REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Competências socioemocionais e educação profissional: práticas docentes em ensino remoto

Socio-emotional competences and Professional education: teaching practice in remote teaching

Competências socioemocionales y educación professional: prácticas docentes en educación remota de emergencia

Rodrigo Avella Ramirez
Unidade de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)
São Paulo, São Paulo, Brasil
E-mail: Roram100@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8468-2851

Renata Oliveira Campos Bergamo
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)
São Paulo, Brasil
E-mail: oliveiracamposre@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3797-6002

Fabiana Ignácio
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)
São Paulo, Brasil
E-mail: fabianaignacio27@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7530-1244

Resumo – O ensino remoto, desde março de 2020 com a pandemia da Covid-19, trouxe novos desafios para a aprendizagem da docência. Neste contexto e no âmbito do desenvolvimento profissional docente, tem-se como objetos deste estudo identificar se a prática docente tem contribuído para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos na educação profissional, bem como detectar o grau de consciência do docente sobre o emprego destas no contexto de aulas remotas na pandemia da COVID-19. O referencial teórico está embasado principalmente nas competências socioemocionais de CASEL (2017). Como eixo metodológico, adotou-se a pesquisa narrativa a partir do relato de um docente do ensino técnico de nível médio, que revela sua consciência quanto à aplicabilidade das competências socioemocionais e, assim, tem-se uma pesquisa com potencial efeito multiplicador para a prática docente em educação profissional. Conclui-se que a presença das cinco competências socioemocionais de CASEL (2017) e sua aplicabilidade consciente se fazem presentes na narrativa do docente.

Palavras-chave: Investigação narrativa, formação do formador, CASEL, educação profissional e tecnológica.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Competências socioemocionais e educação profissional: práticas docentes em ensino remoto

Abstract - Remote education, since March 2020 with the Covid-19 pandemic, has brought new challenges for teaching practice. In this context and within the scope of teaching professional development, the object of this study is to identify whether the teaching practice has contributed to the development of the socio-emotional competences in the students in professional education, as well as to detect the degree of awareness about their use in the context of remote classes in the pandemic of COVID-19. The theoretical framework is based mainly on CASEL (2017) socio-emotional skills. As a methodological axis, narrative research is adopted based on the report of a high school technical teacher, who reveals an awareness of the applicability of socio-emotional competences and, thus, there is research with a potential multiplying effect for teaching in professional education. It is concluded that the presence of the five socio-emotional competences of CASEL (2017) and its aware applicability are present in the teaching narrative.
Keywords: Narrative inquiry, Teacher education, CASEL, Professional education.

Resumen - El aprendizaje remoto, desde marzo de 2020 con la pandemia Covid-19, ha traído nuevos retos a la enseñanza del aprendizaje. En este contexto y en el ámbito del desarrollo profesional docente, el objeto de este estudio es identificar si la práctica docente ha contribuido al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes en la formación profesional, así como detectar el nivel de concienciación de los docentes sobre su empleo em el contexto de las classes remotas durante la pandemia de COVID-19. El marco teórico se basa principalmente en las habilidades socioemocionales de CASEL. Como eje metodológico se adoptó la investigación narrativa a partir del informe de un docente de educación técnica de bachillerato, quien revela su conciencia de la aplicabilidad de las habilidades socioemocionales y, así, existe una investigación con un potencial efecto multiplicador para el docente de la educación profesional. Se concluye que la presencia de las cinco competencias socioemocionales de CASEL y su aplicabilidad consciente están presentes en la narrativa del docente.
Palabras clave: Investigación narrativa, formación del formador, CASEL, educación profesional y tecnológica.

Data de recebimento: 09/05/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14463

Introdução

O presente artigo analisa a narrativa de uma professora de Língua Estrangeira Moderna, Inglês, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado no contexto do ensino médio integrado ao técnico na Educação Profissional, a fim de verificar o desenvolvimento das competências socioemocionais do docente no contexto de aulas remotas no período de pandemia.

A professora, aqui chamada pelo nome fictício de Manuela, é docente de língua inglesa há onze anos em uma instituição pública de ensino médio e técnico na cidade de

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

São Paulo e foi escolhida para esta pesquisa por fazer parte do grupo de estudos dos autores e, também, por ser uma profissional que atendia os pré-requisitos desta pesquisa.

A partir de 2020 e regulamentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos passou a integrar o Currículo Escolar de forma densa. Espera-se, desde então, que os professores passem a trabalhar a referida exigência em suas aulas. Entre os diversos programas educacionais que objetivam promover uma ou várias das competências socioemocionais, destaca-se o programa do CASEL (2017) (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) por se tratar de um dos principais grupos de Aprendizagem Socioemocional (SEL) na área da Educação, fundado em 1994, em Chicago, EUA (FROHMUT at al, 2020).

Foi este o grupo de pesquisa escolhido como fundamento para as definições das Competências Socioemocionais inseridas na nova proposta educacional. Segundo CASEL (2017) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e administração das emoções, como a empatia e a tomada de decisão responsável. Para que tal desenvolvimento ocorra, é essencial que a educação socioemocional esteja presente na escola, sobretudo no planejamento e execução das aulas, desenhados a partir das cinco principais Competências Socioemocionais apresentadas por CASEL (2017), a saber: autorregulação, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, cada qual com suas especificidades.

2. Referencial teórico

O exercício da docência é um trabalho complexo, pois é realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições e programas. Por ser uma ação baseada em vínculos, a formação para este trabalho também é complexa; por isso, formar professores envolve uma lógica socioprofissional, didática e psicológica e essa formação deve propiciar a construção de mudanças conceituais e práticas (GATTI, 2019).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Segundo Nóvoa (1992), por trás de um professor, há uma pessoa, assim, se faz necessária a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, o que permitirá ao docente apropriar-se dos seus processos de formação.

As narrativas são usadas como um meio de favorecer a tomada de consciência sobre quem somos, como pensamos, quais são os fatores determinantes em nossas histórias de vida e, assim, permite compreender como se constrói a formação do sujeito aprendiz, e como este aprende (RAMIREZ, 2014).

A formação docente ganhou destaque nas últimas décadas na agenda global e regional de governo de diversos países, tanto por influência de órgãos internacionais tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como também em virtude de mudanças sociais, econômicas e culturais (FIORENTINI, CRECCI, 2013).

Com base na fundamentação do grupo de pesquisa de CASEL(2017) e por meio das narrativas de um docente da educação profissional de uma Escola Técnica da cidade de São Paulo, no contexto de aulas remotas na pandemia, foi realizada a identificação de quais competências socioemocionais foram desenvolvidas por esse docente em suas práticas pedagógicas no contexto das aulas remotas.

Assim, o objetivo deste artigo é o de identificar por meio de narrativas, quais competências socioemocionais foram desenvolvidas por um docente durante suas práticas pedagógicas no contexto das aulas remotas na pandemia e como as narrativas permitem ao docente a conscientização e a potencialização de seu desenvolvimento profissional.

Sequência-se este referencial teórico pela conceituação de competência na educação nas palavras de Perrenoud (2000, p.19) “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, capacidades e informações, a fim de enfrentar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Faz-se possível a compreensão de que competência não se trata apenas de saberes, mas possui como parte integrante características, crenças e valores de experiências adquiridas ao longo da vida da pessoa.

Todavia, não se deve considerar o desenvolvimento de competências em detrimento dos saberes e conhecimentos específicos, pois “as competências não dão as costas para os saberes, mas não se pode pretender desenvolvê-las sem dedicar o tempo necessário para colocá-las em prática” (PERRENOUD, 2000, p.21). Um ponto importante

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

é a diferença entre saber e saber fazer. Apenas saber não é o suficiente, há, também, a necessidade de saber aplicar, executar, transformar em ação perceptível o conhecimento mediante situações adequadas. (DELORS, 1996).

A formação pedagógica para o cumprimento da nova proposta apresentada pela BNCC pede o desenvolvimento de Competências Socioemocionais do docente para aplicação em sua prática em prol do desenvolvimento dessas competências dos alunos. Sobretudo uma formação que permita ao professor transpor o conhecimento teórico para sua prática, agindo de maneira eficaz em diferentes situações.

2.1. Competências socioemocionais

As competências socioemocionais podem ser definidas como a habilidade de integrar pensamentos, sentimentos e comportamentos de modo a desempenhar tarefas sociais e atingir resultados valorizados pessoalmente e no contexto cultural, seja no aspecto social ou emocional, de acordo com CASEL (2017). Assim, o objetivo da aprendizagem socioemocional é favorecer uma melhora no comportamento, no aprendizado e na vida do ser humano e, consequentemente, a partir dessa aprendizagem, aspectos como motivação, participação, hábitos de estudo, resolução de conflitos e projeto de vida podem ser desenvolvidos (FROHMUT at al, 2020).

O CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) é uma organização internacional que estrutura de maneira integrada a competência intrapessoal, interpessoal e cognitiva, e, assim, promove o Aprendizado Social e Emocional, (*SEL - Social and Emotional Learning*), o que amplia a capacidade do ser humano de integrar habilidades, atitudes e comportamentos para lidar de maneira eficaz e ética com as atividades e os desafios do cotidiano (FROHMUT at al, 2020).

De acordo com CASEL (2017), existem cinco competências essenciais que podem ser ensinadas de várias maneiras e em várias configurações, tais como:

> **Autorregulação[1]:** a capacidade de regular com sucesso as emoções, os pensamentos e os comportamentos de uma pessoa em diferentes situações-efetivamente gerenciando o estresse, controlando impulsos e motivando-se. A capacidade de definir e trabalhar em direção a

[1] **Self-management:** The ability to successfully regulate one's emotions, thoughts, and behaviors in different situations — effectively managing stress, controlling impulses, and motivating oneself. The ability to set and work toward personal and academic goals. (Impulse control, stress management, self- discipline, self-motivation, goal-setting and organizational skills).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> objetivos pessoais e acadêmicos, (controle de impulso, gerenciamento de estresse, autodisciplina, automotivação, estabelecer metas e habilidades organizacionais).
> **Autoconsciência[2]:** a capacidade de reconhecer com precisão as próprias emoções e pensamentos e como estes influenciam o comportamento. A capacidade de avaliar com precisão os pontos fortes e as limitações de uma pessoa, com um senso bem fundamentado de confiança, otimismo e uma "mentalidade de crescimento", (identificar emoções, autopercepção precisa, reconhecer pontos fortes, autoconfiança e autoeficácia).
> **Consciência social[3]:** a capacidade de ter a perspectiva e empatia com os outros, incluindo aqueles de diversas origens e culturas. A habilidade de entender as normas sociais e éticas do comportamento e reconhecer os recursos e apoios da família, escola e comunidade, (perspectiva e empatia pelo próximo, apreciar a diversidade e respeito pelos outros).
> **Habilidades de relacionamento[4]:** a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com diversos indivíduos e grupos. A capacidade de se comunicar com clareza, ouvir bem, cooperar com os outros, resistir à pressão social inadequada, negociar conflitos de forma construtiva e procurar e oferecer ajuda quando necessário, (comunicação e compromisso social, construção de relacionamento e trabalho em equipe).
> **Tomada de decisão responsável[5]:** a capacidade de fazer escolhas construtivas sobre comportamento pessoal e interações sociais com base em padrões éticos, preocupações com segurança e normas sociais. A avaliação realista das consequências de várias ações e a consideração do bem-estar de si e dos outros, (identificar problemas, analisar situações, resolver, avaliar, refletir e ter responsabilidade ética). (CASEL, 2020, tradução nossa.)

Para um melhor desenvolvimento profissional, essas competências devem se fazer presentes em diversos contextos, inclusive na educação profissional.

[2] **Self-awareness:** The ability to accurately recognize one's own emotions, thoughts, and values and how they influence behavior. The ability to accurately assess one's strengths and limitations, with a well-grounded sense of confidence, optimism, and a "growth mindset." (Identifying emoticons, accurate self-perception, recognizing strengths, self-confidence and self-efficacy).

[3] **Social awareness:** The ability to take the perspective of and empathize with others, including those from diverse backgrounds and cultures. The ability to understand social and ethical norms for behavior and to recognize family, school, and community resources and supports. (Perspective-taking, empathy, appreciating diversity and respect for others).

[4] **Relationship skills:** The ability to establish and maintain healthy and rewarding relationships with diverse individuals and groups. The ability to communicate clearly, listen well, cooperate with others, resist inappropriate social pressure, negotiate conflict constructively, and seek and offer help when needed. (Communication, social engagement, relationship-building and teamwork).

[5] **Responsible decision-making:** The ability to make constructive choices about personal behavior and social interactions based on ethical standards, safety concerns, and social norms. The realistic evaluation of consequences of various actions, and a consideration of the well-being of oneself and others. (Identifying problems, analyzing situations, solving problems, evaluating, reflecting and ethical responsibility).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Essas competências devem estar presentes no dia a dia do ser humano, seja ele aluno ou professor. Elas são a base para um adequado desenvolvimento profissional e/ou até mesmo desenvolvimento pessoal do docente.

2.2 As Competências Socioemocionais na Legislação Brasileira

Para que as Competências Socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser a base de qualquer proposta curricular da BNCC, contudo, o grande desafio que se configura atualmente é investir nas competências cognitivas/acadêmicas e, também nas Competências Socioemocionais dos professores, afinal de contas, o corpo docente precisa deixar de ser visto como apenas executor de tarefas, pois são sujeitos de aprendizagem que também possuem Competências Socioemocionais a serem trabalhadas e necessitam de suporte direcionado à elas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ela direciona a elaboração dos currículos das redes escolares brasileiras e determina as competências, as habilidades e as aprendizagens principais de cada área de conhecimento e componente curricular para o desenvolvimento de cada competência dos alunos ao longo da vida escolar. Conforme já presente nos artigos 9º, IV; 32, III; e 35, § 7º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) Lei n°9.394 de 20 de dezembro de 1996, esse enfoque se fortalece cada vez mais no desenvolvimento de currículos no Brasil, nas reformas curriculares de outros países e nas avaliações internacionais. Vejamos:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Art. 35., § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (grifos nossos) (BRASIL, 2020).

Conforme destaque, perante a nova proposta de trabalho docente inexiste escolha, o professor deve fazer. A LDB é taxativa quanto a obrigação do desenvolvimento dos alunos não só nos aspectos cognitivos, mas, também, na formação de atitudes, valores e nos aspectos socioemocionais, com objetivo da construção do projeto de vida dos discentes. Por tratar-se de documentos oficiais que regulamentam os currículos escolares, estes devem ser elaborados com base na LDB e em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), como dispõe o § 1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (grifos nossos) (BRASIL, 1996).

Conforme regulamentado pela LDB, as instituições de ensino, também, devem desenvolver os processos formativos dos alunos, como há muito tempo já tem sido feito, contudo, os documentos oficiais referidos nada apresentam sobre o desenvolvimento emocional dos docentes, além de quais devem ser suas funções práticas. São documentos orientados pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral do aluno e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs,2013). Entretanto, o planejamento é sempre voltado ao preparo técnico-metodológico, conforme dispõe o art. 13 da LDB (1996):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (grifos nossos) (BRASIL, 1996).

Conforme dispõe a BNCC, regulada pela LDB e informado pela Supervisão Regional das ETECs, os professores devem promover atividades que desenvolvam as Competências Socioemocionais dos alunos, a base legal da educação, de forma recorrente, pende para as necessidades dos discentes. Entretanto, o ensino também é composto pelos professores, pessoas que enfrentam desafios diários e que, assim como os alunos, possuem Competências Socioemocionais e necessitam que estas sejam acompanhadas e desenvolvidas.

No contexto escolar brasileiro, a LDB aborda o envolvimento dos professores na responsabilidade por atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento pedagógico dos alunos (Brasil,1996). Nesse contexto, foram apresentados novos projetos voltados ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos, que incluem preparo, iniciativas e desenvolvimento profissional de professores (BNCC, 2020).

Dessa forma, nesse novo cenário, considera-se os professores como aqueles que aprendem e se desenvolvem profissionalmente por meio da participação em diferentes práticas, processos e contextos, de maneira intencional ou não, e esse caminho promove a formação ou a adequação da prática docente (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

2.3. Aprendizagem docente

O processo de formação docente, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, conforme Mizukami (2011) aponta em seus estudos, é complexo e, assim como em outras profissões, é aprendida e se trata de um processo que se constitui ao longo da vida.

Segundo Tardif (2014), a relação dos docentes com os seus saberes não se resume simplesmente à função de transmitir conhecimentos já constituídos, pois a prática da docência integra diferentes saberes. É um saber plural, resultante da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Portanto, são saberes temporais, existenciais, sociais e pragmáticos.

Josso (2004) descreve que se formar é se integrar de uma experiência formadora, ou seja, é uma aprendizagem que articula hierarquicamente o saber-fazer e os conhecimentos,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

a funcionalidade e a significação, as técnicas e os valores em um espaço-tempo e, assim, promove a cada um a oportunidade de uma formação de si a partir de uma situação e da mobilização das dimensões psicológicas, psicossociológicas, sociológicas, políticas, culturais e econômicas.

Para Mizukami (2006), a configuração das práticas pedagógicas desenvolvidas profissionalmente pelos professores ocorre pelo tempo e o espaço mental, além da influência de crenças, valores, juízos e entre outras. Os processos de aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência são de natureza individual e coletiva, a experiência profissional é importante para a construção de conhecimentos docentes e que estes também são oriundos de diferentes naturezas e, portanto, é necessário considerar a reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional.

A aprendizagem docente realizada a partir da perspectiva do professor favorece novas implicações ao processo de formação docente e de seu desenvolvimento profissional (RAMIREZ, 2017).

A formação é um processo reflexivo, que permite ao professor resolver problemas, tomar decisões, planejar, desenvolver e impactar a vida dos alunos, embora seja necessário ao professor o conhecimento do conteúdo específico, este apartado de outras competências e habilidades não é o suficiente. (MIZUKAMI, 2004).

Concernente ao perfil do professor, a formação docente é uma aprendizagem permanente que relaciona as competências e aos saberes docentes tanto a formação profissional quanto a experiência de vida, dentro e fora da escola. (MIZUKAMI, et al 2003).

Entretanto, as novas exigências impostas ao currículo escolar pela BNCC surgiram a partir do pressuposto de que o docente está preparado a trabalhar em prol do desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos, ainda que não se possa afirmar que cem por cento do corpo docente está com suas Competências Socioemocionais desenvolvidas, o conteúdo necessário à essa prática pode não estar suficientemente pronto, o que não desvincula a responsabilidade docente ao trabalhar referidas práticas apresentadas pela Legislação Brasileira. Além disso, as práticas ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos discentes provavelmente sofrerão influências das experiências vividas por cada aluno como uma espécie de conhecimento.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Segundo Shulman (2004), essa base de conhecimento relaciona-se a algumas categorias, entre as quais: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional, conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos.

"O conhecimento de conteúdo pedagógico também inclui uma compreensão do que torna fácil ou difícil o aprendizado de tópicos específicos: os conceitos e preconceitos que alunos de diferentes formações e idades trazem com eles para o aprendizado desses tópicos e lições mais frequentemente ensinados. Se esses preconceitos forem concepções erradas, o que geralmente ocorre, os professores precisam saber que as estratégias que têm mais probabilidade de ser frutíferas na reorganização da compreensão dos aprendizes provavelmente não aparecerão diante deles como uma lousa em branco" (SHULMAN, 1986, p. 9 e 10) Neste sentido, o conhecimento pedagógico do conteúdo se configura pela prática pedagógica reflexiva do docente que molda seu conhecimento a partir de sua experiência.

"O professor é capaz de reflexões que levam ao autoconhecimento, a consciência metacognitiva que distingue o desenhista do arquiteto, o guarda-livros do auditor. Um profissional é capaz não somente de praticar e compreender o seu ofício, mas de comunicar as razões para decisões e ações profissionais aos outros" (SHULMAN, 1986, p. 13).

Um bom professor pode transformar a percepção do conteúdo em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se mostram na maneira do aluno se expressar, agir, interpretar ou ilustrar ideias, de maneira que este venha a aprender e a compreender e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino se inicia na percepção e reflexão do professor no que deve ser aprendido e ensinado. Todavia, o ensino se perfaz com uma nova leitura do saber tanto do professor quanto do aluno. (SHULMAN, 2014).

Ainda fundamentando-se em Shulman (2014), considera-se como foco da formação de professores, não o treinamento dos professores para que todos se comportem de maneira padronizada, mas sim educar professores que reflitam de forma consistente sobre o próprio processo de ensino, consequentemente para se alcançar um bom desempenho como docente. A reflexão profunda requer tanto um processo de avaliação sobre as ações tomadas, como uma adequada fundamentação dos fatos, princípios e experiências, a partir

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

dos quais se desenvolve o raciocínio. Os professores necessitam aprender a usar sua base de conhecimento como alicerce de suas escolhas e ações. Portanto, a formação de professores precisa abordar assuntos relacionados às crenças e valores que norteiam as ações docentes, com os princípios e evidências das escolhas e singularidades de cada professor. (SHULMAN, 2014).

O espaço educacional tem um papel essencial na formação profissional dos docentes, assim é importante considerar a escola como caminho da aprendizagem através da comunicação entre os sujeitos desse espaço, dessa forma todos os membros e a própria instituição se desenvolvem. Além disso, com as exigências trazidas pela BNCC, a escola passou a necessitar de um educador com um conjunto de competências cada vez mais específicas, que o torne capaz de elaborar práticas voltadas ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos.

3. Método

A pesquisa narrativa foi o eixo metodológico adotado para a coleta de dados deste estudo. Por meio de uma entrevista, foi aplicado um questionário semiestruturado a um docente que ministra aulas em uma Escola Técnica da cidade de São Paulo.

Conforme abordada por Clandinin e Connelly (2007), a pesquisa narrativa, pode ser descrita como o estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência.

As questões tinham como objetivo indagar o docente sobre como ocorreu o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no contexto das aulas remotas, e assim analisar quais possíveis competências socioemocionais, segundo CASEL, foram desenvolvidas nesse período pelo docente. As narrativas obtidas tiveram como finalidade dar voz ao docente, a fim de que ele pudesse expressar seus sentimentos e descrever a maneira como suas práticas pedagógicas foram desenvolvidas e, também, que este pudesse refletir sobre suas experiências profissionais. Os princípios da pesquisa narrativa (a temporalidade, o espaço, e os aspectos social e pessoal) foram aplicados nas narrativas coletadas para compreender e interpretar a forma como este docente reflete sobre sua aprendizagem profissional no exercício da docência e evidenciar as competências socioemocionais que este desenvolveu neste contexto.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A pesquisa narrativa apresenta-se como uma alternativa para lidar com a questão de método de pesquisa e abordagens ao desenvolvimento profissional do docente, com o objetivo de proporcionar espaço e oportunidade para os professores recuperarem, reconstituírem e representarem os significados de suas experiências, o que se torna possível trazer à superfície os saberes manifestados da experiência pedagógica. Com isso, a abordagem biográfica e a autobiografia de formação podem possibilitar ao sujeito a tomada de consciência de si e de suas aprendizagens experienciais, uma vez que esta implica na reflexão de determinado tema, de determinadas práticas pedagógicas, da própria formação e/ou da própria vida, o que resulta em uma variação no processo de aprendizagem docente (FREITA e GHEDIN, 2015; BARBISAN e MEIGID, 2018).

4. Resultados e Discussão

Por meio da narrativa coletada referente ao desenvolvimento das práticas pedagógicas do docente no contexto de aulas remotas, foi possível acessar as dimensões pessoal e social do professor, bem como as de espaço e tempo, o que permitiu identificar as competências socioemocionais (dimensão pessoal e social), segundo CASEL(2017), que mais se destacaram neste período (tempo), assim como ocorreu o desenvolvimento da aprendizagem docente deste profissional neste contexto de aulas remotas (espaço).

Ao questionar o docente sobre quais mudanças no aspecto profissional que mais impactaram no desenvolvimento de suas aulas a partir de março de 2020, observam-se em sua narrativa os desafios encontrados e a adaptação que este teve que enfrentar no contexto de aulas remotas para desenvolver suas atividades profissionais, assim, também foi necessário aprimorar ainda mais o desenvolvimento de suas competências socioemocionais, como, por exemplo, a **tomada de decisão responsável**, ao identificar as dificuldades que o afligiam e ter que analisar e avaliar a situação com o objetivo de resolvê-la e assim, cumprir sua responsabilidade ética para ministrar suas aulas diante das circunstâncias atuais, conforme evidenciado no trecho abaixo:

> *"Foi difícil, porque as aulas sempre foram presenciais né? então a partir de março/abril, nós começamos a dar aulas remotas, aulas online, usando o computador. Eu tive que ir me adaptando às aulas, principalmente porque o meu público na área técnica é um público que não domina o inglês, então, dar uma aula online de idiomas para um público que não domina a língua, foi bem difícil, foi bem desafiador,*

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> *acho que essa foi a maior mudança desafiadora que eu tive que enfrentar nesses últimos dias".* (Prof.ª Manuela)

Este docente também relata que nesse contexto de pandemia, enfrentou uma situação marcante que o levou ao estresse em sua atuação como docente, o que evidencia a **autorregulação**, ou seja, a capacidade de regular com sucesso as emoções, os pensamentos e os comportamentos de uma pessoa em diferentes situações, como por exemplo, o gerenciamento do estresse, de acordo com o relato a seguir:

> *"Sim, foi uma situação muito, muito chata. Era uma turma que dava aula de LTT, produção de textos administrativos, cartas comerciais, requerimento... Aí, no contexto das aulas remotas o que eu pensei: vou dar um texto, vou dar a explicação de uma forma bem simples para que eles não se percam. Aí, fiz tudo no Word, compartilhei a minha tela com eles, coloquei exemplos, expliquei de forma muito simples e pedi para que eles fizessem uma carta comercial pequena de 3 linhas a 4 linhas, porque eu queria só a produção do texto, para saber se eles conseguiriam produzir um texto pequeno, né? de forma coerente, coesa, correto com relação à gramática. Essa turma tem um agravante, eles não falam nada, você pode falar: "bom dia gente", e nem respondem no áudio e nem no chat, [...] Esta situação remota é uma situação estressante, para os dois lados, né? porque tem aluno que não tem acesso à internet então fica difícil também, porque eles querem participar, mas não tem internet, não tem computador, não tem celular e às vezes sem espaço na casa. E para gente também fica estressante, porque além da gente já ter que dar a aula, a gente ainda tem que saber o que está acontecendo com cada aluno e tentar resolver da melhor forma a situação, né?"* (Prof.ª Manuela)

Neste contexto de aulas remotas, este docente destaca sua **habilidade de relacionamento por meio da comunicação**, pois estabeleceu e manteve relacionamentos saudáveis e gratificantes com os alunos, ao ouvi-los e ao construir uma relação de trabalho em equipe, ao narrar a maneira como tem se relacionado com discentes e abertura de espaço para que estes possam dar sugestões para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, destacado no fragmento abaixo:

> *"Eu como professora preciso atingir todo mundo, mas eu sempre peço a colaboração deles. Eu tento sempre conversar, por exemplo, teve um dia em que eles falaram que estavam estressados, que tinham muita coisa para fazer, e pediram para conversar, aí falei: vamos conversar. Porque às vezes você ganha mais conversando do que dando a matéria propriamente dita, né? Eu falei: nós vamos conversar, e a atividade eu vou colocar na tarefa para vocês me entregarem depois. Então, eu acho*

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> *que esse é o tipo de relação que eu tenho com eles, e às vezes não dá para dar a atividade [...] por conta da situação em si...”* (Prof.ª Manuela)

Evidencia-se a **autoconsciência** deste docente, quando este identifica os problemas estabelecidos no contexto das aulas remotas, o que o faz analisar e refletir sobre a situação, e também o leva a reconhecer os pontos fortes, a autoconfiança e a autoeficácia quando avalia suas aulas no contexto de aulas remotas e o desempenho dos discentes, de acordo com o excerto:

> *“[...] por conta de toda essa situação, de eu não ser esse tipo de pessoa que tem facilidade com a tecnologia, tive que passar por cima e enfrentar esse desafio. Eu achei que foi bom, eu tentei... poderia ser melhor? Poderia, se eu fosse a pessoa que entendesse mais de tecnologia, que sabe colocar, por exemplo, um vídeo do YouTube no Teams, e sabe compartilhar as coisas sem dificuldade. Então por conta disso, eu acredito que meu desempenho tenha sido bom e eu com certeza tentei fazer o melhor assim dentro da sala de aula, tentei mesmo adaptar as aulas de cada turma, eu não trabalhei de uma forma generalizada. Eu acredito que o segundo semestre seja melhor que o primeiro, porque a gente já tem uma pequena experiência. Quanto aos alunos, [...] eu achei que eles tentaram se adaptar sim, e vários alunos que tinham problemas com o computador, acesso à internet, entravam em contato, estavam preocupados em como conseguir assistir as aulas...”* (Prof.ª Manuela)

E por fim, é demonstrada em sua narrativa **a consciência social, por meio da empatia** pelo próximo, quando o docente é questionado sobre quais aprendizados adquiridos, neste contexto de pandemia, contribuíram e contribuirão para seu crescimento pessoal e profissional, destacado pelo fragmento a seguir:

> *“Acredito que muita coisa, por exemplo, a questão de usar mais a tecnologia dentro da sala de aula, porque eu quase não usava, as minhas aulas eram basicamente na lousa. A questão de empatia, de entender melhor e mais os alunos, pois eu tive que lidar com tantas situações, como por exemplo, professora, eu estou com Covid. E aí? Eu entendi, não tinha necessariamente a ver com aula, mas tem a ver com aluno. Eu já tinha empatia, mas eu acho que esse contexto trouxe mais. Saber lidar com situações diferentes, de uma forma mais tranquila, e sem entrar em pânico, porque no começo eu entrei em pânico, porque era muito novo, muito diferente, falei: meu Deus será que vou dar conta? Mas agora eu já sei que as situações podem mudar e se elas mudarem, eu talvez enfrente com mais calma, mais tranquilidade. Mudou! O que temos que fazer? Mudar também. Então acho que essas são algumas das mudanças boas, que vão contribuir”.* (Prof.ª Manuela)

5. Considerações finais

A presença das cinco competências socioemocionais de CASEL e sua aplicabilidade consciente se fazem presentes na narrativa do docente, cada qual apresenta

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

sua importância e suas especificidades. A competência de tomada de decisão responsável foi identificada ao docente narrar os desafios que tem enfrentado com o formato de aulas remotas, e como analisou e avaliou algumas situações com o objetivo de resolvê-las, com o intuito de cumprir sua responsabilidade ética ao ministrar suas aulas perante o novo contexto. A habilidade de autorregulação está presente na ação docente ao gerenciar o estresse, regular suas emoções e consequentemente apresentar um equilíbrio comportamental diante de diferentes situações. O desenvolvimento da habilidade de relacionamento foi observado por meio da comunicação, ao estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com os alunos, ao ouvi-los e construir uma relação e um trabalho em equipe e ao permitir aos discentes a possibilidade de sugerirem propostas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A autoconsciência foi destacada na narrativa docente, no reconhecimento dos pontos fortes; a autoconfiança e a autoeficácia na avaliação de suas aulas no contexto de ensino remoto e no desempenho dos discentes. E por fim, a demonstração da habilidade de consciência social, que foi identificada por meio da empatia pelo próximo, quando o docente afirma que a empatia foi uma das habilidades que mais contribuíram e contribuirão para seu crescimento pessoal e profissional.

As narrativas favorecem a tomada de consciência do professor em seu processo de aprendizagem docente, já que este reflete sobre quem é, como pensa e quais os fatores determinantes e marcantes durante seu processo de formação e prática profissional, o que favorece a compreensão de como se desenvolve a aprendizagem docente e como este aprende com o exercício da docência. Portanto, diante deste contexto de aulas remotas e pandemia, permite ao docente reconhecer as competências desenvolvidas e adquiridas no seu processo de formação, como, por exemplo, as competências socioemocionais.

Observa-se também, o efeito potencial e multiplicador que as narrativas apresentam para a aprendizagem da docência em educação profissional, já que estas dão voz e vez a este profissional e permite que sejam lidas e ouvidas por outros docentes que também estão em processo de desenvolvimento de aprendizagem docente e consequentemente em formação.

A formação docente vai além da didática, do conhecimento pedagógico, disciplinar e curricular, também está embarcada em uma dimensão socioprofissional, ou seja, deve

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

promover a construção de mudanças conceituais e práticas de suas atividades profissionais de acordo com as circunstâncias.

A aprendizagem da docência é complexa, pois é realizada com e sobre pessoas em um determinado contexto que atravessa o tempo, o espaço e com isso, as dimensões pessoais e sociais dos indivíduos envolvidos neste processo de formação devem ser exploradas.

Referências

BARBISAN, Carla; MEIGID Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisa e formação de pedagogas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.20, n.4, p979-996, out./dez. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br >Acesso em: 15 de jan. de 2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** n. 9.394, de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 de fev. 2020.

CASEL. ***Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*.** 2017. Disponível online em: <https://casel.org/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

CLANDININ, D.Jean; ROSIEK, Jerry. Mapping a Landscape of narrative Inquiry. In CLANDININ, D. J. (Ed.) **Handbook of Narrative Inquiry**: Mapping a methodology. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO, 1996.
FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?.**Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v.5, n.8, p. 11-23, jan/jun 2013. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br Acesso em: 04 de abril de 2020.

FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. **Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores**. Revista Contemporânea de Educação, v.10, n.19, janeiro/junho de 2015.

FROHMUT, Bruna Duarte Ferreira; NEMER, Elda Gonçalves; BERGAMO, Renata Oliveira Campos; RAMIREZ, Rodrigo Avella. **O desenvolvimento das competências socioemocionais nas aulas de língua inglesa do ensino médio e técnico**. Revista CB TecLE, v.1, n.1, julho de 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil:** Novos cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/. Acesso em 24 nov.2019

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre, ano XXX, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 02 nov. 2019.

MIZUKAMI, Maria da graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-curriculum, São Paulo, v.1, n. 1, dez-jul. 2005-2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum Acesso em: 15 mai. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. *et* al.(Org) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: editora Unesp, 2011. Cap. 1, p.23-54.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa. Dom Quixote, 1992, Cap.1, p. 15-33.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo Competências**. Entrevista com Philippe Perrenoud. Universidade de Genebra. In Nova Escola Brasil, set. 2000. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html> Acesso: 07 de outubro de 2020.

RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Histórias de Vida na formação do professor**. São Paulo: CEETEPS, 2014.

RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Aprendizagem da docência**: a língua inglesa no ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. London, Educational Research, 1986, v.15, n.2.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** São Paulo, Cadernos Cenpec, 2014, v.4, n.2, pp. 196-229.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.