UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ROSEMEIRE RIBEIRO ABREU

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES NO DESEMPENHO ESCOLAR DO ADOLESCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Santos
2022

ROSEMEIRE RIBEIRO ABREU

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES NO DESEMPENHO ESCOLAR DO ADOLESCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre, em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Hilda Rosa Capelão Avoglia

Santos
2022

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

A162c Abreu, Rosemeire Ribeiro
Competências socioemocionais e suas repercussões no desempenho escolar do adolescente no contexto da pandemia de COVID-19 / Rosemeire Ribeiro Abreu ; orientadora Hilda Rosa Capelão Avoglia. -- 2022.
120 f.: 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, 2022
Inclui bibliografia

1. Adolescência. 2. Autoconhecimento. 3. Aprendizagem socioemocional. 4. Desempenho escolar. 5. COVID-19(Doença) I.Avoglia, Hilda Rosa Capelão. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 159.9(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosemeire Ribeiro Abreu

Competências socioemocionais e suas repercussões no desempenho escolar do adolescente no contexto da Pandemia de COVID-19

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre, em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Aprovado em: 30 / 08 / 2022

Banca Examinadora

Profa. Dra. Patrícia Farias Coelho
Instituição: Universidade Metodista de São Paulo – UMESP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Daisy Margarida Lemos
Instituição: UNISANTOS

Assinatura: _____

Profa. Dra. Hilda Rosa Capelão Avoglia
Instituição: UNISANTOS

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Tiago e Edite, exemplos de Amor e Fé inabaláveis. Pessoas admiráveis e inesquecíveis, fonte de inspiração com que tive a felicidade de conviver...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu amor incondicional e por enriquecer a minha vida com mais esta conquista.

Aos meus queridos filhos Rafael e Caroline, ao meu esposo Péricles, por compreenderem às minhas inúmeras ausências. À vocês, sou eternamente grata, por tudo que conquistei e pela felicidade que tenho.

Agradeço em especial a minha filha Caroline, pelo carinho, dedicação e preciosa colaboração em todos momentos da minha vida, sem os quais a realização dessa dissertação não seria possível.

Aos meus irmãos Regina Célia e Luiz Carlos pelo apoio e orações constantes para a realização deste trabalho e por torcerem tanto pela minha felicidade e sucesso.

A minha cunhada Janice, um agradecimento especial, que mesmo vivendo momentos delicados, de saúde, não poupou esforços e auxílio para tornar possível a concretização deste projeto.

Aos meus familiares pelo carinho e apoio constante.

Aos meus alunos que gentilmente aceitaram o convite para participarem da pesquisa, pelo empenho na realização dos testes e pela colaboração para que este estudo fosse desenvolvido.

A profª Ana Paula Dias**,** sou imensamente grata, pelo apoio e ajuda para coletar os dados desta pesquisa.

A Profª Dra. Inês Elcione Guimarães, pelo apoio e contribuições na produção da minha dissertação, independentemente da distância entre nós.

A Profª Izabella Christina Gomes de Oliveira, pelo carinho e amizade, exemplo de trabalho, estudos e por torcer pelas minhas conquistas.

Ao estatístico Felipe Granado, pela dedicação e acompanhamento no tratamento dos dados.

A Profª Dra. Luana Carramillo Going, pela oportunidade, confiança e incentivo, para iniciar o Mestrado.

A minha orientadora Profª Dra. Hilda Rosa Avoglia Capelão, pela confiança, incentivo,dedicação e generosidade.

À Banca Examinadora do exame de Qualificação, agradeço às professoras: Dra. Daisy Margarida Lemos e Dra. Fraulein Vidigal de Paula, pelos apontamentos fundamentais para realinhar e aprimorar o trabalho.

À Banca Examinadora da Defesa do Mestrado, agradeço às professoras: Dra. Daisy Margarida Lemos e Dra. Patrícia Farias Coelho, por ofertarem as suas valiosas contribuições.

RESUMO

A adolescência é um período marcado, entre outros aspectos, pela necessidade de se desenvolver as habilidades sociais, ou seja, um conjunto de estratégias comportamentais que permitem que os relacionamentos interpessoais se tornem mais saudáveis e emocionalmente equilibrados, no contexto escolar. Para isso, se faz necessário incorporar formas de aprendizagem para uma convivência social mais assertiva em que os discentes desenvolvam atitudes e habilidades que demonstrem autoconhecimento, controle emocional, relações sociais positivas, segurança na tomada de decisões, entre outros aspectos. Esse cenário se mostra ainda mais complexo na adolescência, período de crises existenciais, com transformações internas e externas que desencadeiam mudanças físicas e emocionais, mas que permitem o aprendizado e o amadurecimento para que o adolescente venha a ser um adulto autônomo e sensato para bem viver em sociedade e ser feliz. A pesquisa tece algumas considerações sobre o desempenho escolar no contexto da pandemia de COVID-19. O problema visou mensurar se a maturidade socioemocional contribui para o desenvolvimento de relações interpessoais mais positivas e ao desempenho escolar satisfatório dos alunos pertencentes ao Ensino Fundamental Anos Finais. O objetivo foi identificar e analisar a relação entre o nível de maturidade socioemocional e o desempenho escolar dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola particular do município de Santos, Região da Baixada Santista/SP. A amostra foi composta por 47 alunos, com idades entre 12 e 14 anos, a maioria do sexo feminino, matriculados e frequentando o 7º e 8º anos. Os participantes foram submetidos a aplicação coletiva do questionário do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA), que produz escores em seis subescalas: F1 – Empatia, F2 – Autocontrole, F3 – Civilidade, F4 – Assertividade, F5 – Abordagem Afetiva, F6 – Desenvoltura Social e ao Teste de Desempenho Escolar II (TDE II), para verificar se há correlação das habilidades sociais com o desempenho acadêmico. O TDE II é um instrumento com propriedades psicométricas que objetiva quantificar processos cognitivos que indicam um nível de aprendizagem baseada no processo de respostas com abrangência para todos os nove anos do Ensino Fundamental. Os dados foram tratados estatisticamente de forma descritiva, considerando-se as variáveis: sexo, faixa etária e turma. Neste estudo, não ficou evidenciado que existe correlação entre Habilidades Sociais e Desempenho Acadêmico. Isto pode ocorrer em decorrência da ênfase que se dá no ensino de habilidades técnicas em detrimento das Habilidades Sociais. Considerando os resultados, espera-se contribuir com o aprofundamento acerca da correlação entre o desempenho escolar e as habilidades sociais pautados em relacionamentos interpessoais mais saudáveis e uma aprendizagem mais significativa, isto é, quando um conhecimento existente na estrutura do conhecimento do aluno permite dar significado a um novo conhecimento.

Palavras-Chave: Adolescência; Autoconhecimento; Aprendizagem Socioemocional; Desempenho Escolar; COVID-19

ABSTRACT

Adolescence is a period marked, among other aspects, by the need to develop social skills, that is, a set of behavioral strategies that allow interpersonal relationships to become healthier and emotionally balanced in the school context. For this, it is necessary to incorporate forms of learning for a more assertive social coexistence in which students develop attitudes and skills that demonstrate self-knowledge, emotional control, positive social relationships, security in decision-making, among other aspects. This scenario is even more complex in adolescence, a period of existential crises, with internal and external transformations that trigger physical and emotional changes, but that allow learning and maturation so that the teenager becomes an autonomous and sensible adult to live well. in society and be happy. The research makes some considerations about school performance in the context of the COVID-19 pandemic. The problem aimed to measure whether socio-emotional maturity contributes to the development of more positive interpersonal relationships and to the satisfactory school performance of students belonging to Elementary School Final Years. The objective was to identify and analyze the relationship between the level of socio-emotional maturity and the school performance of students from Elementary School Final Years of a private school in the city of Santos, region of Baixada Santista/SP. The sample consisted of 47 students, aged between 12 and 14 years old, most of them female, enrolled and attending the 7th and 8th grades. The participants were submitted to the collective application of the questionnaire of the Inventory of Social Skills for Adolescents (IHSA), which produces scores in six subscales: F1 – Empathy, F2 – Self-control, F3 – Civility, F4 – Assertiveness, F5 – Affective Approach, F6 – Social Resourcefulness and the School Performance Test II (TDE II), to verify if there is a correlation between social skills and academic performance. The TDE II is an instrument with psychometric properties that aims to quantify cognitive processes that indicate a level of learning based on the response process covering all nine years of Elementary School. The data were treated statistically in a descriptive way, considering the variables: sex, age group and class. In this study, it was not evidenced that there is a correlation between Social Skills and Academic Performance. This may occur as a result of the emphasis placed on teaching technical skills to the detriment of Social Skills. Considering the results, it is expected to contribute to the deepening of the correlation between school performance and social skills based on healthier interpersonal relationships and more meaningful learning, that is, when existing knowledge in the student's knowledge structure allows giving meaning to new knowledge.

Key words: Adolescence; Self knowledge; Socioemotional Learning; School performance; COVID-19

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes por turma, sexo e idade..... 59

Tabela 2 – Distribuição de variável categoria HS 60

Tabela 3 – Medidas descritivas das variáveis do instrumento IHSA,

segundo as turmas 7º ano 60

Tabela 4 – Medidas descritivas das variáveis do instrumento IHSA,

segundo as turmas 8ºs anos..... 61

Tabela 5 – Distribuição de frequência da variável Categoria

Escrita Categoria Aritmética e Cateoria Leitura..... 63

Tabela 6 – Medidas descritivas das variáveis do instrumento

Desempenho acadêmico 64

Tabela 7 – Correlações entre as variáveis do instrumento IHSA

com o Desempenho acadêmico 68

Tabela 8 – Distribuição conjunta das variáveis Categoria IHSA,

categoria escrita 69

Tabela 9 – Distribuição conjunta das variáveis Categoria IHSA e

Categoria aritmética 69

Tabela10 – Distribuição conjunta das variáveis Categoria IHSA e

Categoria Leitura..... 70

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Os pilares da Educação para o século XXI.....25

Figura 02 – Estrutura para as competências cognitivas e socioemocionais 27

Figura 03 – Estratégias de aprendizado 29

Figura 04 – Infográfico 35

Figura 05 – Gráficos de dispersão das variáveis IHSA 67

Figura 06 – Gráficos de dispersão das variáveis Autocontrole – Frequência, Autocontrole – Dificuldade, Civilidade – Frequência e Civilidade – Dificuldade com a variável Desempenho acadêmico 68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Recomendações OCDE..... 23

Quadro 2 – Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (2017) ... 33

Quadro 3 – Teoria das Inteligências Múltiplas 42

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CASEL	Cooperativa de Aprendizado Acadêmico Social e Emocional
CCR	Center for Curriculum Redesign
ECG	Educação para a cidadania global
IAS	Instituto Ayrton Senna
IE	Inteligência Emocional
IHS	Inventário de Habilidades Sociais
MEC	Ministério da Edcuação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PISA	Programme for International Student Assessment
SEL	Social Emotional Learning (Educação Socioemocional)
SENNA	Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment
TDE	Teste de Desempenho Escolar
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
WHO	World Health Organization
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
1 INTRODUÇÃO..... 19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 14
2.1Educação socioemocional – Competências para o século XXI 17
2.2 Big Five Aprendizagem socioemocional e suas contribuições na educação18
2.2.1 Pilares de sustentação das competências 19
2.2.2 Habilidades sociais e rendimento escolar. 20
3 EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI – Desenvolvimento Global do aluno..... 22
3.1 Competências socioemocionais – um desafio para as escolas 24
3.2 Competências cognitivas – características 26
3.3 Competências cognitivas e socioemocionais paradigmas da educação…. 26
3.3.1 Competências socioemocionais e desempenho escolar..... 27
3.4 Competência Socioemocional – Políticas Educacionais 29
3.5 Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – Implementações nas competências socioemocionais..... 32
4 AS INTERAÇÕES SOCIAIS NO AMBIENTE EDUCATIVO NA VISÃO DE VYGOTSKY 36
4.1 Aprendizado socioafetivo – Paixão pelo ensino 38
4.2 Maturidade emocional – A inteligência no equilíbrio das emoções 39
5 HOWARD GARDNER – Um olhar díspar para a inteligência e suas contribuições na educação 41
6 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA ÓTICA DE GOLEMAN 45
7 OBJETIVOS 47
7.1. Objetivos Gerais..... 47
7.2 Objetivos específicos 47
8 MÉTODO..... 48
9 RESULTADOS..... 59
9.1 Análise Descritiva 59
9.1.1 Característica da Amostra 59
9.2 Distribuição de Frequência e porcentagens da variávies IHSA 60
9.3 Distribuição de Frequência das variáveis Desempenho Escolar 73

9.3.1 Correlação entre as Habilidades Socais e Desempenho Acadêmico.. 75
10 DISCUSSÃO 71
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS 76
11.1Considerações referentes à coleta de dados 77
12 PRODUTO FINAL 80
REFERÊNCIAS 81
APÊNDICE A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 87
APÊNDICE B –Termo de Assentimento 90
ANEXO A – Parecer do CEP – UNISANTOS 93
ANEXO B – Projeto de Intervenção Pedagógica 97

APRESENTAÇÃO

Com a crescente valorização do desenvolvimento das habilidades sociais para uma interação saudável no ambiente escolar, as escolas e os estudantes são levados a colocar em prática uma série de competências, seja durante a avaliação do próprio desempenho como conquistas, fracassos, erros, acertos, planejamento da sua rotina, como também nos relacionamentos com os colegas, professores e toda comunidade educativa. O surgimento de alguns tipos de conflitos mobiliza educadores, de modo geral, a repensarem suas práticas e suas ações, considerando a necessidade de intervenções que sustentem uma maior harmonia no processo de desenvolvimento e, consequentemente nas relações interpessoais.

Atuando na área da Educação especialmente com jovens do Ensino Fundamental Anos Finais, foi possível observar que na realização das atividades em sala de aula, os grupos não costumam utilizar o diálogo como instrumento para a resolução de conflitos, o que, de certa forma, evitaria divisões, isolamento, discriminação e até mesmo exclusões, entre outras possibilidades. Outro fator é quando determinado aluno, sentindo-se mais capacitado, menospreza a capacidade de outros e não aceita trabalhar em grupo com quem julga enfraquecer a equipe, desencadeando naqueles que não são escolhidos ou são inseridos apenas depois da mediação do professor, uma certa reação de tristeza e sentimento de rejeição, podendo afetar direta ou indiretamente sua autoestima.

Diante desses fatos, surge a necessidade de trabalhar em um contexto mais amplo e de forma mais incisiva com as habilidades sociais e as competências socioemocionais no ambiente escolar. Ao mesmo tempo contemplar a nona competência geral determinada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016, p. 17-19), a qual diz que, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, [...] fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, é reconhecer-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

Para as organizações internacionais, a escola representa o lugar ideal para a educação dos valores fundamentais para a vida em sociedade. As competências socioemocionais ou não-cognitivas estão sendo promovidas por instituições e fundações empresariais como o Instituto Ayrton Senna (IAS), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização

para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), para a educação integral no século XXI. No documento Competências para o progresso social, a OCDE (2015, p. 35), afirma que as competências socioemocionais são "[...] importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo".

Existem ainda diferentes estudos e práticas internacionais e nacionais voltadas ao trabalho com competências socioemocionais como CASEL, Center For Curriculum Redesign (CCR) - organização global sem fins lucrativos dedicada a melhorar a educação, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essas organizações além de promoverem o estudo e disseminação do conhecimento, diferentes avaliações de grande escala contemplam as competências socioemocionais, como o PISA (Programme for International Student Assessment) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Na literatura nacional e internacional, de forma geral, as habilidades sociais são apontadas como importantes indicadores do desempenho escolar, e assim, altamente correlacionadas de forma positiva (FEITOSA, DEL PRETTE, & DEL PRETTE, 2012 E FEITOSA, DEL PRETTE, DEL PRETTE, & LOUREIRO, 2011).

Neste contexto, a aprendizagem das competências socioemocionais é um requisito importante a ser trabalhado na instuição escolar, porque além de contribuir para a formação integral de um cidadão e de ampliar o bem-estar coletivo e pessoal, é estar em sintonia com as demandas sociais, é promover uma educação mais justa e igualitária no relacionamento com os jovens em situações de vulnerabilidade social, na dificuldade de se socializar, no desempenho dos estudantes que possuem condição financeira inferior à do grupo, e ainda, a grande diversidade cultural que exige novas maneiras de interagir na sociedade atual.

Por essas ocorrências estarem presentes no cotidiano profissional desta pesquisadora, e por desejar e acreditar que os alunos possam desenvolver e aprender habilidades sociais para colocá-las em prática na resolução de conflitos, nas relações interpessoais, tornando-as mais humanas, na construção do pensamento crítico, entre outras competências capazes de transformar o indivíduo no seu relacionamento social, comportamental e cognitivo é que nasceu a motivação para trabalhar na Educação Básica as habilidades e competências sociais a partir do Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Essas aprendizagens estão ligadas à necessidade de formar estudantes que não adquiram apenas o conhecimento cognitivo tradicional, mas que saibam a importância de se colocar no lugar do outro, das relações sociais positivas, do controle das emoções, da vivência dos valores e da tomada responsável de decisões que contribuem com a qualidade do ensino-aprendizagem tão necessária para se desenvolver na educação do século XXI.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como proposta analisar o comportamento dos adolescentes integrando aspectos das habilidades sociais e competências socioemocionais e a sua correlação com o desempenho escolar. A pesquisa ocorreu no contexto da Pandamia de COVID-19.

Para análise comportamental dos estudantes foi utilizado como instrumento o questionário do Iventário das Habilidades Sociais para adoldescentes – IHSA e para análise do desempenho escolar o Teste de Desempenho Escolar – TDE II.

A amostra contou com a participação de adolescentes entre 12 e 14 anos, caracterizando o período da adolescência onde as relações com os colegas de turma tornam-se mais expressiva. São nessas relações que ocorre o desenvolvimento das habilidades sociais e a capacidade de se comunicar e interagir com os outros de forma adequada e eficaz, envolvendo um conjunto de habilidades mais complexas, como por exemplo lidar com críticas e saber fazer perguntas, seguir regras, solicitar mudanças de comportamento e resolver situações interpessoais conflituosas (DEL PRETTE, & DEL PRETTE, 2006).

Segundo Del Prette (2014), dentre os problemas de saúde o de maior prevalência nesta faixa etária da população, é a gravidez precoce, as doenças sexualmente transmissíveis e o uso de drogas, além dos problemas comportamentais que originam altos índices de problemas de saúde. Esse contexto aponta a necessidade de desenvolver e de fazer intervenções que promovam habilidades de enfrentamento mais saudáveis entre os jovens.

As pesquisas apontam que, quanto maior a frequência de problemas comportamentais apresentados pelas crianças, menor o repertório de Habilidades Sociais e o Desempenho Acadêmico das mesmas (CIA & BARHAM, 2009; CIA, PAMPLIN, & DEL PRETTE, 2006; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005).

Ainda, de acordo com esses autores o desenvolvimento das habilidades sociais pode acontecer ao longo da vida do indivíduo, porém é no período da adolescência que o não desenvolvimento dessas habilidades podem estar relacionadas à presença de agressividade, delinquência, transtornos de conduta, abuso e dependência de substâncias psicoativas. Nesse sentido, consideram que a ausência

das Habilidades Sociais tornam-se fatores de risco para a realização acadêmica e para o desenvolvimento socioemocional.

Na visão de Magalhães e Andrade (2006), o desempenho acadêmico, está relacionado a fatores como inteligência, habilidade e competência. Contudo, o resultado das numerosas pesquisas tem evidenciado outros fatores que determinam e definem o desempenho acadêmico dentre os quais destacam-se a motivação, as metas de realização e as atribuições causais (WEINER, 1985).

Tendo como referência a contribuição de Weiner, a atribuição causal relevante que ocorreu no período da aplicação do IHSA e do TDE II, com repercussão no comportamento e desempenho acadêmico dos estudantes foi a Pandemia de COVID-19.

Com o elevado índice de adoecimento da população mundial em razão da COVID-19, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde considerou que se tratava de uma pandemia, sinalizando uma Emergência de Saúde Pública Internacional (WHO, 2020).

Segundo a Organização, a propagação acelerada do vírus e às altas taxas de contágio, cada país, de acordo com sua situação epidemiológica, adotou diferentes medidas desde o distanciamento social até o lockdown na tentativa de reduzir os picos da doença moldando ao que o sistema de saúde podia suportar.

No Brasil, a situação foi avaliada a partir da realidade de cada cidade e estado, sendo que a orientação do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020) foi a de distanciamento social. Esses acontecimentos alteraram a rotina e os hábitos de grande parte da população, desde a perda da liberdade até os impactos psicológicos, destacando a depressão e ansiedade (BROOKS ET AL., 2020).

Na área da educação, as escolas foram fechadas, assim como Instituições de Ensino Técnico e de Ensino Superior. De acordo com os dados da UNESCO (2020), aproximadamente 70% da população estudantil no mundo foi afetada, o que indicou a importância de considerar o contexto educacional diante da Pandemia.

Algumas atividades escolares presenciais, aqui no Brasil, foram retomadas de forma gradativa e opcional entre outubro e novembro de 2020. Para isso, foram utilizados protocolos de saúde a fim de tornar seguro o retorno dos funcionários, professores e estudantes da escola. Como recurso de aprendizagem, uma ferramenta adotada foi o Ensino Híbrido definido como “Blended Learning”, que

busca promover uma mistura entre o ensino presencial e propostas de ensino on-line – ou seja, integra a Educação à tecnologia – (FRIESEN, 2012).

Em 2021, as Instituições se organizaram na tentativa de amenizar os prejuízos que o afastamento da escola tendem a produzir, principalmente, em crianças e adolescentes. E para atenuar as consequências negativas que a quarentena proporcionou à sociedade, diferentes materiais informativos foram produzidos em formato de cartilhas, destinados aos pais e a população em geral.

Para sobrepor os sentimentos acometidos pela Pandemia, estudos assinalam que possuir um alto nível de competência socioemocional significa que o indivíduo consegue lidar bem com situações adversas e desafios que enfrenta no seu desenvolvimento escolar e pessoal. No relatório do Fórum Econômico Mundial (*Jobs of Tomorrow: Mapping Opportunity in the New Economy*), divulgado no início de 2020, o perfil do profissional do futuro requer habilidades como inteligência emocional, capacidade criativa e de resolução de problemas, pensamento crítico, resiliência, tolerância ao estresse e flexibilidade.

Diante desses fatos, considero que os resultados da presente pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino que compreendam os aspectos cognitivos que é base da aprendizagem (PEAGET, apud MOREIRA, 1995), e os aspectos emocionais dos estudantes (OCDE, 2015), considerando a fase da adolescência, as características das habilidades sociais e a expansão do repertório socioemocional que acontece quando o adolescente é exposto a novas situações e rever os possíveis déficits em relação à escolaridade dos participantes como consequência dos efeitos causados pela Pandemia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as competências socioemocionais compõem a proposta de Educação para o século XXI. De acordo com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2015, ao trabalhar com as competências o estudante aprende a estabelecer metas, trabalhar em grupo, buscar aprimomaramento e controlar emoções, ter a educação cívica e para a cidadania, a auxiliar na resolução de conflitos e adquirir a capacidade de pensar de modo independente, exercer o protagonismo, e na educação moral e religiosa formar o caráter no valor da justiça, do repeito, do autocontrole e da força de vontade.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, inclui a orientação para a construção de currículos escolares com características das competências socioemocionais a serem desenvolvidas durante o processo educativo, que são: comunicação, criatividade, participação, colaboração, resiliência, responsabilidade, estabilidade emocional e abertura a novas experiências.

Estudos recentes vêm demonstrando que indivíduos com bom relacionamento interpessoal são mais saudáveis, menos propensos a doenças e mais produtivos no trabalho e que o conjunto de habilidades sociais relevantes pode ser organizado em classes e subclasses de maior ou menor abrangência. Na base de qualquer desempenho socialmente competente destacamos o autocontrole, a habilidade geral de observar, descrever, interpretar, regular pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

Nesta construção, Del Prette (2017), conceitua o termo Habilidades Sociais como um conjunto de comportamentos sociais que são valorizados em determinadas culturas e que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais. Os comportamentos que entram na categoria das Habilidades Sociais podem contribuir para a Competência Social no sentido de produzir os resultados desejados como fazer uma pergunta e obter resposta, expressar discordância e ser respeitado no direito de opinar, pedir algo e ser atendido, etc.

Neste encadeamento de relacionamentos interpessoais, destaca-se o estudo realizado por Howard Gardiner, as “Inteligências Múltiplas”. O autor afirmava que o conceito de inteligência, como é oficialmente definido em psicometria (testes de QI) não era suficiente para descrever a grande variedade de habilidades cognitivas humanas. Nesse repertório, encontramos *a inteligência intrapessoal* e a *inteligência interpessoal* – que são as chamadas inteligências pessoais e uma direciona para a relação consigo mesmo, enquanto a outra direciona para a relação com o(s) outro(s), respectivamente. Pelas suas descobertas, criou-se uma visão integral de cada indivíduo e a valorização das múltiplas inteligências e da diversidade no contexto educativo e social.

Utilizando como referência Gardner, o psicólogo Daniel Goleman elevou o conceito das inteligências pessoais,

> “A inteligência acadêmica pouco tem a ver com a vida emocional. Os mais brilhantes entre nós podem afundar nos recifes de paixões desenfreadas e impulsos desgovernados; pessoas com altos níveis de QI são às vezes pilotos incompetentes de suas vidas particulares”. (GOLEMAN, 1995, p. 46)

Goleman (1995), também dividiu as competências emocionais em sociais (relacionada à inteligência interpessoal) e pessoais (relacionada à inteligência intrapessoal), elegendo 5 categorias principais que dizem respeito à inteligência emocional, são elas: autoconsciência; autocontrole; consciência social; gestão de relacionamento; e automotivação/performance.

Ainda de acordo com Goleman, a inteligência emocional é mais do que dominar as emoções: é estar no controle. Sendo assim, ela envolve, principalmente, autoconhecimento, controle emocional, compreensão dos outros, controle das relações, e autorresponsabilidade.

Em termos conceituais, no seu livro Inteligência Emocional, ressalta que ela está associada ao que, atualmente, é definido como habilidades sociais, compreendidas como um conjunto de comportamentos adequado a diferentes situações e contextos que contribuirão para o desempenho socioemocional (Del Prette & Del Prette, 2007).

As habilidades sociais consistem em comportamentos que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos que devem ser adequados à

situação, solucionar problemas imediatos e também minimizar a probabilidade de futuros problemas. A interação com o meio social modificam as habilidades, por isso é possível programar uma intervenção específica, com o objetivo de melhorar rendimento do indivíduo (LOPEZ, 2008). Assim, o desenvovimento das habilidades sociais impactam no bom desempenho socioemocional (CASEL, 2017).

Uma das concepções que envolve o desenvolvimento socioemocional é a teoria histórico-cultural de Vygostky (2010), compreendendo-o como “a interligação de um sistema de reações influenciado pelo meio social em que cada sujeito está inserido” (Piske, 2013). Nessa perspectiva, o desenvolvimento socioemocional aponta para o caráter social apreendido e das emoções que, por sua vez, suscitam pensamentos e ações. Neste enfoque, Piske (2013), afirma que o desenvolvimento socioemocional refere-se às vivências que os indivíduos apresentam em seu contexto histórico e cultural, as quais envolvem sentimentos e emoções, caracterizando-o como um fenômeno, sentido e significado social.

Ampliando o conceito de Vygotsky (1978), a zona de desenvolvimento proximal de um indivíduo faz referência ao nível de prontidão de uma cultura ao aceitar novas ideias e realizar práticas alternativas para o seu desenvolvimento.

Outro aspecto investigado na presente pesquisa, analisados pelas autoras Stein, Giacomoni e Fonseca, 2019, que corrobora com os estudos de Del Prette e dos demais autores, é o desempenho escolar dos estudantes alicerçado no desenvolvimento das habilidades sociais e na influência dos fatores socioemocionais que consideram estar associados ao sucesso ou ao fracasso na aprendizagem e o desempenho escolar dos estudantes.

Conforme mencionado abaixo:

> A interpretação do TDE II em contextos clinico e educacionais, inicialmente será abordada s infliência dos processos cognitivos no desenvolvimernto da aprendizagem de cada domínio (leitura, escrita e matemática). Em seguida, será sintetiozado nesse processo o papel de fatores individuais e socioculturais, com a inteligência, os apectos emocionais (individuais e sociomeocionais) e em alguns transtornos do neurodesenvomimento. (STEIN et al, 2019, p.19)

Nesta sequência, o ensino-aprendizagem depende de diversas habilidades tanto cognitivas como socioemocionais, levando em conta fatores individuais

(situacionais ou desenvolvimentais), que podem favorecer ou prejudicar o sucesso acadêmico.

A seguir, apresentam-se os aportes dos autores sobre os estudos das competências socioemocionais, habilidades sociais, interações sociais, inteligências múltiplas e a inteligência emocional, objeto de investigação desta pesquisa.

2.1 Educação socioemocional – Competências para o século XXI

De acordo com Bruening (2018), nesses últimos anos, a educação socioemocional ganhou força, principalmente sustentada pela ideia de que suas habilidades podem ser ensinadas intencionalmente e que os alunos precisavam de oportunidades para praticar as habilidades sociais.

Com a mesma concepção, o Instituto Ayrton Senna (IAS) enfatiza e reforça que a Educação para o Século XXI exige a ampliação da fronteira do que se entende por aprendizagem e pelo desenvolvimento e avaliação desses aspectos que, hoje reconhece-se que podem ser mensurados objetivamente e ensinados intencionalmente nas escolas. Afirma que, para além do que se estabeleceu como meta para a educação nesse século em termos de acesso aos estudos, permanência e sucesso escolar, o que se espera para essa educação é a tríade: acesso, conclusão escolar e aprendizagem integral. Identificou-se que o ensino, tal como vem sendo praticado, não consegue manter as crianças e os jovens na escola e garantir uma aprendizagem eficaz para uma vida plena no mundo contemporâneo (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015)

Dessa maneira, o momento é propício para a troca de experiências que existe entre todos os atores envolvidos no processo educativo, sendo essencial para o contínuo aprimoramento dessas propostas.

2.2 Big Five – Contribuições na aprendizagem socioemocional

Em 1994, nos Estados Unidos, pesquisadores com o objetivo de investigar o impacto da aprendizagem socioemocional na educação criou o CASEL, sigla que, em inglês, significa "*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*" trata-se de uma organização mundial, sem fins lucrativos, com sede em Chicago,

voltada para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos da educação básica integrado com o aprendizado acadêmico (BRUENING, 2018).

A especialista discorre que o conceito de aprendizagem socioemocional foi pensado e desenvolvido há mais de 20 anos. Naquele tempo, as escolas e todo o sistema educacional estavam trabalhando e promovendo a prevenção sobre o uso de drogas e a violência, a educação moral e cívica, como também a educação sexual.

Aborda ainda, que foi nesse contexto que a educação socioemocional foi desenvolvida e introduzida como uma estrutura para atender às necessidades dos jovens e apoiar a adequação de uma série de programas e iniciativas escolares.

Ela considera, que no decorrer desses anos, uma meta-análise de estudos, com o apoio da *Association for Supervision and Curriculum Development* (Associação de Supervisão e Desenvolvimento Curricular) e as pesquisas desenvolvidas proporcionaram maior conscientização da necessidade de um esforço direcionado à educação socioemocional na rede escolar, o que resultou em um aumento do desempenho acadêmico, reconhecimento assegurado pelo governo americano da importância dessas competências e do impacto positivo causado nos alunos e nas escolas que aderiram à essa proposta de ensino.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) define as competências socioemocionais com base no Modelo de Cinco Grandes Fatores - o Big Five, um sistema de classificação de traços da personalidade que distingue cinco categorias com o propósito de alcançar a todos, que são:

1. Extroversão;
2. Amabilidade,
3. Conscientização;
4. Estabilidade emocional;
5. Abertura a novas experiências.

A partir do Big Five, foi elaborado um sistema de avaliação em larga escala das competências socioemocionais, porém, diferentemente das competências cognitivas, ainda não está implantado como sendo uma política pública de avaliação no país.

Similarmente no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada norteadora da Educação, aprovada em dezembro de 2017, inclui a orientação para a construção de currículos com características das competências socioemocionais a serem desenvolvidas durante o processo educativo destacando, a comunicação, criatividade, participação, colaboração, resiliência, responsabilidade etc., que foram anteriormente divulgadas pela OCDE, UNESCO e Instituto Ayrton Senna (IAS).

2.2.1 Pilares de sustentação das competências socioemocionais

Os pilares que dão sustentação à educação socioemocional incluem o autoconhecimento, autogerenciamento, tomada responsável de decisões, habilidades de relacionamento e consciência social. Essas bases de apoio perpassam os contextos escolares, as famílias e as comunidades, o que significa que esses temas deveriam ser difundidos em todos os grupos que estejam envolvidos com a escola (BRUENING, 2018).

Para que esses objetivos sejam alcançados, é fundamental que a relação professor e aluno não se horizontalize e que não se confunda com amizade ou paternalismo. É ocupando o seu lugar como referência que o professor pode exercer o seu magistério com presença relevante na vida dos estudantes e ultrapassar a abordagem tradicional. Pode, então, tornar-se capaz de permitir a abertura para influenciar e ser influenciado pelas posições e interesses dos alunos, assim como a capacidade de trocar com reciprocidade percepções e feedbacks cotidianos que demonstrem vínculo com o jovem que está por traz do aluno e, mais importante que tudo, compromisso incondicional com sua aprendizagem e desenvolvimento social (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015).

2.2.2 Habilidades sociais e rendimento escolar

Existem três conceitos no campo das habilidades sociais que fundamentam os estudos e as intervenções nas relações interpessoais são eles: o desempenho social, as habilidades sociais e a competência social.

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), ele avalia o desempenho social como sendo uma sequência de comportamentos em uma situação social qualquer e o repertório que esse indivíduo possui para lidar de maneira adequada com as demandas das situações sociais.

O conceito de competência social observa o desempenho das habilidades sociais nas situações vividas pelo adolescente. A diversidade de manifestações comportamentais das habilidades sociais tem como papel central às interações e comportamentos sociais como indicadores de adaptação.

O campo de estudo das Habilidades Sociais é recente e está ligado aos treinamentos em Assertividade nos Estados Unidos e o treinamento de Habilidades Sociais na Inglaterra tendo como referência os estudos de Argyle (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017; FERREIRA, OLIVEIRA & VANDENBERGHE, 2014), segundo esses autores, os estudos vêm evoluindo na criação de estratégias para organizar programas de treinamento nesta área.

No Brasil, evidências reais foram encontradas em estudo de regressão logística (DEL PRETTE; DEL PRETTE; OLIVEIRA; GRESHAM; VANCE, s.d.), indicadores de habilidades sociais de cooperação e sociabilidade foram medidas precursoras de pertencimento do indivíduo ao grupo com dificuldade de aprendizagem em relação ao grupo sem dificuldade de aprendizagem, evidenciando a importância dessas habilidades no rendimento acadêmico. As autoras concluem que os resultados favorecem a hipótese de relação funcional entre habilidades sociais e o desempenho acadêmico.

Analisando as possíveis relações entre desempenho acadêmico e comportamento socioemocional abordadas nesse estudo verificou-se que, as habilidades sociais comparada com o desempenho acadêmico não tiveram correlação, ou seja, na realização dos testes ter ou não as habilidades sociais desenvolvidas não interferiu nos resultados finais.

Nessa linha de pesquisa novos estudos são necessários com a adesão de um número maior de estudantes e de outros seguimentos, para verificar a associação dessas variáveis em grupos diferenciados e se há presença ou ausência de dificuldades no desempenho escolar. Os dados obtidos, podem favorecer a implantação de programas de promoção das habilidades sociais.

Sob esse aspecto, considera-se que o resultado da amostra e a compreensão sobre as dissociações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico constitui uma importante base para se propor uma intervenção.

Enquanto os problemas de comportamento encontrado nos jovens com dificuldades de aprendizagem costumam ser o foco principal de investigação de educadores, os resultados produzidas neste estudo justificam ampliar essa visão para a avaliação das habilidades sociais desses alunos, dada a sua correlação nula com o desempenho acadêmico.

Desse modo, investir em habilidades sociais na escola pode surtir efeito, tanto no desempenho acadêmico, como nos problemas que interferem esse desempenho, contribuindo para estabelecer uma rede de interdependências positivas entre variáveis que validam o sucesso escolar e o desenvolvimento do adolescente no ambiente educacional (UNESCO, 2015).

3 EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI – DESENVOLVIMENTO GLOBAL DOS ALUNOS

A educação para o século XXI, tem como meta preparar o aluno para a vida acadêmica, profissional, pessoal e a vivência em comunidade baseada na aquisição do conhecimento e desenvolvimento das competências socioemocionais.

De acordo com a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015) a concepção de competências socioemocionais que envolve as capacidades pessoais de atingir os objetivos são: perseverança, autocontrole, entusiasmo e as competências de trabalhar com o outro: a cordialidade, respeito, cuidado e de gerir emoções: calma, otimismo e confiança.

As competências socioemocionais também são denominadas competências não-cognitivas, habilidades interdisciplinares ou transversais. O aprendizado das competências socioemocionais transcende as expectativas de aprendizado relacionadas a conteúdos acadêmicos e podem vir a ser incorporadas em todas as disciplinas escolares.

Não existe uma única definição, para os elementos que compõem o conjunto de competências sociais. Uma das abordagens mais utilizadas é a comunicação, colaboração criatividade e pensamento crítico.

A OCDE lançou, em 2015, o documento Competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais. O relatório é uma síntese de três anos de pesquisas realizadas pelo projeto Educação e Progresso Social (ESP), vinculado ao Centro para Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE.

Segundo Andreas Schleicher, da Diretoria de Educação e Competências da OCDE, é necessário para os adolescentes e as crianças um “[...] conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para ser bem-sucedidos na vida moderna, [...] elevando a chance de se formar em universidades, ter vida saudável e se afastar de comportamentos agressivos” (OCDE, 2015). Essas competências, segundo Andreas, possibilitariam o sucesso dentro e fora da escola.

No documento Competências para o progresso social, as habilidades socioemocionais têm sido abordadas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e a OCDE como competências que, integradas ao conhecimento cognitivo, ajudam a formar

cidadãos comprometidos, motivados, solidários, socialmente responsáveis e produtivos (OCDE, 2015).

Quadro 1 - OCDE

Recomendações OCDE ao desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças	
Para os responsáveis pela formulação de políticas	• Refletir sobre os principais objetivos do sistema educacional de modo a avaliar se as atuais políticas e práticas são orientadas a consecução do objetivo de incrementar várias competências – incluindo as socioemocionais – ou se e necessário um novo portfólio de políticas para reforçá-las. •Tomar medidas concretas para adotar e proporcionar suporte suficiente para as práticas que incentivam um conjunto mais amplo de competências – incluindo as socioemocionais – e que asseguram uma sociedade mais produtiva, mais inclusiva, mais ecológica e mais coesa. • Promover o apoio a todo o sistema para endossar e incorporar a aprendizagem socioemocional nos currículos. Isso incentivará os professores que acreditam na importância do desenvolvimento socioemocional, mas que enfrentam pressões para assegurar um bom desempenho nas principais disciplinas, como matemática e línguas. • Considerar a possibilidade de medir competências cognitivas e socioemocionais desde a primeira infância até a idade adulta, de modo a adicionar mais evidências que forneçam informações para as políticas e práticas educacionais.
Para os administradores de escolas	• Avaliar se o sistema escolar está investindo o suficiente no estímulo e na medição das competências socioemocionais. • Avaliar se as medições e metodologias usadas para estimular as competências socioemocionais são apropriadas. • Incentivar o envolvimento de pais e da comunidade, e assegurar que eles complementem os esforços da escola. • Promover o apoio a todo o sistema para endossar e incorporar a aprendizagem socioemocional nos currículos. Isso incentivará os professores que acreditam na importância do desenvolvimento socioemocional, mas que enfrentam pressões para assegurar um bom desempenho nas principais disciplinas, como matemática e línguas.
Para os pesquisadores	• Apontar os contextos de aprendizagem e as competências socioemocionais que impulsionam as perspectivas futuras das crianças. O objetivo é identificar os que funcionam e outros menos conhecidos. Seria importante desenvolver uma estrutura abrangente para entender melhor a multiplicidade de intervenções, contextos de aprendizagem e instrumentos de política que podem ser valiosos. Na área de aprendizagem, os estudos qualitativos podem ajudar. • Identificar as competências socioemocionais relevantes para as crianças – da primeira infância até o início da adolescência – que podem ser medidas confiavelmente e que sejam sólidas independentemente da cultura e do idioma. • Esclarecer melhor as trajetórias causais que explicam a relação

	entre contextos de aprendizagem, competências e resultados. É particularmente importante identificar de que forma diferentes contextos de aprendizagem impulsionam o desenvolvimento de competências. É igualmente importante reconhecer como diferentes competências – cognitivas e socioemocionais – impulsionam em conjunto os resultados positivos no âmbito educacional, do mercado de trabalho e social. • Expandir para além dos Estados Unidos as evidências dos estudos sobre intervenções bem-sucedidas em escolas.
Para a OCDE	• Continuar sintetizando as informações sobre políticas, práticas e pesquisas relacionadas às competências socioemocionais. Isso pode ser feito mediante trabalho com os países e com outras atividades da OCDE para identificar práticas de educação e ensino que possam incentivar essas competências. • Prosseguir com o trabalho empírico sobre dados longitudinais de países da OCDE e seus parceiros econômicos para aprimorar a base de evidências. • Continuar a divulgar amplamente as conclusões entre todos os grupos interessados. • Manter os esforços para desenvolver e validar medidas de competências socioemocionais que sejam representativas além de limites culturais e linguísticos, usando como base os investimentos anteriores feitos no PISA. • Desenvolver estratégias para lançar uma coleta de dados longitudinais internacionais sobre a dinâmica das competências socioemocionais.

Fonte: OCDE (2015, p. 134 e 135)

3.1 Competências socioemocionais – um desafio para as escolas

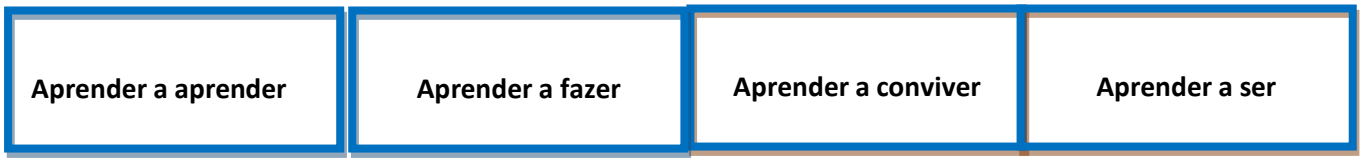
De acordo com DelPrette (2006), a capacidade que o aluno tem para identificar os seus sentimentos, resolver conflitos, relacionar-se com os outros e desenvolver o seu autoconhecimento fazem parte das chamadas competências socioemocionais.

As discussões a esse respeito baseiam-se em tópicos socioemocionais relevantes ao cotidiano dos alunos como: *bullying*, diversidade, desigualdade social, desenvolvimento de projetos sociais, administração das emoções e reações às situações adversas.

A educação formal sempre buscou o desenvolvimento das competências cognitivas, focando principalmente no aprendizado científico do estudante, mas diante do atual contexto social se faz necessário aprender a lidar com as competências socioemocionais, e possivelmente trabalhá-las em conjunto com as outras disciplinas nas salas de aula.

Nesse universo de administrar as competências cognitivas e sociais no ambiente escolar, a UNESCO esclarece essa dicotomia, deixando nítido o valor de ambas as competências para a Educação, e se baseia nos pilares:

Figura 1 – Competências cognitivas e sociais no ambiente escolar - UNESCO



Fonte: autora

“aprender a aprender” e “aprender a fazer”, relacionados a habilidades cognitivas, e “aprender a ser” e “aprender a conviver”, referentes a habilidades socioemocionais.

Nesta mesma direção segue o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizado por Jacques Delors, em que sintetiza a Educação nos quatro pilares da aprendizagem descritos acima, que corroboram para a formação de um ser humano mais preparado para enfrentar os desafios de um mundo com dimensões que sofrem constantes mudanças.

> Essas aprendizagens são conhecidas como os “quatro pilares da educação”, as quais traduzem uma concepção integradora de educação, que pode ser aprimorada pela aplicação eficaz e concreta em escolas e realidades locais” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015).

A incorporação das competências socioemocionais na estrutura curricular não está exposta no documento da OCDE.

O currículo é baseado em pilares nacionais de competências do sistema educacional a ser desenvolvido por um determinado país.

3.2 Competências cognitivas

As competências cognitivas são desenvolvidas na educação tradicional, trabalham com a inteligência e determina com mais clareza os objetivos a serem alcançados. Mas, para que se alcance a formação integral do aluno, acadêmica e humana, é necessário entender como atuar em conjunto com as emoções intrínsecas ao ser humano. As competências cognitivas envolvem tanto o aspecto

físico como o mental e medem a evolução do aluno em todas as disciplinas do currículo escolar na Educação Básica (UNO EDUCAÇÃO, 2019).

Nesse sentido, as competências cognitivas podem ser aprimoradas como parte do currículo escolar:

- Compreender um problema e apresentar soluções;
- Usar a percepção auditiva para conduzir uma tarefa;
- Planejar e executar um plano em todas as suas etapas.

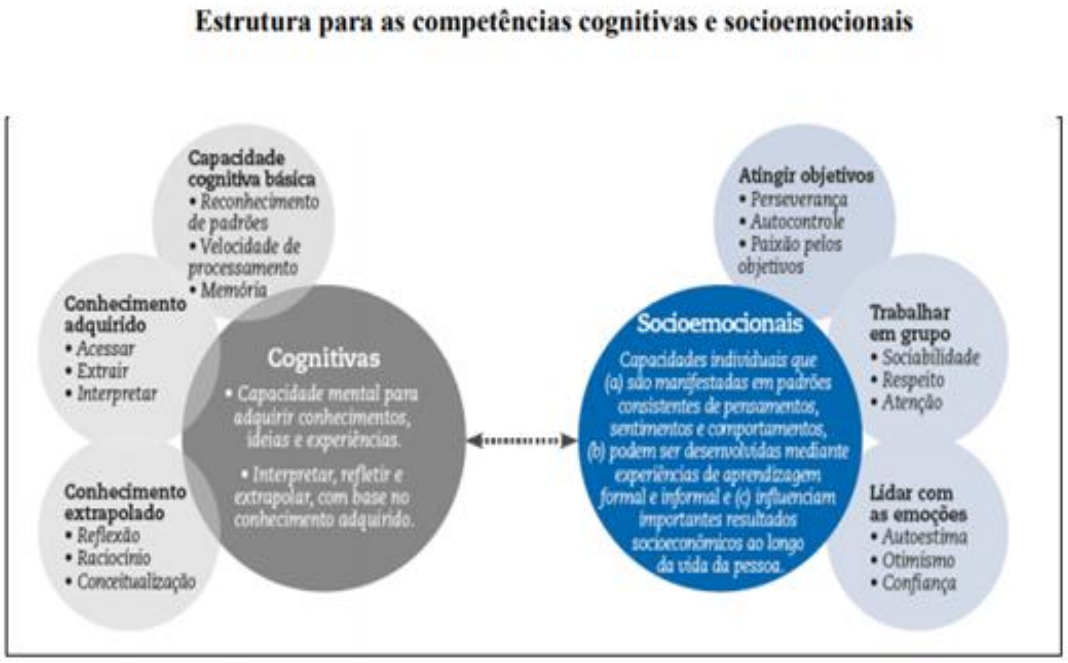
3.3 Competências cognitivas e socioemocionais – paradigma da educação

A OCDE (2015), ao considerar as particularidades das competências cognitivas e socioemocionais, fica nítido como se diferenciam e, se complementam. Ambas são essenciais para uma formação integral do aluno e tem como conceito interligar o conhecimento acadêmico e o humano.

O ensino tem um potencial transformador quando combina as duas capacidades cognitivas e emocionais. Nesta perspectiva, o aluno ganha o suporte que precisa para ter um bom desempenho ao estudar disciplinas exatas e, ao mesmo tempo, conseguir interagir adequadamente com os colegas para colaborar em projetos educacionais e ainda ajudar a família/pais nas tarefas de casa.

A compreensão a respeito das diferenças entre competências cognitivas e socioemocionais é o primeiro passo para planejar mudanças no currículo escolar. A ideia principal é oferecer um ensino integral, capaz de aprimorar todos os aspectos da vida do aluno, conforme discriminado na figura 2, abaixo.

Figura 2 – Competências cognitivas e socioemocionais - OCDE



Fonte: OCDE (2015, p. 34)

3.3.1 Competências socioemocionais – influências no desempenho escolar

Daniel Santos pesquisador do eduLab21 – projeto do Instituto Ayrton Senna e pesquisas sobre políticas educacionais, na I Semana de Educação Socioemocional, realizada na Escola de Formação Paulo Freire, (2018), abordou o tema “A importância das competências socioemocionais na vida e sua relação com o desempenho escolar” na perspectiva do desenvolvimento acadêmico.

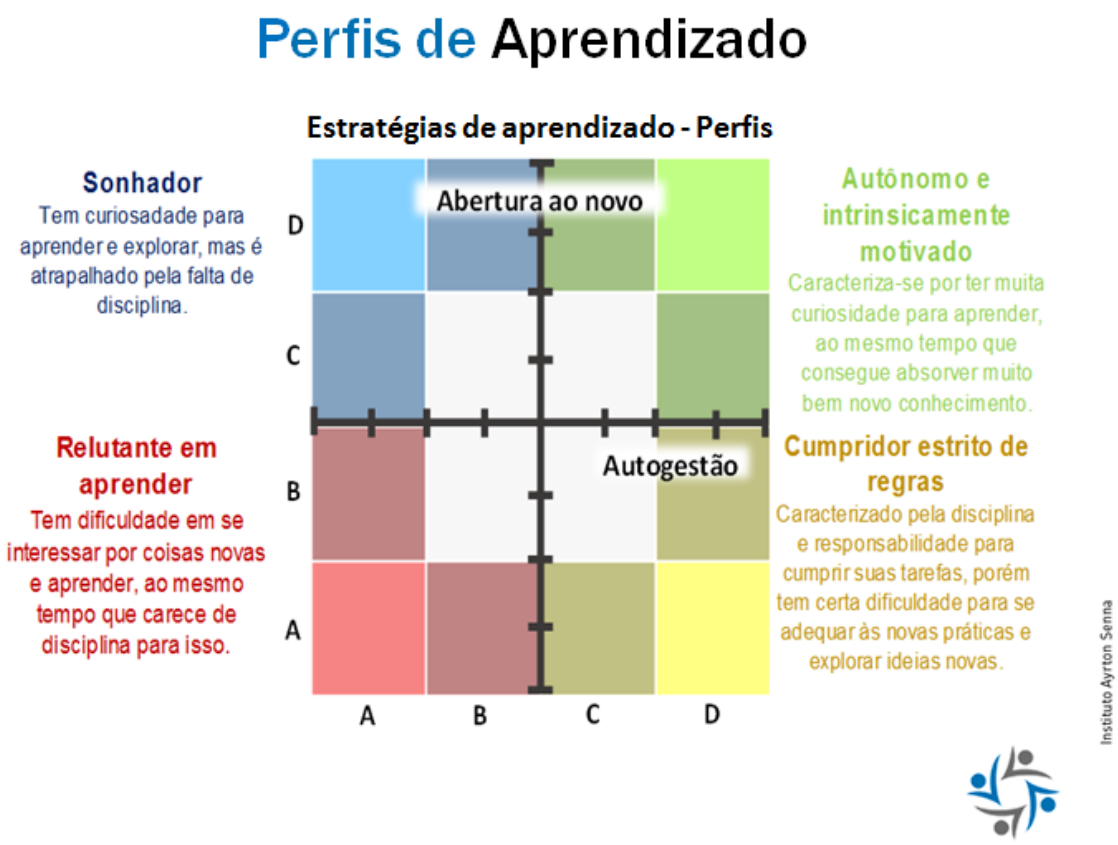
Santos (2018), a partir de um contexto histórico identificou quais as competências que promovem o aprendizado. O especialista da Universidade de São Paulo (USP) analisou que, nas últimas décadas, entre os psicólogos houve um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana está em observá-la sob as dimensões da teoria dos Cinco Grandes Fatores (Big Five), mencionada anteriormente. Santos detalha que os aspectos da teoria envolvem a abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa, apreciação estética), a autogestão (responsabilidade, foco, persistência, organização), o engajamento com o outro (sociabilidade, assertividade, entusiasmo), a amabilidade

(empatia, respeito, confiança no próximo, gratidão), e a resiliência/estabilidade emocional (ansiedade, tolerância à frustração, tolerância ao estresse).

No seu discurso, afirmou que, segundo pesquisas feitas no Brasil, os dois primeiros fatores – abertura ao novo e autogestão – vêm demonstrando ter maior influência no desempenho escolar. Observou-se ainda que a autogestão apresenta uma queda representativa no meio da adolescência, entre o Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio. E sentimentos como a amabilidade, que envolve a empatia – aspecto dos mais urgentes no contexto brasileiro –, a mudança maior se dá no início da adolescência. A partir desse período, a melhoria é lenta. Outro ponto observado foi a resiliência ou estabilidade emocional, ele afirma que embora meninos e meninas mantenham, um padrão, elas passam por uma redução dessas características na adolescência.

O Instituto Ayrton Sena (IAS) 2015, mostra que, diante desse desafio, cabe perguntar o que fazer para alavancar os índices de desempenho tradicionalmente avaliados e, ao mesmo tempo, promover as novas aprendizagens. Reforça que a abordagem socioemocional é um dos elementos fundamentais para se responder a essa questão. Revelam que as pesquisas realizadas demonstram que essa dimensão é especialmente relevante para reduzir as desigualdades de aprendizagem dentro dos sistemas educativos e elevar a qualidade dos sistemas como um todo, além de ser imprescindível para a formação de cidadãos autônomos, solidários e produtivos, capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos para encarar os desafios de um mundo em constante transformação.

Figura 03 – Estratégias de aprendizado



Fonte Ayrton Senna
http://www.multirio.rj.gov.br/images/img_2018_09/Sesem1_slide.png

3.4 Competência sociemocional - políticas públicas educacionais

De acordo com o Instituto Ayrton Senna, estabelecer um modelo de escola para o Século XXI, que tenha como principal objetivo o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, exige um cenário em que as políticas públicas forneçam amplas diretrizes que contemplem esses dois aspectos e que possibilitem, ainda, a implantação de inovações em escala.

É o que contempla o documento elaborado pela Organização das Nações Unidas (UNESCO, 2015), quando determina que é crucial que haja um clima político, social, cultural ou religioso aberto a valores universais (como direitos humanos e paz). Alguns países incorporaram esses conceitos em seus documentos

de política, como as Filipinas, onde a Constituição prevê que instituições educacionais devem:

> [...]"fomentar o amor pela humanidade e o respeito por direitos humanos [...], ensinar os direitos e os deveres da cidadania, fortalecer valores éticos e espirituais, desenvolver o caráter moral [...]". No Sri Lanka, os objetivos nacionais de educação referem-se ao "estabelecimento de um forte poder de justiça social [...], um estilo de vida sustentável [...] e [uma] preocupação profunda e permanente de um pelo outro", entre outros. Políticas educacionais ajudam a fornecer uma base legal explícita para a incorporação desses conceitos e preocupações. Em contextos sem tal abertura, a Educação para a Cidadania Global (ECG) não é impossível, mas provavelmente exigirá esforços adicionais de advocacy e mobilização comunitária (UNESCO, 2015, p.21).

Isso permite considerar a coexistência, no mesmo território, de diferentes modelos de escolas, currículos e trajetórias profissionais (bem como de restrições políticas, orçamentárias e de infraestrutura) e exige uma programação de soluções criativas e colaborativas para a construção de modelos flexíveis que já prevejam em seu projeto, inovações progressivas até atingir a escala em rede.

O investimento na formação socioemocional, no âmbito dos sistemas educacionais, implica articular políticas públicas em:

1. Reestruturação dos currículos, diretrizes para incluir tempos e espaços que permitam componentes curriculares inovadores, bem como para dar tratamento integrador aos conhecimentos disciplinares entre si e destes com os anseios dos alunos. Tudo isso guiado por uma matriz de competências que estabeleça concretamente os resultados da aprendizagem, tanto cognitiva quanto socioemocional (alunos colaborativos, com pensamento crítico, capazes de resolver problemas).

De acordo com o Instituto Ayrton Senna, na sua maioria, as políticas educacionais atuais traduzem-se em currículos que priorizam conteúdos disciplinares desarticulados entre si; é preciso reorganizar as propostas curriculares e dar a elas um tratamento integrador. O principal fator de integração dos currículos é a definição de uma matriz de competências, que combine cognitivo e socioemocional, em torno da qual se organiza e ressignifica o ensino das disciplinas e áreas de conhecimento, complementado por um núcleo de componentes inovadores (ex. desenvolvimento de projetos de intervenção).

2. Desenvolvimento de profissionais: políticas de seleção, contratação, formação e avaliação dos profissionais envolvidos, tanto docentes quanto gestores. No caso de professores, contratação em regime de dedicação integral à escola, com formação contínua e acompanhamento para lidar com inovações em suas práticas de ensino, incluindo avaliações de desempenho dos profissionais com consequentes feedbacks, orientações e práticas de desenvolvimento.

Para Léo Sanches/Instituto Ayrton Senna, o tempo e a qualidade das interações entre professores e alunos são fatores críticos para o desenvolvimento socioemocional, assim como entre os docentes e os gestores escolares. A presença de professores integralmente dedicados à escola e comprometidos com um único projeto pedagógico, que possam conhecer a fundo seus alunos e acompanhá-los para além das aulas faz grande diferença para que, juntos, vivenciem, identifiquem e incorporem aprendizagens que ultrapassem os conteúdos do ensino convencional.

Do mesmo modo, para que os professores incorporem inovações em suas práticas de ensino, precisam de tempo institucionalizado para estudar, planejar coletivamente e oferecer apoio aos alunos. Como suporte para que os professores lidem com todas essas inovações, muitas vezes se faz necessário oferecer a eles apoio estruturado para elaboração de planos de aula, na forma de referências, modelos, exemplos inspiradores e auxílio pedagógico. Ou seja, que se estabeleçam práticas de acompanhamento e formação em serviço dos professores oferecendo o feedback necessário para a correção de rumos e tomadas de decisão que levem a melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Todo esse aprimoramento tem que estar associado também ao investimento na formação de gestores (de secretaria e escolares) para a condução do projeto de educação com foco na formação integral do aluno.

A gestão pedagógica torna-se uma tarefa ainda mais desafiadora, tanto pela concepção de educação e do novo currículo quanto pela articulação e apoio aos novos papéis das equipes, das famílias e dos próprios alunos: uma vez que o desenvolvimento socioemocional faz com que os estudantes tenham condições de assumirem a posição de protagonistas diante de sua aprendizagem, distanciando-se da mera reprodução sem reflexão. Além disso, exige da equipe gestora uma

liderança compartilhada, isto é, envolver os colaboradores em todos os níveis, para que todos possam contribuir com ideias, fomentar mudanças e tomar decisões que eram antes centralizadas (INSTITUTO AYRTON SENNA – EDUCAÇÃO, 2015).

3.5 Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - implementações nas competências socioemocionais

Publicada no final de dezembro de 2017, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indica o que os alunos devem “saber”, considerando os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores, mas sobretudo destaca o que devem “saber fazer”, considerando a utilização desses conhecimentos, atitudes, habilidades e valores para resolver os problemas aprecem no decurso da nossa vida, no exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017). As aprendizagens destinas à Educação Básica que são definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Dentre as competências gerais, a BNCC (2017) apresenta as que estão relacionadas às socioemocionais que são: comunicação, argumentação, autoconhecimento e autocuidado,empatia e cooperação e reposnabilidade e cidadania descritas na publicação, conforme destacado no quadro abaixo:

– Quadro 2 –

Competências Socioemocionais na

Base Nacional Comum Curricular

COMUNICAÇÃO	A comunicação é uma das competências ligadas às socioemocionais, aprender a utilizar diferentes linguagens, saber expressar ideias, opiniões, sentimentos e emoções com clareza, a fim de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo
ARGUMENTAÇÃO	Saber argumentar com base em dados e informações confiáveis, defendendo pontos de vista, formulando ideias, promovendo a consciência socioambiental e o cuidado de si, dos outros e do planeta, além de ser engajado na promoção dos direitos humanos é uma das competências referente às socioemocionais.
AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO	É relacionada ao autoconhecimento e autocuidado, possuindo as características das socioemocionais. Aprender a cuidar da sua saúde física e emocional, exercendo a autocrítica, mantendo o equilíbrio em situações emocionalmente desafiadoras e elevando a autoestima.
EMPATIA E COOPERAÇÃO	Suas características incluem o diálogo, a resolução de conflitos, o respeito ao outro, o acolhimento à diversidade sem preconceitos, a cooperação e o trabalho em equipe.
RESPONSABILIDADE E CIDADANIA	Relacionada às socioemocionais, inclui agir com autonomia, ter flexibilidade, resiliência, determinação, construção de valores e a tomada de decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis.

Fonte: autora

As competências socioemocionais no contexto escolar compõem a proposta de Educação para o século XXI (proposta pela UNESCO). Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais. Desta forma, no Brasil, até 2020, todas as escolas deveriam contemplar as competências socioemocionais em seus currículos, sendo necessário, para isso, um estudo mais aprofundado sobre a dimensão da educação socioemocional (*Social Emotional Learning* – SEL).

De acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração define,

> Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BNCC, 2017, p.20).

Sendo uma política nacional, a implementação da BNCC requer, o monitoramento pelo MEC em parceria com os organismos nacionais da área – Conselho Nacional da Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O infográfico abaixo demonstra as 10 Competências Gerais propostas pela BNCC e detalha as dimensões e sub-dimensões que compõem cada uma delas. O material orientador foi retirado da publicação “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC (2017)”, que mostra como deve evoluir a Educação Básica – desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Esse documento foi criado pelos integrantes do Grupo de Desenvolvimento Integral do Movimento pela Base e por especialistas do Center for Curriculum Redesign, a partir das referências curriculares mapeadas no Brasil e no exterior.

Figura 04 Infográfico

– Dez competências da BNCC –

Fonte: autora

4 AS INTERAÇÕES SOCIAIS NO AMBIENTE EDUCATIVO NA VISÃO DE VYGOTSKY

No estudo das ciências sociais vemos que o papel social do indivíduo, é manifestado pelo seu comportamento adquirido junto a um grupo do qual ele faça parte.

Para Martins (1997) esses papéis que podem ser conquistados surgem da interação social resultado de um processo de socialização a partir da assimilação de hábitos próprios daquele grupo, assimilando a cultura por meio das informações que dele recebe.

O autor ainda ressalta que a psicologia sócio-histórica de Vygotsky, está relacionada com o desenvolvimento humano que se cria a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece no decurso da sua vida. Nessa sequência, o processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro de interações nos diversos ambientes sociais, tendo como referência a escola ambiente favorável para a socialização.

No ambiente educativo verifica-se o grande valor que a teoria de Vygotsky ganha no processo de interação, podendo contribuir, pela mediação dos educadores, na construção de um comportamento baseado nas Habilidades Sociais e na aprendizagem das competências socioemocionais, uma vez que, permite utilizar situações em que precisa aproximar conceitos e realidades que já se conhece para alcançar saberes até então desconhecidos para chegar a novos níveis de conhecimentos. Conforme descreve o autor, é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal, e posteriormente partilhado no grupo pelo qual tal conhecimento foi construído.

A distância entre os dois níveis de desenvolvimentos é chamada de zona de desenvolvimento potencial ou proximal (ZDP). Ele define a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela necessidade de apoio que a criança precisa para resolver um problema pela capacidade de resolver um problema sem ajuda. Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o

nível de desenvo’vimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 1984)

Ainda segundo Vygotsky, desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio. Quando pertencente a uma sociedade, o indivíduo adquire características culturais daquele meio, essa complexa estrutura humana é o produto de um processo de desenvolvimento entre a história individual e a história social.

Nas contribuições de Martins (1997), ele brinda os pensamentos de Vygotsky quando retrata que a psciologia sócio-histórica traz em seu bojo a concepção de que todo homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros desde o seu nascimento e que a partir dessa convivência nos tornamos socialmente dependentes uns dos outros. Mostra ainda que o processo histórico oferece-nos visões diferentes sobre o mundo e nos permite construir uma visão pessoal sobre este mesmo mundo.

Com isso, o relacionamento entre professor e aluno, a troca de significados favorece a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, possibilitando aos alunos não só a apropriação do legado cultural, mas a elaboração de valores trazendo um novo olhar sobre o meio social onde está inserido e consequentemente, transformá-lo. As relações estabelecidas no ambiente escolar passam pelos aspectos intelectuais, emocionais e sociais tornando-se um local provocador destas interações nas vivências interpessoais, lugar onde os alunos podem vivenciar conflitos e discordâncias, buscando a resolução em que ambas as partes dialogam diretamente ou são mediadas por outros indivíduos.

> Para que um experimento sirva como meio efetivo para estudar "o curso do desenvolvimento de um, processo" ele deve oferecer o máximo de oportunidades para que o sujeito experimental se engaje nas mais variadas atividades que possam ser observadas, e não apenas rigidamente controladas (VYGOTSKY, 1991, p.14).

Vygotsky (1991), ressalta que a função do professor mediador é importante a partir do momento em que aponta que é possível construir relações válidas e importantes livres de julgamentos, na comunidade educativa, enfatizando que cada um tem o seu lugar e, nesse sentido, trabalha para resgatar a autoestima e a capacidade de aprender. Nesta interação, os valores estão sempre permeando as

relações, na tentativa de torná-las livres de preconceitos que escondem as possibilidades de conhecimento da realidade.

4.1 Aprendizado socioafetivo – Paixão pelo ensino

De acordo com Santos (2018), no ambiente educacional, os alunos precisam de um modelo de sala de aula onde a aprendizagem os leve a competirem de maneira cordial e respeitosa com seus colegas e estarem abertos para a aquisição do conhecimento. A autora afirma que as habilidades socioafetivas são tão importantes quanto as habilidades cognitivas e que por meio do aprendizado socioafetivo é possível despertar os jovens para:

- Senso de Comunidade: entender e administrar emoções de maneira positiva**,** trabalhar em equipe com empatia e respeito pelo outro.
- Aprender juntos: Entender que os mentores e orientadores cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem, não são os únicos detentores do conhecimento.
- Competição divertida: A ideia é buscar nos estudantes o compartilhamento de experiências de maneira colaborativa, proativa e independente. –
- Perfil do mentor: O orientador de um processo de aprendizado socioafetivo deve ter a mente aberta e paixão pelo ensino.

Para Santos (2018) os educandos tornam-se responsáveis por si e pelo outro, independentes, empáticos e colaborativos. O professor, por sua vez, adquire flexibilidade e resiliência para coordenar grupos de maneira divertida, interessante e enriquecedora, contribuindo com os aprendizados conquistados em equipe.

4.2 Maturidade Emocional – A inteligência no equilíbrio das emoções

No dicionário Michaelis a maturidade emocional é definida como sendo o desenvolvimento pleno da inteligência e dos processos emocionais; estado em que

um indivíduo goza de plena e estável diferenciação e integração somática, psíquica e mental.

De acordo com Brotto (2018), ter maturidade emocional é ter um controle específico sobre as emoções. Portanto, quando o indivíduo consegue desenvolver inteligência emocional e usufruir dos benefícios emocionais e sociais que ela promove, chegou-se à maturidade emocional.

Segundo a visão do psiquiatra e psicoterapeuta brasileiro Gikovate (2016) a maturidade emocional "se caracteriza pelo atingimento de um estado evolutivo no qual nos tornamos mais competentes para lidar com as dificuldades da vida e, por isso mesmo, com maior disponibilidade para usufruir de seus aspectos lúdicos e agradáveis".

Gikovate (2016) afirma que as pessoas mais tolerantes a frustrações, moralmente mais bem desenvolvidas e de humor estável são capazes de despertar a confiança daqueles que com elas convivem. Assim, tendem a se tornarem bons parceiros sentimentais, bons amigos, sócios e colegas de trabalho.

O psicólogo Gikovate explica que outra característica da maturidade é o senso de responsabilidade sobre si mesmo, assim como o desenvolvimento de uma sólida disciplina: isso significa controle racional sobre todas as emoções, especialmente a preguiça. Uma razão forte também exerce controle e administra a inveja, os ciúmes, os anseios eróticos e românticos, assim como a raiva e a agressividade. Ele enfatiza que, controlar não significa reprimir e muito menos sempre deixar de agir de acordo com as emoções; significa apenas que elas passam pelo crivo da razão e só se tornam ação quando por ela avalizadas.

> "A maturidade emocional tem muito a ver com o que, hoje em dia, se chama de inteligência emocional (I.E.): competência para se relacionar com pessoas em todos os ambientes, habilidade para evitar conflitos desnecessários e até mesmo tentar harmonizar interesses e agir sempre em prol da construção de um clima positivo e agradável nos ambientes que frequenta. Assim, a pessoa mais amadurecida busca também a evolução moral, condição que a leva a agir de modo equânime, atribuindo a si e aos outros direitos e deveres iguais" (GIKOVATE, 2016).

.

Conforme o autor, com autoconhecimento emocional, controle emocional, automotivação, empatia e bons relacionamentos interpessoais, pode-se aprender a

desenvolver a inteligência emocional para, então, alcançar a maturidade das emoções.

5 . HOWARD GARDNER - Um olhar díspar para a inteligência e suas contribuições na educação

A publicação do livro Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas, de 1983, do psicólogo cognitivo e educacional, estadunidense Howard Gardner, gerou um grande impacto na educação por apresentar a existência de vários tipo de inteligência.

Neste estudo, questiona o Quociente de inteligência (QI), que baseava-se numa inteligência similar e única, capaz de ser medida por meio de testes e dessa forma, poderia vir a negligenciar o talento de muitos indivíduos, tanto na área educacional como profissional, destaca que existem talentos diferenciaods para atividades específicas.

Para Gardner (1995), a constatação que o potencial do indivíduo pudesse ser medido pela capacidade de responder ou não determinadas questões, restringia a forma de classificar a inteligência humana.

Na afirmação,

> A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso. (GARDNER, 1995, p.21)

A teoria das Inteligências Múltiplas valoriza a cognição humana, por apresentar as diversas e independentes faces da aprendizagem uma vez que o indivíduo pode receber e transformar a informação a partir da compreensão de si mesmo e dos outros.

Branco (2004), cita que passou-se a reconhecer e valorizar as emoções, na medida em que podem aumentar a eficácia nas decisões e nos comportamentos.

Quadro 3

Teoria das inteligências múltiplas
– Howard Gardner –

TIPOS DE INTELIGÊNCIA	CONCEITUALIZAÇÃO
LINGUÍSTICA	Capacidade de usar as palavras, tanto na linguagem escrita, quanto falada, visando atingir objetivos. Essa inteligência é facilmente observável em escritores, poetas, jornalistas, palestrantes e outros tipos de oradores, especialmente políticos.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Capacidade para lidar com operações matemáticas e abordagens lógicas. Esse tipo de inteligência implica em boas habilidades indutivas e dedutivas que permitem que o indivíduo desenvolva um raciocínio sequencial capaz de perceber relações e conexões entre elementos. Por esse motivo, essa inteligência é predominante entre matemáticos, investigadores e cientistas.
MUSICAL	Capacidade para reconhecer tons, melodias, ritmos, perceber, discriminar e de se expressar através da música. A inteligência musical é muito comum em músicos, compositores, cantores, condutores, DJ's, etc.
ESPACIAL	Capacidade de perceber com precisão o mundo visual e espacial. Está ligada à capacidade de processar informações tridimensionais e diferenciar cores, linhas, espaços, figuras e formas, como também ser capaz de transformar objetos, de se referenciar e de se localizar no meio onde vive. A inteligência visual-espacial é muito comum em navegadores, arquitetos, escultores, pintores, designers, pilotos, etc.
CORPORAL-CENESTÉSICA	Capacidade de solucionar problemas ou produzir algo se utilizando do corpo. Esse tipo de inteligência é muito comum em atletas, artesãos, dançarinos, acrobatas e cirurgiões.

INTERPESSOAL	Capacidade de trabalhar com outras pessoas de forma colaborativa, de compreender o que os outros sentem (suas emoções, estados de ânimo, motivações) e de comunicar-se bem de forma verbal e não verbal. A inteligência interpessoal é muito comum em professores, políticos, atores, vendedores, assistentes sociais, etc.
INTRAPESSOAL	Capacidade de ver a si mesmo de forma acurada e de ser capaz de viver a vida efetivamente. Conhecimento de si, de seus próprios sentimentos e da intensidade das respostas emocionais. A inteligência intrapessoal é muito comum em psicólogos, líderes espirituais e filósofos.
NATURALISTA	Capacidade de observar, identificar e classificar espécies da fauna e flora. Conota conhecimento sobre os seres vivos e habilidade de entender situações relacionadas a natureza.
EXISTENCIAL	Consiste na habilidade de entender questões profundas relacionadas à existência, ao sentido da vida e a temas espirituais. A inteligência existencial é muito comum em líderes espirituais, teólogos e filósofos.

Fonte: autora

Com isso, a Teoria das Inteligências Múltiplas contempla vários tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista. Em 1999 a Teoria fica mais abrangente, é rporosta a inteligência existencial/espiritual, que está relacionada a questões da existência, como a morte, o universo, à origem da vida, etc.

Com isso conclui-se que, nenhum tipo de inteligência é superior a outro e que cada indivíduo precisa identificar quais são as suas aptidões e limitações a fim de aprimorá-las ou eliminá-las.

Ampliando o conceito das competências socioemocionais, é importante destacar os estudos do autor sobre a inteligência interpessoal, a relação consigo mesmo, e também a inteligência intrapessoal, a relação com o(s) outro(s), respectivamente – chamadas de inteligências pessoais, para o relacionamento.

O desenvolvimento dessas inteligências possibilita ao estudante ter uma compreensão melhor do mundo e de si mesmo. Acredita-se que ao desenvolver a inteligência interpessoal, qualquer aluno pode ter uma vida educacional satisfatória, independentemente do seu histórico de vida.

Para Gardner,

> "[...] a inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam. Essa capacidade aparece numa forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais" (GARDNER, 1995, p. 27)

Ainda segundo os seus registros, a inteligência intrapessoal refere-se às pessoas que desenvolveram um alto nível de autoconhecimento, dessa forma, conseguem identificar as suas emoções e os seus sentimentos profundos, os seus valores, e os seus ideais e ainda o que os motiva a traçar estratégias para alcançar os seus próprios objetivos.

> "[...] o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesma. Uma vez que esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de alguma forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando. (GARDNER, 1995, p. 28).

Sendo assim, a abordagem intrapessoal na sua Teoria deu um caráter equilibrado na educação, porque ao mesmo tempo em que fortalece a consciência em relação ao outro, auxilia também os estudantes a desenvolver o respeito por si mesmo e pelas suas próprias perspectivas, além de se relacionar com as demais alicerçado em uma base mais segura, o autoconhecimento.

6. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA ÓTICA DE GOLEMAN

Considerado o “pai da Inteligência Emocional”, o psicólogo Daniel Goleman em seu livro “Inteligência Emocional” aborda a importância do controle e convívio com as próprias emoções para o desenvolvimento da inteligência.

O autor questiona: - Existe vida inteligente nas emoções? (GOLEMAN, 2012, p....) E define a inteligência emocional como sendo a capacidade que um indivíduo tem de identificar os seus próprios sentimentos e os dos outros, de se motivar e de gerenciar bem as emoções internas e as emoções nos relacionamentos com o outro.

Por este motivo, saber reconhecer e gerir as emoções são fatores essenciais para a verdadeira realização na vida.

Embora algumas pessoas já nasçam com alguns elementos da inteligência emocional estabelecidos no código genético, é possível aprender a desenvolvê-la.

Goleman (2012) destaca uma definição elaborada de inteligência emocional proposta por Salovey, com seu colega John Mayer, que expande essas aptidões em cinco domínios principais.

1) **Conhecer as próprias emoções** - Autoconsciência – reconhecer um sentimento quando ele ocorre – é a pedra de toque da inteligência emocional.
2) **Lidar com as emoções -** Lidar com os sentimentos para que sejam apropriados é uma aptidão que se desenvolve na autoconsciência.
3) **Motivar-se -** Pôr as emoções a serviço de uma meta é essencial para centrar a atenção, para a automotivação e o controle, e para a criatividade.
4) **Reconhecer as emoções nos outros** - A empatia, outra capacidade que se desenvolve na autoconsciência emocional, é a “aptidão pessoal” fundamental. As pessoas empáticas estão mais sintonizadas com os sutis sinais do mundo externo que indicam o que os outros precisam ou o que querem.
5) **Lidar com relacionamentos -** A arte de se relacionar é, em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros.

Na abordagem de Goleman (2012), uma vez que a pessoa tem tanto inteligência cognitiva quanto emocional, essas imagens se fundem. Ainda

assim, na ocorrência das duas, é a inteligência emocional que contribui com um número muito maior das qualidades que nos tornam mais plenamente humanos .

7 OBJETIVOS:

7.1 OBJETIVOS GERAIS:

- Avaliar o nível de Habilidades Sociais dos estudantes que compuseram a amostragem.
- Avaliar o Desempenho Escolar dos participantes da amostra.

7.2 OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Identificar e analisar a relação entre o nível de Habilidades Sociais e Competência Socioemocional com o desempenho escolar dos adolescentes.

8 MÉTODO:

Estudo de caráter transversal e abordagem quantitativa descritiva de caráter correlacional.

A metodologia adotada teve como referência os métodos e técnicas de pesquisa social realizada com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato adequando-se aos estudos quantitativos (GIL, 2008, p. 32).

A pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social que utiliza a quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento, mediante técnicas estatísticas, tais como percentual, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros. Busca resultados exatos evidenciados por meio de variáveis preestabelecidas, em que se verifica e explica a influência sobre as variáveis, mediante análise da freqüência de incidências e correlações estatísticas (MICHEL, 2005).

Nas pesquisas correlacionais procura-se explorar relações que possam existir entre variáveis, exceto a relação de causa-efeito. O estudo das relações entre variáveis é descritivo destacando-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade (GIL, 2008, p. 28)

a) Participantes da pesquisa

Inclusão: A amostra contou com a participação de 47 alunos, meninos e meninas, matriculados e frequentando o 7ºs e 8ºs anos do Ensino Fundamental Anos Finais, com idades entre 12 e 14 anos. Participaram aqueles cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e, também os adolescentes que assinaram o Termo de Assentimento (Apêndice B) ficando cientes que a atividade envolvia uma situação experimental e voluntária podendo se

retirar do projeto de pesquisa a qualquer momento, sem com isso sofrer nenhum ônus financeiro e nenhuma interferência na sua situação escolar.

Exclusão: Não participaram da amostra os alunos que não assinaram o Termo de Assentimento e/ou que seus pais não tivessem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ainda, os que estivessem passando por algum tipo de tratamento, psicológico, psiquiátrico ou medicamentoso, pois essa condição poderia interferir nas respostas diante dos instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados (IHSA e TDE II).

Benefícios: Os estudantes pertencentes a uma Instituição de Ensino particular foram convidados pela pesquisadora a participarem espontânea e gratuitamente de um grupo amostral para contribuírem com o estudo científico das competências socioemocionais em adolescentes. A “Competência é definida como a mobilização de conhecimentos, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana,” (BNCC, p. 8). Portanto, como benefício, após o levantamento dos resultados será formado um grupo no qual será aplicada prática educativa que contribua com a aquisição dessas competências. Com isso, o conhecimento produzido interno, interage com o público externo e, dessa interação, o estudante também aprende com outros grupos envolvidos favorecendo os relacionamentos Interpessoal e intrapessoal nesse aluno.

b) Local:

A pesquisa foi realizada em um colégio da Baixada Santista, no município de Santos-SP.

É uma escola particular, confessional, de ensino bilíngue, que atende crianças do Berçário, Educação Infantil, Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e jovens do Ensino Médio da classe média/alta da Baixada Santista e oferece a comunidade, por meio da Mantenedoura, concessão de Bolsa de Estudos por: Pontualidade, Liberalidade, Integrada, Atleta, Mérito, Sindicato/Empresa.

O Projeto Político-Pedagógico da Instituição tem como meta posicionar a instituição perante a comunidade enquanto sua concepção de escola, aluno, professor, aprendizagem e avaliação, bem como suas ações metodológicas e

didáticas. A busca pela educação de qualidade envolve um compromisso com a educação criativa, dialogal e participativa permeada com a amorosidade. Como centro irradiador da formação humanística, cultural e religiosa, deseja também desenvolver o senso crítico nos profissionais e nos alunos, na comunidade escolar, mediante o exercício da liberdade, da justiça e da partilha.

A escolha do local se deu pelo fato da pesquisadora integrar o corpo docente da Instituição, sendo a pesquisa realizada com os alunos das séries nas quais a pesquisadora atua.

"O Projeto Político-Pedagógico tem como meta posicionar a instituição perante a comunidade enquanto sua concepção de escola, aluno, professor, aprendizagem e avaliação, bem como suas ações metodológicas e didáticas. A busca pela educação de qualidade envolve um compromisso com a educação criativa, dialogal e participativa permeada com a amorosidade. Como centro irradiador da formação humanística, cultural e religiosa, deseja também desenvolver o senso crítico nos profissionais e nos alunos, na comunidade escolar, mediante o exercício da liberdade, da justiça e da partilha."

c) Instrumentos utilizados

c.1) Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA): Instrumento criado por Del Prette e Zilda Del Prette, 2014, para avaliar as Habilidades Sociais dos alunos, pois produz um escore em fatores, sendo eles:

F1 – Empatia. Inclui as habilidades de identificar sentimentos e problemas do outro, expressar compreensão e apoio, pedir desculpas, negociar soluções em situação de conflito de interesse, preocupar-se com o bem-estar do outro (por exemplo, no caso de uso de preservativo), guardar segredos, elogiar, fazer amizades.

F2 – Autocontrole. Reúne habilidades de reagir com calma a situações aversivas em geral, tais como as que produzem sentimentos de frustação, desconforto, raiva, humilhação. Não significa deixar de expressar desagrado ou raiva, mas fazê-lo de forma socialmente competente, pelo menos em termos de controle sobre os próprios sentimentos negativos.

F3 – Civilidade. Inclui as habilidades de “traquejo social” tais como despedir-se, agradecer favores ou elogios, cumprimentar, elogiar, fazer pequenas gentilezas. Um alto escore nessa subescala supõe bom conhecimento das normas culturais básicas de convivência social.

F4 – Assertividade. Refere-se a capacidade de lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação e defesa de direitos e autoestima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição). Inclui as habilidades de recusar pedidos abusivos, e não abusivos, resistir à pressão de grupo, demonstrar desagrado, encerrar uma conversa, conversar com pessoas de autoridade.

F5 – Abordagem afetiva. Reúne as habilidades de estabelecer contato e conversação para relações de amizade e entrar em grupos da escola ou trabalho, bem como para relações de intimidade sexual e expressão de satisfação ou insatisfação a diferentes formas de carinho.

F6 – Desenvoltura social. Consiste das habilidades requeridas em situações de exposição social e conversação, como apresentação de trabalho em grupo, conversar sobre sexo com os pais, pedir informações, explicar tarefas a colegas, conversar com pessoas de autoridade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019).

Em análise recente sobre o IHSA-Del-Prette, os autores falam de maneira detalhada, sobre as propriedades psicométricas do instrumento. Assim, os dados sobre o grupo amostral são apresentados e discutidos (características sociodemográficas, tamanho da amostra, distribuição dos escores com base no indicador de frequência e dificuldade); os resultados obtidos a partir dos procedimentos utilizados para a análise dos itens; os estudos de validade baseadas nas evidências de conteúdo e domínio, estrutura fatorial, consistência interna, relação com as mudanças desenvolvimentais e relação com outras variáveis são explicitados.

Nos estudos apresentados, há evidências de propriedades psicométricas bastante favoráveis ao IHSA-Del-Prette em termos da validade e da confiabilidade do instrumento avaliada por meio de três procedimentos: teste-reteste para estabelecer sua estabilidade temporal das escalas por meio da análise de

Correlação Linear de Pearson; correlação entre formas paralelas e consistência interna dos itens. A consitência interna, na perpestiva de fidedignidade, é um procedimento que se baseia na consitência intra-itens para escala e para cada uma das subescalas.

Dados psicométricos que validam o instrumento – Foram efetuados estudos de análise de itens (correlação item toral e índice de discrimnação), consitência interna (Alfa de Cronbach = .896 para escala total e de 0,820 a 0,615 para as subesclas, todos com p<,001, para os escores baseados na frequência; Alfa de Cronbch=.904 para a escala total e de 0.511 a .866 para as subescalas), estabilidade teste-reteste (r=0,844; p<0,001, para frequência e) e outros estudos adicionais validade e confiabilidade. A análise de componentes principais revelou uma estrutura de seis subescalas (fatores) que reúnem habilidades sociais de: (1) Empatia; (2) Autocontrole; (3) Civilidade; (4) Assertividade; (5) Abordagem Afetiva; (6) Desenvoltura social. Há outros estudos comparando os resultados com outras variáveis e comparando os indicadores de dificuldade e frequência.

Normas – Podem ser obtidos escores de frequência e de dificuldade. As normas e as principais propriedades psicométricas foram elaboradas com base nos indicadores de frequência. O escore total e os escores de cada subescala, obtidos no grupo amostral, foram convertidos em percentis para o sexo masculino e feminino em duas faixas etária: de 12, 13 e 14 anos, e de 15, 16 e 17 anos. Com essa informação é possível comparar o resultado de qualquer indivíduo com os escores do grupo de referência.

Campos (2011), relata que o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes IHSA-Del-Prette representa uma contribuição relevante tanto para o campo das Habilidades Sociais como para a área da avaliação psicológica, no contexto brasileiro. Consequentemente, isto implica em um ganho metodológico aos pesquisadores que pretendem iniciar estudos sobre desempenho social de adolescentes de diversos contextos, inclusive com amostras clínicas e subclínicas, de distintas regiões do país. Além disso, a disponibilização desse instrumento no mercado pode auxiliar na qualificação dos serviços prestados por profissionais habilitados a utilizá-lo. (CAMPOS, 2011, p. 535)

Para Del Prette (2017), o campo das habilidades sociais acadêmicas deve estar baseado em uma clara compreensão dos conceitos: de autocontrole e

expressividade emocional, solução de problemas interpessoais, habilidades para fazer amizades, civilidade, empatia e assertividade, interagir com as pessoas ao nosso redor. Portanto, a avaliação das habilidades sociais é importante principalmente para:

- Caracterizar necessidades de intervenção – Desenvolver um trabalho que reflita de forma positiva no comportamento dos alunos, bem como no relacionamento de toda a comunidade educativa.
- Planejar as intervenções ou programas de treinamento de habilidades sociais. Na finalização da análise estatísticas de dados do IHSA correlacionados com os resultados do Teste de Desempenho Escolar II, a equipe pedagógica recebeu o feedback com as possíveis intervenções. Os encontros tiveram em média 40 a 60 mim de duração realizados no período da manhã em aulas cedidas por docente.
- Avaliar o impacto das intervenções sobre esse repertório.

  O IHSA-Del-Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) é um instrumento de autorrelato, para avaliação de habilidades sociais de adolescentes, referenciado à norma em termos de percentis, analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia. É disponibilizado em forma de uma caixa contendo manual impresso, caderno de aplicação e apuração, com opção de apuração informatizada online. É composto por 38 itens que contemplam habilidades de relacionamento com diferentes interlocutores (parceiro/a afetivo-sexual, pais e irmãos, colegas, amigos, pessoas de autoridade, desconhecidos ou não especificados) que são requeridas em contexto público (escola, trabalho, lazer, consumo), privado (familiar e íntimo) ou não especificado. Em cada item, o adolescente é solicitado a julgar a sua dificuldade em apresentar a reação indicada no item; e a frequência com que apresenta aquela reação. Ao lado de cada item são apresentadas as colunas para o respondente assinalar a frequência e a dificuldade.

  As respostas são assinaladas em escala tipo Likert de resposta psicométrica, que varia de 0-2 (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma no máximo 2 vezes) 9-10 (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 9 a 10 vezes). Para a dificuldade, a escala de cinco pontos apresenta as

opções: Nenhuma, Pouca, Média, Muita e Total. A instrução apresenta as escalas e indica que todas as questões devem ser respondidas, mesmo aquelas que descrevem situações não experimentadas: nestas, o adolescente deve imaginar a situação e estimar qual seria a sua reação, produzindo escore geral de dificuldade e um de frequência (DEL PRETTE, 2009).

c.2) Teste de Desempenho Escolar II: O Teste de Desempenho Escolar (TDE II) é um instrumento da Psicometria, área da Psicologia que se relaciona com as disciplinas de exatas, principalmente à matemática e à estatística, a fim de avaliar objetivamente um certo comportamento específico. A psicopedagogia, então, se apropria deste instrumento da Psicometria para avaliar o desempenho de crianças e jovens que estão cursando determinado nível da educação básica. O Teste de Desempenho Escolar II (TDE II) STEIN, (2019) avalia, de maneira ampla, as habilidades acadêmicas básicas por meio de três subtestes: leitura, escrita e aritmética. O desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita e de raciocínio aritmético está geralmente associado a um histórico prévio de desempenho escolar satisfatório. O processamento das diferentes funções cognitivas envolvidas na aprendizagem escolar sofre influências de múltiplos fatores individuais e sociais, sendo consenso entre diversos especialistas (como exemplo, STEIN, apud Roth, 2015), que a inteligência é um dos principais determinantes do desempenho escolar. O desempenho escolar demonstra se tornar mais sujeito à inteligência durante o decorrer dos anos escolares, quando os conteúdos passam a ser mais complexos (STEIN, apud Lozano, Gorlilho. Et Pérez, 2014: Roth, 2015). Apesar de as habilidades intelectuais e cognitivas estarem altamente relacionadas com o sucesso escolar, tem se reforçado, de forma gradativa, a importância do desenvolvimento socioemocional para as relações no âmbito acadêmico e, consequentemente, para a aprendizagem.

A realização dos testes é cronometrada e tem como objetivo avaliar crianças da 1º ao 9º ano do ensino fundamental. E a proposta desse instrumento é que os subtestes apresentem uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade, que devem ser apresentados a todas as crianças independentemente do ano ao qual pertencem. O teste pode ser interrompido assim que os itens

apresentados, em determinado nível da escala, forem impossíveis de serem resolvidos pelo examinando.

O Subteste de Escrita foi concebido para investigar a capacidade básica envolvida na aprendizagem da habilidade em questão. Ele é composto por um ditado de 40 palavras contextualizadas e pela escrita do próprio nome (STEIN, 2019) e avalia aspectos de escrita, como a conversão fonema-grafema e a ortografia, permitindo a identificação de eventuais dificuldades na área da aprendizagem da linguagem escrita. O instrumento não avalia os demais aspectos envolvidos na escrita. Nessa perspectiva, o TDE II, oferece diagnóstico do nível do desempenho em escrita das crianças e é importante para verificar se ele se encontra adequado para a idade e série escolar do aprendiz.

O Subteste de Aritmética, composto por 43 questões possui propriedades psicométricas adequadas à avaliação de habilidade matemática ao longo do Ensino Fundamental. Assim, vem a preencher a lacuna na literatura brasileira em relação a instrumentos atualizados para avaliar a capacidade matemática em crianças em idade escolar. A união da teoria e técnica da psicometria clássica e moderna e suas interfaces com a Psicologia Cognitiva e Neuropsicologia, contribuíram com importantes evidências de validade para o Subteste de Aritmética. Considera-se que o teste de Aritmética apresenta evidências sólidas de validade e fidedignidade e pode contribuir de forma significativa para avaliação do desempenho escolar e clínico (Stein,1994 p. 74, apud VIAPIANA, 2016).

A pontuação do Subteste de Leitura é realizada de forma dicotômica (acerto ou erro). São 33 palavras e cada item lido corretamente recebe um ponto. Leituras incorretas recebem 0 pontos. Os itens dos quais não se sabe a resposta (X=não sabe) valem 0 pontos. O escore bruto final é composto da soma de acertos no subteste. Em todos os subtestes o escore final da soma de acertos e o do tempo registrado devem ser analisados a partir das tabelas normativas de dados que constam no Livro de instruções Vol. 1.

A aplicação do TDE permite averiguar as áreas nas quais a criança possa estar apresentando dificuldades, distinguindo a escrita da leitura e da aritmética. Segundo a autora do teste (STEIN, 1994), a partir dessa constatação, o examinador poderá aplicar uma avaliação mais específica na área defasada, buscando elucidar

em que aspectos residem as dificuldades da criança para realizar as intervenções adequadas.

d) <u>Procedimentos para Coleta de Dados</u>

Este estudo respeitou as normas éticas em pesquisa contidas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos (CEP-UNISANTOS), em 11 de junho de 2021, sob o número 4.769.653. Além disso, a pesquisa foi autorizada pela equipe gestora onde aconteceram as coletas.

Para a coleta dos dados foram realizadas as seguintes etapas

1. Reunião com a equipe pedagógica para alinhar as demandas e público-alvo;
2. Reunião com os pais ou responsáveis para apresentação da pesquisa e coleta da autorização para a participação dos adolescentes – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), Termo de Assentimento (Anexo B)
3. Convite aos estudantes a participar da pesquisa, esclarecendo quanto aos objetivos e atividades propostas pela pesquisa.
4. Em função dos cuidados necessários decorrentes da pandemia, as aplicações dos testes foram realizadas pela professora/pesquisadora, em forma de rodízio dos estudantes, no período da manhã, no horário de aula, em uma sala previamente reservada sem a presença dos outros estudantes. A aplicação teve a duração de 1h/aula, que foram cedidas por uma docente para que não interrompessem as atividades acadêmicas e conforme autorização da coordenação do colégio.
5. A escolha do local foi intencional pelo fato de facilitar o acesso e a permanência dos alunos durante a pesquisa.
6. Aplicação do Teste de Desempenho Escolar II – coletiva;
   Aplicação coletiva do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA) nos integrantes da amostra.

7. Armazenamento dos dados, controle de qualidade dos dados e arquivamento do material utilizado, disponibilizados pelos testes.
8. Tabulação dos dados - Seleção, tabulação e construção de gráficos estatísticos.

Durante o processo foi mantido o registro da coleta de dados obtidos e os registros dos inventários para a construção das tabelas dos resultados por turma.

d.1) <u>Procedimentos de análise dos dados</u>

Alguns alunos sentiram um ligeiro quadro de ansiedade. Contudo, não houve necessidade de encaminhar o participante para atendimento psicológico na própria unidade escolar, que conta com esse tipo de serviço. O participante foi informado que poderia desistir a qualquer tempo, sem que sofresse nenhum prejuízo e que qualquer situação adversa os pais seriam comunicados.

Variáveis da pesquisa observados:

1. Sexo
2. Idade
3. Turma
4. IHSA total frequência
5. IHSA total dificuldade
6. Desempenho Acadêmico

2. Etapas da análise estatística dos dados

a) Análise descritiva:

Todas as variáveis citadas na seção anterior foram descritas com o uso de medidas-resumo ou tabelas de frequências e pocentagem de ocorrência, de acordo com a sua natureza.

Para estudar as correlações das variáveis do instrumento IHSA com o Desempenho acadêmico foi utilizado o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Já para as variáveis em que as suposições de normalidade não foram satisfeitas, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman.

Para verificar a associação entre a variável Categoria IHSA e as variáveis Categoria Escrita, Categoria Aritmética e Categoria Leitura, foi realizado o Teste Exato de Fisher. O nível de significância adotado em todas as análises foi de 5%. O software utilizado foi o R Core Team (2021).

b) Relatório de análise estatística descritiva:

Os dados obtidos no Teste do Desempenho Escolar II (TDEII) e no Inventário de Habilidades Sociais para Adlolescentes (IHSA), foram analisados a partir da padronização estabelecida por esses instrumentos.

O produto da análise estatística é um relatório, em formato compatível com Microsoft Office, que consta de todas as tabelas pertinentes ao estudo, resultados obtidos, breve explanação das técnicas estatísticas empregadas e interpretação dos resultados obtidos.

9 RESULTADOS

Nesta sessão serão apresentados, os resultados da análise descritiva dos dados.

9.1 Análise descritiva

9.1.1 Característica da amostra.

Na tabela 1 estão apresentadas as medidas descritivas das variáveis idade, sexo e turma dos estudantes.

Tabela 1

Distribuição dos estudantes por turma, sexo e idade

			Sexo		
Turma	Período	Idade média	Feminino	Masculino	Total
7º B	Matutino	12,43	11	10	21
8º A	Matutino	13,56	6	3	9
8º B	Matutino	13,25	4	0	4
8º C	Matutino	13,31	8	5	13
Total	-	-	29	18	47

Como indicado na tabela 1, a idade média dos estudantes variou entre 12,43 anos para o 7º ano e 13,56 para os 8ºs anos. Sendo 29 participantes do sexo feminino e 18 do sexo masculino.

9.2 – Distribuição de frequência e porcentagens das variáveis IHSA

Tabela 2

Distribuição da variável Categoria Habilidades Sociais dos participantes em pocentagem.

Categoria IHSA	n	%
Acima	13	27,6
Dentro	17	36,2
Abaixo	17	36,2
Total	47	100,0

Na categoria Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA), 27,6% dos alunos estão acima da média. Foram obtidos resultados iguais 36,2%, para os alunos considerados dentro ou abaixo da média das habilidades sociais esperadas para a faixa etária.

Medidas descritivas das variáveis do instrumento IHSA, segundo as turmas:

Tabela 3 : 7º ano

Turma	Variáveis	Média	Desvio-padrão	Mediana	1º quartil	3º quartil
7º ano	IHSA total - Frequência	93,43	20,98	93,00	86,00	102,00
	IHSA total - Dificuldade	46,95	20,44	43,00	31,00	60,00
	Empatia - Frequência	28,86	7,40	30,00	26,00	34,00
	Empatia - Dificuldade	8,57	5,90	6,00	5,00	11,00
	Assertividade - Frequência	19,33	4,68	21,00	17,00	22,00
	Assertividade - Dificuldade	7,71	5,23	7,00	4,00	10,00
	Civilidade - Frequência	18,33	4,98	20,00	17,00	22,00
	Civilidade - Dificuldade	2,90	2,84	2,00	1,00	4,00
	Autocontrole - Frequência	16,95	5,09	17,00	13,00	20,00

	Autocontrole - Dificuldade	13,76	4,90	14,00	9,00	17,00
	Desenvoltura social - Frequência	10,57	3,28	10,00	8,00	13,00
	Desenvoltura social - Dificuldade	6,33	3,94	6,00	4,00	9,00
	Abordagem afetiva - Frequência	9,19	4,30	8,00	7,00	11,00
	Abordagem afetiva - Dificuldade	11,71	5,38	13,00	7,00	16,00

Tabela 4 – 8ºs anos

Turma	Variáveis	Média	Desvio-padrão	Mediana	1º quartil	3º quartil
8ºs anos	IHSA total - Frequência	95,12	18,69	101,50	76,25	106,50
	IHSA total - Dificuldade	46,50	16,70	43,50	38,25	57,75
	Empatia - Frequência	29,65	6,47	30,50	24,50	34,75
	Empatia - Dificuldade	7,46	4,56	6,00	4,25	10,00
	Assertividade - Frequência	19,73	5,03	20,50	16,50	22,75
	Assertividade - Dificuldade	7,73	3,54	8,00	5,25	10,00
	Civilidade - Frequência	18,54	4,39	19,00	17,00	21,00
	Civilidade - Dificuldade	3,54	4,92	2,50	0,25	4,75
	Autocontrole - Frequência	15,62	5,68	14,50	12,00	19,00
	Autocontrole - Dificuldade	13,77	5,20	13,50	10,25	15,75
	Desenvoltura social - Frequência	11,73	3,46	12,00	9,00	14,00
	Desenvoltura social - Dificuldade	6,58	3,07	6,00	5,00	7,75
	Abordagem afetiva - Frequência	10,42	5,07	10,50	5,25	14,75
	Abordagem afetiva - Dificuldade	11,27	5,09	10,00	8,25	14,75

As Tabelas 3 e 4 apresentam as variáveis descritivas do Instrumento de Habilidades Sociais para adolescentes (IHSA), em frequência, interpretando o escore total e os escores das subescalas, avaliados pelas questões do Caderno de Aplicação do IHSA-Del-Prette. A interpretação é baseada na posição do

respondente no preenchimento do teste, comparativamente ao grupo de referência, sexo e idade.

Na análise descritiva as variáveis categóricas das Habilidades Sociais foram resumidas em frequências absolutas e relativas e as variáveis numéricas resumidas pela média, desvio-padrão, mediana, primeiro quartil e terceiro quartil. Sendo que, a mediana é o valor que separa a quantidade de dados em duas partes iguais: 50% dos dados abaixo dela e 50% acima. Além da mediana, os quartis separam os dados em quatro partes iguais e cada parte contém 25% desses elementos. Portanto, **Q1** – é chamado de primeiro quartil, ou seja, valor que deixa 25% dos elementos à sua esquerda, na representação de maior habilidades sociais e 75% dos elementos à sua direita. **Q2** – é chamado de segundo quartil e coincide com a mediana (Q2 = Md), ou seja, 50% dos elementos estão à sua esquerda e 50% à sua direita. **Q3** – é chamado de terceiro quartil, ou seja, valor que deixa 75% dos elementos à sua esquerda demonstrando neste estudo, menor habilidade social por parte dos estudantes.

Os dados da tabelas 3 e 4 mostram que as subescalas de Empatia, Assertividade e Civilidade foram avaliadas pelos respondentes como as de menor dificuldade e maior frequência, sugerindo no grupo como um todo, maior proficiência nestas habilidades. No entanto, as subescalas de Autocontrole, Desenvoltura Social e Abordagem Afetiva foram as que obtiveram menores níveis de frequência com maior dificuldade, revelando consequentemente um repertório abaixo da média no traquejo social. Um escore abaixo da média nessa subescala supõe conhecimento insatisfatório das normas culturais básicas de convivência social, o que é um indicativo da necessidade de treinamento de Habilidades Sociais, para o ajustamento pessoal e acadêmico (DEL PRETTE, 2015).

9.3 Desempenho Escolar – Distribuição de frequência das variáveis Categoria Escrita, Categoria Aritmética e Categoria Leitura, segundo as turmas 7º e 8ºs anos.

Tabela 5

		Turmas			
		7º ano		8ºs anos	
		n	%	n	%
Escrita	Abaixo	20	95,2%	24	92,3%
	Dentro	1	4,8%	2	7,7%
	Acima	0	0,0%	0	0,0%
Aritmética	Abaixo	19	90,5%	19	73,1%
	Dentro	2	9,5%	6	23,1%
	Acima	0	0,0%	1	3,8%
Leitura	Abaixo	0	0,0%	0	0,0%
	Dentro	15	71,4%	15	57,7%
	Acima	6	28,6%	11	42,3%

A tabela 5 apresenta as porcentagens das análises descritivas do desempenho escolar dos participantes, na categoria Escrita, Aritmética e Leitura sendo considerados o ano cursado e o tipo de escola frequentada pelo estudante.O gráfico mostra que em aritimética os 8º anos otiveram resultados mais satisfatórios.

Na categoria Escrita, os resultados descritivos na turma do 7º ano, correspondem a 95,2% abaixo do esperado e 4,8% dentro do esperado, conforme as normas dos dados de desempenho da aplicação do TDE. Na Categoria Aritmética, foram obtidos 90,5% abaixo do esperado e 9,5% dentro do esperado. Na Categoria Leitura, 71,4% estão dentro do esperado e 28,6% acima do esperado. O que revela melhor nível de proficiência nesta categoria. O Escore de eficiência em Leitura é um dos mais importantes pois é o único que mostra a relação entre tempo e acertos, mapeando exclusivamente a real influência de leitura. Para análise dos

resultados, foram observados os padrões de aplicação e de pontuação do Teste de Desempenho Escolar II (TDE II).

Valores aproximados podem ser observados nos resultados descritivos do TDE, nas turmas de 8ºs anos. Na Categoria Escrita foram obtidos 92,3% abaixo do esperado, na Categoria Aritmética 23,1% dentro do esperado e 3,8% acima do esperado. Na Categoria Leitura o resultado de 57,7% está dentro do esperado e 42,3% que os alunos possuem a acurácia, ou seja, maior habilidade em decodificar as palavras.

Tabela 6: Medidas descritivas das variáveis do instrumento Desempenho acadêmico

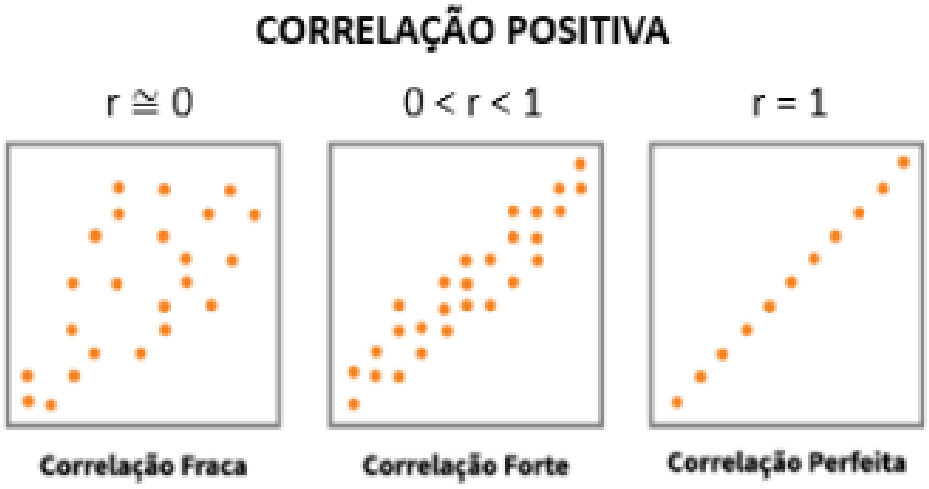
Variáveis	Média	Desvio-padrão	Mediana	1º quartil	3º quartil
Desempenho acadêmico	77,66	12,32	78,00	68,50	86,00
Escrita	25,23	7,63	27,00	20,00	30,50
Aritmética	20,21	7,95	19,00	14,00	25,00
Leitura	32,21	1,10	33,00	32,00	33,00

Na tabela 6, é apresentado os resultados de Desempenho acadêmico dos estudantes participantes da amostra, 7º e 8ºs anos em Escrita, Aritmética e Leitura. Os dois grupos obtiveram resultados abaixo da média, não se diferenciaram entre si. O resultado é indicativo de necessidade de intervenção. Nesta análise, é importante considerar também o desvio padrão, que indica a variabilidade dos resultados da amostra de referência.

9.3.1 Este tópico disponibiliza o modelo de interpretação gráfica da correlação existente entre as habilidades sociais e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Gráficos de dispersão.

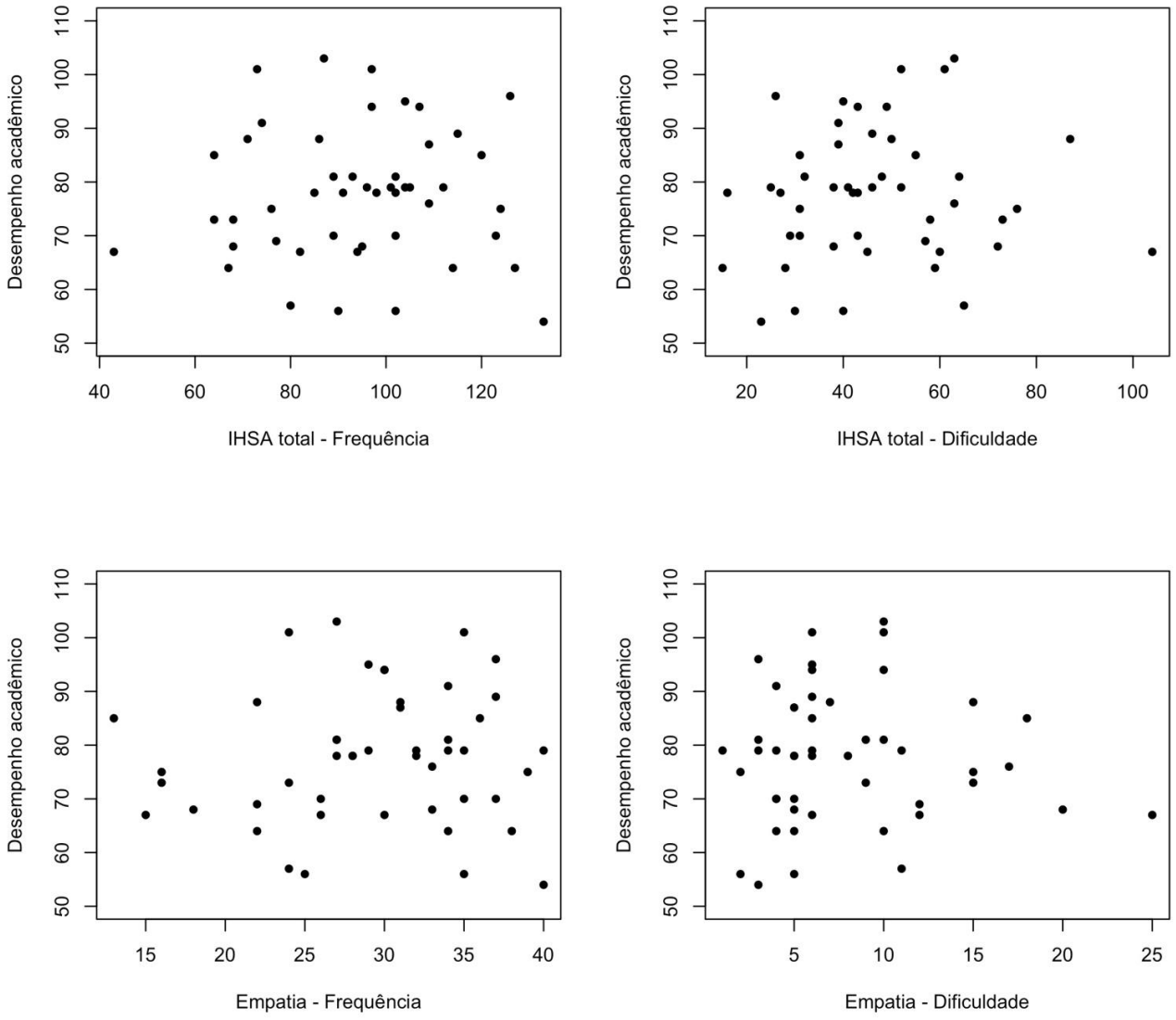
r = 0: Correção nula ou inexistente entre as varáives.
r = 1: Correção positiva entre varáveis.
r = -1: Correção negativa entre varáveis



Fonte: EDTI Sensei

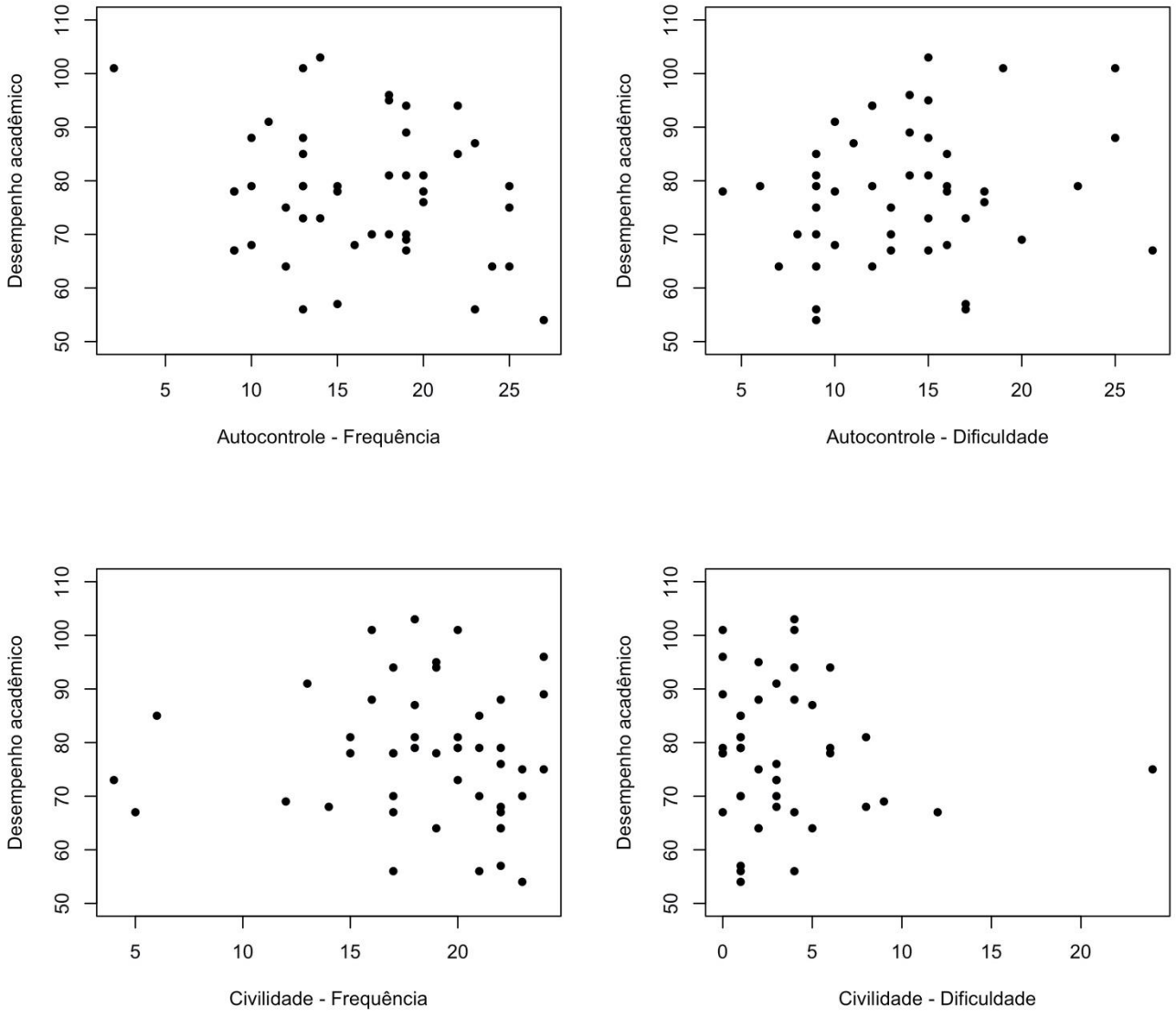
Gráficos de dispersão – correlação entre as variáveis IHSA e Desempenho acadêmico.

Figura 5: são apresentados os resultados Gráficos de dispersão das variáveis IHSA total – Frequência, IHSA total – Dificuldade, Empatia – Frequência e Empatia – Dificuldade com a variável Desempenho acadêmico.



Na figura 5, o gráfico dos intrumentos do IHSA-Empatia-dificuldade, mostra um ponto muito divergente com relação ao conjunto de dados da amostra. Neste caso, sugere-se a indicação de tratamento do mesmo para eliminação corretiva de suas causas.

Figura 6: Gráficos de dispersão das variáveis Autocontrole – Frequência, Autocontrole – Dificuldade, Civilidade – Frequência e Civilidade – Dificuldade com a variável Desempenho acadêmico.



Na figura 6, o gráfico no IHSA - Civilidade-Dificuldade, mostra um ponto muito divergente com relação ao conjunto de dados da amostra. Neste caso, sugere-se a indicação de tratamento do mesmo para eliminção corretiva de suas causas.

Tabela 7:

Correlações entre as variáveis do instrumento IHSA com o Desempenho acadêmico

Variáveis	**Coeficiente**	**p-valor**
IHSA total - Frequência	0,02	0,904
IHSA total - Dificuldade	0,08	0,611
Empatia - Frequência	0,06	0,666
Empatia - Dificuldade†	0,05	0,734
Autocontrole - Frequência	-0,21	0,157
Autocontrole - Dificuldade	0,19	0,191
Civilidade - Frequência†	-0,14	0,352
Civilidade - Dificuldade†	-0,08	0,582
Assertividade - Frequência	0,26	0,075
Assertividade - Dificuldade	-0,05	0,751
Abordagem afetiva - Frequência	-0,02	0,891
Abordagem afetiva - Dificuldade	0,20	0,187
Desenvoltura social - Frequência	0,14	0,351
Desenvoltura social - Dificuldade	0,04	0,802

†Correlação de Spearman.

Os resultados apresentados na Tabela 7 não permitem dizer que existe correlação entre as variáveis do instrumento IHSA com o Desempenho acadêmico.

Tabela 8: Distribuição conjunta das variáveis Categoria IHSA, categoria escrita

		Categoria escrita			
Categoria IHSA		Abaixo	Dentro	Total	p-valor
Abaixo	n	16	1	17	0,999
	%	94,1	5,9	100,0	
Dentro	n	16	1	17	
	%	94,1	5,9	100,0	
Acima	n	12	1	13	
	%	92,3	7,7	100,0	
Total	n	44	3	47	
	%	93,6	6,4	100,0	

Tabela 9: Distribuição conjunta das variáveis Categoria IHSA e Categoria aritmética

		Categoria aritmética				
Categoria IHSA		Abaixo	Dentro	Acima	Total	p-valor
Abaixo	n	14	2	1	17	0,360
	%	82,4%	11,8%	5,9%	100,0%	
Dentro	n	12	5	0	17	
	%	70,6%	29,4%	0,0%	100,0%	
Acima	n	12	1	0	13	
	%	92,3%	7,7%	0,0%	100,0%	
Total	n	38	8	1	47	
	%	80,9%	17,0%	2,1%	100,0%	

Tabela 10: Distribuição conjunta das variáveis Categoria IHSA e Categoria leitura

		Categoria leitura			
Categoria IHSA		Dentro	Acima	Total	p-valor
Abaixo	n	10	7	17	
	%	58,8%	41,2%	100,0%	
Dentro	n	11	6	17	
	%	64,7%	35,3%	100,0%	0,928
Acima	n	9	4	13	
	%	69,2%	30,8%	100,0%	
Total	n	30	17	47	
	%	63,8%	36,2%	100,0%	

Os resultados apresentados na Tabela 8, 9 e 10 não permitem dizer que existe associação entre a variável Categoria IHSA e as variáveis Categoria escrita, Categoria aritmética e Categoria leitura.

10 DISCUSSÃO

Este estudo procurou identificar e analisar a relação entre o nível de habilidades sociomocionais e o desempenho escolar em adolescentes matriculados no 7º e 8ºs anos do Ensino Fundamental Anos Finais, com a participação de 29 meninas e 18 meninos totalizando 47 alunos.

Os resultados obtidos foram significativos, porém não comprovaram a hipótese do Projeto de Pesquisa que investigou, se a maturidade socioemocional contribuia para um melhor desempenho acadêmico e para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas. (BANDEIRA et al., 2006; SANTOS; GRAMINHA, 2006; RODRIGUES; CAPELINNI, 2010).

A pesquisa revelou que um elevado nível de habilidades sociais ou um repertório inferior abaixo da média estabelecida pelos instrumentos utilizados, não interferiu no desempenho acadêmico dos participantes.

Outro dado importante neste grupo, especificamente em relação às habilidades sociais, é que determinados alunos com desempenho acadêmico abaixo da média apresentou médias maiores de habilidades sociais no IHSA.

Portanto, para as variáveis Desempenho Acadêmico e Habilidades Sociais que não se correlacionaram, Del Arco (2005), apresenta em seu estudo essa não correlação, mostrando esta interdependência e corroborando com os resultados aqui apresentados. Mas, evidencia a associação das habilidades sociais com resultados de vida positivo.

Para os fatores específicos dos escores do IHS-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2014) que contemplam classes de respostas pertencentes a categorias de Habilidades Sociais, obteve-se a correlação entre estes e o desempenho acadêmico, alguns com mais expressividade, como é o caso do fator F1 - Empatia, que na maioria dos participantes obtiveram um repertório elaborado em Habilidades Sociais neste fator.

Segundo Del Prette e Del Prette (1998), O fator 1 - denominado Empatia reúne itens que retratam situações interpessoais em que a demanda de reação ao interlocutor caracteriza-se principalmente pela habilidade de identificar sentimentos e problemas do outro. Relacionando-se a estrutura conceitual das Habilidades Sociais, pode-se considerar que o Fator 1 reflete, principalmente, o conceito de

assertividade. (Del Prette e cols. 1998, p. 224). De acordo com Del Prette e cols. (1998, p. 224), este fator retrata “demandas interpessoais de expressão de afeto positivo e de afirmação da autoestima, com risco mínimo de reação indesejável”.

Assim, alunos com dificuldades nestas classes de comportamento tendem a elevar seu desempenho social quando submetidos a atividades que exigem essa resposta no meio acadêmico.

Na apuração geral, nas variáveis desenvoltura social, autocontrole e abordagem afetiva os participantes obtiveram resultados abaixo da média.

Entretanto, a variável Abordagem Afetiva (F5) na análise estatística, sugere que, apresentar essa habilidade não contribuiu para um desempenho acadêmico na média ou acima da média. (Brandão, 2016, p. 122). Contudo, o envolvimento afetivo traz benefícios para a relação acadêmica.

As características do F6 - Desenvoltura social, conforme Del Prette e cols. (1998, p. 224), “retratam situações neutras (em termos de afeto positivo ou negativo) de aproximação com risco mínimo de reação indesejada, demandando principalmente, ‘traquejo social’ na conversação o que supõem conhecimento das normas de relacionamento”. Na vida escolar, um repertório de habilidades interpessoais e de desempenho de falar em público pode ser considerado imprescindível para um melhor desempenho acadêmico e social dos indivíduos.

Com relação às Habilidades Sociais, as de Civilidade que nesta amostra, teve uma porcentagem relativamente baixa, quando posta em prática, pode interferir de modo positivo no desempenho do estudante (Gomes & Soares, 2013, p. 787), ou seja, quanto mais habilidoso o estudante for nestes repertórios que se relacionam a assertividade – empatia e civilidade – melhor deverá ser o resultado do seu desempenho acadêmico.

Como visto, nos limites desse estudo, a não correlação entre as habilidades sociais e desempenho acadêmico, interferiu diretamente na produção do produto final, que precisou ser modificado para contemplar o resultado da pesquisa.

O produto final, a princípio, seria a produção de um livro-jogo na forma de e-book, em que o leitor por meio de histórias vividas no seu cotiano envolvendo moral, autoestima, resiliência, resolução de conflitos, compaixão, entre outros, pudessem levá-lo a pensar na situação, decidir de acordo com o seu entendimento e dentre as opções apresentadas escolher a atitude a ser tomada no final de cada história. Cada

escolha o levaria a um desfecho diferente podendo ter consequências boas, regulares ou ruins ensinando-o a refletir sobre as decisões que precisam ser tomadas constantemente.

A proposta do livro-jogo era favorecer a aquisição das habilidades sociais e o desenvolvimento socioemocional que beneficiasse o desempenho escolar e as relações interpessoais.

O resultado de uma correlação negativa e o desempenho acadêmico abaixo do esperado para a escola particular, evidencia a necessidade da implantação de um programa de intervenção escolar que constitue uma alternativa possível e encorajadora para desenvolver tanto a aprendizagem socioemocional como também favorecer a aprendizagem cognitiva.

As informações elencadas do presente estudo evidenciaram que existe uma diferença quanto à correlação entre Habilidades Sociais e Desempenho Acadêmico. Isto pode se dar em decorrência da ênfase no ensino de habilidades técnicas em detrimento das Habilidades Sociais Del Prette e Del Prette (2017, p. 57). As habilidades Sociais são mais estimuladas pela realização de trabalhos em grupo e apresentação de seminários, as quais podem ser efetivas ao permitirem o treino desses comportamentos durante a formação escolar.

Quanto ao desenvolvimento das habilidades acadêmicas de leitura, de escrita e de raciocínio, de acordo com Stein, Giacomoni, Fonseca (2019) está geralmente associado a um histórico prévio do desempenho escolar com resultados satisfatórios, para isso, considera-se o papel das variáveis individuais dos participantes como idade e sua relação direta com o ano escolar, e socioculturais como fatores de referência quantitativa de desempenho.

A literatura vem para o contexto escolar como uma possibilidade de atuação em grande escala ressalta a importância das intervenções na forma de programas de “aprendizado social e emocional” ou Social Emotional Learning (SEL), pois atuam como fator de proteção ao desenvolvimento integral do aluno.

A pesquisa internacional conduzida por Ross Weisberg, que dirige a Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional (CASEL), na Universidade de Illinois, em Chicago mostrou que o programas SEL geraram grandes benefícios no desempenho acadêmico e geraram um comportamento significativamente mais positivo nas crianças das escolas que adotaram o programa.

Além disso, tornaram as escolas mais seguras havendo a diminuição das ocorrências do mau comportamento, ao mesmo tempo que a porcentagem de frequência nas aulas aumentou (GOLEMAN, 2012, p.11).

Existiram limitações metodológicas para a realização dessa pesquisa. Visto que a pesquisa foi realizada no período da Pandemia de COVID-19, portanto era mínima a frequência dos estudantes e o número de participantes precisou ser reduzido. Aliada a essa redução, as medidas sanitárias adotadas pelo governo do estado de distanciamento social, fez com que somente os estudantes dos anos 7º e 8ºs anos do Ensino Fundamental pudessem participar.

Essas alterações na vida diária trouxeram elementos que fizeram do ano de 2020 um ano com grande dificuldades social, financeira e acadêmica. Os efeitos negativos à saúde afetaram desproporcionalmente grupos que já são vulneráveis a embate, como pessoas desempregadas e grupos específicos idosos, mulheres, crianças, adolescentes, jovens trabalhadores e empregadas.

Durante o pico da pandemia com perdas de familiares próximos, amigos etc. alguns estudantes e suas famílias ficaram emocionalmente abalados gerando medo e insegurança. Esses sentimentos acabou desencadeando sentimentos depressivos, de angústia e estresse em boa parte da população. Tudo isso aliado ao acúmulo de trabalho on-line e a falta de lazer, trouxeram complicações psicológicas, e em alguns casos foram necessárias a intervenção terapêutica para que os estudantes conseguissem se organizar mentalmente (UNESCO. COVID-19 e DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2021, p. 31-40).

Com o decorrer do tempo houve uma acomodação dos fatos ocorrido nesse período . Diante desse contexto é que foi criado o atual produto final, a produção de uma Revista Eletrônica Interativa, destinada aos participantes da amostra e que tem como finalidade estimular as práticas sociais, elevar o desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Fundamental, estimular as relações interpessoais nas produções coletivas e o desenvolvimento afetivo.

Na aplicação da pesquisa, não foram aqui considerados fatores como o quociente de inteligência e outras dimensões relacionadas com a vida acadêmica e com eventuais situações oriundas da relação/conciliação dos estudos com a vida familiar, pelo que se sugere a sua consideração em investigações futuras. Como

também, seria pertinente estender o estudo ao contexto universitário tanto público como particular.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos deste estudo, foi possível observar que o papel do professor/mediador vai além da sala de aula no que se propõe a justificar o desenvolvimento das habilidades sociais e das competências socioemocionais, como quem oferece um apoio, a fim de minimizar, grandes adversidades nos relacionamentos interpessoais e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar (MARTINS, 1997)

Importante considerar que as intervenções no âmbito da comunidade escolar, especificamente propondo estratégias que possam alavancar o desempenho acadêmico é relevante a fim de diminuir o isolamento e o distanciamento social, mediar conflitos e, com isso, promover um ambiente convidativo ao ensino-aprendizagem (BRASIL - CADERNOS DE ATENÇÃO BÁSICA, 2013).

A escolha do método de pesquisa quantitativa descritiva de caráter correlacional e a análise dos dados que foram utilizados, também se mostrou eficiente, uma vez que não seria possível observar as dificuldades encontradas tanto para responder o questionário das habilidades sociais quanto para realizar os testes de desempenho acadêmico, se tivessem sido realizados de forma on-line em decorrência da Pandemia da COVID-19.

No período em que foi realizada a pesquisa, foi possível notar que o elo criado a partir das atividades possibilitou a compreensão deles em relação ao aprendizado e à forma de lidar com os seus sentimentos ao realizarem testes que não geravam notas acadêmicas.

Os resultados evidenciaram que, havendo a intervenção é necessário que o estudante deseje participar para que ele possa trilhar esse caminho de autoconhecimento e cognição, para que essa intervenção alcance resultados positivos e com isso, criar-se condições para que os estudantes tornem-se socialmente mais habilidosos na interação com o seu grupo, que pratiquem o respeito, e aprendam a colaborar com o colega e com o professor em sala de aula**.**

Dentro dos limites deste estudo, atuar na Educação Básica, favorece a implantação de programas de intervenção que possam priorizar o desenvolvimento das competências socioemocionais e assim contribuir para um desempenho escolar

satisfatório tornando, consequentemente, o ambiente escolar propício ao aprendizado e a aquisição das habilidades sociais (DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P., 2017).

11.1 CONSIDERAÇÕES REFERENTES À COLETA DE DADOS

- **Pandemia do Covid-19**: a suspensão do ensino presencial atrasou o cumprimento do cronograma e interferiu no desempenho dos participantes, que relataram ansiedade por não se lembrarem do conteúdo (flexibilizado durante o ensino remoto, com maior facilidade em consultar respostas na internet e usar calculadora, menor atenção às explicações pelo professor, além do recebimento de instruções de tarefas de forma demasiadamente esmiuçada, dispensando o esforço de interpretação pelo aluno) e perda de familiaridade com testes presenciais por um período de quase dois anos;

- **Maior tempo de execução dos testes pelos alunos (comparado com a recomendação dos manuais de aplicação):** Dificuldades de interpretação de texto, falta de familiaridade com o preenchimento de formulários, revisão das questões realizadas por muito medo de errar;

- **Motivação dos alunos em contriubuir com a pesquisa:** os estudantees aceitaram o convite de forma positiva e traziam alto nível de expectativa para iniciar os testes. Após o início da coleta, novos estudantes pediram para participar da pesquisa;

- **Alto nível de motivação intrinseca durante a realização dos testes:** Apesar de saberem que os testes não eram avaliativos, e não haveria consequências negativas pelo desempenho, nenhum participante desistiu e muitos relataram terem “se esforçado ao máximo”, até o limite de tempo para resolver as questões;

- **Casos de stress emocional:** ocorreram em maior número com os alunos do 7º ano. Dos 21 participantes 50% relataram sentimentos como: irritação por não lembrarem de como realizar os exercícios de matemática. Justificaram que as aulas remotas com explicações on-line não atenderam as necessidades de ensino-

aprendizagem. Alegaram falta da explicação do professor presenciamentel para um melhor desempenho nas questões propostas para a sua turma. Tiveram ansiedade para realizar o teste dentro do tempo estipulado. Argumentaram se não houvesse um tempo determinado para finalizar pensariam com mais tranquilidade. Autocobrança, ficaram revisando o mesmo exercício várias vezes para entregar o teste com um maior número de acertos possíveis. E, por fim o perfeccionismo, se esforçaram para realizar todas as tarefas de modo perfeito, não admtindo erros ou resultados pouco satisfatórios para o padrão de estudo que se impunham. Tendo essas exigências os alunos do 7º ano terminaram além do tempo previsto para realização do teste. Com relação aos 8ºs anos, também apresentaram mais dificuldades na intepretação dos enunciados. As dificuldades encontradas nos participantes dos 8ºs anos, estavam relacionadas com a aprendizagem na pandemia, relataram que em casa podiam usar o computador para realizarem cálculos ou solucionar os problemas, pesquisando na internet.

- **Dificuldade de pensamento abstrato:** De acordo com o Psychology Dictionary, o pensamento abstrato é a capacidade de compreender as propriedades essenciais e comuns. Serviria para manter em mente diferentes aspectos de uma situação, para prever e planejar o futuro, para pensar simbolicamente e tirar conclusões. A partir dessa definição, no teste de Habilidades Sociais, 2% das meninas do 7º ano, demonstraram muita dificuldade para imaginar as situações apresentadas que não correspondiam à sua realidade, como por exemplo a pergunta que questionava se ficavam aborrecidos (as) se o imão (a) mexesse nas suas coisas. Por não terem irmãos não sabiam como responder essa pergunta, demonstraram dificuldades para simular uma situação que nunca viveram. Outra grande dificuldade foi de falarem sobre o tema de sexualidade com os pais ou de expor dúvidas sobre a prática sexual na adolescência. Na pergunta do questionário sobre ser a favor do uso de preservativos na relação sexual, não sabiam expressar a sua opinião o motivo era não terem vivenciados esses momentos.

Os resultados indicaram que a maioria dos participantes possuíam déficits no repertório de Habilidades Sociais. Entretanto, mais estudos com essa faixa etária específica são necessários para ampliar os resultados aqui obtidos.

Desta forma, considero que os resultados da presente pesquisa poderão contribuir para repensar o ensino e a aprendizagem, os aspectos cognitivos que é base da aprendizagem (PEAGET, apud MOREIRA, 1995), e os aspectos emocionais dos estudantes, levando em consideração a fase da adolescência, as características das habilidades sociais e a expansão do repertório socioemocional que acontece quando o adolescente é exposto a novas situações e rever os possíveis déficits em relação à escolaridade dos participantes como consequência dos efeitos causados pela Pandemia (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022)

A proposta de intervenção propõe ações voltadas para melhorar a qualidade de vida tanto física como emocional dos adolescentes a partir da promoção do autoconhecimento e da oportunidade de explorar sentimentos, emoções e habilidades que muitas vezes nunca foram despertadas.

Sendo assim, concluímos que todos os participantes da pesquisa puderam acessar a sua subjetividade, bem como o conhecimento coletivo que possibilitará espaços de expressões e trocas múltiplas no ambiente educativo.

Diante desta realidade, numa perspectiva interdisciplinar, aspira-se que esta pesquisa contribua para enriquecer não apenas os estudos sobre Habilidades Sociais até aqui encontrados, mas também obter nos próximos estudos a inclusão de um número maior de participantes envolvendo diferentes anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio que poderá adicionar dados relevantes para os questionamentos aqui trabalhados.

12 PRODUTO FINAL

O Projeto de intervenção foi proposto a partir dos resultados desta pesquisa.

Os alunos mediados pelos professores produzirão uma Revista Eletrônica Interativa que tem como finalidade estimular as práticas sociais e elevar o desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais.

Para isso, serão realizadas oficinas divididas em cinco módulos, integração, reflexão, leitura, pesquisa e produção.

Vygotsky (1989), é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. O psicólogo argumenta que as atividades realizadas em grupo, oferecem muitas vantagens, que não estão disponíveis em espaços de aprendizagem individualizada.

Ainda de acordo com o autor a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de alicerce para nossos comportamentos, entendimento e aos significados que damos às coisas e pessoas.

As intervenções com projetos que promovam as habilidades sociais nas escolas mostraram-se muito eficazes na medida que o aluno tem a oportunidade de vivenciar situações nas quais é preciso estar em grupo e cumprir sua função (DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A., 2017, p. 143).

A proposta contempla o modelo de educação para o século XXI, discutido na Declaração Mundial sobre Educação Superior, o aprimoramento dos projetos educacionais aponta para novas posturas, e destaca como as rápidas inovações, por meio das tecnologias de informação e de comunicação, mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998).

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M. et al. **Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e diiculdades de aprendizagem**. Estudos de psicologia, Natal, v. 11, n. 2, p. 199-208, maio/ago. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde mental, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Cadernos de Atenção Básica, n. 34**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_34_saude_mental.pdf
Acesso em: 05 out. 2020

BRANCO, A. V. **Competência emocional: um estudo com professores**. Coimbra: Quarteto, 2004.

BROOKS, S. K., WEBSTER, R. K., SMITH, L. E., WOODLAND, L., WESSELY, S., GREENBERG, N., & RUBIN, G. J. **The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence**. *The Lancet*, *395*(102227), P.912-920, 2020
Disponível em: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8
Acesso em: 10 ago. 2021

BRUENING, P. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. **Revista Educação**, RFM Editores – Edição 251, 2018.
Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/
Acesso em: 20 nov. 2020

BROTTO, T. F. **O que é maturidade emocional. Psicólogo e Terapia**, Edição, 2018.
Disponível em: https://www.psicologoeterapia.com.br/psicologo-crescimento-pessoal-e-profissional/o-que-e-maturidade-emocional/
Acesso em 06 set. 2020

CAMPOS, J. R. **Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes**, Estudos e Pesquisa em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 532-536, 2011.
Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v11n2/v11n2a11.pdf
Acesso em: 25 maio 2021

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

Framework for systemic social and emotional learning, 2017
Diosponível em: http://www.casel.org/what-is-sel
Acesso em: 06 set. 2020

CIA, F., & BARHAM, E. J. **Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização**. Estudos de Psicologia (Campinas), 26, 45-55, 2009.
Disponível:
https://www.scielo.br/j/estpsi/a/SRFjYhZv8DNXmJDG9VQYvRK/abstract/?lang=pt
Acesso em: 15 jun. 2021

CIA, F., PAMPLIN, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. **Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos**. Paideia (Ribeirão Preto), 16, 395-408, 2006.
doi: 10.1590/S0103-863X2006000300010 – Disponível em:
https://www.scielo.br/j/estpsi/a/SRFjYhZv8DNXmJDG9VQYvRK/?format=pdf&lang=p
Acesso em: 15 jun. 2021

DEL ARCO, C. R. G. N. **Habilidades Sociales, clima social familiar y rendimento académico en estudiantes universitários**. Liberabit, 11(11), 63-74, 2005.

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. _Adolescência e fatores de risco: **A importância das habilidades sociais educativas.** In: V. G. Haase, F. O. Ferreira, & F. J. Penna, (Orgs.), **Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência** (pp. 503-522). Belo Horizonte: Coopmed, 2009.
Disponível em: http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/bps-25_habilidades-sociais_delprette.pdf
Acesso em: 06 set. 2020

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Avaliação de habilidades sociais**: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE (Org.), **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações** (p. 187-229). Petrópolis: Ed. Vozes, 2009**.**

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Competência Social e habilidades sociais**: Manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2017**.**

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. **Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette):** Manual de aplicação, apuração e interpretação. 2. Reimpressão, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2019.

DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z.A.P. **Habilidades Sociais: Conceitos e campo teórico-prático**, 2006. Texto online.

Disponível em:
HTTP://www.rihs.ufscarhttp://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v13n2/v13n2a06.pdf
Acesso em: 10 set. 2020.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z.A.P. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: Teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; OLIVEIRA, L. A.; GRESHAM, F. M.; VANCE, M. J. **Role of social performance in predicting learning problems:** Prediction of risk using logistic regression analysis, s.d. Submetido
DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades Sociais: intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

FEITOSA, F. B., MATOS, M. G., DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses**. Psicologia em Estudo,14(2), 2009, p. 259-266.

FERREIRA, V. S., Oliveira, M. A., Vandenberghe, L. **Efeitos a Curto e Longo Prazo de um Grupo de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para Universitários.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 30(1), 73-81, 2014

FRIESEN, N. **Report: defining blended learning**. 2012.
Disponível em:
https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
Acesso em: 20 ago. 2022.

GARDNER, H. **Multiple intelligences as a partner in school Improvement**. Educational leadership, 55(1), 1997, p. 20-21.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente** - A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. Inteligências **Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES, G., SOARES, A. B. **Inteligência, Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas no Desempenho de Estudantes Universitários**. Psicologia: Reflexão e crítica, 26(4), 780-789, 2013.

GIKOVATE, F. **Comportamento – Emoções – Maturidade Emocional**. Psicologias do Brasil, 2016.
Disponível em: https://www.psicologiasdobrasil.com.br/como-definir-maturidade-emocional/

Acesso: 10 de set. 2020

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente (p.383). Tradução Marcos Santarrita. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html. http://educacaosec21.org.br/Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA-UNESCO. **Competências socioemocionais**: material de discussão. [2015]. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/
Acesso em: 16 out. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Rede CPE – **Documentário Educação na Pandemia.**
Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/rede-cpe-lanca-documentario-sobre-educacao-na-pandemia-com-apoio-do-instituto.html
Acesso em: 20 ago. 2022

LOPEZ, M. **La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional.** Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria, 3(1), 16-19, 2008.

MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. **Exame Vestibular, características demográficas e desempenho na Universidade: em busca de fatores preditivos**. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 6., 2006. São Paulo. *Anais..* São Paulo: FEA/USP, 2006.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula**: Reconhecer e Desvendar o Mundo. Série Ideias n. 28. São Paulo: FDE, 1997.
Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf
Acesso em: 02 set. 2020

MICHAELIS. *In:* DICIO, Dicionário Brasileiro Online da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015.
Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/
Acesso em: 27 jul. 2020

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - **Projeto de vida**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir
Acesso em: 25 out. 2020

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagens**, EPU, São Paulo, 1995.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Estudos da OCDE sobre competências. Competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais / OCDE. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PISKE, F. H. R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar**: contribuições a partir de Vygotsky. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2013

ROMERO, P. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo. **Revista Educação Pública,** 2015.
Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo
Acesso em 10 out. 2020.

STEIN, L. M.; GIACOMONI, C. H.; FONSECA, R. P. **Teste de Desempenho Escolar:** Livro de Instruções Vol.1. 1ª ed. São Paulo: Ed. Vetor 2019
STEIN, L. M. (1994). TDE – Teste de Desempenho escolar: **Manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SANTOS, S. Aprendizagem socioafetiva. O entusiasmo na Educação. **Eu empreendo Revista**, 2018.
Disponível em: https://euempreendo.org.br/aprendizagem-socioafetiva-o-entusiasmo-na-educacao/
Acesso em: 20 out. 2020

UNO EDUCAÇÃO – **Inovação Educacional**. Código de ética e conduta profissional da Santillana Brasil, 2019
Disponível em: https://unoieducacao.com/2019/04/01/entenda-as-diferencas-entre-competencias-cognitivas-e-competencias-socioemocionais/
Acesso em 04 nov. 2020

UNESCO. **Educação para a cidadania global preparando alunos para os desafios do século XXI -** BRASILIA, UNESCO, 2015.
Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311
Acesso em: 31 out. 2020

UNESCO. **Relatório COVID-19, e Desenvolvimento Sustentável** - Avaliando a crise de olho na recuperação 2021, Brasília, 2021
Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/16086/file
https://www.undp.org › brazil › publications › covid-19
Acesso em: 13 ago. 2021

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEINER, B. **An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychology Review**, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO]. **Considerations for quarantine of individuals in the context of containment for coronavirus disease** (COVID-19), 2020.
Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019
Acesso em: 15 abr. 2022

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____ (nome do responsável), consinto que _____ (nome da criança) em participar de uma pesquisa chamada **"COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAS E SUAS REPERCUSSÕES NO COMPORTAMENTO DO ADOLESCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR"** que tem como finalidade identificar e analisar a relação entre o nível de maturidade socioemocional e o desempenho escolar em jovens estudantes. Fomos informados que nosso (a) filho (a) responderá a perguntas de testes simples, que foram elaborados para serem realizados por adolescentes dessa faixa de idade. Essas atividades ocorrerão em uma data agendada com antecedência para não atrapalhar o andamento das atividades escolares. Tudo isso será realizado na própria escola com duração máxima de uma hora.

Estamos cientes que este estudo tem caráter acadêmico e será conduzido pela pesquisadora professora Rosemeire Ribeiro Abreu, pedagoga formada pela Universidade "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, nº 179236 – com Especialização em Neuropiscopedagogia Clínica, Institucional e Educação Inclusiva pela Faculdade Paulista de Serviço Social (FAPSS-SCs) docente da Instituição Escolar, com a orientação da professora Doutora Hilda Rosa Capelão Avoglia, psicóloga registrada sob o nº: CRP 06/14696-0, do Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Publicas da Universidade Católica de Santos.

Estamos cientes que esta participação também poderá contribuir com a proposição de outras atividades que ajudem no desenvolvimento das habilidades socioemocionais de adolescentes, de modo melhor e mais saudável.

Estamos sendo informados que estaremos contribuindo para o desenvolvimento científico nessa área, diante do cada vez mais necessário conhecimento e compreensão da complexidade que envolve o bem-estar dos jovens dessa idade.

Declaro ter compreendido que _____ (nome da criança) não sofrerá nenhum prejuízo de ordem física e, apenas poderá sofrer

algum cansaço em responder os testes. Contudo, são atividades comuns ao cotidiano de adolescentes e próprias para essa faixa de idade, portanto qualquer desconforto será mínimo.

Mesmo assim, em caso de alguma dificuldade, a professora pesquisadora assume a responsabilidade de encaminhar o participante para atendimento psicológico gratuito na própria unidade escolar ou na clínica da Universidade Católica de Santos, pertencente à mesma Instituição Mantenedora – Sociedade Visconde de São Leopoldo – Campus Dom Idílio José Soares, Av. Conselheiro Nébias, 300 – Vila Matias.

Estou informado que, caso seja de meu interesse, poderei contar com uma devolutiva sobre as atividades realizadas por meu filho (a), oferecida pela pesquisadora, além de, caso seja de meu interesse, meu filho (a) poderá participar de um grupo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais a ser desenvolvido na própria escola e coordenado pela pesquisadora.

Caso entenda que houve algum tipo de dano ou prejuízo em função da participação nesta pesquisa, estou ciente de que poderei ser ressarcido, conforme estabelecido na Resolução No. 466/12.

Autorizo a Universidade Católica de Santos a utilizar os materiais produzidos durante a aplicação para fins acadêmicos e de formação profissional, considerando que a minha identidade e da minha família serão resguardadas, sendo mantido o sigilo ético, ou seja, o caráter confidencial das informações.

Assim, estou informado que será mantido rigorosamente o sigilo ético sobre tudo que for feito nesta pesquisa. Esta autorização é concedida por minha livre e espontânea vontade.

Estou ciente que poderei, a qualquer momento, comunicar a desistência da participação no presente estudo, não acarretando nenhum ônus.

Em caso de dúvida, o telefone para contato com a pesquisadora orientadora é (13) 99183-8639, e o e-mail é rose.ribeiroabreu@gmail.com. O Comitê de Ética fica na Av. Conselheiro Nébias, 589/595 - Boqueirão, Santos – SP. O e-mail deste comitê é e-mail: comet@unisantos.br, telefone (13) 3205-5555 – ramal 1204.

Este documento será assinado em duas vias, uma para os pesquisadores e outra para o responsável do adolescente. O acesso ao registro deste consentimento estará disponível sempre que solicitar.

Santos, ____ de _____ de 2021.

_____

Assinatura do pai ou responsável pelo adolescente

Documento de Identificação: _____

Assinatura da mãe ou responsável pelo adolescente: _____

Documento de Identificação: _____

Assinatura da criança: _____

Documento de Identificação: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Documento de Identificação: _____

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO:

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa chamada **"COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES NO COMPORTAMENTO DO ADOLESCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR".** Nessa pesquisa, pretendemos conhecer como acontece o desenvolvimento socioemocional e a maturidade emocional de adolescentes e relacionar com seu desempenho escolar. Em outras palavras, vamos conhecer como podemos favorecer o desenvolvimento das habilidades sociais de adolescentes de 12 a 14 anos de idade.

Para isso, vamos pedir que você responda perguntas simples em um questionário onde marcará as respostas que mais se relacionam ao que você sente e ao que você pensa. Essas perguntas foram feitas para serme respondidas por adolescentes de sua idade.

Para que eu, pesquisadora, possa fazer esse trabalho é necessário que você e seus pais ou responsáveis, autorizem sua participação. Para isso, seus pais ou responsáveis assinarão o Termo de Consentimento e você assinará este Termo de Assentimento.

Participando desta pesquisa você não terá nenhum custo e nenhum ganho financeiro, mas, estará colaborando com o entendimento sobre o desenvolvimento socioemocional de adolescentes.

Tanto você, quanto seu responsável poderão retirar seu consentimento ou interromper sua participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer nenhum proejuízo. Lembramos que este documento ficará a sua disposição sempre que você precisar.

A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade, ou seja, nenhum problema. Sua identidade, como menor, será tratada com sigilo e dentro dos padrões da ética profissional da Psicologia. Você não será identificado em nenhuma publicação e seu nome nunca aparecerá na pesquisa. Este

estudo não apresenta maiores riscos físico para você, a não ser que se canse ao responder as perguntas. Você ficará fazendo essas atividades por um tempo de, no máximo, uma hora de duração. Mas, lembre-se que poderá desistir a qualquer momento, sem que nada lhe prejudique. Caso você sinta algum desconforto poderá ser encaminhado a um psicólogo da própria escola ou ainda poderá ser atendido na Clínica de Psicologia da UniSantos, sem nenhum gasto.

Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, caso você queira saber os resultados.

O seu nome ou do seu pai, mãe ou responsável não irão aparecer, nem mesmo nenhum material que indique sua identidade será liberado sem a sua permissão. Os dados utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este Termo de Assentimento será lido junto com você e impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra ficará contigo.

Eu, _____(nome do responsável), portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar.

Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento, e confirmo que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Em caso de dúvida, o telefone para contato com a pesquisadora orientadora é (13) 99183-8639, e o e-mail é Rose.ribeiroabreu@gmail.com.

O Comitê de Ética fica na Av. Conselheiro Nébias, 589/595 - Boqueirão, Santos – SP. O e-mail deste comitê é E-mail: comet@unisantos.br, telefone (13) 3205-5555 – ramal 1204.

Santos, ____ de _____ de 2021.

_____

Assinatura do (a) Responsável

Documento de Identificação: _____

Anexo A

PARECER DO CEP - UNISANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUA REPERCURSSÕES NO COMPORTAMENTO DO ADOLESCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR.

Pesquisador: ROSEMEIRE RIBEIRO ABREU

Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 46233621.1.0000.5536

Instituição Proponente: SOCIEDADE VISCONDE DE S LEOPOLDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.769.653

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado de natureza quantitativa descritiva de caráter exploratório. A proposta é identificar e analisar as variáveis maturidade sociemocional e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental (na faixa etária de 12 a 14 anos) de uma escola privada, por meio de dois instrumentos de avaliação: o Teste de Desempenho Escolar e o Inventário de Habilidades Sociais.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar e analisar a relacão entre o nível de maturidade socioemocional e o desempenho escolar em jovens estudantes do ensino fundamental (de 12 a 14 anos).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora: "Os riscos possíveis por participarem da pesquisa será mínimo, como um possível cansaco físico ou mesmo um desconforto psicológico ao responderem aos instrumentos". Como benefícios: "Os estudantes serão convidados pela pesquisadora a participarem gratuitamente de um grupo para o desenvolvimento das Habilidades e Competencias socioemocionais".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Projeto de pesquisa suficientemente delineado e claro. Proposta de metodologia bem estabelecida.

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, no 300
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS

Continuacão do Parecer: 4.769.653

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão apresentados, a saber o TCLE, Termo de assentimento, autorizacão da instituicão escolar, explicacão sobre os instrumentos que serão utilizados, consentimento da Psicóloga escolar, da coordenacão da clínica de Psicologia da Unisantos e autorizacão da instituicão proponente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovacão

Considerações Finais a critério do CEP:

Cumprindo a Resolucão 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, o Protocolo de Pesquisa foi analisado por um relator e, em Reunião Ordinária ocorrida em 08/06/2021, o colegiado do Comite de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos o considerou Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento

Informacões Básicas do Projeto
Folha de Rosto

Projeto Detalhado / Brochura Investigador

Declaracão de Instituicão e Infraestrutura

Arquivo

PB_INFORMACÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1743693.pdf
FolhaRosto.pdf
ProjetoPesq.doc

PsicologiaEscola.pdf

ClínicaEscola.pdf

Autorização2.pdf

Postagem

25/05/2021 08:39:23 25/05/2021 08:37:55 28/04/2021 15:52:51

27/04/2021 16:18:08 27/04/2021 16:17:42 27/04/2021 16:16:55

27/04/2021

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS

Continuacão do Parecer: 4.769.653

Instituicão e Autorizacao.pdf 16:16:08 ABREU Aceito Infraestrutura

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 11 de Junho de 2021

Assinado por:

Cezar Henrique de Azevedo (Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, no 300
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br

ANEXO B

PRODUTO FINAL

PROJETO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISIPLINAR

– Revista Eletrônica Interativa –

Título: Revista Eletrônica Interativa

Público-alvo: Alunos dos 7ºs e 8ºs anos do E.F. Anos Finais

APRESENTAÇÃO

A Revista Eletrônica interativa é a proposta do produto da Dissertação de Mestrado de Rosemeire Ribeiro Abreu, sob a orientação da Profª. Dra. Hilda Rosa Capelão Avoglia, elaborada para o Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Psicologia em, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Ela será produzida pelos alunos que fizeram parte da amostra da pesquisa. Seu propósito é contribuir na formação dos estudantes por meio da produção e divulgação de conteúdos científicos, promovendo o protagonismo desses adolescentes como pesquisadores e produtores do material, contribuindo assim para o desenvolvimento cognitivo e das habilidades sociais.

Segundo Besckow (2008), os meios de comunicação constituem uma instituição formadora dos jovens simultaneamente com a escola, além de construírem uma nova forma de aprendizagem, baseada majoriatariamente no audiovisual e na convergência de diferentes linguagens como forma de expressão de crianças e adolescentes.

Objetivos Gerais:

- Promover por meio da revista eletrônica o desenvolvimento de aptidões e habilidades mediante atividades pedagógicas programadas.
- Desenvolver de forma integrada as habilidades sociais e o desempenho acadêmico nos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, a partir do uso de estratégias que façam a articulação entre a ciência, a cultura e a tecnologia.
- Contribuir com o enfrentamento de desafios que limitam a aprendizagem em Língua Portuguesa, Matemática e demais disciplinas nos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática na ação educativa.

Objetivos Específicos:

- Incentivar a prática da pesquisa para gerar novos conhecimentos utilizando os recursos tecnológicos.
- Vivenciar momentos de interligação de conteúdos diversificados, privilegiando o espaço de criação, pesquisa e cientificidade.
- Favorecer o protagonismo e a autonomia do estudante na investigação e produção científica, além da sala de aula.
- Proporcionar momentos de socialização/integração entre os participante.

Oficinas:

No desenvolvimento das oficinas serão abordados brevemente os temas de como apropriar-se das linguagens da cultura digital para explorar e produzir conteúdos digitais ampliando assim, as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e o desenvolvimento das competências socioemocionais. As oficinas serão divididas em módulos de cinco encontros para reflexão do tema e esboço da produção. Nesses módulos serão trabalhadas as habilidades de leitura, pesquisa e produção. A revista será produzida e editada pelos estudantes dos 7ºs e

8ºs anos do Ensino Fundamental Anos Finais, mediadas por professores da área de cada tema escolhido para a revista.

Encontro 1- Conhecendo os participantes. O primeiro encontro com o grupo tem por finalidade principal conhecer e identificar o conhecimento prévio que cada um apresenta antes do desenvolvimento da oficina, bem como estabelecer as diretrizes que irão nortear todo o trabalho.

Encontro 2- Organização e planejamento da oficina. O segundo encontro deverá ter por finalidade a organização da oficina, isto é, formular os objetivos gerais e específicos para organizarem o formato dos conteúdos a serem produzidos pela revista.

Encontro 3- Preparação da Revista. Exposição de slides para reflexão sobre o Caderno REA – Direitos Autorais.

Encontro 4 – Produção. De acordo com o Caderno REA, criar ou adaptar a partir das sugestões levantadas pela turma. Orientação sobre o material a ser produzido (o que e para quem); a forma de trabalho (em grupo ou individual); definição das ferramentas necessárias para a execução e diagramação.

Encontro 5- Leitura compartilhada dos tópicos apresentados. Avaliação da metolodologia e desenvolvimento da pesquisa. Confraternização.

A realização das oficinas, têm o apoio e a autorização da direção do colégio onde a proposta da Revista Eletrônica Interativa será implementada.

1 JUSTIFICATIVA

A Educação no contexto de pandemia e pós-pandemia, requer empenho e determinação para o desenvolvimento das competências que integram as dimensões cognitivas e socioemocionais do aprendizado. Dentre o conjunto das competências, estão aquelas já incorporadas pelos sistemas educativos – chamadas cognitivas, que envolvem tanto o aspecto físico como o mental do estudante – habilidades motoras e percepção –, e as competências socioemocionais, que envolvem a capacidade de administrar as próprias emoções e aperfeiçoar o autoconhecimento (UNESCO – RELATÓRIO COVID-19, 2021)

Conforme o relatório publicado pela UNESCO, 2021, o impacto da COVID-19, acentuou-se a necessidade de conciliar os conteúdos de desenvolvimento socioemocional com os temas de desenvolvimento de aprendizagem cognitiva, colocando os estudantes no centro desta formação.

No período pandêmico, de 2020 a 2021, as mídias digitais foram utilizadas como ferramenta fundamental para acesso ao conteúdo didático disponível nas plataformas digitais a todos os estudantes em razão do distanciamento social.

Novo, 2021, nos seus estudos aborda que o Ensino Híbrido ganhou forma, se fortaleceu e foi incorporado no planejamento e nas didáticas docentes, tornando- se uma das maiores tendências da educação no século XXI. Essa nova metodologia tem como objetivo aliar métodos de aprendizado online e presencial, surgindo a necessidade de o ensino-aprendizagem ser efetivado a partir do envolvimento do aluno tanto presencial como on-line, proporcionando situações em que o aluno construa seu próprio saber de forma prazerosa e diversificada.

Diante dessa realidade, nasceu a intenção de produzir uma revista eletrônica acadêmica que seja produzida principalmente pelos estudantes, para que possam expressar suas ideias e posicionamentos frente aos acontecimentos pertencentes à adolescência como também os que estão presentes na sociedade, para que de fato o conhecimento seja internalizado na base da sua construção.

Os estudantes contarão com o apoio e supervisão da equipe pedagógica envolvida na produção, como também com o apoio da direção e equipe tecnológica.

A proposta da Revista Eletrônica, contempla um dos desafios da educação no século XXI, que é ressignificar o desenvolvimento integral do aluno, quando

os impactos causados pela pandemia revelaram as dificuldades já existentes na educação como, as competências básicas em comunicação, raciocínio lógico e tecnologia (CUNHA, 2009).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico) a educação atual não tem somente a finalidade de difundir o conhecimento aos estudantes, mas ajudá-los a traçar uma meta de vida que permite reconhecer a influência das emoções e, em resposta, exercer o autocontrole sobre elas, mesmo estando diante de situações adversas.

> "Uma educação bem-sucedida hoje fortalece não apenas o cognitivo mas também o socioemocional. É sobre curiosidade — abrir mentes; trata-se de compaixão — abrir corações; e é uma questão de coragem — mobilizar nossos recursos cognitivos e socioemocionais para agir. Essas qualidades, ou competências socioemocionais, como chamadas em nosso relatório, são também armas contra as maiores ameaças de nosso tempo: a ignorância — a mente fechada; o ódio — o coração fechado; e o medo — o inimigo da ação" (Relatório OCDE – INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Levando em consideração os meios de comunicação como formadores de opinião, surge a necessidade de estimular os estudantes a produzirem conhecimentos próprios de maneira que isso os faça analisar de forma crítica os conteúdos que lhes são oferecidos diariamente.

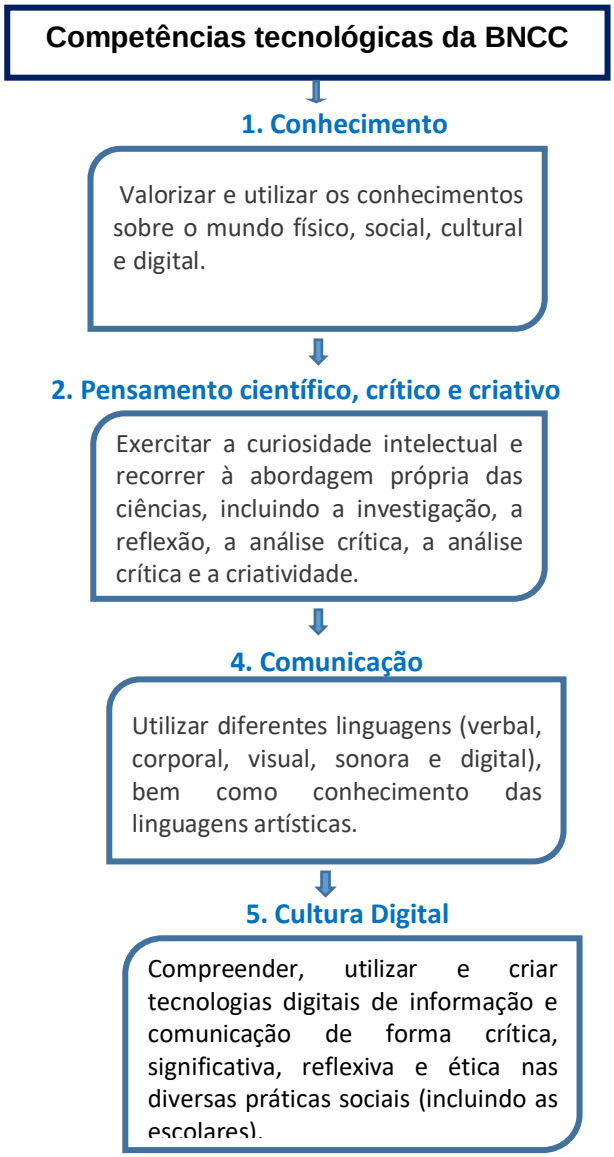
> "Acreditamos que crianças e jovens devem ser desenvolvidos em todas as suas dimensões. O caminho é oferecer uma educação integral para todos, que é aquela voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes, nos âmbitos cognitivo, socioemocional, híbrido, cultural, entre outros, preparando-os para fazer escolhas com base em seu projeto de vida" (INSTITUTO AYRTON SENNA).

Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, com nove anos de estudos é a etapa mais longa da Educação Básica e é nesse período que as crianças e adolescentes passam por mudanças físicas, cognitivas e comportamentais que desencadeiam desafios significativos na aprendizagem.

Para isso, a Base Nacional Comum Curricular **(**BNCC) traz orientações fundamentais para desenvolver as competências essenciais buscando a formação integral de crianças e jovens. Nas suas competências, demonstra o que deve ser aprendido e para quê**,** ou seja, com qual finalidade o conteúdo deverá ser ensinado. O objetivo é desenvolver não só a capacidade de ler e escrever, mas

também possibilitar que o aluno se comunique, expresse opiniões e sentimentos com clareza, e que essas habilidades sejam refletidas no seu dia a dia.

A BNCC considera, a tecnologia, a comunicação e a inovação como incentivadoras da criatividade e do protagonismo juvenil, sendo temas que ganham cada vez mais espaços expressivos na aprendizagem. Das dez competências da BNCC, quatro delas são competências tecnológicas, conforme infográfico abaixo:



Fonte: autora

A quarta competência orienta os alunos a se comunicarem bem, analisarem e criticarem os diversos tipos de linguagens e plataformas, incluindo a digital, para que consigam se expressar com segurança e compartilhar as informações recebidas.

2 MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADAS

A oficina baseia-se na aprendizagem e produção de uma revista eletrônica voltada para a divulgação de conteúdo científico escolar e a participação efetiva dos alunos como pesquisadores e desenvolvedores do material.

Vale ressaltar que o professor tem o compromisso de formar estudantes críticos, conscientes e participativos.

Diante disso, a oficina pedagógica – utilizando tecnologias multimídias para elaboração da revista virtual – tem um enfoque especial no processo.

> "Os meios de comunicação constituem uma instituição formadora dos jovens concomitante à escola, além de construírem uma nova forma de cognição, baseada majoritariamente no audiovisual e na convergência de diferentes linguagens" (BESKOW, 2008, p. 21).

De acordo com Freinet (1974), a criação de um jornal/revista digital permite que o estudante ressignifique a aprendizagem em sala de aula, visto que, ele aprende a controlar todas as etapas de produção e é isso que constitui o alcance pedagógico do jornal escolar.

O autor recomenda que a criação do jornal digital seja feita principalmente pelos estudantes, que expresse o querer desses jovens, e que o aprendizado se dê pelo fato de "aprender a aprender" e a "aprender a fazer" relacionadas aos pilares das habilidades cognitivas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO,2015).

Para Passarelli,

> "O modelo de aprendizagem digital tem crescido pelo seu formato multimídia, ou seja, por permitir convergência entre as mídias, além de possuir narrativa não linear, uma vez que pode combinar textos, diagramas, sons, figuras, animações e imagens em movimento, permitindo a navegação entre os elementos, possibilitando, assim, que o usuário trabalhe ou brinque sem necessariamente pensar sobre a tecnologia que está usando" (PASSARELLI, 2002, p.5).

Quanto às potencialidades de uma revista escolar, como recurso didático, destacam-se dois pontos: a promoção da função social da escrita, a ampliação do grau de envolvimento dos estudantes e a abordagem entre os gêneros, fazendo com

que outros tipos de escrita se tornem significativos para eles.

A criação, por parte dos alunos é usada como estratégia para incentivar a pesquisa e desenvolver a leitura crítica. Aprender pela pesquisa científica abrange aspectos da educomunicação - utilização das mídias no processo de educação de acordo com conteúdos disciplinares, formatação e diagramação (softwares disponíveis) e por fim, meios de publicação online.

Para produzir uma revista Online PDF, é preciso estruturar o conteúdo que deseja trabalhar seguindo uma ordem de leitura, utilizando um software de diagramação que permita fazer hyperlinks para páginas na web, fechar o arquivo no formato PDF, hospedar em alguma plataforma de revistas digitais e compartilhar o link. Os recursos que o servidor web oferece, como espaço no disco rígido, RAM e largura de banda, mantêm o site em funcionamento.

Um fator importante elencado na produção e divulgação dos materiais são os direitos do autor, do criador, do tradutor, do pesquisador ou do artista, para controlar e garantir o uso que se faz de sua obra, conforme a Lei nº 9,610, de 19 de fevereiro de 1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outra providência. Para orientar as produções o governa disponibiliza com o Caderno - Recursos Educacionais Aberto (REA), que pode ser definido como:

> "...materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento." (UNESCO/COL. Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. Vancouver: COL, 2011).

Na educação os Recursos Educacionais Abertos (REA) são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros (EDUCAÇÃO ABERTA.ORG/CADERNO REA).

O REA vai além de recursos: é um processo de engajamento com os recursos didáticos, com o compromisso de:

- usar e adaptar o que foi criado por outros para o seu próprio uso;
- compartilhar o que você cria, sozinho ou em conjunto com outros professores/alunos; compartilhar novamente o material que você adaptou, de forma que outros usuários possam ser beneficiados, terceiros. (EDUCAÇÃO ABERTA.ORG/CADERNO REA).

Conforme gráfico abaixo:

De acordo com o texto, a aprendizagem baseada em projetos, envolvendo a resolução de problemas e desafios reais, integra diferentes conhecimentos e estimula o desenvolvimento de competências, como trabalho em equipe, protagonismo e pensamento crítico, bem como o interesse dos estudantes, todo esse processo ajuda a promover o engajamento e maior participação, conferindo sentido a aprendizagem de forma dinâmica e ativa (PORVIR, 2021).

CRONOGRAMA DA OFICINA METODOLOGIA

Modulo 1
Carga horária: 1h aula

Atividade	Pauta	Metodologia
Integração: Apresentação dos participantes Objetivos: Conhecer a proposta da oficina; Conhecer o perfil de cada aluno – gostos pessoais e preferência educacional – Como aprendem?	I – O que é uma revista letrônica, ojetivos da implantação; II – Experiência prévia dos alunos; III – Cronograma de produção; IV – Convite para partipação efetiva e divisão dos grupos.	Divisão em pequenos grupos para socialização. Posteriormente, socialização dos grupos para discussão dirigida sobre a pauta, envolvendo a participação de todos.

Modulo 2
Carga horária – 1h aula

Criação da revista	I – Conhecimento e entendimento do público a quem será destinado; II – Organizar a proposta da oficina; III – Formato dos conteúdos (vídeos, textos, artigo de opinião, podcast, etc.)	Vídeo: Passo a passo de produção da revista. https://quatrocor.com.br/blog/como-criar-uma-revista-passo-a-passo-definitivo/ Vídeo: 8 exemplos de revistas digitais interativas. https://fliphtml5.com/learning-center/pt/interactive-digital-magazine-examples-pdf/
1- Análise e discussão dos vídeos sobre o tema.		

Modulo 2 Carga horária – 1h aula		
Explanação sobre: – BNCC – EDUCOMUNICAÇÃO	IV – Escolher o nome da revista; V – Definição das colunas (exemplos: notícias da escola, curiosidades, desmitificando conteúdos disciplinares) VI – Analisar as Competências Tecnológicas da BNCC VII – Conhecer a metodologia da Educomunicação.	Leitura e discussão sobre o texto: O Jornal Escolar como Campo de Estudo da Educomunicação: A Experiência Pedagógica do Jornal Educativo e do Notícias Escolares. Vídeo: Conectando direitos - Guia metodológico de direitos humanos e educomunicação. https://cipo.org.br/wp-content/uploads/2021/12/GUIA-conectando-direitos_VOL01_FINAL.pdf Site da BNCC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Avaliação e organização do próximo encontro (a partir da leitura e do vídeo, pensar em assuntos para a publicação).

Módulo 3 Carga horária – 1h aula		
Preparação da revista Direitos autorais – Breve refexão sobre o conceito de REA (Recursos Educacionais Aberto)	I – Entender o processo de autoria e coautoria; II – Discussão e seleção dos assuntos; III – Definição das ferramentas necessárias para a execução e diagramação.	Apresentação do Caderno REA sobre os direitos autorais https://educacaoaberta.org/ A partir da leitura do caderno REA – Discussão dirigida sobre os direitos autorais e apontamnetos sobre a concientização de se preservar a autoria dos conteúdos produzidos. Organização do próximo encontro – Pensar em como divulgar os conteúdos.

Modulo 4 Carga Horária – 1h aula		
Produção	I – Acompanhamento da produção do conteúdo selecionado por um professor; II – Acompanhamento dos conhecimentos dos estudos sobre o REA. III – Revisão Final; IV – Consolidação da pauta.	Análise da Lei nº 9,610 Direitos Autorais – http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L9610.htm A partir do material selecionado, fazer as alterações/correções e seguindo as orientações do REA.

Modulo 5 Carga horária – 1h aula		
Avaliação da Oficina	Avaliar a metodologia do desenvolvimento da pesquisa	Avaliar o processo vivenciado e analisar os principais conceitos empregados na produção bem como a relevância da produção da Revista Eletrônica para a comunidade Educativa. Celebração/confraternização.

Recursos necessários: Sala e cadeiras, materiais para anotações, projetor, computador com acesso a internet e material impresso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implementação das novas tecnologias na educação, propõe-se uma revisão nos papéis desempenhados pelo professor e aluno, na instituição escolar.

O estudante, que anteriormente não dispunha da mesma facilidade tecnológica para ter acesso as informações, atualmente possui mais habilidades e acesso à tecnologia do que grande parte do professorado que necessitou atualizar-se para utilizar a tecnologia como recurso pedagógico (PORVIR, 2021).

O uso da tecnologia não é a simples incorporação dos equipamentos pela escola, também não é a simples apropriação técnica destes equipamentos pelos estudantes e professores.

De acordo com Cunha (2008), os projetos de que integram a tecnologia na escola devem ir além da capacitação técnica, devem estimular que os alunos sejam os próprios autores promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão analítica na obtenção do conhecimento.

Nesta expectativa, o projeto Revista Eletrônica foi idealizado porque vê nos recursos tecnológicos o potencial para o aluno desenvolver capacidades interativas e linguísticas, “projetar os meios e as linguagens que você vai utilizar para permitir que as pessoas construam conceitos e significados” (RAMAL, 2002, p. 224).

Na contribuição de Cunha (2009),

> Acerca da função social da escrita, o jornal permite aos estudantes “fugir” da tradição do ensino da escrita descontextualizada, vazia, mecanizada, em que o aluno escreve apenas para avaliação, porque, ao escrever para o jornal/revista, ele pode abordar assuntos de seu interesse (CUNHA, 2009, p.11).

Espera-se que ao produzir e compartilhar textos, notícias e imagens criar uma rede de interações que faça do conhecimento um meio de expressão de ideias e de sentimentos desses alunos, para que de fato a aprendizagem aconteça com a incorporação deste meio para fins pedagógico.

REFERÊNCIAS

BESKOW. C.A. **Comunicação, educação e inclusão digital: quem "tá ligado" na escolaestadual paulista? Uma análise da interatividade no projeto *TôLigado*: o jornal interativo da sua escola.** 2008. 241 f. Dissertação (mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022

NOVO. N. B. Brasil Escola. **O ensino híbrido está no topo das tendências escolares para 2021.** Disponível em: http://www.brasilescola.com Acesso em: 15 ago. 2022

CUNHA, R. C. **Jornal escolar**: Instrumento para a formação crítica e cidadã. Revista Intercâmbio, v. 17, p. 496 – 514. São Paulo, 2008.

CUNHA, R. C. **Jornal escolar:** do letramento à cidadania. Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico, fascículo 7. Repositório Institucional da PUC - Rio. Rio de Janeiro, 2009.

ECUCAÇÃO ABERTA.ORG Disponível em: http://wiki.oercommons.org/mediawiki/index.php/Why_OER%3F. Acesso em: 16 ago. 22

FREINET, C. **Técnicas de educação:** o jornal escolar. Ed. Estampa, 1974.

INSTITUTO AYRTON SENNA – **Relatório da OCDE 2022** Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/OCDE-REPORT-Portugues-27-04-22.pdf Acesso em: 15 ago. 22

LEI nº 9,610, **Direitos Autorais,**19 de fevereiro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L9610.htm. Acesso em: 15 ago. 22

PASSARELLI, B. **Construindo comunidades virtuais de aprendizagem:** TôLigado o jornal interativo da sua escola. Revista IP - Informática Púlbica, v. 4, n. 2, p. 187 - 202. Belo Horizonte, 2002.

PORVIR. Inovações em Educação, **Aprendizagem baseada em projetos, 2021.** Disponível em: https://porvir.org/aprendizagem-baseada-em-projetos/ Acesso: 15 ago. 2022

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. Relatório **COVID-19 e Desenvolvimento Sustentável**. Avaliando a crise de olho na recuperação 2021, Brasília, 2021.PDF
Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/16086/file
https://www.undp.org › brazil › publications › covid-19
Acesso em: 13 ago. 2021

UNESCO/COL. **Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education**. Vancouver: COL, 2011.
Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605E.pdf
Acesso em: 10 ago. 2022