desafio urgente ainda que incerto a ser incorporado as políticas de formação de professores e aos projetos de (auto) formação continuada destes.

Orientados a partir desse desenvolvimento e refletindo sobre a finalidade da Educação básica e do Ensino Superior, de acordo com a LDB - Art. 43 (BRASIL, 1996), fica compreendido que a partir do nível médio, os sujeitos desenvolvem as bases nucleares das competências cognitivas e socioemocionais.

Salientamos, que a inclusão das competências socioemocionais na BNCC, se configura um avanço, que incrementa a qualificação, na medida em que propicia formação multidimensional aos sujeitos-profissionais, própria para o exercício de sua cidadania ativa no mundo do trabalho e na sociedade do século XXI. Desse modo,

[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, 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 (BRASIL, p. 10, 2017).

Diferente de outros aspectos (que não constituem o foco desse texto) aos quais cabe mais apurada análise, certa reserva e críticas ao texto da BNCC, a centralidade conferida as competências não é só “mais uma exigência burocrática” ou “modismo pedagógico”, é sim plenamente justificável do ponto de vista educacional em se tratando de saberes e fazeres comprovadamente essenciais na vida, subjetiva, social e profissional dos sujeitos.

FEITURAS ACADÊMICAS: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DOCÊNCIA

A Universidade ocupa posição de destaque e grande responsabilidade na efetivação dessa proposta, inicialmente por seu papel articulador com a educação básica

e naturalmente por constituir o lócus da formação inicial dos professores, futuramente atuantes nas esferas e instituições de ensino de todos os níveis.

A docência é uma profissão pedagógica (PIMENTA, 2009), exercê-la requer conhecimentos específicos próprios a uma área de atuação, em estreita associação aos conhecimentos pedagógicos e científicos. Para isso, é fundamental que, além da aquisição de conhecimentos e saberes, a docência desenvolva as competências socioemocionais, as capacidades de reflexão, de crítica, de interpretação dos significados das transformações e da aprendizagem ao longo da vida (DIAS SOBRINHO, 2009). Na própria BNCC assim se encontra:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, p. 23, 2017).

De modo correlato, estabelece-se o lugar estratégico assumido pela docência na formação de professores-pessoas éticos e humanizados, tal reivindica o mundo contemporâneo, implicando à docência espaço legitimado para fomentar o desenvolvimento das competências socioemocionais, disseminando novas e boas práticas, nas quais os docentes assumam-se mediatizadores de um processo que é por natureza complexo, relacional, interativo, multidimensional.

Conforme apresentaremos a posteriori, percebemos através do levantamento de pesquisas nacionais nos periódicos da Capes, pontual timidez de trabalhos acadêmicos vinculados as competências socioemocionais na e para docência, compreendendo que essa perspectiva conceitual, embora se encontre em impulsão (especialmente motivada pelo integralização na BNCC) ainda é pouco projetada e muito recente nos espaços acadêmicos do Brasil.

O levantamento foi realizado mediante a combinação das palavras: competências socioemocionais. Por conseguinte, encontramos um montante de trinta e cinco trabalhos disponibilizados nos periódicos da Capes, destes, dois eram livros, quatro recursos textuais e vinte e nove são artigos publicados e revisados.

Os dois livros são resultados de relatórios elaborados e publicados respectivamente, em 2015 e 2016, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, ambos versam sobre as competências socioemocionais e suas relações com o progresso social e o mercado de trabalho, enfatizando que os sujeitos do século XXI precisarão de um conjunto equilibrado de competências cognitivas, sociais e emocionais para serem bem-sucedidos na vida – as obras ressaltam uma perspectiva neoliberal, implicando sujeitos ao capital-humano.

Os quatro recursos textuais são apresentações realizadas em congressos acadêmicos, entre os achados, destacamos dois trabalhos que se relacionam parcialmente com nossa discussão. O primeiro trabalho está intitulado: “Desenvolvimento de competências socioemocionais em professores de ensino fundamental a partir do modelo de terapia comportamental dialética” (2016), das autoras Alice Reuwsaat Justo e Ilana Andretta, e objetivou verificar os efeitos de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais em professores de Ensino Fundamental sobre a regulação emocional. O segundo trabalho que estabelecemos parcial tessitura está intitulado: “Competências Socioemocionais: Como as desenvolvemos e o que os professores têm a ver com isso?” (2015), trabalho apresentado e publicado pelas mesmas autoras, Alice Reuwsaat Justo e Ilana Andretta, e que objetivou explorar o conceito de Competências Socioemocionais, as influências ambientais para o seu desenvolvimento e a relação dos professores como atores neste processo, visando explorar alternativas de intervenções preventivas no contexto escolar. Cabe salientar, que ambos trabalhos estão vinculados ao mestrado de Psicologia da Universidade do Vale dos Sinos, e que o viés dos estudos está centralizado em uma perspectiva psicológica intervencionista.

Dos vinte e nove artigos publicados, revisados e disponibilizados pela capes, dezesseis estão alinhados a uma perspectiva psicológica, quatro a um viés de avaliação psicométrica das competências socioemocionais e nove estão vinculados ao tópico educação. Delimitamos nossa amostra a partir do tópico educação e realizamos a leitura dos resumos destes nove artigos vinculados ao tópico, onde apresentamos no quadro a seguir seus vieses e objetivos, buscando tessitura analítica e delimitação epistemológica com o propósito desse estudo.

Tabela 2 – Artigos disponibilizados no tópico educação nos periódicos da Capes.

TITULOS	AUTORIAS	OBJETIVO NUCLEADOR	ANO - PERIÓDICO
Educação e(m) direitos humanos e BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental.	Daniela Rosendo; Fernanda Brandão Lapa.	Compreender a relação entre a ética ambiental e as competências socioemocionais previstas na BNCC, alinhadas com a Educação em Direitos Humanos (EDH), a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a Educação Ambiental.	Revista espaço do currículo – 2018.
Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame.	Carvalho, Rodrigo Saballa de; Silva, Roberto Rafael Dias Da.	Problematizar a difusão de um modelo contemporâneo de currículo socioemocional que toma os estudantes como capital humano a ser investido.	Educar em Revista – 2017.
O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos	Smolka, Ana Luiza Bustamante; Laplane, Adriana Lia Frizman de; Magiolino, Lavinia Lopes Salomão; Dainez, Débora.	Analisar a proposta de avaliação de competências socioemocionais (SENNA).	Educação & Sociedade – 2015.
Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais.	Gonçalves De Carvalho, Elma Júlia; Rigoldi Santos, Jane Eire.	Questionar a pertinência da ênfase que tem sido dada às competências, os fundamentos e as matrizes de referência da Prova Brasil e o Projeto SENNA, relacionando-os às novas exigências do capital e aos direcionamentos das organizações internacionais.	Práxis Educativa – 2016.
Evidências de validade do Inventário Nacional e Emocional de Avaliação Nacional (SENNA 1.0).	Pancorbo, Gina; Laros, Jacob Arie.	Obter evidências de validade dos escores do inventário Nacional e Emocional de Avaliação Nacional (SENNA 1.0).	Paideia (Ribeirão Preto), 2017.

Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa.	Alcione Moreira Marques; Luiza Hiromi Tanaka; Adriana Queiroz Botelho Foz.	Levantar nas principais bases de dados mundiais (SCOPUS, PubMed, ERIC, SciELO, Web of Science, Campbell Collaboration) os estudos realizados sobre programas de intervenção específicos para desenvolver as competências socioemocionais do professor do ensino básico, suas características e impactos ou efeitos no professor.	Revista portuguesa de educação – 2019.
Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura.	Vieira-Santos, Joene; Del Prette, Almir; Del Prette, Zilda Aparecida Pereira	Avaliar a produção científica sobre as competências socioemocionais relacionadas a atuação docente no ensino superior na modalidade presencial.	Acta Scientiarum Education – 2018.
Análise estrutural e funcional voltada a participação quanto a reforma da educação pela nova lei do ensino médio.	Silva, Rogerio Luiz Nery Da; Schneider, Cleber Jose Tizziani.	Discutir o excessivo direcionamento para a educação profissionalizante como inibidor de potencialidades participativas do estudante.	Revista de Direitos Humanos e Efetividade - 2017.
A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação.	de Mira, Ane Patricia; Fossatti, Paulo; Jung, Hildegard Susana.	Perceber possíveis interfaces das concepções de uma educação humanista promulgadas pela UNESCO e o Plano Nacional de Educação.	Acta Scientiarum Education – 2019.

Fonte: quadro elaborado pelos autores.

Percebemos que a maioria dos artigos situados no tópico educação, discutem e analisam questões avaliativas, curriculares e problematizam programas e políticas públicas que integram e interfaceiam as competências socioemocionais, a exemplo, o programa SENNA e suas reverberações.

Após a leitura dos resumos, percebemos que apenas dois artigos estabeleciam tessituras com o objetivo nuclear desse estudo, a socializar: 1) Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa; e 2) Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura. Nesse sentido, após delimitação de nossa amostra, realizamos leitura e análise integral dos artigos, objetivando apropriação e estabelecimento de conexões entre as produções acadêmicas acerca das competências socioemocionais e a docência.

O artigo “Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa” de Marques, Tanaka e Foz (2019), apresenta o estado da arte sobre programas de intervenção específicos para desenvolver as competências socioemocionais de professores. O artigo problematiza o fazer docente e sua potencialidade adocedora, enfatizando as reverberações emocionais e relacionais permeadas neste fazer, que provoca estresse e sofrimento psíquico nesses profissionais, conforme salienta Gomes e Quintão (2011), quando alegam que o elevado nível de estresse laboral pode estar associado ao número de horas de trabalho, à pressão decorrente de muitas tarefas para o tempo disponível e à demanda emocional.

Estudos internacionais evidenciam que a profissão docente é a que apresenta maior vulnerabilidade de adoecimento psíquico, especialmente pela síndrome de *burnout*, uma vez que, esta aumenta a irritabilidade e a tensão do professor (CARLOTTO, 2011), com impactos na qualidade das relações interpessoais, no clima da organização escolar ((MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019) e na mediação das aprendizagens com os discentes.

Nesse cenário, as autoras refletem que, se o exercício da docência se caracteriza, globalmente, como uma das profissões mais desgastantes, mostra-se relevante pensar em estratégias efetivas que reforcem os recursos do professor para lidar com as demandas de sua atividade laboral e que possam favorecer o aumento do seu bem-estar psicológico, físico e social (MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019).

É urgente que os professores desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais para elaborarem, significarem e construírem estratégias para efetivo enfrentamento das demandas e desafios próprios de seu fazer profissional, diminuindo reações negativas e o estresse que adocece esses profissionais. Como salientam as autoras (MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019), com significativa contribuição de Damásio:

Na área da educação, tradicionalmente, as emoções foram consideradas um fenômeno mental menos importante que a racionalidade ou que se encontravam separadas do pensamento racional, resquício do pensamento cartesiano (DAMÁSIO, 2012). Esta concepção pode explicar, em parte, a falta de abordagem do tema nos cursos de formação pedagógica. Dessa maneira, o professor percebe-

se despreparado para lidar com as próprias emoções e as dos estudantes.

Trabalhar as competências socioemocionais nos docentes pressupõe oportunizar intencionalmente, o desenvolvimento da inteligência emocional e das habilidades sociais e emocionais a partir do reconhecimento, acolhimento e manejo assertivo das emoções básicas e complexas, assim,

A competência socioemocional compreende um conjunto de termos para uma ampla gama de habilidades que envolvem a inteligência emocional, competência social e autorregulação, abrangendo as áreas relacionadas aos processos emocionais, às habilidades interpessoais e à regulação cognitiva. Não é simplesmente atitude, interesse vocacional ou personalidade. A competência socioemocional está relacionada a uma inter-relação de habilidades emocionais e sociais que auxiliam a pessoa a manejar melhor com as próprias emoções, a relacionar-se positivamente com outros, a executar tarefas diversas [...] (MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019).

Apesar de evidenciarmos a relevância e urgência em se desenvolver essas competências nos docentes, percebemos que muitos discursos estão sendo difundidos, sobretudo após a obrigatoriedade de sua integralização a partir da BNCC, porém, poucas e empobrecidas estão sendo as práticas efetivas.

A revisão integrativa das autoras reforça esse dado, quando revela que após busca e levantamento nas principais bases de dados mundiais (SCOPUS, PubMed, ERIC, SciELO, *Web of Science*, *Campbell Collaboration*), os estudos realizados sobre programas de intervenção específicos para desenvolver as competências socioemocionais do professor, totalizam apenas dezoito artigos (MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019). As autoras concluem que embora existam poucos estudos sobre o tema específico, todos estudos analisados apresentaram impactos ou efeitos positivos no aumento das habilidades socioemocionais, na saúde, bem-estar, ou na eficácia docente (MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019).

O artigo “Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura”, dos autores Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018), apresenta o estado de conhecimento acerca da produção científica que aborda as habilidades socioemocionais relacionadas à atuação docente no ensino superior, com ênfase na modalidade presencial. Os autores analisaram vinte e três artigos, publicados até

novembro de 2015 em seis bases de dados distintas (SciELO Brasil, PEPSIC, LILACS, Index Psi, Corpus PHS e PsycArticles).

O texto contextualiza a discussão destacando o eixo nucleador contido na indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, e a responsabilidade social da universidade, explicitando a necessidade de alinhamento entre o desenvolvimento pessoal dos estudantes e às metas mais amplas para o desenvolvimento da sociedade, tais como desenvolvimento sustentável, redução da pobreza, paz e direitos humanos, promovendo habilidades apropriadas e comportamento ético (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018 *apud* GIUFFRÉ; RATTO, 2014).

Os autores implicam o papel da universidade e da docência na mediação de aprendizagens e no desenvolvimento de competências, valores e saberes fundamentais para enfrentamento dos desafios do século XXI e para exercício profissional que contribua de forma significativa para melhoria da sociedade.

Esse estudo estabelece relação com a proposta desse artigo, pois, salienta o papel efetivo do professor no desenvolvimento de habilidades e comportamentos socio-relacionais (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, *apud* Ferreira, 2009), sob a premissa essencial de que professor e estudante atuam sobre o conhecimento (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, *apud* Anastasiou, 2015) e que o fazer docente e o processo significativo de aprendizagem é efetivado pela via relacional e afetiva.

Nesse sentido, Santos, Del Prette e Del Prette (2018), salientam que para estabelecer uma relação adequada com o estudante, no sentido de orientar o estudante no processo de aprendizagem, é importante que o professor possua, entre outras competências, um repertório bem elaborado de habilidades sociais.

Os resultados do estado de conhecimento do estudo de (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018), evidenciam que a preocupação específica com as habilidades sociais dos professores é relativamente recente e tímida, a reforçar essa afirmação, na amostra elencada e delimitada pelos autores, apenas um, dos vinte e três artigos analisados pelos pesquisadores pertencia ao campo teórico-prático das habilidades sociais e este analisava as habilidades sociais cotidianas dos professores. Os autores concluem que,

Uma vez apontada a relação professor aluno como um dos aspectos centrais do processo de ensino-aprendizagem e das habilidades sociais como elementos importantes para professores e alunos estabelecerem relações interpessoais efetivas e de qualidade, parece desejável que se produzam mais pesquisas sobre o ensino superior sob a perspectiva do campo teórico-prático das habilidades sociais (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

Percebemos no desenvolvimento desse estudo, que as competências socioemocionais incidem nas competências cognitivas e reverberam nas subjetividades dos sujeitos e nos processos de socialização e profissionalização, conforme salientam Gondim, Moraes e Brantes (2014):

As competências socioemocionais, funcionam como via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas. Em outras palavras, o domínio de aspectos motivacionais e afetivos, em si e nos outros, assegura a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência dessas capacidades para outros contextos (p. 395).

Os dados encontrados no referencial teórico, nos documentos normativos legais e nos artigos analisados, reforçam a orientação que as competências socioemocionais podem contribuir para aprimoramento do processo significativo de aprendizagem, promoção do sucesso escolar e acadêmico e prevenção de problemas de aprendizagem, (ABED, 2014), atuando como fator de proteção à saúde mental e ao *bullying* (BRASIL, 2017); confirmando o crescente interesse de pesquisadores em identificar as competências socioemocionais ao longo do processo de desenvolvimento humano, considerando-se sua influência nos aspectos sociais, escolares e laborais (SANTOS, NAKAMO & SILVA, 2015).

Nos pressupostos mencionados, percebemos que os estudos refletem sobre tendências pedagógicas que contemplam o desenvolvimento de uma nova cultura educativa, com base nas competências, seguindo uma tendência progressista global, que aborda um processo de ensinagem pautado na autonomia e protagonismo discente, onde, o professor seria um mediador desse processo, que, com o exercício assertivo dos saberes (SOARES, 2009) e das competências do professor (PERRENOUD, 2001), somado a práticas inovadoras, mediará o desenvolvimento profissional teórico, técnico, social e humano (político, ético, sustentável / solidário).

Os estudos trazem à tona as especificidades da profissão do docente e abordam indiretamente as competências socioemocionais, revelando os aspectos relacionais,

sociais e emocionais envolvidos na profissionalidade docente. Contudo, os nexos entre as competências socioemocionais e a docência são tímidos ou indiretos e evocam os pressupostos teóricos abordados na primeira seção deste artigo, com destaque para os teóricos contemporâneos que protagonizam o movimento da educação para os sujeitos do século XXI, Morin (2003) e Delors (1999). Acompanhados por Goleman (1999); Bisquerra (2009); Gardner (1995); Perrenoud (2001); Nóvoa (1999); Tardif (2009); Pimenta e Anastasiou, (2002); Abed (2014); Pozo e Echeverría (2009); Lizarraga (2010); Fernández (1990) e Trillo (2001).

De acordo com Santos, Nakamo e Silva (2015) o construto socioemocional vem sendo investigado desde meados do século XX no cenário internacional, ainda que muito referenciado na área da economia, mas tomando cada vez mais força na área da Psicologia e da Educação. No Brasil, as investigações científicas estão aparecendo progressivamente nos últimos anos, posta sua relevância contemporânea.

Assim, percebe-se o fomento dessa temática como base teórico-metodológica para o desenvolvimento significativo de pesquisas, uma vez que assegura as bases conceituais e epistemológicas para o alcance do objetivo de corroborar na formação integral dos sujeitos, para o enfrentamento dos crescentes dilemas e desafios próprios de um mundo em veloz transformação e cenários globais e locais cada vez mais críticos.

Podemos pensar, por exemplo, que o desenvolvimento, efetivo, de competências socioemocionais nas escolas, na universidade e na vida, teria sido significativa aliada no enfrentamento da pedagogia do medo e da rotina de isolamento social provocados pela pandemia Covid-19.

CONCLUSÕES: A COMPETÊNCIA DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS

O caminho, o homem constrói ao andar (MORIN, 2003); o professor enquanto agente social necessita desenvolver o seu trabalho “exposto cotidianamente às condições de vida, características culturais e problemas econômicos, familiares e sociais dos sujeitos com quem trabalha” (FIERRO, FORTOUL E ROSAS, 1999, p.21), contribuindo com a formação de sujeitos pensantes, solidários, éticos e críticos, cientes de si e conscientes de seu lugar no mundo e para o mundo, centralizando o processo de

ensinagem nos sujeitos aprendentes, como forma de lhes proporcionar autonomia e protagonismo.

No entanto, para que essa resignificação ocorra, faz-se necessário romper em definitivo com as práticas didático-pedagógicas tradicionais, cujo sentido há muito se esvaziaram. O momento atual pede radicalização no movimento de adesão a pedagogias de espectro progressista e inovador. Antes, entretanto, de repensar as reformas, cabe reformar os pensamentos (MORIN, 2000).

Professores de todos os níveis, em formação e em exercício, precisam estar preparados para lidar com demandas formativas suas e dos discentes, em cenários cada vez mais imprevisíveis e desafiadores. Naturalmente, com base em argumentações já expostas, confere-se aqui um grau de importância elevado as especificidades da docência.

Os achados desse estudo revelam também que as pesquisas científicas relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais nos docentes, ainda são sutis, no entanto, estão evoluindo progressivamente e ganhando espaço nas discussões científico-acadêmicas, especificamente nas áreas da educação e da psicologia, com uma tendência positiva aos estudos de natureza empírica.

Destacamos que delimitamos nossa amostra aos artigos disponibilizados nos periódicos da capes, que teses e dissertações podem estar em processo de desenvolvimento e publicação, não tendo sido integradas nesse estudo. Pontuamos, que ao mesmo tempo em que existe uma lacuna científica da temática abordada, a pesquisa significa a presença promissora de publicações em nível nacional, existindo em consonância, a presença de pressupostos teóricos que estabelecem nexos (in)diretos com a temática basilar desse artigo.

Ainda assim, considera-se singelo o acervo acumulado sobre um tema em emergência e notória evidência no conjunto das políticas públicas de educação tocantes a redimensionamentos curriculares. Pois, “para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular que venha a ser delineada a partir da BNCC” (BRASIL, 2017). Frisando-se, que as bases e diretrizes são comuns, mas que os currículos,

“documentos de identidade” (SILVA, 2010) das instituições de ensino, são por natureza e excelência diversificados e diferenciados.

Portanto, o desenvolvimento das competências socioemocionais na formação de professores de todos os níveis de ensino, é, dialeticamente, uma lacuna e uma pauta latente, sustentada pela posição engenhosa referendada à formação de professores enquanto lugar estratégico, centro difusor de conhecimentos novos e espaço de disseminação de novas e boas práticas, os quais, assumem-se mediatizadores de um processo que é por natureza relacional, interativo, multidimensional, e como tal, socioemocional.

Nesse sentido, somando a relevância contemporânea em contemplar a pesquisa enquanto eixo nucleador da formação docente (PIMENTA, 2007; ANDRÉ, 2001) estando esta, comprometida cientificamente e socialmente, evocando no/do professor pesquisador o compromisso epistemológico, metodológico, ético e sociopolítico de seu processo formativo, faz-se necessário fomentar a produção acadêmica, as discussões e reflexões, e, as sistematizações dessas pesquisas.

Necessária se faz a intensificação desse debate nos ambientes acadêmicos, por efeito da ágil curricularização do tema das competências socioemocionais nos cursos de formação de professores, atentando-se para a articulação teoria e prática e o efetivo exercício da transposição didática. Há ainda que se pensar, com brevidade e em paralelo, nas estratégias para assegurar, por outros meios e formatos, a formação continuada em serviço pelos professores em exercício, os quais não podem se furtar e muito menos serem alijados desse processo.

Pois, tal explicita o MEC, para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular que venha a ser delineada a partir da BNCC. Postula-se assim, que os professores conheçam o que são as competências socioemocionais, que as compreendam na inteireza, que tenham clareza da concepção de competência de que se fala nesse contexto, entendendo que diferem substancialmente do modelo de competência posto pelo paradigma tecnicista - produtivista.

Sendo importante que os professores se apropriem de cada uma e do conjunto das competências socioemocionais. E acima de tudo que elas estejam incorporadas ao próprio repertório docente, possibilitando sua assertiva transposição didática e

consequentemente o desenvolvimento de tais competências pelos sujeitos com os quais mediatiza o processo de ensinagem. Afinal, o exemplo se constitui numa poderosa ferramenta educativa e não custa lembrar: as palavras a que falta exemplo pouco valem.

REFERÊNCIAS

ABED, A. **Desenvolvimento de competências socioemocionais**: relatório para o Ministério da Educação - BRASIL. São Paulo: 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 Jul. 2020.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BISQUERRA, R. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 01 de Ago. 2020.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 01 de Ago. de 2020

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 01 de Ago de 2020.

CORDÃO, F. A. **Revista Aprendizagem**. Pinhais: Editora Melo, nº 28, Jan/Fev, 2012.

CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; LOPES, RIBEIRO (Orgs.). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOS SANTOS, M. V. et al. **Competências socioemocionais**: análise da produção científica nacional e internacional. Gerais, Rev. Interinst. Psicol., Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202018000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 Jul. 2020.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FIERRO, C.; FORTOUL, B.; ROSAS, L. **Fundamentos de Programa: Transformando a prática docente.** México: Paidós, 1999.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. “**Educar para as competências do século 21**”, 2014, São Paulo. Comunicado de Imprensa. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>. Acesso em 25 Abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional,** Editora Objetiva, 1999.

GONDIM, S; MORAIS, F; BRANTES, C. **Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho.** Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, vol. 14, n. 4, out-dez 2014, pp. 394-406. ISSN 1984-6657. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006. Acesso em 07 Jun. 2020.

IAS, Instituto Ayrton Senna. **Educação com novos propósitos para o Século XXI.** São Paulo: IAS, 2014.

LIZÁRRAGA, M. L. **Competencias cognitivas en Educación Superior.** Madrid, Espanha: Narcea S.A, 2010.

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FOZ, Adriana Queiróz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 50-60, jun. 2019. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100004&lng=pt&nrm=iso Acesso em 05 Ago. 2020.

MORIN, E. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola.** Lisboa: Inovação, 1991.

PERRENOUD, Ph. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POZO J.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. DEL P. (Coords.). **Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias.** Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2009.

POZO J.; MONEREO, C. (Coords.) **La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía.** Madrid: Santillana, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação.** Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, p. 37-50, 2006. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em 13 Jun. 2020.

SANTOS, B. **A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade.** Série Práxis e Docência Universitária. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** Educação para o Século XXI. São Paulo: 2014. Disponível em: < <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>> Acesso em Mai. 2020.

SILVA, T.T. da. **Documento de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, S.; SOARES, I.; BARREIRO, M. (Orgs.). **Ensino para a autonomia: inovando a formação profissional.** Salvador: EDUNEB, 2013.

TALAVERA, E; PÉREZ-GONZÁLEZ, J. **Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas.** Revista Europeia de Formação Profissional, n 40, pp 90-113, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002

TRILLO, F. **As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária.** 2001.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura.** Acta Scientiarum Education, v. 40, n. 3, p. e35253, 15 jun. 2018. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/35253>. Acesso em 06 Ago. 2020.