

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Darina Coelho de Oliveira Prado

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CAMINHOS
FORMATIVOS PARA GESTORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Taubaté - SP
2022

Darina Coelho de Oliveira Prado

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CAMINHOS
FORMATIVOS PARA GESTORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves.

Taubaté – SP

2022

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

P896c Prado, Darina Coelho de Oliveira

Competências socioemocionais : caminhos formativos para
gestores do Ensino Fundamental - anos finais / Darina Coelho de
Oliveira Prado. -- 2022.

185 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Gestão escolar. 2. Formação continuada. 3. Competências
socioemocionais. 4. Ensino fundamental – anos finais.

I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD – 370

DARINA COELHO DE OLIVEIRA PRADO
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CAMINHOS FORMATIVOS PARA
GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Dissertação apresentada à Banca de Defesa da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

Universidade PUC/SP

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico este trabalho aos meus filhos Arthur e André, por serem minha força e motivo maior. Dedico também ao meu esposo Agnaldo pela parceria incansável e a meus pais por me mostrarem o valor dos estudos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus, Senhor da minha vida, que, desde sempre, tem me sustentado.

Aos meus filhos Arthur e André, por serem a realização do meu maior sonho e fonte de bênção todos os dias. Tudo isso é por e para vocês também.

Ao meu esposo Agnaldo, pela parceria durante a rotina e por me apoiar desde o início deste Mestrado. Sem seu cuidado para comigo e para com nossos meninos, não seria possível realizar este sonho.

Ao meu orientador prof. Dr. Cristovam da Silva Alves, tanto pela competência em me apontar os direcionamentos, quanto pela calma e docilidade tão necessárias neste difícil momento de pandemia. O senhor é um dos professores que marcou minha história como aluna.

À professora Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, pelas contribuições valiosíssimas nas bancas, fazendo-me vislumbrar a pesquisa por um viés técnico e humano.

Ao professor Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, pelo aceite em participar das bancas e, especialmente, pelas arguições enriquecedoras, as quais muito me ajudaram nas análises.

À professora Dra. Neusa Baranha Ambrosetti, pela presteza e seriedade nos apontamentos feitos durante as bancas dos Seminários.

À minha mãe Débora, esteio e segurança durante toda a minha existência. Durante esta jornada, mais uma vez, foi carinho de Deus para comigo e para com os meninos.

Ao meu pai Wagner, por plantar em mim o valor dos estudos e por ser o maior incentivador do meu sonho de lecionar.

Aos meus irmãos William e Vivian: ele, por me inspirar a buscar meus objetivos; ela, por ser a materialização da resiliência.

À minha sobrinha e afilhada Melissa, cuja inocência e força devolvem-me a esperança.

À minha sogra Maria de Lourdes e à cunhada Érica Graziela, por, durante tantos fins de semana e feriados, cuidarem dos meus três meninos, enquanto eu me dedicava às aulas e à escrita deste trabalho.

À minha amiga Ana Cláudia, companheira da profissão, do Mestrado e da vida, pela irmandade e conexão que o tempo só faz aumentar. Caminhar ao seu lado é bênção para mim.

Aos gestores participantes, que contribuíram ricamente com este estudo, aceitando meu convite mesmo em meio às intempéries decorrentes da pandemia.

Aos docentes do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, por oportunizarem momentos tão significativos de aprendizado e manterem a fé viva na Educação.

“O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo.”

(Guimarães Rosa)

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo apontar caminhos de formação continuada voltada aos gestores do Ensino Fundamental – anos finais de uma cidade do interior do Vale do Paraíba acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais, por meio da investigação de suas demandas formativas. Nesse contexto, investigaram-se as percepções acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito escolar e da formação integral dos alunos. Buscaram-se, ainda, as concepções dos participantes sobre formação continuada e suas experiências tanto como formadores de docentes quanto como público-alvo de formações oferecidas pelo sistema de ensino. A investigação justificou-se pela importância de se investir na formação continuada dos gestores, a fim de que eles se preparem para organizar e orquestrar a equipe de professores de modo a desenvolver integralmente os educandos, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os socioemocionais. Por meio de abordagem qualitativa, no intuito de apreender a perspectiva e a subjetividade dos doze gestores participantes, utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão. Os estudos de Abed (2014), Marin et al. (2017), Imbernón (2009), Gatti (2003), Almeida e Placco (2012), Estrela, Madureira e Leite (1999) são alguns dos referenciais teóricos que embasam a pesquisa. Os resultados, levantados a partir da análise temática de conteúdo categorial, conforme proposto por Bardin (2016), apontam que as propostas formativas devem oportunizar espaços de diálogo aos gestores, bem como vislumbrar, por meio a temática socioemocional, o trabalho do gestor como formador de professores, uma vez que há pouca preparação para essa função. Há necessidade, ainda, de se direcionar essa formação considerando-se as especificidades das unidades escolares. Os resultados indicam, ainda, que os participantes percebem a necessidade de se desenvolver competências socioemocionais no âmbito escolar, principalmente devido aos reflexos da pandemia, porém concebem essa prática como uma especificidade da área da Psicologia, demonstrando dificuldade em compreender como esse trabalho pode ser desenvolvido por meio de ofertas pedagógicas. Essa constatação direciona a formação para a implicação prática do desenvolvimento socioemocional por meio dos componentes curriculares que compõem a etapa do Ensino Fundamental – anos finais. O presente estudo aponta os caminhos de formação que podem auxiliar os gestores a atuar em prol do desenvolvimento de competências socioemocionais em suas respectivas unidades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Formação continuada. Competências socioemocionais. Anos finais.

ABSTRACT

The research aimed to investigate the training demands of managers - director and pedagogical coordinator - of municipal elementary schools - Final Years of a city in the Vale do Paraíba paulista regarding the development of socio-emotional skills. In this context, the conceptions about the integral formation of students and the development of socio-emotional skills in the school environment were investigated. The participants' conceptions of continuing education and their experiences both as teacher trainers and as a target audience for training offered by the education system were also sought. The investigation was justified by the importance of investing in the continuing education of managers, so that they are prepared to organize and orchestrate the team of teachers in order to fully develop the students, considering not only the cognitive aspects, but also the socio-emotional ones. Through a qualitative approach, in order to apprehend the perspective and subjectivity of the twelve participating managers, semi-structured interviews and discussion groups were used as data collection instruments. Studies by Abed (2014), Marin et al. (2017), Imbernón (2009), Gatti (2003), Almeida e Placco (2012), Estrela, Madureira e Leite (1999) are some of the theoretical references that support the research. The results, collected from thematic categorical content analysis, as proposed by Bardin (2016), point out that the training proposals should provide opportunities for dialogue for managers, as well as glimpse, through the socio-emotional theme, the manager's work as a teacher trainer, since there is little preparation for this function. It is still necessary to the need to direct continuing education considering the specificities of school units. It has also been verified that the participants perceive the need to develop social-emotional skills in the school environment, mainly due to the consequences of the pandemic, but they see this practice as a specific feature of the field of Psychology. demonstrating difficulty in understanding how this work can be developed through pedagogical offers. This finding directs training to the practical implication of socio-emotional development through the curricular components that make up the Elementary School stage – final years. This study points out the training paths that can help managers to act towards the development of socio-emotional skills in their respective school units.

KEYWORDS: School management. Ongoing training. Socio-emotional competences. Final years.

LISTA DE SIGLAS

ASE	–	Aprendizagem Socioemocional
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	–	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CSE	–	Competências Socioemocionais
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
FC	–	Formação Continuada
HTPC	–	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IAS	–	Instituto Ayrton Senna
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISAEI	–	<i>International Society of Applied Emotional Intelligence</i>
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIV	–	Laboratório Inteligência de Vida
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacional
PEIC	–	Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados para Alunos de Terceira e Quarta Séries do Ensino Fundamental
PePSIC	–	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PISA	–	Programa Internacional para Avaliação de Estudantes
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PUC – SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECAD	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	–	Secretaria de Educação do Ceará
SEMEC	–	Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro
SME	–	Sistema Municipal de Educação
UFC	–	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
UNIFESP	–	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Trabalhos selecionados em bases de dados para pesquisa
- Quadro 2** – Dez Competências Gerais (BNCC)
- Quadro 3** – Cadeia de formação
- Quadro 4** – Intencionalidades do conjunto de questões da entrevista
- Quadro 5** – Intencionalidades do conjunto de questões do grupo de discussão
- Quadro 6** – Expressões em destaque e Indicadores
- Quadro 7** – Organização dos Indicadores e Categorias
- Quadro 8** – Estrutura de análise da Categoria 1
- Quadro 9** – Concepções sobre formação continuada
- Quadro 10** – Necessidades de atualização do gestor
- Quadro 11** – Parceria entre membros da equipe gestora na gestão pedagógica
- Quadro 12** – Subsídios para construção de encontros formativos intraescolares
- Quadro 13** – Entraves vivenciados nas práticas formativas intraescolares
- Quadro 14** – Estrutura de análise da Categoria 2
- Quadro 15** – Expectativas quanto à formação continuada
- Quadro 16** – Metodologias apreciadas em encontros formativos
- Quadro 17** – Avaliações positivas de experiências formativas
- Quadro 18** – Ações depreciadas em experiências formativas
- Quadro 19** – Percepções sobre os direcionamentos pedagógicos do sistema de ensino
- Quadro 20** – Estrutura de análise da Categoria 4
- Quadro 21** – Estrutura de análise da Categoria 5
- Quadro 22** – Entendimento sobre competências socioemocionais
- Quadro 23** – Demandas de autocontrole no exercício da função
- Quadro 24** – Experiências de aprendizagem socioemocional
- Quadro 25** – Motivos para participar de encontros formativos sobre CSE
- Quadro 26** – Expectativas quanto à formação voltada às CSE
- Quadro 27** – Indicadores para construção de percurso formativo voltado às CSE

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes

Gráfico 2 – Tempo de atuação no magistério

Gráfico 3 – Tempo de atuação na gestão escolar

Gráfico 4 – Formação (graduação)

Gráfico 5 – Formação complementar (especializações)

Gráfico 6 – Etapas atendidas na unidade escolar

Gráfico 7 – Experiência na coordenação pedagógica (diretor de escola)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Relevância do Estudo	21
1.2 Delimitação do Estudo	23
1.3 Problema	24
1.4 Objetivos	25
1.4.1 Objetivo Geral	25
1.4.2 Objetivos Específicos	25
1.4.3 Organização do Estudo	26
2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO	27
2.1 Panorama das pesquisas	27
2.2 Demandas e necessidades formativas	35
2.3 Necessidades educacionais da contemporaneidade	41
2.3.1 Educação integral: as dimensões do sujeito	44
2.3.2 Dimensão socioemocional e currículo escolar	48
2.3.3 Competência socioemocional no contexto escolar	50
2.4 Formação continuada e desenvolvimento de competências socioemocionais	56
2.4.1 Formação de formadores	59
2.4.2 Formação de gestores pelo Sistema de Ensino e práticas colaborativas	63
3 METODOLOGIA	66
3.1 Tipo de pesquisa	67
3.2 Participantes	68
3.3 Instrumentos de pesquisa	72
3.4 Procedimentos para Coleta de informação (dado)	77
3.5 Procedimentos para Análise de informações (dados)	78

4 EXERCITANDO A ESCUTA ATIVA POR MEIO DAS CATEGORIAS CONSTITUÍDAS	82
4.1 O gestor como formador: concepções sobre formação, práticas formativas e entraves	85
4.2 Formação continuada para gestor: avaliações, expectativas e indicações	100
4.3 A relação entre gestão escolar e Secretaria Municipal de Educação e a formação continuada	115
4.4 Pandemia: demandas de ordem socioemocional e novas estratégias de atuação	125
4.5 Compreensão sobre as competências socioemocionais e seu desenvolvimento no âmbito educacional	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista semiestruturada	161
APÊNDICE B – Roteiro para Grupo de Discussão	163
APÊNDICE C – Produto técnico: construção de uma proposta de formação	167
ANEXO A – Declaração de Infraestrutura	181
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	182
ANEXO C – Termo de Autorização de Uso de Imagem	184
ANEXO D – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável	185

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

A descoberta da docência, para a maioria das pessoas, inicia-se quando há o ingresso na Educação Básica na posição de aluno. Porém, nesta seção, refiro-me à descoberta da ação docente no que tange à admiração pela prática e pelo impacto que a profissão exerce na vida dos alunos.

Quando me mudei de São Paulo para a cidade de Cunha, no interior do Vale do Paraíba, passei a ter aulas com a irmã mais velha de minha mãe. O vínculo afetivo, já estabelecido na convivência praticamente diária na casa de meus avós, onde eu a ouvia explicar com as demais tias (também professoras) suas estratégias didáticas, intensificou-se pela admiração. Em sala de aula, propriedade com que ela tratava dos assuntos e a forma como cobrava dos alunos dedicação e persistência, apontando o erro, mas indicando o caminho para a correção, fascinavam-me. Assim, nascia um apreço pelo ofício, materializado na figura da minha tia.

Uma outra tia, que lecionava para minha irmã e outras cinquenta crianças em uma classe de primeira série, convidou-me a ajudá-la na correção das atividades ao término das aulas. O convite foi a glória! Sentia-me uma criança útil, responsável e importante ao transitar pelos corredores apertados da classe tentando ajudar os alunos a realizarem seus deveres. Comecei a construir, com essas experiências, uma visão muito positiva sobre o exercício da docência. Desde então, quando me perguntavam o que eu “seria” quando crescesse, a resposta era: “professora, como as minhas tias”.

Estando ainda na escola como aluna, um professor de Matemática, disciplina muito desafiadora para mim, consolidou meu anseio de ser docente. Sua organização, o cumprimento da rotina de forma sistemática, tom de voz sempre constante numa demonstração de equilíbrio e pleno domínio do tema e a mudança de estratégia para explicar novamente um conteúdo a cada manifestação de dúvida por parte dos alunos, deslumbravam-me. Via-o ensinando e pensava: “um dia, quero ensinar com essa maestria, quero fazer meus alunos compreenderem conteúdos complexos, quero dominar essa habilidade de entender as necessidades dos alunos”.

A experiência como catequista de jovens e adultos na paróquia onde participava também colaborou para a concretização do desejo de ser professora. Preparar o material antecipadamente, improvisar, propor reflexões diferentes das planejadas e conceber interpretações das contribuições dos catequizandos faziam com que eu ensaiasse o que faria quando fosse uma professora de verdade.

Durante o Ensino Médio, a apreciação pela língua materna nas atividades de análise morfosintática, interpretação de textos, escrita de redações, leitura de clássicos da literatura e

de livros infanto-juvenis, levaram-me a querer lecionar Língua Portuguesa. Assim, ingressei na Universidade convicta e desejosa de aprender muito mais sobre o conteúdo.

A partir da reflexão das experiências relatadas, pude compreender o que explicita Tardif e Raymond (2000):

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 235).

Assim, verifico que escolha da docência esteve intimamente relacionada às vivências pessoais, afetivas e emocionais da minha infância e juventude.

Na Universidade, a apresentação da estrutura curricular do curso de Letras já me foi surpreendente, pois esperava encontrar disciplinas mais voltadas ao conteúdo formal, às técnicas de aprimoramento das análises linguísticas e das regras que regem a gramática da língua portuguesa. Porém, logo no início, alguns professores exigiam trabalhos práticos de adequação do conteúdo aprendido em aula à realidade dos alunos da Educação Básica. Dessa forma, plano de aula, plano de trabalho docente, metodologia, didática, práticas de ensino passaram a ser terminologias do meu ainda jovem repertório lexical pedagógico.

No segundo ano da graduação, comecei a lecionar em um colégio particular para uma turma da Educação Infantil, o que representou um imenso desafio, uma vez que o curso de Letras não me fornecia subsídios para trabalhar com crianças de quatro anos. Muito do que aprendi nesse primeiro ano como professora titular de turma foi possível graças ao apoio e compartilhamento de experiências das demais professoras e às leituras e pesquisas feitas em casa e nos intervalos das aulas da graduação. Mas, sem dúvidas, foi a observação das diferentes manifestações de aprendizagem e as necessidades dos alunos me deram maior conhecimento.

Na prática e, curiosamente, nas atividades malsucedidas, verificava o que realmente funcionava, quanto tempo era necessário para desenvolver atividades específicas, quais cuidados e instruções eram imprescindíveis para o uso de alguns materiais e quais agrupamentos ajudavam os alunos com mais dificuldades sem que fosse necessária minha intervenção a todo momento. Esse contexto de tensão inicial é retratado por Marcelo (2009).

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores hão de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir

conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (MARCELO, 2009, p. 127).

No ano seguinte, também passei a lecionar como professora substituta nas escolas estaduais de minha cidade.

Logo após o término da graduação, por meio de aprovação em concurso público, passei a compor o quadro de professores efetivos de Língua Portuguesa da cidade de Cruzeiro/SP, onde meu então noivo já trabalhava. Assim, casamo-nos e mudei-me de cidade e de emprego.

No primeiro dia de trabalho, na reunião de planejamento, durante o intervalo, já ouvi dos colegas mais experientes votos de bastante força, pois, segundo eles, a realidade social dos alunos da escola era bastante conturbada, o que dificultava o trabalho do professor. Eles não mentiram. Mesmo passando pela experiência de professora substituta em escolas públicas, a inserção nessa escola onde me efetivei (e sou efetiva até o presente momento) foi a realidade mais desafiadora que havia enfrentado profissionalmente. As turmas eram cheias e muito indisciplinadas. Foram meses de adaptação, nos quais, por vezes, pensei em desistir. No fim do dia, voltava para casa chorando pelo caminho e prometendo que não retornaria mais àquela escola. Mas, no outro dia, lá estava eu, tentando ensinar Língua Portuguesa para aqueles adolescentes. Huberman (1992) caracterizou essa fase como um momento de sobrevivência, de “choque de realidade”, ou seja, que demonstra a complexidade da situação profissional.

A distância entre os ideais e as realidades cotidianos da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação em relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1992, p.39).

O que aumentava minha frustração inicial era não poder transmitir a eles todo conhecimento adquirido na graduação. Porém, hoje, refletindo sobre minha história e revisitando essas memórias, entendo que estar inserida em uma realidade difícil foi fundamental para que eu entendesse a função social da escola e a importância que um professor tem na vida dos jovens. Reconheci que as normas de convivência, limites pré-estabelecidos construídos coletivamente, espaço para o diálogo, empatia, mediação de conflitos, adaptação de atividades para tornar possível sua realização e a criação de estratégias para aumentar a autoestima dos alunos vinham antes do ensino específico do componente curricular. O aprendizado foi árduo, por vezes conflituoso, mas resultou em uma professora que ressignificou sua ação docente, conforme afirma Rui Canário (2005):

É na vivência socializante do dia a dia, o lugar onde se aprende a ser professor. Começamos, pois por aí, pela reconfiguração da organização do trabalho da escola, na ressignificação e afirmação da profissionalidade desses agentes essenciais ao futuro de uma democracia real – os professores (CANÁRIO, 2005, p.1148).

Após sete anos, a convite da direção escolar, assumi a coordenação pedagógica do Ensino Fundamental - anos finais de minha escola sede. Foi uma experiência muito significativa para a construção do meu conhecimento sobre a profissão. Por muitas vezes, em sala de aula, sentia-me sozinha nas práticas executadas. Quando a adentrava, regia as aulas sem me perceber pertencente a um sistema e a uma rede, cujas diretrizes estavam implícitas em minha prática.

Na coordenação pedagógica, pude ver claramente como a gestão incide no fluxo das ações realizadas na escola. Fazer a reunião de formação com os professores - HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), e acompanhar o HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual cumprida na Unidade sede) demandavam cuidado e estudo da minha parte, pois os professores questionavam, buscavam soluções e parcerias para os conflitos e dificuldades existentes na sala de aula, além de solicitarem orientações sobre os registros em documentos exigidos pelo Sistema de Ensino. Por isso, enquanto estive na função, preparava cuidadosamente esses momentos com materiais que pudessem ajudar na comunicação e discussão coletiva.

Ainda assim, analisando criticamente o período em que estive à frente da coordenação pedagógica, mesmo perante o respeito ofertado na preparação dos encontros e na disposição em atender os professores em uma relação de parceria, vejo que muito do tempo e da energia dispensados na minha atuação foram direcionados às questões de indisciplina na escola. Naqueles momentos dedicados às questões disciplinares, penso que poderia tê-los aproveitado para contribuir mais com a formação continuada dos professores.

No mesmo ano em que ingressei na coordenação, comecei uma nova etapa profissional, assumindo aulas no Ensino Médio e em Cursinho pré-vestibular da rede privada. Após dois anos, devido à ampliação de jornada de trabalho na rede privada, deixei a coordenação pedagógica e retornei à sala de aula da minha sede.

Em 2018, fui convidada a compor a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação na função de assistente pedagógica de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Vislumbrei, mediante o convite, a possibilidade de colaborar com a formação dos professores, mas também de aprimorar minha própria formação. Esse tempo de atuação na assistência pedagógica tem ampliado minhas percepções acerca do trabalho desenvolvido na rede, principalmente no que tange à necessidade de formação continuada dos gestores e dos professores. Os programas de

formação ofertados, muitas vezes, são interrompidos percurso ou, ainda, não atendem às reais necessidades da rede e das escolas.

Desde o ano passado, em uma das escolas da rede particular, atuo também como professora de LIV (Laboratório Inteligência de Vida), uma disciplina que desenvolve competências socioemocionais nos alunos. Meu interesse sobre a temática é latente, uma vez que, na prática, constato quão significativo é o trabalho com aspectos socioemocionais. Acredito que a rede municipal poderia se beneficiar se investisse em formação sobre esse tema, preparando gestores e professores para o desenvolver os educandos integralmente, considerando aspectos cognitivos e socioemocionais.

Assim, meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação, além de realizar o anseio de obter a titulação e ampliar minhas possibilidades de atuação profissional, visa a essa perspectiva: aprimorar o conhecimento e o olhar acerca da formação continuada de professores e gestores em prol de uma educação que considere os alunos nas dimensões afetiva, emocional, social e intelectual.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por tema a formação continuada de gestores escolares no contexto do desenvolvimento de competências socioemocionais.

O interesse acadêmico da autora está relacionado à sua atuação profissional como professora de uma disciplina que trabalha o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (LIV – Laboratório Inteligência de Vida) e como Assistente Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro - SP, colaborando, nesta, com a formação de professores e gestores. A definição por essa temática se deu pela potencial relevância em apontar as necessidades formativas dos gestores escolares sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas de Ensino Fundamental – anos finais da rede participante.

Com suas raízes ligadas à Psicologia, pesquisas sobre competências socioemocionais e inteligência emocional são difundidas desde a década de 90 (CORDEIRO et al., 2016). Entretanto, a temática vem ganhando espaço no campo educacional, pautando-se na perspectiva de que o direito à Educação está atrelado não apenas ao acesso à escola e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também às demais dimensões que formam o ser humano.

Segundo Smolka et al. (2015), estudos relacionados ao tema têm repercutido na formação de políticas públicas, uma vez que dão subsídios para a “elaboração e implementação de propostas curriculares e programas de ensino em diferentes redes estaduais e municipais do país” (SMOLKA et al., 2015, p. 234). Apesar de ser um assunto considerado controverso, o desenvolvimento multidimensional dos sujeitos na educação escolar, incluindo o desenvolvimento socioemocional, está posto em documentos de referência da Educação brasileira, merecendo atenção por parte das pesquisas científicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) preconizam que a escola deve ofertar uma educação integral¹, ou seja, garantindo o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que

¹ Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (MEC, 2017^a, p. 14).

Para tanto, é necessário que os alunos mobilizem “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas cotidianas, no pleno exercício da cidadania e do grupo de trabalho” (MEC 2017^a, p.8). Nesse sentido, propõe-se que o aluno esteja no centro do processo educativo, a fim de que possa aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer².

As demandas atuais da instituição escolar, a qual traz consigo o reflexo das mudanças sociais, evidenciam-se na latente atualização de seus processos para atender a necessidade de oportunizar a construção de competências e habilidades no desenvolvimento dos alunos, incluindo as socioemocionais.

Assim, é colocada para a escola uma agenda urgente de aprimoramento para efetivação de uma instituição de qualidade. (LÜCK, 2009). Dessa forma, o papel do gestor como articulador das demandas educacionais e formador de docentes é determinante.

Ainda segundo Lück (2014), o gestor deve assegurar que a equipe coloque em prática projetos pedagógicos que impactem positivamente esse entorno, afinal, é com excelência pedagógica que se forma cidadãos íntegros, capazes de analisar, criticar e transformar a sociedade em que vivem. Assim sendo, verifica-se a necessidade de investimento na formação continuada de gestores, de modo que possam fazer a gestão pedagógica tendo em vista a construção intencional de processos educativos que busquem aprendizagens ligadas às necessidades, às possibilidades e aos interesses dos estudantes, bem como aos desafios da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, mais que considerar propostas e proposições para desenvolver competências socioemocionais, faz-se necessário ouvir os sujeitos escolares para identificar suas necessidades em relação a esse aspecto; e apoiar-se na compreensão dessas necessidades para pensar em possibilidades de abordagem dessa questão em processos de formação continuada.

Neste estudo, formação continuada de gestores escolares voltada ao desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito educacional insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa

² Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2010). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/00109590por.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Para atender a esse propósito, o estudo ancorou-se também nas contribuições de Gatti (2003), para quem a formação continuada refere-se aos cursos e às atividades encarados como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional. Não se trata, no entanto, de uma formação simplista, baseada no rol de conhecimentos informativos, mas que leva em consideração “as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas” (GATTI, 2003, p. 197).

Corroborando com a ideia apresentada por Gatti de que os programas formativos devem considerar aspectos psicossociais docentes, Nóvoa (2009) destaca algumas ideias que devem ser consideradas nos processos de formação continuada: “reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores” (idem, p.8) baseada na construção do autoconhecimento e autoavaliação, com a valorização do conhecimento profissional e da fala dos professores perante a sociedade.

Ainda, segundo Marcelo (2009), é preciso investigar quem é o profissional e quais são os determinantes comuns de sua identidade que orientam suas escolhas e mobilizações. Na perspectiva identitária, procura-se estudar, compreender e espera-se determinada conduta profissional docente, “[...], mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto (MARCELO, 2009, p. 114)”.

Nesse sentido, leva-se em consideração que a presente pesquisa, ao apontar caminhos formativos acerca do desenvolvimento competências socioemocionais para os gestores escolares, aproximando-se de sua realidade de atuação e ofertando-lhes um espaço de fala, tem potencial para direcionar um percurso de formação que mobilize sua atuação como formadores de docentes em prol do atendimento das demandas educacionais atuais e do desenvolvimento dessas competências.

1.1 Relevância do estudo

A democratização do acesso à escola trouxe à tona debates e reflexões acerca de seu papel social e de sua qualidade, intrinsecamente relacionada à oferta de uma educação integral, não mais centrada apenas nos aspectos cognitivos, mas abrangendo competências que preparem os alunos jovens para enfrentar os desafios do século XXI.

Tradicionalmente, de acordo com uma visão racionalista e dualista do ser humano, considerou-se a aprendizagem exclusivamente como um processo consciente e produto da inteligência, deixando o corpo e os afetos fora; mas se houve humanos que aprenderam é porque não fizeram caso de tal teoria e “fugiram” dos métodos educativos sistematizados (FERNÁNDEZ, 1990, p. 47).

Assim, para promover uma prática pedagógica que resgate o desenvolvimento do ser humano em toda sua complexidade e diversidade, é necessário ressignificar facetas que foram cindidas pelo ensino tradicional dos componentes curriculares. Segundo Abed (2014):

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

Percebe-se que as ressignificações no campo educacional passam pela formação continuada de gestores e professores. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, instituiu os chamados “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999), com o objetivo explícito de propor e implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no país. Nessa direção, o referido documento, consagra que:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apóia-se (sic) numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação (sic) que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

De acordo com a citação, a formação continuada deve promover um repensar da prática pelo próprio docente, que só é alcançado quando o professor se predispõe, a partir de suas

experiências e atitude reflexiva, esta mobilizada pela intervenção do formador, a questionar o ato educativo. Nesse sentido, pensa-se que a atuação do gestor como formador de docentes no interior da escola é um desafio mais evidente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa etapa escolar é marcada por mudanças significativas, uma vez que os professores especialistas ocupam o lugar do polivalente. O aumento do número de professores e a fragmentação dos componentes curriculares, como citado anteriormente por Abed (2014), agora ministrados por docentes *experts* nas áreas específicas, já tornam o trabalho do responsável pela formação continuada mais delicado.

Além disso, a atuação desse docente tende a ser mais isolada ou pouco compartilhada com os colegas devido à diferenciação dos componentes curriculares, até mesmo daqueles subdivididos da mesma área de conhecimento, tornando os momentos formativos mais complexos.

Ainda que esse formador não precise dominar o conteúdo do componente curricular, mas sim ajudar o professor a organizar e encaminhar o objeto de conhecimento de modo a garantir a aprendizagem, a preparação de momentos formativos voltados ao professor especialista já é desafiadora, e assumir uma postura de formação que vise ao desenvolvimento integral dos educandos por meio das disciplinas parece ser ainda mais laborioso.

Nessa perspectiva, sabendo que o gestor educacional é o primeiro e principal formador dos docentes no contexto delimitado para esta pesquisa, considera-se imprescindível investir em sua formação, a fim de que ele se prepare para organizar e orquestrar a equipe de professores de modo a desenvolver integralmente os educandos, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os socioemocionais.

Para Dourado (2007), a qualidade no âmbito intraescolar se apresenta diretamente relacionada a efetividade de uma gestão consciente de seu papel formativo pedagógico frente aos docentes, de modo que seja oportunizado ao aluno o sucesso escolar.

O discurso de qualidade nas escolas passou a ser proferido nos mais diversos espaços da sociedade. Essa meta de qualidade está posta como um desafio para os gestores escolares, que passaram a ser cobrados pelo desempenho dos alunos. A qualidade escolar como meta de trabalho do gestor não é apenas uma especialidade brasileira referendada pelos textos legais, mas constitui um desafio constante independentemente do país. (PASCHOALINO, 2017, p. 55).

Nesse sentido, infere-se que o alcance da qualidade do ensino ofertado passa pela formação permanente da equipe escolar em busca do desenvolvimento integral de seus alunos, e não apenas de seu desempenho em avaliações internas e externas.

Assim sendo, ao se apontar caminhos de formação continuada voltados aos gestores sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, será possível subsidiar as discussões e as possibilidades de elaboração de programas que atendam às suas reais demandas formativas.

1.2 Delimitação do estudo

Para apontar caminhos de formação aos gestores acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais, a partir de suas demandas formativas, realizou-se a pesquisa em uma rede pública municipal de ensino do Vale do Paraíba paulista, a qual atende 7267 alunos entre Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). São 32 unidades escolares, sendo apenas uma localizada na zona rural. O SME (Sistema Municipal de Ensino) mantém duas escolas de tempo integral – uma na zona urbana e outra na zona rural.

As Unidades Escolares com até 12 classes possuem um diretor e um coordenador pedagógico; as escolas com número de classes acima desse já podem contar também com um diretor assistente³. A equipe gestora é formada, portanto, por esses membros, responsáveis por gerenciar a escola administrativa e pedagogicamente.

Dada a dimensão da rede e o objetivo do presente projeto, a pesquisa será centralizada junto aos gestores das escolas de Ensino Fundamental – anos finais, segmento que atende 1604 alunos no ensino regular e 119 na modalidade EJA. Participarão 6 unidades escolares, totalizando 12 gestores, sendo 6 diretores de escola e 6 coordenadores pedagógicos.

A escolha deu-se também devido à complexidade de se trabalhar com professores especialistas, o que exige do gestor um preparo adequado frente à diversidade de áreas de atuação desses profissionais, os quais, muitas vezes, trazem consigo a crença de que, devido à fragmentação dos componentes curriculares, cada qual deve transmitir os saberes específicos da área de conhecimento, sem que estes também abranjam o desenvolvimento de competências socioemocionais ou se pautem na construção de uma visão integral de desenvolvimento do educando.

Outro fator que expressa a complexidade do tema é a possibilidade de a formação inicial e continuada dos gestores não ter abrangido o desenvolvimento das competências

³ Informações baseadas no Artigo 18 da lei nº 4666/2018, referente ao Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica Pública Municipal do município participante desta pesquisa.

socioemocionais, sendo, portanto, uma temática sobre a qual há pouco conhecimento teórico e prático, o que pode ocasionar conclusões equivocadas ou despreparo para a construção de um percurso formativo.

De acordo com os documentos normativos⁴ que regem a atuação dos membros da gestão escolar pertencentes ao SME, bem como as orientações expedidas pela Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), a equipe gestora – diretor e coordenador pedagógico - deve estar envolvida na gestão pedagógica da escola, acompanhando os processos de aprendizagem e atuando em busca da melhoria da qualidade do ensino ofertado. A equipe deve, ainda, promover a formação continuada dos professores no HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), preparando pautas de estudos que atendam aos objetivos dispostos no Projeto Político Pedagógico (PPP), aos documentos normativos que regem a Educação Básica e aos reflexos das mudanças sociais da atualidade.

Assim sendo, a necessária formação continuada do professor apresenta uma gama de conhecimentos que o gestor deve dominar e que o capacitem para atender a sua “atividade-fim”, os quais são ligados aos aspectos pedagógicos da escola, relativos exclusivamente à docência, cujas bases deveriam ser estabelecidas em sua formação inicial, e por si só, já necessitam de complementação com relação ao seu desenvolvimento profissional (SOUZA, 2017).

1.3 Problema

O gestor escolar da contemporaneidade, além de suas atribuições de ordem administrativa, necessita de formação continuada para promover a gestão pedagógica, de modo que a equipe escolar se mantenha alinhada ao objetivo de desenvolver integralmente o corpo discente. Nesse contexto de educação capaz de preparar indivíduos aptos a realizar escolhas e a transformar sua realidade social, há uma ênfase sobre os aspectos socioemocionais.

Segundo Abed (2014), o desenvolvimento das habilidades socioemocionais constrói um ambiente favorável à aprendizagem, no qual o aluno estabelece um vínculo positivo tanto com os professores quanto com o objeto de conhecimento.

[...]promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais significa realizar ações mediadoras intencionais para que o aluno construa vínculos saudáveis com os ensinantes e com os objetos do conhecimento, engajando-se com a situação

⁴ Informações baseadas nos Artigos 68 e 70 da lei nº 4666/2018, os quais dispõem sobre as atribuições da equipe gestora das unidades escolares vinculadas ao SIMEC.

de aprendizagem, revestindo os conhecimentos de sentidos pessoais, mas sem perder a dimensão dos significados adotados pela cultura, posicionando-se criticamente, com seriedade e compromisso, aprofundando, enriquecendo e ampliando o arcabouço de saberes da sociedade. (ABED, 2014, p. 71)

Verifica-se, assim, que são habilidades definitivas para o sucesso educacional e, por isso, devem ser desenvolvidas no âmbito escolar. Considerando que, na rede escolhida para participar deste estudo, o gestor escolar é o principal formador dos docentes, a presente pesquisa visa responder ao seguinte problema: **quais são as demandas formativas dos gestores da rede pública municipal acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos do Ensino Fundamental - anos finais?**

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Propor caminhos de formação continuada voltada aos gestores de uma rede pública municipal do Vale do Paraíba sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito educacional, a partir do levantamento de suas demandas formativas a respeito da temática.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Analisar a compreensão dos gestores de escolas de Ensino Fundamental – anos finais acerca das competências socioemocionais e da formação integral dos alunos.
- Investigar as concepções dos gestores sobre formação continuada e sobre seu próprio papel como formadores de docentes no espaço escolar.
- Identificar a percepção dos gestores acerca das metodologias e propostas formativas oferecidas pelo sistema de ensino.
- Contribuir com a construção de processos de formação continuada por meio de uma proposta formativa voltada ao desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito educacional.

1.5 Organização do Estudo

Este estudo organiza-se da seguinte forma: Introdução; Referencial teórico, denominado “Competências Socioemocionais na Educação”; Metodologia, Resultados, seção denominada “Exercitando a escuta ativa por meio das categorias constituídas”, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Estudo.

O Referencial teórico apresenta o panorama das pesquisas selecionadas nos portais e periódicos, as necessidades formativas docentes, as necessidades educacionais da contemporaneidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito educacional, e, por fim, a formação continuada para o desenvolvimento dessas competências.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados, nos quais estão discriminadas as cinco Categorias e seus subsídios de composição, bem como as respectivas análises.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, síntese dos principais achados deste estudo e as Referências. Nos Anexos e Apêndices, constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté, os documentos exigidos pelo CEP e o Produto Técnico, que se trata de uma Proposta Formativa.

2. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO

Entre junho e setembro de 2020, foram pesquisados trabalhos relacionáveis ao tema deste estudo. Na Bases de Dados da CAPES e SciELO, por meio dos descritores, [formação continuada], [formação continuada de gestor], [gestão pedagógica], [habilidades socioemocionais], [competências socioemocionais] e [necessidades formativas], e delimitando-se o tempo de publicação entre 2010 a 2020, os trabalhos foram pré-selecionados por meio da leitura dos títulos e dos resumos. A partir da apuração, percebeu-se que muitos estudos se relacionam periféricamente ao tema. Não foram observados trabalhos fortemente relacionados às demandas formativas de gestores sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, mas se encontraram temas correlacionados que, após leitura e análise, foram selecionados.

Com a intenção de ampliar a possibilidade de pesquisa para compor esta seção, pesquisou-se, utilizando o *Google Scholar*, trabalhos relacionados ao tema deste estudo por meio dos descritores citados, selecionando-se artigos e dissertações das seguintes universidades: UFC e PUC- SP. O repositório da UNITAU também foi verificado, seguindo o mesmo critério de seleção. Como o tema competências socioemocionais está relacionado ao campo da Psicologia, a pesquisa foi ampliada para a base de dados PePSIC (Periódicos Eletrônicos de Psicologia), priorizando os estudos direcionados à Educação.

2.1 Panorama das pesquisas

A partir da apuração das leituras dos trabalhos encontrados nas bases de dados, foram selecionados catorze estudos para compor o panorama das pesquisas. O quadro a seguir traz os trabalhos selecionados.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados em bases de dados para pesquisa

Descritor/fonte	Número de trabalhos selecionados					Total
	CAPES	SciELO	Google Scholar	UNITAU	PePSIC	
[formação continuada]	1	1	2	0	0	4
[formação continuada de gestor]	0	1	0	1	0	2
[habilidades socioemocionais]	1	0	0	0	1	2

[competências socioemocionais]	1	0	2	0	1	4
[necessidades formativas]	0	0	1	1	0	2

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021.

Sobre competências e habilidades socioemocionais na educação, uma das pesquisas de maior interesse foi a de ABED (2014), cujo título é “Desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica”, encontrado na base de dados PePSIC. Nesse trabalho, apresentam-se as bases filosóficas da educação pós-iluminista, que consolidaram uma visão fragmentada e focada nos estoques cognitivos, e a necessidade de transformação da escola na direção da construção do pensamento complexo e do desenvolvimento integral dos estudantes. A linha condutora da pesquisa são as tendências atuais da sociedade apresentadas no “Fórum Internacional de Políticas Públicas”, ocorrido em 2014. Há uma abordagem dos referenciais teóricos que sustentam a inter-relação dos aspectos sociais, emocionais e cognitivos no processo de ensino aprendizagem, demonstrando que o trabalho com os aspectos socioemocionais corrobora também com a aprendizagem no nível cognitivo. No estudo, a autora ainda conceitua o que é promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e aponta as direções para a implementação de práticas que colaboram com os novos paradigmas de ensino.

Selecionado pelo intermédio do portal de periódicos da CAPES, o artigo “Promoção de habilidades socioemocionais na educação de jovens e adultos”, de Cordeiro et al. (2016), na introdução, apresenta os resultados do Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados para Alunos de Terceira e Quarta Séries do Ensino Fundamental (PEIC), realizada pela UNESCO em 14 países da América Latina, apontando que o desempenho escolar, embora resulte de uma multiplicidade de efeitos decorrentes de uma combinação complexa de fatores, é amplamente favorecido pelo ambiente emocional. Essa constatação foi corroborada por outras pesquisas de larga escala, como o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Considerando esses dados referendados nessa pesquisa qualitativa participante exploratória, que teve como objetivo compreender a percepção de jovens e adultos do ensino superior tradicional acerca de uma intervenção voltada para a promoção das habilidades socioemocionais, percebeu-se a possibilidade de favorecer o

desenvolvimento das linhas da intra e da interpessoalidade em favor de uma formação voltada à visão humanística e integral dos alunos.

O artigo “Competências do século 21”, de Soffner (2014), encontrado no portal de periódicos da CAPES, traz uma definição de competência, baseada em Bloom (1956), complementando a definição prescrita na BNCC. Segundo o referido autor, há uma categorização das competências, dentre elas a afetiva, a qual apresenta características convergentes com as competências socioemocionais. O artigo, ao conceituar aprendizagem e conhecimento baseado nos estudos de Bruer (1993), Piaget (1975), Becker (1993), Tiwana (2000), define que “competências são conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a vida, dentro de uma perspectiva de desempenho pessoal e profissional baseado em metas estabelecidas para o bom viver” (SOFFNER, 2014, p. 29), corroborando com o conceito trazido pela BNCC. O autor ainda traça uma reflexão crítica sobre modelos de ensino que priorizam a transmissão de informações, não preparando os estudantes para o desenvolvimento das competências requeridas ao longo da vida profissional e pessoal, coadunando com a visão de educação integral que será discutida ao longo da pesquisa.

A dissertação de mestrado encontrada no repositório da UFC (Universidade Federal do Ceará), localizada por meio do *Google Scholar*, e intitulada “Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos”, de Gonçalves (2019), cujo objetivo foi compreender o processo de implementação da política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (2018), promovida pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) nos currículos das escolas públicas, traz os conceitos de competência e educação integral de acordo com a BNCC, contribuindo para a presente pesquisa. Ainda sobre essa dissertação, há a apresentação das competências socioemocionais como estratégias para a aprendizagem, aproximando-se do estudo de ABED (2014), e sua integração ao currículo do Estado do Ceará, elucidando como, na prática, isso ocorreu no contexto da pesquisa.

Há, ainda, outro artigo intitulado “Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados”, Marin et al. (2017), encontrado na base de dados PePSIC, que discute a complexidade das definições de competência socioemocional, demonstrando que, para o entendimento desta, é necessário compreender outros conceitos como inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional. Uma vez que o presente projeto visa analisar as compreensões dos gestores acerca dos conceitos mencionados, tal artigo torna-se relevante.

A dissertação de mestrado de Ciervo (2019), cujo título é “A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil”, da base

de dados *Google Scholar*, foi selecionada por apresentar uma visão crítica acerca da inserção das competências socioemocionais nos currículos. Segundo a autora, a partir da análise dos documentos oriundos de organismos nacionais e internacionais, a maneira como as competências socioemocionais têm sido elucidadas acabam por secundarizar o conhecimento escolar, além de fomentar a psicologização do currículo, expandindo as funções da escola e denotando a ela a resolução de problemas sociais sistêmicos.

Em relação à formação continuada e o papel do gestor como formador de docentes e, verificou-se, na pesquisa desenvolvida por Leitão (2020) que, apesar do reconhecimento de que a gestão pedagógica deve ser principal a ação do gestor, essa incumbência acaba ficando a cargo do coordenador pedagógico, uma vez que os demais membros que compõem a equipe gestora referem a falta de condição técnica para lidar com as questões pedagógicas. A dissertação da referida autora, intitulada “Formação continuada de gestores no contexto de seu cotidiano escolar”, aborda, ainda, as ações de formação continuada do gestor escolar, a gestão pedagógica e as necessidades formativas do gestor, sendo um dos trabalhos selecionados na base de dados da Unitau.

Souza e Gouveia (2010), no artigo “Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente”, encontrada na base de dados da SciELO, também aponta para o fato da gestão pedagógica ser transferida para os coordenadores pedagógicos das escolas, observando-se esta lacuna no processo de formação dos gestores pesquisados. Essa constatação, corroborando com a pesquisa de Leitão (2020), é uma das hipóteses levantadas pela pesquisadora do presente projeto, devido à sua atuação profissional junto aos gestores que serão entrevistados. Assim, por meio da coleta de dados, tal hipótese poderá ser confirmada e necessitará ser subsidiada por demais pesquisas.

O artigo “O processo de formação continuada de professores: ações do gestor escolar voltadas a transformação das práticas pedagógicas”, de Siqueira, Aguiar e Colares (2015), localizado na base de dados da CAPES, retrata que visão do diretor escolar é, no âmbito da gestão pedagógica, similar à atuação do coordenador. A partir de uma pesquisa bibliográfica sobre formação continuada, referenciada nos trabalhos de Garcia (1999), Mizukami (2002), Saviani (2009), Tardif (2007; 2008), as autoras do artigo atribuem tanto ao diretor escolar quanto ao coordenador pedagógico a incumbência de atuar como dinamizadores e articuladores do processo de formação docente, compreendendo as particularidades e fases dos professores que atuam na unidade escolar e promovendo um ambiente escolar que estimule a formação permanente e o processo reflexivo dos professores.

A dissertação de Gissoni (2010), cujo título é “A articulação entre a formação continuada dos professores e o gestor: uma experiência em processo”, disponível na base de dados Sapiientia (PUC- SP), localizada por meio do *Google Scholar*, trata do papel do gestor enquanto agente construtivo, reflexivo, facilitador e formador frente à ação docente. Em sua pesquisa, ao analisar um Programa de Formação continuada “A Rede aprende com a Rede”, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano 2008, a autora faz uma análise dos dados apontando a articulação do gestor diante da formação continuada dos docentes, mas também da necessidade de se formar o gestor escolar, pois ele é colocado como figura central para o desenvolvimento de práticas e ações pedagógicas no interior da escola.

O artigo “Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana”, de Araújo, Araújo e Silva (2015), encontrado na base de dados SciELO, apresenta a necessidade de a formação continuada considerar também a formação humana, visto que os processos humanos extrapolam as objetividades de qualquer programa de formação de professores. Assim, apenas os formadores de professores e os próprios professores poderão dar esse sentido à formação continuada, inserindo esses processos de formação como um projeto de existencialidade. Os autores ainda tratam da etimologia e diferenças semânticas das palavras ensinar, instruir, treinar e formar, demonstrando que esta apela a uma acepção profunda e global da pessoa, no sentido de transformar todo ser, reconfigurar seus saberes e, conseqüentemente, sua prática.

Sobre o tema *necessidades formativas*, selecionou-se a dissertação de mestrado de Duarte (2009), que trata das necessidades de formação dos professores dos Cursos de Educação e Formação. O estudo apresenta uma análise sobre as necessidades de formação continuada dos professores, apresentando o conceito de necessidade de formação e as concepções de necessidades educativas no campo da formação, além de discutir sobre procedimentos possíveis para a análise de demandas formativas. A pesquisa aprofunda-se na temática da relação entre as necessidades de formação e os modelos de formação continuada, apresentando três modelos com base em Ferry (1987): o modelo centrado na formação de aquisições, o centrado no processo e o centrado na análise. Dessa forma, o estudo amplia a temática das demandas formativas já elucidando percursos de formação continuada organizados sob a ótica de modelos de formação, de modo a contribuir com os objetivos da presente pesquisa.

Cita-se, ainda, a dissertação “Necessidades formativas de professores iniciantes na educação infantil”, da base de dissertações da UNITAU, na qual Coelho (2021) investiga as necessidades formativas de professores iniciantes no momento de inserção profissional em escolas de Educação Infantil, bem como as formas de atendimento a essas necessidades

promovidas pela instituição escolar. Embora trate de uma etapa da Educação diferente da etapa em que os participantes desta pesquisa atuam, o estudo conceitua o termo “necessidades formativas”, trazendo referenciais teóricos que contribuem para a compreensão do tema. Nos resultados, a autora conclui que a identificação das necessidades formativas não deve ser uma ação eventual, mas uma prática sistematizada e frequente, a fim de que se possa aproximar as propostas de formação continuada à realidade dos docentes.

Após esta busca em bancos científicos de dados, de modo a aprofundar um corpo teórico consistente para esta pesquisa, referenciam-se os autores e obras a seguir.

Gatti (2003), no artigo “Formação continuada de professores: a questão psicossocial”, retrata a necessidade de se ver os professores para além dos aspectos intelectuais, considerando-os como seres essencialmente sociais, imersos em uma cultura e em nichos de habitação e convivência. Dessa forma, para a autora, o processo formativo, ao propor novos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas, deve conseguir um entrelaçamento com a cultura, com os modos de ser e valores das comunidades regionais. No contexto da pesquisa referenciada pelo artigo, a figura do tutor/formador e sua proximidade com os cursistas também é um fator de sucesso para o programa estudado. Nos resultados, verificou-se que a maioria dos professores entrelaçou os temas abordados com suas vidas e experiências profissionais.

Na obra de Imbernón (2004) “Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza”, o autor reporta a formação docente para além de uma atualização científica, didática e pedagógica, mas sim para a construção de espaços de participação e reflexão, nos quais as pessoas aprendem e se adaptam para as mudanças e incertezas. Esses espaços são, prioritariamente, a própria instituição educativa, o interior da escola, onde a formação está contextualizada à realidade do professor, podendo ser experimentada, adaptada e avaliada por ele. O autor ainda aborda a figura do formador de formadores não como um assessor que detém saber técnico e prescritivo, mas como aquele que intervém nas demandas dos professores e das instituições, que atua como um mediador entre o conhecimento e o grupo. Para tal atuação, os temas foco da atenção desses formadores são “a comunicação, o conhecimento da prática, o conhecimento das técnicas de diagnóstico, de análise de necessidades, o favorecimento na tomada de decisão e o conhecimento da informação” (IMBERNÓN, 2004, p. 89).

O livro “A profissionalização dos formadores de professores”, dos autores Altet, Paquay e Perrenoud (2003), analisa a condição dos formadores em vários países, ressaltando que, na maioria deles, os formadores provêm do universo docente e iniciam a função por meio de sua experiência enquanto professores, constatação que se coaduna com a dos formadores

participantes desta pesquisa. Devido a essa realidade, os professores que se tornam formadores nem sempre contam com a formação adequada para atuar na função. Além disso, o profissional em questão, frequentemente, não convive em um ambiente voltado especificamente às questões formativas, tanto no interior das instituições como no próprio sistema em que está atuando, o que se torna um obstáculo para a construção de sua identidade profissional.

A obra “Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber”, de Estanislau e Bressan e colaboradores (2014), traz os benefícios da aprendizagem socioemocional no contexto escolar. Por meio de definições sobre as habilidades socioemocionais e da descrição de princípios básicos dos programas bem-sucedidos, os autores e seus colaboradores focam na formação dos profissionais da escola e nos investimentos necessários para se alcançar a qualidade escolar não apenas pautada no sucesso acadêmico dos alunos, mas aos aspectos relacionados à formação integral dos educandos.

Referencia-se, também, a obra “Habilidades socioemocionais na escola”, de Bonfante (2012), cujo estudo traz definições sobre inteligência emocional, alfabetização e educação socioemocional, as quais são a base para se compreender o que são as competências socioemocionais. No capítulo IV, a autora apresenta um projeto de promoção de competências socioemocionais para alunos do Ensino Fundamental, auxiliando a vislumbrar como o desenvolvimento de competências socioemocionais pode estar imbricado nas ofertas pedagógicas, por meio de projetos específicos ou junto aos componentes curriculares.

Faz-se alusão, ainda, à obra “O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade”, organizado por Almeida e Placco (2012), cujo capítulo “O coordenador pedagógico e a questão do cuidar” abordará a necessidade do direcionamento de as ações formativas, no âmbito escolar, voltarem-se ao cuidado que o docente deve ter em desenvolver habilidades de relacionamento, observação, escuta ativa e encaminhamento de soluções, de modo a auxiliar os alunos na construção de projetos de vida éticos. Elucida-se que o formador de docentes pode atuar como especialista em possibilidades de desenvolvimento cognitivo e afetivo quando se preocupa com as questões do “cuidar” nos momentos de formação, quando discute a dimensão relacional com os professores e prioriza um clima escolar saudável nas ações pedagógicas.

Trazem-se as contribuições do artigo de Soligo (2015), intitulado “Metodologias dialógicas de formação”, no qual a autora reflete sobre a formação continuada de profissionais da educação e a importância de metodologias e atitudes dialógicas para favorecer as experiências formativas. Baseada em sua dissertação de Mestrado, Soligo aponta recomendações para que a formação continuada gere ações reflexivas e suscite em mudanças

de práticas, fazendo referência também à figura do formador e a necessidade que apresenta de também ser formado para conduzir momentos formativos. A autora ainda discorre sobre a postura do formador, o qual deve se portar de forma atenta, competente e cuidadosa, fazendo uso intencional de metodologias dialógicas.

Por fim, faz-se referência ao estudo de Estrela, Madureira e Leite (1999), o qual trata dos processos de identificação das necessidades formativas de docentes. As autoras analisam a complexidade do tema, uma vez que o conceito de necessidade assume significações diversas no campo da formação, e ainda o problema de base decorrente da definição de metodologias que constatem as necessidades. Assim, em busca dos indicadores de necessidades de formação contínua de professores para a integração de alunos com necessidades educacionais especiais, o estudo traz as contribuições de entrevistas individuais e em grupo para o diagnóstico de necessidades formativas, uma vez que tais procedimentos de coleta de dados adentram na esfera dos sentimentos e da determinação de causas, permitindo explorar até necessidades não conscientes ou não manifestadas explicitamente.

A partir da seleção dos estudos citados, foi possível validar a relevância da temática, de modo a orientar o percurso de construção desta pesquisa. Embora o desenvolvimento de competências socioemocionais esteja presente em documentos de caráter normativo na Educação brasileira, ainda se faz necessário aprofundar a forma como tais competências podem ser trabalhadas no contexto escolar. Percebe-se que se trata de um assunto que não tem recebido a necessária atenção, sendo pouco discutido na formação de professores.

Os diversos estudos analisados indicam que o desenvolvimento de competências socioemocionais tornou-se uma demanda a ser trabalhada na formação continuada também de gestores, uma vez que cuidam dos momentos formativos no interior das escolas. É uma temática que requer estudo, pois construtos sobre questões emocionais no contexto escolar, provavelmente, não fizeram parte da formação inicial.

Reitera-se, a partir das pesquisas selecionadas, a complexidade de se efetivar a oferta de uma educação, de fato, integral, desenvolvendo a aprendizagem dos educandos em suas dimensões intelectual, afetiva, social e cultural, visto que a tradição escolar fomenta a aprendizagem cindida e fragmentada em componentes curriculares, com foco em conteúdos conceituais.

Os estudos sobre formação continuada enfatizam a necessidade de se transpor a racionalização técnica dos temas abordados em momentos formativos, bem como a transmissão de saberes por parte de um formador *expert*. Reflete-se, também, sobre a construção de

percursos de formação voltados às vivências e ao contexto cultural em que o gestor está inserido, com a devida aproximação entre o formador e o público-alvo da formação.

Nessa perspectiva, as contribuições das pesquisas sobre necessidades formativas fomentam a relevância de não apenas identificar as demandas de formação, mas de refletir sobre suas causas, de modo a fazer com que as propostas de formação continuada coadunem com as expectativas e os problemas vivenciados no interior das escolas por gestores e professores.

À vista disso, infere-se que estudos analisados apontam para a necessidade de se investir na formação do gestor escolar, de modo que diretores e coordenadores pedagógicos assumam a gestão pedagógica da escola e a incumbência de preparar a formação continuada dos docentes no interior da instituição. A função de se tornar formador é complexa, uma vez que a construção dessa identidade profissional é dificultada pelo fato de não haver preparação adequada para a atuação e, muitas vezes, não se estar inserido em um ambiente voltado a ações formativas. As pesquisas aqui referenciadas também revelam a importância de se identificar as necessidades de formação desses formadores de professores, a fim de direcionar a formação continuada às suas demandas e às demandas de seus contextos.

Para aprofundar as pesquisas selecionadas, foi necessário recorrer a estudos e obras que antecedem o recorte temporal estabelecido inicialmente (2010 a 2020), de modo a construir uma base teórica consistente para a compreensão do tema e sua relevância, bem como para fundamentar a análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta.

2.2 Demandas e necessidades formativas

Uma vez que o objetivo da presente pesquisa é propor caminhos de formação por meio da investigação das demandas formativas dos gestores acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito escolar, buscar-se-á, ainda que de forma sucinta, discorrer sobre o surgimento de tais demandas.

O desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação trata-se de uma demanda que, a princípio, não surgiu dentro da escola. A discussão sobre a temática tem emergido de ações de políticas públicas e, conseqüentemente, fora contemplada em documentos normativos, como será visto mais adiante no Quadro 2, o qual apresenta as dez macrocompetências da BNCC.

Ainda que tais competências sugiram situações presentes no cotidiano da vida escolar, sendo, de certo modo, até inerentes às relações construídas no contexto educacional, sua

inserção formalizada é consequência de uma decisão externa, pautada na premissa de que essas competências são importantes para o desenvolvimento do educando e para sua formação cidadã.

Desse modo, há de se considerar que, uma vez presente na base dos currículos, o tema necessita ser explorado na formação continuada de professores. Como mencionado na introdução desta pesquisa, a inserção das competências socioemocionais na Educação é um assunto controverso, que tende a gerar dúvidas e insegurança na comunidade escolar.

Assim, entende-se que, embora seja uma demanda advinda, inicialmente, das políticas públicas, ou seja, venha de forma exógena ao contexto escolar, acaba gerando uma necessidade formativa dentro da escola. Nesse sentido, é necessário conhecer o que se sabe sobre o assunto, bem como as concepções, crenças e motivações em torno da temática, a fim de que se proponha a construção de uma formação voltada às necessidades do público.

Segundo Estrela, Madureira e Leite (1999), identificar as necessidades formativas dos docentes é uma premissa importante quando se pretende direcioná-las às ações de formação continuada. Núñez (2004) discorre que o levantamento das necessidades de formação apareceu, como área de pesquisa, na década de 60 e, desde então, tem sido uma estratégia para planejar as ações formativas. Segundo o autor

Isto obedece a uma preocupação com a racionalização dos processos formativos e os desejos de se conseguir planos mais estruturados e eficazes que respondem adequadamente às exigências sociais, na intenção de encontrar procedimentos mais eficientes na formação dos professores (NÚÑEZ, 2004, p.3).

Nessa perspectiva, entende-se que, para identificar tais necessidades, é necessário dar voz a esses profissionais, a fim de desvelar estratégias formativas e temáticas que coadunem com suas demandas, de modo a tornar os processos formativos mais próximos da realidade.

Compreender quais são as necessidades e demandas de formação implica em adentrar um campo polêmico, pois, de acordo com Estrela, Madureira e Leite (1999), há indefinições conceituais e dificuldades de ordem metodológica no levantamento das demandas formativas.

Por se tratar de um vocábulo polissêmico, faz-se importante refletir sobre o termo “necessidade”, no intuito de clarificá-lo a partir do contexto da formação docente. Segundo Zabalba (1996, *apud* Núñez, 2004, p.3), uma necessidade se configura pela discrepância entre as exigências, ou seja, como as situações deveriam acontecer, as necessidades de desenvolvimento, ou seja, como a realidade poderia ser, e a vivência concreta, ou seja, como as situações realmente acontecem. Assim, percebe-se a necessidade correlacionada entre um estágio desejável e o estágio da realidade, a partir de uma lacuna.

Rodrigues e Esteves (1993) coadunam com o conceito de necessidade expresso por Zabalba, ao revelar que ela se manifesta como necessidade-expectativa, quando são relativas a situações ideais, e necessidade-preocupação, quando se relacionam à situação atual. Contudo, ao afirmar que as necessidades se expressam por meio de problemas, dificuldades, carências, desejos e interesses, as autoras ampliam tal conceito, direcionando o entendimento para além da discrepância entre o estado desejável e o estado real. Para elas, a revelação de demandas e necessidades emergem de constructos subjetivos, dependentes das aspirações e das interpretações que os indivíduos fazem dos constrangimentos vivenciados no exercício da função. Di Giorgi et al. (2011) ainda acrescentam que, como as necessidades são compreendidas a partir da visão que se tem da realidade por meio dos contextos culturais, socioeconômicos e educativos, elas são múltiplas e mutáveis.

De acordo com Coelho (2021), a subjetividade inerente ao conceito caminha para a objetividade quando as necessidades são sentidas por um número elevado de indivíduos. A autora, apoiada em Princepe (2010), afirma que o conceito de necessidade assume um caráter objetivo quando representa algo que é inevitável ou imprescindível, aparecendo, portanto, nos discursos de sujeitos diferentes.

Dessa forma, suscita-se a interpretação de que, proporcionando um espaço de fala aos gestores, os quais formam, no contexto desta pesquisa, um conjunto específico de profissionais atuantes na mesma rede de ensino, é possível depreender a subjetividade e a objetividade das necessidades levantadas, correlacionando-as com as exigências da realidade em que atuam e as sensibilidades locais e individuais.

Na opinião de Pennington (1985, *apud* Núñez, 2004, p. 4), as necessidades nem sempre são conscientes, o que dificulta distinguir as “necessidades sentidas” das “necessidades autênticas”. Corroborando com essa ideia, Di Giorgi et. al (2011) evidenciam que as elas podem ser inconscientes e, mesmo quando conscientes, podem ser relativas, já que os sujeitos podem senti-las de maneira difusa ou não terem se apropriado delas com convicção.

Dessa forma, entende-se que a revelação das necessidades deve passar por um processo metodológico que vise possibilitar aos participantes envolvidos na pesquisa socializar suas demandas declaradamente ou ofertar subsídios reveladores de necessidades ainda não admitidas ou refletidas pelo indivíduo.

Estrela, Madureira e Leite (1999) afirmam que não há procedimentos infalíveis para o levantamento das necessidades; todavia, citam pontos que merecem atenção nesse processo. A seleção dos procedimentos e instrumentos não devem se prender apenas aos critérios técnicos, já que, na percepção delas, existem condições metodológicas que são mais abrangentes, como

“a situação criada para a expressão de necessidades que a pode condicionar no sentido de possibilitar ou não ao sujeito a expressão de autênticas necessidades” (ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999, p.30).

Assim sendo, as autoras chamam a atenção para a oferta de um ambiente favorável à revelação das necessidades condizentes com a realidade. Para elas, as entrevistas individuais e em grupo são pertinentes para atender tal demanda, uma vez que facilitam a expressão de sentimentos e desejos de forma mais livre e espontânea. Em suas concepções, esse instrumento possibilita

a troca interpessoal e uma maior profundidade na recolha dos dados, fornecendo informação mais rica e detalhada no processo de análise de necessidades [...]. Num caso e outro, o uso da entrevista corresponde a uma tentativa de orientar a análise de necessidades numa perspectiva de desenvolvimento profissional, centrando o processo nos indivíduos e nos seus contextos específicos (ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999, p.31).

As perspectivas teóricas até aqui elucidadas permitem inferir que o conceito de necessidades é abrangente e complexo, pois envolve aspectos subjetivos e individuais, mas também de demandas coletivas e institucionais. A percepção da realidade e as imposições inerentes aos contextos em que se está inserido movimentam a noção das necessidades, fazendo com que sejam mutáveis, ora marcadas pela identificação plena e, por isso, sua explanação direta por meio do discurso; ora pela falta de consciência ou rasa percepção delas, dificultando o processo de identificação e exigindo profundidade na preparação dos instrumentos e análise das falas proferidas.

Para tratar especificamente de necessidades e demandas formativas no campo educacional, trazem-se as contribuições de Sufflebeam (1985, *apud* Duarte 2009), para quem é necessário destacar quatro concepções de necessidades educativas.

A primeira refere-se às necessidades como lacunas, decorrentes de uma condição não satisfeita, da qual os sujeitos ou o grupo necessita para funcionar em condições ditas indispensáveis. Nesse sentido, implica-se o preenchimento do vazio entre a condição atual e o estado desejado.

A segunda diz respeito à uma mudança desejada pela maioria, a partir da manifestação de seus desejos, os quais podem ser manipulados ou não por forças exteriores.

A terceira destaca a necessidade como um direcionamento para uma melhoria, ou seja, para remediar uma situação cujos pontos fracos foram levantados, resultando em uma demanda de aperfeiçoamento ou de suprimento de condições deficitárias.

A quarta traz a noção de necessidade como uma ausência que provoca prejuízo. Nessa visão, o termo é compreendido como a dependência em relação a algo que falta, sendo uma insuficiência para o alcance de um objetivo.

Compreende-se que é importante considerar, na análise do material que subsidia a identificação de demandas formativas, a qual ou quais concepções tais necessidades se ligam, a fim de construir movimentos de formação que mobilizem as mudanças e reflexões dos participantes.

É a partir da percepção das necessidades sistêmicas que se estabelece a harmonia entre o sentimento coletivo docente e a proposta formativa. Para Duarte (2009)

Diagnosticar necessidades é sobretudo uma actividade (sic) de elucidação dos saberes fazer e valores a possuir ou já possuídos numa lógica de apropriação consciencializada, mais do que de elaboração de inventários de défices seguida de posteriores aquisições. (DUARTE, 2009, p.16)

A citação chama a atenção para a seguinte reflexão: o diagnóstico de necessidades é um levantamento, primeiramente, daquilo que já existe consolidado por um indivíduo ou um grupo. O que se propõem como valores a construir precisa estar imbricado na realidade, no contexto e nos saberes do docente-formando, pois não se trata de uma transposição de teorias e aquisições técnico-rationais, mas de uma edificação consciencializada, dotada de sentido para quem se prontifica a construí-la.

Dessa forma, a consideração das necessidades locais e dos traços característicos da comunidade precisam fazer parte dos momentos formativos. Caso contrário, corre-se o risco de não se atender às necessidades formativas, investindo-se em propostas planificadas que podem resultar em desconfiança e desmotivação por parte dos participantes.

Segundo os referenciais elucidados, apenas o diagnóstico das necessidades formativas não é suficiente para subsidiar as propostas de formação docente, embora seja ponto de apoio para a tomada de decisões. Faz-se necessário analisar tais necessidades. Ampliando as perspectivas trazidas por D' Hainaut (1979, *apud* Duarte, 2009), apresentam-se cinco possibilidades fundamentais para conduzir essa análise:

- Necessidades das pessoas *versus* necessidades dos sistemas: as necessidades das pessoas referem-se ao ser humano, ao indivíduo que presta serviço como docente/gestor ao sistema educacional. Já as necessidades sistêmicas são as condições ditas fundamentais para o funcionamento do sistema. Por vezes, as necessidades pessoais e

as sistêmicas são divergentes, fazendo-se necessário analisar pontos que possam ser trabalhados de forma a atender a ambas.

- Necessidades particulares *versus* necessidades coletivas: nessa perspectiva, o indivíduo é a “caixa de ressonância da mensagem recebida do formador” (DUARTE, 2009, p. 17). Considera-se o que o indivíduo particular tem a declarar como necessidade, entendendo que esse discurso reflete o contexto no qual se está inserido. Dessa forma, ele não é visto isoladamente, mas como um representante da sinergia de seu espaço de atuação.
- Necessidades conscientes *versus* necessidades inconscientes: a consciência sobre uma necessidade, seja advinda de um indivíduo, grupo ou sistema, torna-se uma solicitação, embora esta não seja declarada. Nesse entendimento, ainda que inconscientemente, há o direcionamento para se conceber os meios para ultrapassar tais necessidades.
- Necessidades atuais *versus* necessidades potenciais: haja vista que, no campo educacional, as necessidades raramente são imediatas, seus efeitos projetam-se a longo prazo, tornando-as, na maioria das vezes, necessidades potenciais.
- Necessidades segundo os setores em que se manifestam: as necessidades formativas podem emergir a partir de esferas distintas, como a vida pessoal, a vida social, a vida política, a vida profissional, entre outras. Assim, o quadro de vida no qual o indivíduo se situa pode potencializar suas necessidades.

Vê-se que o levantamento de necessidades formativas é uma prática investigativa complexa, que vislumbra a utilização de instrumentos adequados aos objetivos pretendidos para a transposição da mera identificação de reivindicações apresentadas como indispensáveis. O levantamento dessas necessidades, por si, é um ato reflexivo, uma vez que se busca compreender as causas geradoras de tais demandas, ampliando o olhar investigativo para além das dificuldades já conhecidas. Coadunando com essa visão, Coelho (2021), citando André (2013), afirma que

O levantamento das necessidades formativas junto aos docentes é um processo essencial e formativo, pois permite ao professor desenvolver uma consciência de si em situações de trabalho, percebendo e analisando suas crenças e seus valores, bem como suas posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas (COELHO, 2021, p. 49).

Ao considerar que, de acordo com as pesquisas analisadas, a formação continuada de gestores e docentes pouco tem levado em conta suas necessidades formativas, seja por falta de levantamento de dados, seja pela insistência em formações planejadas que priorizam a racionalidade técnica, faz-se relevante ouvir esses profissionais.

Por conseguinte, à luz dos estudos realizados sobre demandas formativas, buscar-se-á os elementos essenciais para a elaboração de um percurso de formação que atenda às suas reais necessidades, de modo a colaborar para o desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito escolar.

2.3 Necessidades educacionais da contemporaneidade

Muitos estudos trazem, como objeto de interesse, as mudanças necessárias à educação escolar das crianças e jovens brasileiros, haja vista as modificações nos aspectos culturais, econômicos e sociais da contemporaneidade. De acordo com Kincheloe (1997), era missão da escola moderna transmitir aos mais jovens aquilo que havia sido consagrado como conhecimento, “(...) em nome da neutralidade, uma visão particular do propósito educacional, que afirma que as escolas existem para transmitir cultura sem comentários” (KINCHELOE, 1997, p. 21). No entanto, a prática educacional da pós-modernidade deixou de ser meramente informativa, uma vez que o conhecimento consagrado se faz acessível, principalmente, por meio das mídias digitais. E o modelo de escola cuja função primordial era transmitir os saberes consagrados cientificamente passa a ser questionado.

Esse questionamento faz parte do processo histórico de evolução social, uma vez que, a partir de demandas mais atuais, de novos estudos e descobertas científicas, a humanidade começa a repensar os modelos e instituições até então consolidados na sociedade. Sob essa ótica, Gatti (1995) discorre:

A tensão entre o encanto e o desencanto, aquilo que une e o que separa e desagrega, o que reúne e o que sobra dessa reunião, o que é cenário, representação do real e o cotidiano fragmentário de nossas ações, constitui hoje questão que abala e desafia nossa tradição de compreender modelarmente o mundo e nossa crença nas grandes soluções para os problemas da humanidade. A História põe em questão as utopias iluminadoras/salvadoras e as fronteiras do conhecimento desafiam nossos modelos (GATTI, 1995, p.13).

Com o modelo consagrado de escola e educação escolar não foi diferente. Assim, diante das necessidades da contemporaneidade, a função da escola ampliou-se e a cultura escolar, em seus aspectos estruturais e didáticos, passou a ser questionada.

O Relatório da UNESCO, conhecido como “Os Quatro Pilares da Educação do Século 21”, é um documento fundamental quando se pensa a aprendizagem escolar e as competências necessárias ao mundo contemporâneo (Soffner, 2014). Nesse texto, produto final do trabalho da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21, coordenado por Jacques Delors,

direciona-se a educação para quatro competências imprescindíveis ao cidadão contemporâneo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, e aprender a ser. Seriam esses, portanto, os pilares de uma boa educação.

O aprender a conhecer e o aprender a fazer podem ser consideradas competências que a educação tradicional já preconiza. Contudo, de acordo com Soffner (2014), apenas essas competências “não seriam suficientes sem os outros domínios da aprendizagem, mais subjetivos e dependentes da pessoa” (SOFFNER, 2014, p. 25). Assim, de acordo com os pressupostos da UNESCO, a educação escolar precisa transcender a centralização das competências e habilidades cognitivas e do tratamento lógico do conhecimento para, segundo Abed (2014), “uma interlocução entre as diferentes dimensões do ser humano na sua relação consigo mesmo, com a aprendizagem e com o mundo” (ABED, 2014, p. 18).

Quando se trata de mudanças sociais, indubitavelmente se faz referência a transformações dos próprios sujeitos e em suas relações com os órgãos sociais. Os alunos de hoje são diferentes em seus comportamentos, aspirações e relacionamentos no ambiente escolar quando comparados aos alunos “clientes” da educação moderna. Fanfani (2001) diz que:

As grandes mudanças nos modos de produção, as mudanças na estrutura social e familiar, as transformações no plano das instâncias de produção e difusão de significados (a cultura) afetam profundamente os processos de construção das subjetividades. O poder do sistema educativo para formar pessoas, hoje, é mais relativo e interligado do que nunca (FANFANI, 2001, p. 2).

O referido autor ainda explicita que os adolescentes e jovens são portadores de conhecimentos, atitudes, valores e predisposições que, muitas vezes, não coincidem com a cultura escolar, tampouco com os currículos que os sistemas educacionais se propõem a desenvolver.

As escolas brasileiras, em suas sistemáticas estruturais e pedagógicas tradicionais, carregam traços de homogeneidade, ordem, padronização e continuidade, características que vem de encontro com as expectativas das novas gerações, para as quais as culturas são heterogêneas, fragmentadas, abertas e flexíveis. Ao perder o monopólio de inculcar significações às relações e ao conhecimento, a escola encontra-se no momento de ressignificar e, porque não dizer, estruturar modos de apropriação diferentes e diversificados daqueles consagrados nos currículos e práticas da educação escolar. Afinal, “hoje, é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola” (FANFANI, 2011, p. 8).

Pode-se pensar que, ao dar espaço às manifestações multiculturais de adolescentes e jovens, e ao introduzir novas tecnologias digitais às práticas pedagógicas, a escola conseguirá

manter uma postura mais horizontal em relação às vivências e expectativas de seu alunado, de modo a construir um ambiente favorável à aprendizagem. No entanto, trata-se de uma questão ainda mais complexa, uma vez que repensar o tradicionalismo escolar remete a reconhecer que a educação escolar objetiva desenvolver o indivíduo em sua integralidade.

Para Soffner (2014), existe uma mudança paradigmática quando a ação educacional deixa de ser informativa e de objetivar a manutenção da organização social existente. Além do direito de estar na escola, faz-se emergente que os alunos deem sentido à experiência escolar, reconhecendo que a proposta educacional está intimamente relacionada não apenas com as projeções de ascensão econômica e social no futuro, até porque, quando o presente é incerto e se vive em situações de vulnerabilidade, como é a realidade de boa parte da clientela da educação pública nacional, pode ser absurdo e impensável vislumbrar recompensas futuras; mas sim com suas condições de vida e expectativas do presente.

De acordo com Fanfani (2001), para que a escola seja um espaço mais significativo aos jovens e adolescentes da contemporaneidade, alguns aspectos desejáveis e necessários precisam ser repensados. As instituições, ao construir seu Projeto Político Pedagógico, e as próprias Secretarias de Educação, ao propor seu Referencial Curricular, devem valorizar os conhecimentos, interesses e expectativas de seu público-alvo.

Nesse sentido, protagonismo juvenil deve estar presente nas ofertas didáticas diárias, não apenas nos enunciados dos programas e currículos, com oferta de atividades que se proponham a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos relevantes à vida do alunado, de forma a diminuir a distância entre os objetos de conhecimentos presentes nos currículos e a realidade dos adolescentes.

Assim, vislumbrando sua atuação como cidadãos que já têm sua importância na sociedade, os conhecimentos antes voltados apenas à abstração dão espaço para as competências e habilidades necessárias para a atuação nos contextos familiar, educacional e comunitário.

Pensa-se, ainda de acordo com as propostas de Fanfani, que a escola demonstra interesse pelos jovens quando os considera como pessoais totais, comprometendo-se a desenvolver suas dimensões cognitiva, física, afetiva e social. Nessa perspectiva de integralidade, o aluno aprende a aprender a partir do desenvolvimento de seu conhecimento técnico-racional, de sua sensibilidade, da ética e da construção de sua identidade.

Assim, inserido na escola, o jovem constrói, ao longo do percurso do Ensino Fundamental – anos finais e do Ensino Médio, seu projeto de vida, o qual não se limita à escolha profissional, mas aos demais espaços onde o sujeito está ou quer estar inserido.

Tais apontamentos são apresentadas não com a intenção de oferecer uma resposta única e solucionadora para a educação de adolescentes e jovens, mas apontar provocações para se repensar a educação escolar desse público. Como cita Fanfani (2001)

Em síntese, é provável que a escola para os adolescentes seja uma construção, na medida em que a própria adolescência é uma idade “nova” e plena de transformação. E como “todos os adolescentes não são iguais”, dever-se-á pensar em formas institucionais suficientemente diversificadas e flexíveis para dar respostas adequadas às múltiplas condições de vida e expectativas das novas gerações (FANFANI, 2001, pág. 15).

Faz-se importante ressaltar que os apontamentos aqui apresentados também não se tratam de um reforço à demagogia juvenil, na qual se respeita a cultura e os anseios juvenis em detrimento do desenvolvimento do conhecimento e de atitudes complexas. O que se propõe é um repensar da prática educativa de adolescentes e jovens, não os considerando apenas como público-alvo, mas como protagonistas das propostas e processos educacionais, em espaços onde possam se desenvolver social, cognitiva e emocionalmente.

2.3.1 Educação integral: as dimensões do sujeito

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera a sujeito em sua dimensão biopsicossocial, ou seja, como um ser multidimensional, corpóreo, que tem afetos e está inserido em um contexto de relações. Coelho (2009) concebe a educação integral como

(...) uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: "o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais..." (COELHO, 2009, pág. 85).

Segundo Gadotti (2009), esse tema não é novo. Desde a Antiguidade, tal concepção já vem sendo difundida. Para Aristóteles, a educação integral era a educação que desabrocha as potencialidades humanas; para Marx, a educação integral recebia a denominação de omnilateral, devendo considerar a formação do ser como social, portanto com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade e da sensibilidade; para os educadores europeus Édouard Claparède (1873-1940) e Célestin Freinet (1896-1966), a educação integral relacionava-se ao desenvolvimento que perdura durante toda a vida, abarcando todas as extensões do sujeito; para o educador brasileiro Paulo Freire, destaca-

se a visão de educação integral em uma perspectiva popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. Assim, nos últimos anos, a temática vem à tona por se tratar de “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (GOUVEIA, 2006, p. 84).

O princípio norteador da educação integral remete a integralidade do sujeito, buscando desenvolvê-lo em suas potencialidades, complexidade e diversidade. Eis um desafio, uma vez que

Tradicionalmente, de acordo com uma visão racionalista e dualista do ser humano, considerou-se a aprendizagem exclusivamente como um processo consciente e produto da inteligência, deixando o corpo e os afetos fora; mas se houve humanos que aprenderam, é porque não fizeram caso de tal teoria e “fugiram” dos métodos educativos sistematizados (FERNANDEZ, 1990, p. 47).

Por muitas décadas, o currículo escolar e as práticas pedagógicas centraram-se no desenvolvimento cognitivo dos educandos. A educação integral é um convite à transcendência da hipervalorização das habilidades cognitivas e do tratamento lógico do conhecimento para a interlocução entre as demais dimensões que compõem o ser humano.

E transcender não significa renegar, até porque, para se desenvolver cognitivamente, em qualquer situação de aprendizagem e também na escola, o homem se posiciona por inteiro perante o objeto de conhecimento. Na construção dos saberes, a cognição abarca as emoções e as interações sociais. Habilidades qualificadas como emocionais e sociais - o engajamento, a motivação e a construção de vínculos - estão intrinsecamente envolvidas no desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, vislumbra-se que o aprendiz não é um ser cindido, fragmentado, mas se considera que ele possui dimensões intimamente interligadas, as quais devem ser desenvolvidas também na escola. Assim, a educação escolar é levada a integrar as facetas que compõem o ser humano.

Integrar é “tornar inteiro, completar”, é re-unir (unir de novo) o que na realidade nunca foi separado, foi apenas pensado em separado. Tornar inteiro é resgatar a unicidade, recompor as células, restituir o ser (ABED, 1996, p. 6).

A fim de tornar a educação integral uma ação de política pública, em 2008, o MEC criou a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), de modo a impulsionar essa nova concepção de educação. Para tanto, o Ministério estabeleceu referenciais teórico-práticos de modo a subsidiar a implementação da educação integral.

A Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que está em vigência desde 2020, explicita seu compromisso com a educação integral dos estudantes brasileiros.

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018).

Embora, no Brasil, a ideia de educação integral esteja vinculada a oferta de escolarização em tempo integral, o documento não evidencia a extensão da permanência do aluno na escola para que lhe seja assegurado o desenvolvimento pleno.

Ainda segundo a BNCC, sobre o compromisso com a educação integral,

"A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações" (BRASIL, 2018).

Ao explicitar as dez competências gerais, a BNCC apresenta a intencionalidade de mobilizar conhecimentos de modo a desenvolver as múltiplas dimensões humanas, ou seja, em uma perspectiva integral. São elas:

Quadro 2 – Dez Competências Gerais (BNCC)

1. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

	informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2018, p.9

Em linhas gerais, percebe-se que as dez macrocompetências descritas pelo documento objetivam desenvolver os educandos para além do acúmulo de informações, envolvendo aspectos das dimensões cognitiva, emocional-afetiva, social e cultural. Nota-se que há a intenção de se trabalhar a subjetividade e a importância da relação do aprendiz consigo mesmo e com seus próprios valores, vivências e anseios.

A educação integral não se configura em um modelo único. Pensar a educação escolar na perspectiva da educação integral compreende redimensionar as práticas educativas para além da exterioridade dos conhecimentos construídos socialmente ao longo dos anos, os quais compõem os currículos. Gallo (2011) aponta para a reinvenção da escola a partir da educação integral.

Nesta reinvenção, também a educação integral precisa ser ressignificada. Um caminho possível é o de tomar o ser humano não mais como unidade, mas como multiplicidade em constante transformação. Educar integralmente já não significa educar o indivíduo em sua inteireza, em sua integralidade, mas proporcionar um processo educativo singularizante, no qual cada estudante possa viver seus próprios encontros e produzir

seus aprendizados, em relação solidária com seus colegas e com os educadores (GALLO, 2011, p. 2).

Para tanto, indica que a escola deve possibilitar a construção do aprendizado pelo aluno, de acordo com a sua subjetividade, considerando as experiências vividas e a solidariedade. Assim, a educação integral vislumbra que, ao serem desenvolvidos aspectos das dimensões cognitiva, emocional, cultural, social e relacional, o indivíduo seja capaz de construir um projeto de vida e tenha condições de colocá-lo em prática.

Ao abordar as necessidades educacionais contemporâneas e a educação na perspectiva integral, faz-se pertinente considerar que muitos educadores foram formados por escolas e universidades as quais priorizam a transmissão de conhecimentos consagrados. Para tanto, investir na formação dos professores e também daqueles que formam os professores - no âmbito universitário e também nos sistemas de ensino e no interior das escolas - torna-se imprescindível e urgente por parte das políticas públicas.

2.3.2 Dimensão socioemocional e o currículo escolar

De acordo com as noções até aqui expostas sobre as necessidades educacionais do século 21 e a oferta de uma educação integral, a escola deve considerar o educando em suas dimensões cognitiva, emocional, afetiva, cultural e relacional. Neste trabalho, focaremos a dimensão socioemocional, a qual se faz presente na Base Nacional Comum Curricular e tem sido alvo de publicações recentes.

Desde o “Fórum Internacional de Políticas Públicas - Educar para as competências do século 21”, promovido em março de 2014 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), Instituto Ayrton Senna (IAS), Ministério da Educação do Brasil (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem-se refletido sistematicamente sobre a tendência atual de valorização da aprendizagem do aluno com foco no desenvolvimento de competências. Na ocasião, as lideranças educacionais compartilharam, entre outros assuntos, as bases de conhecimento sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, justificando sua íntima relação com as lacunas e necessidades para a melhoria no contexto de aprendizagem nacional.

Antes de trazer as definições pertinentes à temática aqui retratada, faz-se necessário discorrer, ainda que de maneira sucinta, sobre possíveis influências e intenções da inclusão da dimensão socioemocional no currículo escolar.

Estamos inseridos em um espaço e tempo que, obviamente, é construído a partir das relações econômicas, culturais e de poder que marcam este recorte temporal. Dessa forma, seria ingênuo pensar que as políticas públicas voltadas à educação não fizessem correlação com o capitalismo neoliberal e a competitividade inerente a ele. Assim, alguns trabalhos elucidam críticas acerca da inclusão da dimensão socioemocional nos documentos normativos que regem a educação nacional, justificando que o desenho de sujeitos contemporâneos flexíveis, resilientes e adaptáveis às mudanças é o produto almejável dos próprios governos neoliberais.

A dissertação de Ciervo (2019), ao analisar o discurso presente em documentos que preconizam a inclusão da dimensão socioemocional no currículo escolar, observa um declínio do papel do conhecimento. A autora retrata que:

Pensando na importância do conhecimento escolar especializado e olhando especificamente para os documentos contemporâneos que defendem a inclusão das competências socioemocionais no currículo escolar, noto certo esmaecimento, como afirmado anteriormente (CIERVO, 2019, p. 113).

Na pesquisa citada, ao referenciar os PCN e sua aparente centralidade nos conteúdos curriculares, a autora demonstra que, mesmo em 1998, os próprios Parâmetros já traziam um alinhamento com as demandas da educação para o século XXI.

O perfil do trabalhador vem sofrendo alterações e, em pouco tempo, a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso (BRASIL, 1998, p.138).

Desde os PCN, embora a explícita centralidade no conhecimento escolar, este tido como fundamento da educação escolar e visto como meio fundamental para o exercício da cidadania, nota-se, no próprio documento, a ampliação da função do próprio conteúdo escolar, “incluindo valores, normas, atitudes e aspectos afetivos” (CIERVO, 2019, p. 113).

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico (BRASIL, 1997, p. 33).

A autora conclui que, da forma como as competências socioemocionais têm sido elucidadas nos documentos oriundos de organismos nacionais e internacionais como Instituto Ayrton Senna (IAS), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Educação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Ministério da Educação e Cultura (MEC), os quais foram analisados no estudo, há uma secundarização do conhecimento escolar, além de um movimento que expande as funções da escola, “denotando a esta a incumbência de resolução de problemas sistêmicos ” (CIERVO, 2019, p. 6). Entende-se, assim, que há um explícito favorecimento à moldagem do indivíduo no ambiente escolar, de modo a torná-lo cada vez mais adaptável às exigências do mercado e do capitalismo e, para atingir tal objetivo, a escola recebe mais uma demanda de trabalho.

Mesmo considerando que, conforme afirma Sacristán (1998, p. 17), “Os currículos são a expressão de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”, e que é impossível dissociá-lo das expectativas do mercado e do sistema econômico, o presente trabalho tratará da dimensão socioemocional a partir dos estudos de Mayer e Salovey (1997), para os quais é fundamental desenvolver habilidades socioemocionais também para o desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, embora se reconheça as críticas referentes à inserção da dimensão socioemocional no currículo e a abrangência de perspectivas que envolvem a temática, entende-se que o desenvolvimento de tais competências traz benefícios aos educandos tanto no âmbito pessoal, quanto no social, mas, principalmente, na sua relação com os conteúdos e os objetos de conhecimento também previstos no currículo.

Corroborar-se com a ideia de que à escola foram inculcadas novas perspectivas no que se refere ao ensino e a aprendizagem e à abrangência curricular, sem necessidade de suprimir conhecimentos dos currículos. Por isso, a importância da formação continuada de gestores escolares e docentes e da estruturação dos sistemas de ensino por meio de políticas públicas.

2.3.3 Competência socioemocional no contexto escolar

O conceito de competência socioemocional originou-se dos estudos sobre o construto inteligência emocional. Segundo Marin et al. (2017),

O uso do termo socioemocional associado às habilidades se refere àquelas que se formam através do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, aliada a forma como a pessoa percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos (MARIN et al., 2017, p. 94).

De acordo com o modelo de Mayer & Salovey (1997), a inteligência emocional é uma habilidade de nível cognitivo associada à inteligência geral, e está subdividida em:

- percepção de emoção: habilidade de perceber as emoções em si mesmo e nos outros.
- integração emocional: capacidade da emoção de atuar como facilitadora do ato de pensar, ou seja, da influência das emoções nos processos cognitivos, e, ao mesmo tempo, à eficácia com que a pessoa compreende e utiliza a informação desse sistema de alerta, direcionando sua atenção para as informações (internas ou externas) mais importantes no processo de solução de problemas.
- compreensão de emoções: capacidade de conhecimento de emoções e do vocabulário emocional, bem como de sua combinação para criar outras emoções.
- regulação de emoções: habilidade de gerenciar as próprias emoções e as das pessoas ao seu redor.

Assim, compreende-se que a inteligência emocional é composta por aptidões, habilidades ou capacidades mentais que envolvem o processamento de emoções. Mayer, Salovey & Caruso (2002) afirmam que uma aptidão mental envolve o pensamento abstrato e a resolução de problemas mentais, permitindo ao indivíduo obter sucesso e resultado mediante situações de desafio e de superação pessoal.

De acordo com a *International Society of Applied Emotional Intelligence* (ISAEI), a inteligência emocional tem dez características (CHABOT, 2000, p.70, *apud* SOUSA, 2013, p. 28):

- Controle emocional: compreender e controlar os próprios sentimentos e gerir o humor;
- Autoestima: nutrir bons sentimentos a respeito de si, independente de situações exteriores;
- Gestão do stress: controlar o stress e criar estratégias de mudanças.
- Aptidões sociais: ser capaz de se relacionar com os outros e ser empático.
- Controle da impulsividade: manejar os impulsos e ser capaz de adiar as gratificações.
- Equilíbrio: manter o equilíbrio entre as obrigações e o lazer.
- Aptidões de comunicação: comunicar-se com todos de forma eficaz.
- Gestão de metas e objetivos: ser capaz de fixar metas objetivas e realistas em todas as esferas da vida.
- Automotivação: motivar a si próprio a partir de suas metas.
- Atitude positiva: manter uma atitude positiva realista mesmo em momentos de dificuldades.

Nessa mesma perspectiva, Bar-On (2006, p.82 *apud Sousa, 2013, p.9*) conceituou a inteligência socioemocional no que tange ao conjunto de competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais, divididos em cinco categoria distintas, mas que interagem entre si: intrapessoais (consciência emocional, assertividade, independência, autoestima e autorrealização); interpessoais (empatia, responsabilidade social e relações interpessoais); gerenciamento do estresse (tolerância ao estresse e controle de impulsos); adaptabilidade (flexibilidade e resolução de problemas) e humor geral (felicidade e otimismo).

Vê-se que a Inteligência Emocional tem sido alvo de muitos estudos que se complementam e demonstram que esse construto não se restringe ao campo das emoções, remetendo-se à cognição, à socialização e à dimensão atitudinal.

Segundo Bonfante (2019), as emoções foram negligenciadas por cientistas e estudiosos, sendo os processos cognitivos alvo de estudos ligados à inteligência humana. Emoção e cognição eram consideradas como processos independentes, que não estabeleciam vínculos entre si. Com o avanço das pesquisas nas áreas da Psicologia e Neurociência, descobriu-se que, “fisiológica e anatomicamente, as emoções surgem rápidas e automaticamente colorindo e influenciando pensamentos e percepções” (GAZZANIGA & HEALTHERTON, 2005, *apud BONFANTE, 2019, p. 15*).

Uma estreita relação entre inteligência e emoção consolidou-se com os novos estudos e, a partir da década de 90, surge o conceito de Inteligência Emocional (IE), conceito definido por Marin et al (2017) como

Destaca-se que, originalmente, a construção do conceito de IE foi desenvolvida por Salovey e Mayer (1990) que, partindo dos princípios estudados por Gardner (1983), elaboraram um modelo teórico, que define a IE como a maneira de vincular a emoção à inteligência, almejando o encontro de soluções para problemas (Flores & Tovar, 2005; Mayer & Salovey, 1997). Dessa forma, a IE se propõe a unificar o entendimento das emoções e das funções cognitivas, contrariando a teoria que propõe a separação entre razão e emoção (REGO & FERNANDES, 2005, *apud MARIN et al., 2017, p.94*).

Ainda de acordo as autoras, “... é possível sumarizar que a competência socioemocional pode ser entendida como resultado da soma entre desempenho socioemocional e todas as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto” (MARIN et al., 2017, p. 99). Elas destacam que, de acordo com Fleury & Fleury (2001) e CASEL (2003) “a competência socioemocional se refere à capacidade de incitar, integrar e colocar em prática os recursos, conhecimentos e habilidades socioemocionais e

cognitivas aprendidos socialmente pelo indivíduo, frente a determinada situação” (MARIN ET AL., 2017, p. 99).

Tacla et al. (2014) define as habilidades socioemocionais como pensamentos, sentimentos e comportamentos que se agrupam em cinco componentes:

- Autoconhecimento, diz respeito ao conhecimento das próprias emoções, valores, auto eficácia e limitações.
- Consciência social é o cuidado e a preocupação com as outras pessoas, bem como perceber a emoção do outro e aceitar sentimentos diferentes dos seus, apreciar a diversidade e o respeito ao próximo.
- Tomadas de decisão responsável, é conseguir identificar verdadeiros problemas, analisar e refletir sobre a situação;
- Ter habilidade de resolução de problemas por meio de atitudes baseadas em preceitos éticos, morais e com fins construtivos.
- Habilidades de relacionamento, é baseado na formação de parcerias positivas, pautadas pelo compromisso, pela cooperação, pela comunicação efetiva e pela flexibilidade na negociação de acordos, possibilitando que a pessoa trabalhe satisfatoriamente com conflitos que possam surgir, é saber solicitar e receber ajuda.
- Autocontrole, está relacionado a capacidade de autogerenciamento de comportamentos e emoções a fim de atingir determinado objetivo, orienta a motivação interna e, conseqüentemente, a disciplina e a persistência diante de desafios, podendo utilizar-se de ferramentas como a organização, o humor a criatividade (TACLA et al., 2014, p. 49-50).

De acordo com os autores, as pessoas que estruturam satisfatoriamente as habilidades emocionais, melhoram sua qualidade de vida, tornam-se responsáveis por suas escolhas e apresentam maior senso de controle. Assim, segundo Marin et al. (2017), é preciso que o indivíduo desenvolva habilidades socioemocionais para atingir a competência socioemocional.

Nessa perspectiva, a competência socioemocional está atrelada ao desenvolvimento de habilidades relacionadas aos vínculos sociais e afetivos. Fica implícito que as reações emocionais estão imbuídas de um significado social, uma vez que a competência emocional se encontra diretamente relacionada com as interações sociais, as quais são fundamentais para o aumento da capacidade de relacionamento com os outros (SAARNI, 1990).

A partir das considerações até aqui feitas, infere-se que a educação socioemocional, mesmo que de forma implícita, sempre existiu na escola, seja por projetos e ações associados ao comportamento positivo, pela educação do caráter e até pela própria cultura escolar, naquilo que se denomina como currículo oculto. Segundo Silva (2012)

O ambiente escolar é uma experiência de vida tanto para alunos como para professores e, além disso, é o reflexo das relações tanto sociais como emocionais que findam por influenciar a formação destas pessoas em sua totalidade (SILVA, 2012).

Contudo, a partir das últimas diretrizes nacionais, orienta-se que o desenvolvimento das competências socioemocionais ocorra de forma intencional, partindo do pressuposto de que é possível promover a aprendizagem socioemocional e, por meio dela, auxiliar na progressão do desempenho acadêmico, do autoconhecimento e de uma socialização mais saudável e recíproca.

Em 1994, durante uma conferência que reuniu especialistas em saúde e educação no Instituto *Fetzer* (Michigan, EUA), foi definido o termo “aprendizagem socioemocional” (*social and emotional learning*) como o processo de aquisição e reforço de competências socioemocionais, ou seja, que auxilia a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e a executar tarefas de maneira competente e ética (TACLA et al., 2014).

De acordo com os pesquisadores do CASEL (*Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), as competências socioemocionais são:

1. Autoconsciência - habilidade que pressupõe compreender as próprias emoções, objetivos e valores pessoais avaliando com precisão as próprias forças e limitações. Pessoas com alto nível de autoconsciência têm a capacidade de reconhecer a interligação existente entre os pensamentos, os sentimentos e as ações.
2. Autogestão - habilidade que contribui para a regulação das emoções, dos pensamentos e do comportamento em diferentes situações, inclusive controlar o impulso em momentos de estresse e, se for o caso, perseverar para atingir objetivos pessoais.
3. Consciência social - habilidade de ter compreensão empática da perspectiva alheia independentemente de sua origem, raça, sexo, orientação sexual etc. Também inclui o entendimento acerca das normas sociais de comportamento e o reconhecimento da família e da escola e dos recursos e suportes da comunidade.
4. Habilidades relacionais - são aquelas que favorecem relacionamentos saudáveis com diversos tipos de pessoas e grupos e dependem do desenvolvimento de competências comunicativas como expressar-se claramente, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão social inapropriada, saber negociar conflitos de forma construtiva, e procurar ajuda quando for necessário.
5. Tomada de decisão responsável - habilidade de realizar escolhas construtivas e respeitadas tanto no que diz respeito à própria pessoa como nas interações sociais com os demais; inclui ética, respeito às normas sociais, avaliação realista das consequências das próprias escolhas e leva em consideração a saúde e o bem-estar de si e dos outros.

Fonte: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/corecompetencies>

A descrição anterior apresenta as competências por meio de habilidades. Segundo Marin et al. (2017)

Entende-se, portanto, que existe um processo de desenvolvimento de tais habilidades para que seja atingido um nível satisfatório de competência socioemocional (CASEL, 2017), uma vez que esta inclui um conjunto de habilidades necessárias para atender às demandas que emergem nas relações, observando as exigências impostas pela cultura (MARIN et al., 2017, p. 95).

Assim, compreende-se que o conceito de competência abrange o de habilidades, visto que é por meio destas que a competência socioemocional é atingida.

De acordo com Tacla et al. (2014), a competência socioemocional está intimamente relacionada ao desempenho acadêmico. Abed (2014) também relaciona o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como estratégia para a aprendizagem escolar. Marin et al. (2017), citando o estudo de Del Prette e Del Prette (2002), indica que o desenvolvimento socioemocional está correlacionado de forma significativa com a aprendizagem, além de desenvolver a saúde psicológica, o exercício da cidadania e o sucesso pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, corrobora-se com a ideia de que o professor, ao introduzir em suas práticas pedagógicas atividades que fomentem a formação pessoal de seus alunos, poderá observar resultados acadêmicos mais satisfatórios. Acredita-se que os conteúdos da educação emocional podem ser integrados, de forma transversal, nas práticas curriculares do Ensino Fundamental. Essa abordagem passa pela formação da equipe escolar.

Neste estudo, ao abordar a formação docente como facilitadora da aprendizagem socioemocional no âmbito escolar, não se pretende corroborar com a ideia de resolução de problemas sociais e emocionais por parte dos alunos a partir da instrução dos professores. Como será visto no próximo capítulo, não se acredita que a formação docente seja a única ação capaz de melhorar a qualidade na Educação. Tem-se a convicção, ainda, de que apenas o desenvolvimento de competências socioemocionais não é suficiente para superar barreiras econômicas, sociais e culturais que dificultam o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança, da consciência social e das habilidades relacionais por parte dos jovens.

Assente-se que, por meio de atividades planejadas com foco nas competências socioemocionais e devidamente relacionadas aos objetos de conhecimento próprios de cada área do saber, podendo ocorrer também por meio de projetos específicos, os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre sentimentos e situações próprias de suas vivências e da contemporaneidade, ampliando sua capacidade crítica e de atuação, inclusive, contra o sistema econômico que os oprime. Não se trata de treinar alunos para a competitividade de uma sociedade capitalista neoliberal, tampouco de treinar professores para atuarem como assistentes da psicologização do currículo.

Ao se apontar os caminhos formativos para educadores sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, propõe-se um repensar de posturas didáticas diante dos conteúdos, com ampliação intencional para o desenvolvimento dessas competências, de modo a tornar a escola um espaço em que os adolescentes e jovens são desenvolvidos como pessoas totais - em suas dimensões cognitiva, física, afetiva e social - mobilizando-os a atuar eticamente nos âmbitos familiar, educacional, comunitário e profissional.

2.4 Formação continuada e desenvolvimento de competências socioemocionais

Desenvolver o aluno de forma integral, considerando suas dimensões cognitiva, social, cultural e emocional-afetiva, parece ser um desafio para a comunidade docente, visto que a temática pode não ter sido abordada na formação inicial, tampouco na continuada.

A formação inicial dos professores no Brasil é marcada por fragilidades, conforme apontam estudos como os de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009), sendo que, nos cursos de licenciatura, predominam “os conhecimentos de área, e a formação para a educação mostra-se genérica e incompleta” (GATTI, 2017, p. 730). O professor, de modo geral, não recebe uma formação adequada para atuar frente a complexa demanda do trabalho docente na contemporaneidade, de modo a, como visto nas seções anteriores, ofertar uma educação escolar que faça sentido e que, de fato, desenvolva integralmente os educandos para a cidadania. Sobre a função da escola e as demandas formativas dos professores frente ao seu papel na educação escolar, Gatti (2017) reflete que é preciso oportunizar aos educandos o acesso a

[...] uma escola em que os estudantes aprendam, se eduquem e se qualifiquem para a vida como cidadãos. Para tanto, precisamos de professores que assumam esse compromisso em sua atuação na escola básica tendo condições formativas para levá-lo adiante. Para tal, as instituições formadoras de professores e seus gestores e docentes precisam estar conscientes da função social das escolas e, nelas, do papel dos professores, e também assumir esse compromisso por meio de seus processos formadores” (GATTI, 2017, p. 733).

Haja vista as demandas que os docentes carregam de seu percurso de formação inicial e considerando que os professores aprendem sua profissão nas escolas (Canário, 1988), a formação continuada assume um papel importante no desenvolvimento profissional do educador.

Sabe-se que apenas o investimento em formação, isoladamente, não é capaz de melhorar a qualidade da educação. Imbérnon (2016) ressalta que, embora as mudanças na educação sejam promovidas também pela atuação docente, é necessário que haja mudanças nos contextos

escolares, pois, dependendo deles, pode haver limitação ou impossibilidade das inovações pretendidas. Ainda assim, a formação continuada é vista como um investimento fundamental para atender complexas demandas da atuação docente.

Sobre a importância da formação continuada, Canário (2008) afirma:

A etapa da formação contínua (formal ou não formal, deliberada ou não deliberada) constitui a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local. É nesta linha de raciocínio que pode ser compreendida a ideia de atribuir uma prioridade estratégica à formação contínua, em articulação estreita ou mesmo coincidente, com a organização escolar, fazendo desta uma organização simultaneamente qualificante e aprendente (CANÁRIO, 2008, p. 141).

Propor o desenvolvimento de competências socioemocionais como intervenção pedagógica em prol do desenvolvimento integral do educando implica em investir na formação contínua dos educadores, por se tratar de uma temática não contemplada ou pouco elucidada na formação inicial, ou que não faça parte das práticas e currículos até então trabalhados no ambiente escolar, não sendo, assim, contempladas na formação continuada dos professores.

Trazer a temática do desenvolvimento socioemocional para os docentes, tanto para os que atuam como formadores de professores quanto para os que estão em sala de aula, ainda que tal propositura esteja fundamentada em documentos normativos como a BNCC, não se trata de instrumentalizá-los tecnicamente para executar uma tarefa. Introduzir a visão de desenvolvimento integral pode se tornar um desafio tanto pela novidade como pelo tradicionalismo conteudista que se perpetua na realidade educacional, conforme visto no capítulo anterior. Trata-se de uma intervenção que objetiva pensar a educação “em seu sentido mais completo de formação humana e não apenas como processo que conduza ao domínio intelectual de conteúdos” (GATTI, 2017, p. 732).

O alcance de novos sentidos e práticas educacionais por parte dos professores também requer que eles sejam vistos como seres integrais, não fragmentados, dotados de crenças, valores, sentimentos e visões de mundo, de escola e de educação. Almeida e Placco (2012) diz que, quando se fala em formação de professores

[...]entra-se no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo, singular, social, histórico e concreto. [...] entendo que as diretrizes para a formação de professores devem referir-se a indicações que levem a termo um projeto de formação que considere que, antes de ser um profissional, o professor é um sujeito integrado: corpo, afetividade, cognição (ALMEIDA e PLACCO, 2012, pág. 10).

Assim, ao propor caminhos formativos para o desenvolvimento de competências socioemocionais, também se deve pensar nos educadores como seres integrais, os quais, nos seus espaços de trabalho, na atuação docente e nos momentos formativos estão inteiros, ou seja, carregados de valores e símbolos indissociáveis de seu ser e de sua prática profissional.

Nesse sentido, é descabido pensar em um percurso formativo centrado na racionalidade técnica ou na teorização dos conceitos da temática socioemocional. Para Gatti (2003), programas de formação continuada que adotam como proposta a oferta de informações, conteúdos e novos conhecimentos, acabam não mobilizando as mudanças de posturas e formas de agir na profissão. Segundo a autora

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. [...] Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura dos grupos (GATTI, 2003, p. 192).

Assim, construir um percurso formativo centrado nos conceitos que embasam as competências socioemocionais, trazendo definições, o histórico, a apresentação dos documentos normativos que abrangem o tema, os principais teóricos e afins tende a não mobilizar os educadores, uma vez que as representações e concepções deles podem filtrar o conhecimento elucidado.

Dessa forma, corroborando com a autora, dotar os participantes de conhecimentos sobre a dimensão socioemocional não tende a reverberar em práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessas competências, até porque, segundo Imbernón (2004), “a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear” (p. 16), ou seja, não se faz apenas na transmissão de conhecimentos, mas exige um tempo de interiorização, adaptação e experimentação. Logicamente, os conceitos e aparatos teóricos ligados ao tema têm sua importância, principalmente se a dimensão socioemocional for pouco conhecida pelos docentes, mas apenas a transmissão desses aspectos tende a ser insuficiente para mobilizar práticas.

Nessa perspectiva, uma proposta de caminhos de formação continuada também deve considerar o educador como um ser que, em suas vivências enquanto profissional, pertencendo a um grupo e a uma comunidade escolar, possui um acervo de conhecimentos e valores próprios, singulares. Sobre isso, Gatti (2003) afirma que o conhecimento é enraizado, intimamente relacionado à ambiência social e, se um programa formativo tem por objetivo criar

condições de mudanças conceituais e práticas, precisa estar conectado às condições sociopsicológicas e culturais dos participantes, não apenas às suas condições cognitivas.

Imbernón (2009) acrescenta que formar o docente é formar a pessoa, as atitudes e as emoções, sugerindo que o processo formativo visando a mudanças de atitudes precisa explorar as convicções dos docentes sobre o contexto educacional e social em que estão inseridos.

A formação em atitudes (cognoscitivas, afetivas e de condutas) auxilia no desenvolvimento pessoal do professorado, numa profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece. Ajudaria [...] a rever as convicções e crenças sobre a educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e agir em consonância com os valores que uma pessoa possui (IMBERNÓN, 2009, p. 102).

Assim, reflete-se sobre a importância de se conhecer quem são as pessoas envolvidas no processo formativo, suas crenças, seus valores e sentimentos acerca da temática a ser explorada e da própria formação continuada, dando-lhes espaço para socializarem seus anseios, percepções e experiências anteriores, de modo a possibilitar “uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo” (GATTI, 2003, p. 197).

2.4.1 Formação de formadores

Haja vista que o intuito deste trabalho é propor caminhos formativos para o desenvolvimento de competências socioemocionais voltados aos gestores escolares, visando sua atuação na formação de docentes no interior da escola, faz-se relevante considerar quem são esses profissionais que assumem o papel de formar professores. Concebe-se, aqui, como formador “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” (MIZUKAMI, 2005-2006).

Segundo Altet, Paquay e Perrenoud (2003), no estudo que analisa a profissionalidade dos formadores em alguns países, os formadores de docentes são professores experientes provenientes do próprio universo escolar que, para assumir tal função, não precisam de um diploma específico, tampouco uma formação prévia. No Brasil e, especificamente, no contexto local deste estudo, o mesmo ocorre. Os formadores de docentes são professores que, por designação, realização de prova ou apresentação de projetos são instituídos como diretores ou coordenadores pedagógicos, desempenhando, entre outras atribuições, o trabalho de formar docentes nas unidades escolares.

Assim, de acordo com os autores, é no exercício da função que aprendem o ofício de formar professores, construindo seus saberes na interface daquilo que sabem sobre a atuação e as informações do contexto de formação. Snoeckx (2003) trata do contexto de formação dos formadores afirmando que

A formação efetua-se no local de trabalho, à mercê das possibilidades e das urgências. Os novos formadores são rapidamente integrados às ações de formação, pois as tarefas são cada vez mais numerosas, as demandas da instituição cada vez mais prementes e o pessoal cada vez mais restrito. A operacionalização é necessária. Caricaturando, o formador é um autodidata em potencial e em aceleração (SNOECKX, 2003, p.31).

Vê-se que o gestor pedagógico (coordenador e diretor), raramente recebe formação específica para atuar como formador, pois “não estamos falando nem de um ofício constituído, nem de uma função bem identificada e homogênea” (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p.11).

Cabe, portanto, delinear quais são os elementos que definem o trabalho do gestor como formador. Para tal, são trazidas as contribuições de Ambrosetti et al. (2020)

Primeiramente, trata-se de um formador de adultos, o que implica considerar que os sujeitos em formação, seja ela inicial ou continuada, possuem um repertório de conhecimentos, concepções e crenças construídos em sua trajetória de vida e formação. Especialmente no caso da formação continuada, esse adulto é um profissional que tem um conhecimento experiencial, o qual orienta sua relação com os saberes da formação (AMBROSETTI ET AL. 2020, p.6).

Como visto anteriormente, o docente para quem se dirige a formação não chega vazio, mas dotado de concepções sobre a educação, a prática pedagógica e, inclusive, sobre o ambiente em que está inserido. Trata-se, portanto, de uma atividade complexa, para a qual é preciso compreender como os adultos aprendem e são mobilizados, pois “Gerir um grupo de adultos em formação não é gerir uma classe. Isto não se improvisa; isto se aprende” (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p.43). Assim, aponta-se para a importância de se investir na formação dos formadores.

Um segundo aspecto a considerar é que o formador de professores é alguém que forma para o exercício de uma atividade profissional, o que pressupõe que seu ofício se define na relação com os espaços do trabalho e envolve situações orientadas pela e para a prática pedagógica (AMBROSETTI ET AL. 2020, p.6).

O formador é quem traz, para os momentos formativos, a realidade do espaço em que está inserido, de modo a orientar práticas pedagógicas que sejam possíveis no contexto. Nesse

sentido, a atuação do formador recupera as didáticas e vivências da realidade local, provocando a reflexão e reinvenção das didáticas e vivências.

Outro aspecto relevante é que formar é uma atividade relacional, que envolve a interação de seres humanos dotados de autonomia, vontades, valores e sentimentos, que ao formar e formar-se, refletem e atribuem sentido à atividade formativa, o que remete às motivações e intencionalidades dos sujeitos em formação (AMBROSETTI ET AL. 2020, p.6).

Por ser uma atividade relacional, o ato de formar deve garantir um espaço real de interlocução, de escuta ativa e autêntica para a desconstrução de discursos verticalizados e a mobilização pela construção coletiva de conhecimento. É preciso que se considere, nessa relação com o grupo a ser formado, suas peculiaridades e representações, “sem perder de vista a busca por uma relação de confiança e de uma discussão honesta sobre os desafios...” (PLACCO E GOUVEIA, 2015, p. 70).

Finalmente, o trabalho dos formadores é uma atividade social, que se desenvolve em espaços institucionais e socioculturais diversos e em constante transformação, que constituem e delimitam as ações dos atores envolvidos, mas são igualmente afetados pelas ações desses agentes, o que confere uma dimensão política a este trabalho (AMBROSETTI ET AL. 2020, p.6).

A atuação do formador delinea transformações nos espaços e nos sujeitos envolvidos num determinado contexto. Por também ser um sujeito constituinte desses lócus, sua atuação reverbera em mudanças para o próprio formador, uma vez que não é possível dissociá-lo do ambiente e do contexto.

Analisando os elementos que definem o trabalho do formador, percebe-se que se trata de uma prática de relevância no contexto escolar, demandando desse profissional um aparato de habilidades e conhecimentos específicos.

O formador de professores, segundo André (2012) é o profissional que compõe a equipe gestora da unidade escolar, comumente na função de coordenador pedagógico, sendo um dos responsáveis por implementar o projeto político-pedagógico, por promover a formação continuada no interior da escola e por avaliar as ações pedagógicas empreendidas em prol da aprendizagem dos alunos.

Destaca-se a figura do coordenador pedagógico como principal formador de docentes, sem que se desvincule da liderança pedagógica a figura do diretor. Contudo, ocupar o lugar de formador, de articulador de uma rede de aprendizagem dentro da escola, não acontece a partir

de sua nomeação como tal, nem do conhecimento pleno das atribuições e elementos que constituem seu trabalho, conforme elucidado anteriormente.

Para que a atuação como formador seja consistente, Almeida e Placco (2015) sugerem a construção do papel do coordenador a partir de caminhos que envolvem o Sistema de Ensino, o contexto de trabalho e todos os indivíduos neles circunscritos. Assim, com base na contribuição das autoras, são trazidos os seguintes apontamentos:

- Criar uma cadeia distributiva de formação, outorgando às Secretarias de Educação, as quais dispõem de uma equipe de formadores com experiência, o apoio sistemático, o acompanhamento e a formação dos gestores responsáveis pela formação no interior das escolas.
- Considerar que a formação deve superar a perspectiva transmissiva, acionando representações, reflexões, situações de prática com vínculo teórico e aproximações sucessivas com a temática proposta, de modo a mobilizar mudanças nas práticas. Saliencia-se que tais situações demandam tempo e continuidade das discussões, premissas relacionadas ao tempo e dedicação às práticas de leitura e escrita na formação dos formadores.
- Oportunizar, nos momentos formativos, estudo e discussão sobre o conhecimento didático, auxiliando os docentes a compreender as interações que se produzem entre o professor, o aluno e o objeto de conhecimento. Segundo Shulman (2005, *apud* Almeida e Placco, 2015, p. 74), “buscar compreender cada vez mais os modos de ensino capazes de transmitir o conteúdo da forma mais compreensível possível para os outros”.
- Conceber a formação no interior da escola, a partir de um currículo de formação que estude situações problemáticas reais do contexto local.
- Considerar que a aprendizagem dos momentos formativos não se esgota em si, mas se consolida na prática, “no meio da problemática, na experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino, refletida e dialogada” (ALMEIDA E PLACCO, 2015, p. 75).
- Criar uma rotina que permita a concretização da formação, a fim de que o formador possa estar devidamente preparado e instrumentalizado para promover momentos formativos.

Percebe-se, assim, que desempenhar o papel do formador de professores exige: estruturação da rede de ensino, por meio de uma equipe técnica que apoia, acompanha e promove a formação desse formador; planejamento e estudo do formador, principalmente sobre

o conhecimento didático; organização de uma rotina que supere as demandas de atuação da equipe gestora frente às necessidades do cotidiano escolar, uma vez que o formador necessita de tempo para leitura, registro e observação da realidade, de modo a identificar as necessidades pedagógicas dos docentes e as situações problemáticas.

2.4.2 Formação de gestores pelo Sistema de Ensino e práticas colaborativas

Muitas redes de ensino, inclusive a que faz parte desta pesquisa, dispõem de uma equipe técnica cuja função é cuidar da formação tanto dos docentes, de acordo com os anos/séries em que lecionam ou a área de conhecimento, quanto dos gestores (coordenadores e diretores) responsáveis pela formação no interior da escola.

Segundo Imbernón (2004), um assessor de formação ou, como é denominado na rede pesquisada, um assistente pedagógico, não é o profissional que forma teoricamente por meio de técnicas de desenvolvimento ou melhoria, introduzindo, no ambiente escolar, seu conhecimento de especialista. Para o autor, um assessor de formação deve intervir a partir das demandas dos professores ou das próprias escolas, ou seja, estar próximo aos docentes e aos gestores, sendo um conhecedor do contexto em que se dão as situações que merecem atenção e atuando como um mediador do compromisso de reflexão da ação.

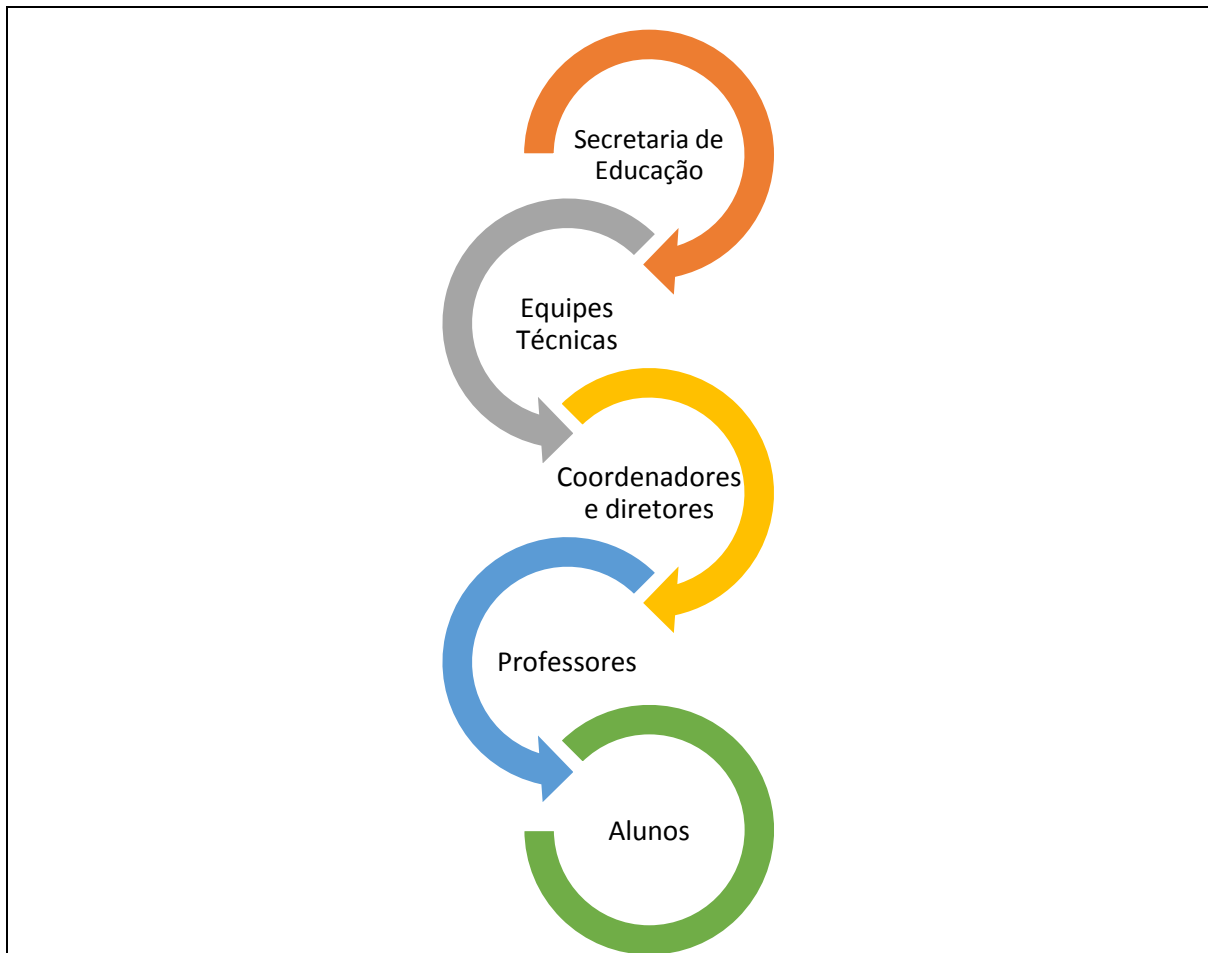
Para que a relação entre o assistente pedagógico, docentes e gestores seja de uma assessoria entre iguais, acredita-se que seja necessário transpor o modelo de “atualização” do professorado a partir de propostas de soluções uniformes, as quais verticalizam os discursos e criam um distanciamento. Conforme Imbernón (2009), “esta prática formativa demolidora gerou e gera mais preconceito do que benefício” (p. 105), impedindo o que, segundo Gatti (2003), é imprescindível em uma formação: “criar os laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais” (p. 201).

Logicamente, a função de assessoria comporta possuir um conhecimento, o qual está relacionado à capacidade de comunicação e negociação, ao conhecimento da prática, à escuta ativa, ao compartilhamento de inovações e, principalmente, à capacidade de diagnosticar necessidades e de favorecer a tomada de decisão. Infere-se que se trata de uma função exigente, pois quem a executa necessita de uma habilidade para se relacionar com docentes e gestores, além de adentrar no contexto das representações do grupo. De acordo com Imbernón (2003), há ainda alguns fatores que tornam a ação do assistente mais complexa.

Não podemos afirmar que a figura do assessor ou assessora está a salvo de perigos e problemas, seja por sua transitoriedade, pela excessiva especialização de caráter técnico, pela burocratização, pela utilização do conhecimento especializado como parcela de poder e hierarquia, seja pelo trabalho não isento de proposições éticas e ideológicas, por ser uma prática educativa profissionalmente comprometida (IMBERNÓN, 2003, p. 93)

Dessa forma, dependendo das experiências anteriores com a assessoria, pode haver necessidade de restabelecer o intercâmbio entre gestores, professores e assistentes, por meio de novas perspectivas formativas e relacionais, a fim de estruturar uma cadeia de formação, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 3 – Cadeia de formação



Fonte: Almeida e Placco, 2015, p. 71

Uma das propostas trazidas por Imbernón (2009) é oportunizar, de modo intenso, um modelo formativo mais indagativo, no qual o participante assuma o protagonismo da formação. Nessa perspectiva, vê-se o assistente também com a função de formar o grupo para a pesquisa, por meio de um grupo colaborativo. O estudo de Davis et. al (2011) demonstra que as

Secretarias que investiram em uma estrutura de formação mais colaborativa obtiveram resultados bem-sucedidos e criaram uma organização estável para projetos de formação.

As perspectivas colaborativas defendem o desenvolvimento e a construção de uma cultura de trocas entre a equipe pedagógica (assistentes, gestores, coordenadores e docentes) acontecendo, prioritariamente, no interior das escolas, a partir das especificidades e entraves vivenciados por cada uma. São modalidades formativas praticadas nessa abordagem: grupo de estudos, produção coletiva de materiais pedagógicos, envolvimento dos professores nos processos de planejamento, na implementação de ações e em sua avaliação, elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula, entre outros.

Assim, ao apontar as demandas formativas dos gestores acerca das competências socioemocionais por meio deste trabalho científico, pretende-se oportunizar à rede pesquisada direcionamentos para a construção de um percurso formativo que atenda à necessidade dos participantes e transcenda a atualização racional-técnica.

3. METODOLOGIA

Segundo Gatti (2002), no campo de pesquisas em educação, são várias as possibilidades nas abordagens metodológicas, as quais refletem a diversidade de questões e problemas abarcados nesse campo, por se tratar de um trabalho relacionado a seres humanos. De acordo com Silva e Menezes (2005, p. 9), “A Metodologia tem como função mostrar ao pesquisador como andar no ‘caminho das pedras’ da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo”. Nessa perspectiva, o percurso metodológico escolhido orientou o presente estudo na investigação sobre as demandas formativas dos gestores de Ensino Fundamental – Anos Finais acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Como procedimento técnico, optou-se pela pesquisa descritivo – exploratória. Segundo Gil (2017), a pesquisa descritiva tem, como objetivo principal, descrever as características de um fenômeno ou de uma população, de modo a estabelecer relações entre as variáveis obtidas e a determinação da natureza dessas variações. Vergara (2000, p. 47) considera que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. A autora coloca também que a pesquisa não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

A pesquisa do presente estudo, portanto, é descritiva, uma vez que, embora não busque explicar como se dão os processos formativos vivenciados pelos participantes, utiliza-se deles para investigar as concepções dos gestores sobre formação continuada e sobre seu próprio papel como formadores de docentes no espaço escolar, e para identificar a percepção deles sobre o atendimento de suas demandas formativas pelo Sistema de Ensino.

A pesquisa de caráter exploratório objetiva, segundo Gil (2017), aprimorar ideias ou descobrir suposições a partir do levantamento de variados aspectos relativos ao problema estudado. O autor afirma que “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.” (Gil, 2017, p. 42).

Nesse sentido, a pesquisa exploratória parece pertinente ao presente estudo, uma vez que se busca investigar como os gestores concebem o desenvolvimento das competências socioemocionais no âmbito educacional, a fim de que se construa um percurso metodológico

que realmente atenda às suas demandas formativas e atenda suas necessidades formativas a partir o contexto no qual estão inseridos.

Ainda que se tenha buscado um sucinto parecer sobre o procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa, coaduna-se a visão com André (2013), quando ressalta que o mais importante não é a tipificação, com atribuição de um nome, mas sim a descrição do percurso, o qual refletirá o cuidado metodológico da pesquisadora.

3.1 Tipo de pesquisa

Neste trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa, que tem como foco o caráter da subjetividade com relação ao seu objeto. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se propõe a responder questões muito específicas de uma dimensão de realidade que não seja passível de se mensurar apenas numericamente. Para a autora, esse tipo de pesquisa observa o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que se define como um ambiente de aprofundamento nas relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008, p. 57).

Para Gatti e André (2013), a abordagem qualitativa “busca a interpretação em lugar de mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (p. 30). Considerando, portanto, o caráter subjetivo e social do problema levantado neste estudo, bem como a complexidade do objeto em um fenômeno que dificilmente se tornaria mensurável, privilegiou-se a pesquisa qualitativa. Cabe ressaltar que, segundo Gil (2008), a validade desse tipo de pesquisa “significa que as conclusões obtidas dos dados são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas” (p. 176).

Devido à proximidade profissional da pesquisadora com os participantes da pesquisa, haja vista sua atuação como assistente pedagógica no Sistema Municipal de Ensino do qual os participantes fazem parte, este estudo considera as assertivas de Gatti e André (2010), para as quais a abordagem qualitativa permite que se busque interpretar e descobrir os objetos investigados, ao mesmo tempo em que se assume a falta de neutralidade do pesquisador.

Segundo Silva (2005), este tipo de pesquisa, apesar de sua subjetividade, examina e explica acontecimentos que envolvem as relações sociais que se estabelecem entre indivíduos e seu meio, tornando possível entender e explicar os fenômenos pesquisados.

Ancora-se, ainda, na perspectiva de que o conhecimento é formulado na construção social, fazendo com que a visão da realidade, conforme explanado por André (2005), seja construída pelos sujeitos a partir das interações vivenciadas em sua realidade. Por essa razão, delinea-se a importância de conhecer as demandas formativas dos gestores sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais também a partir das experiências formativas no âmbito do trabalho e de suas experiências de vida, uma vez que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, e, portanto, uma estreita relação entre o mundo objetivo e a subjetividade.

3.2 Participantes

Atuaram como participantes desta pesquisa os membros da equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico) das seis escolas do Sistema Municipal de Ensino de uma cidade do Vale do Paraíba, as quais atendem à etapa Ensino Fundamental – Anos Finais, totalizando doze profissionais.

A escolha desses profissionais considerou duas situações: a relação de proximidade existente na atuação profissional da pesquisadora, de modo a aumentar as chances de participação e comprometimento com a pesquisa; e a necessidade de se trabalhar uma temática atual com gestores que também atuam como formadores de professores especialistas, cuja resistência em se trabalhar competências transversais pode ser, em alguns casos, mais enfática.

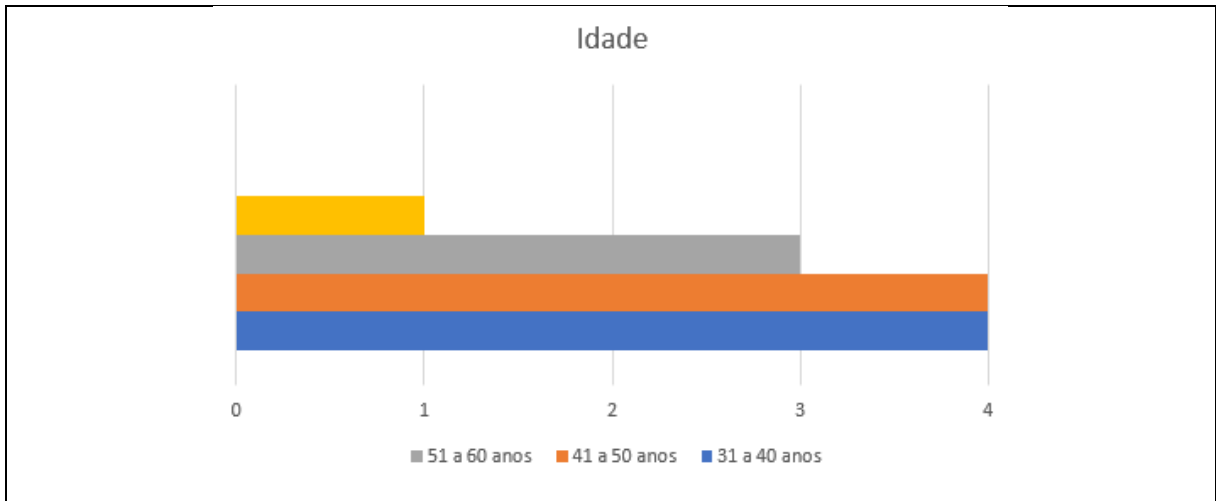
Na rede pesquisada, tanto o diretor quanto o coordenador pedagógico são responsáveis pela formação continuada dos professores no interior da escola. Nesse sentido, foi necessário ouvir os dois profissionais, a fim de entender suas demandas formativas sobre a temática que envolve este estudo.

Os participantes das seis escolas selecionadas, após o convite formal com as devidas orientações sobre os procedimentos e documentos normativos que garantem a participação, prontamente se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Dessa forma, todas as escolas da rede que atendem ao segmento do Ensino Fundamental – anos finais foram contempladas.

Nos gráficos que seguem, estão os dados referentes ao perfil dos participantes, contendo a idade, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na gestão, formação e

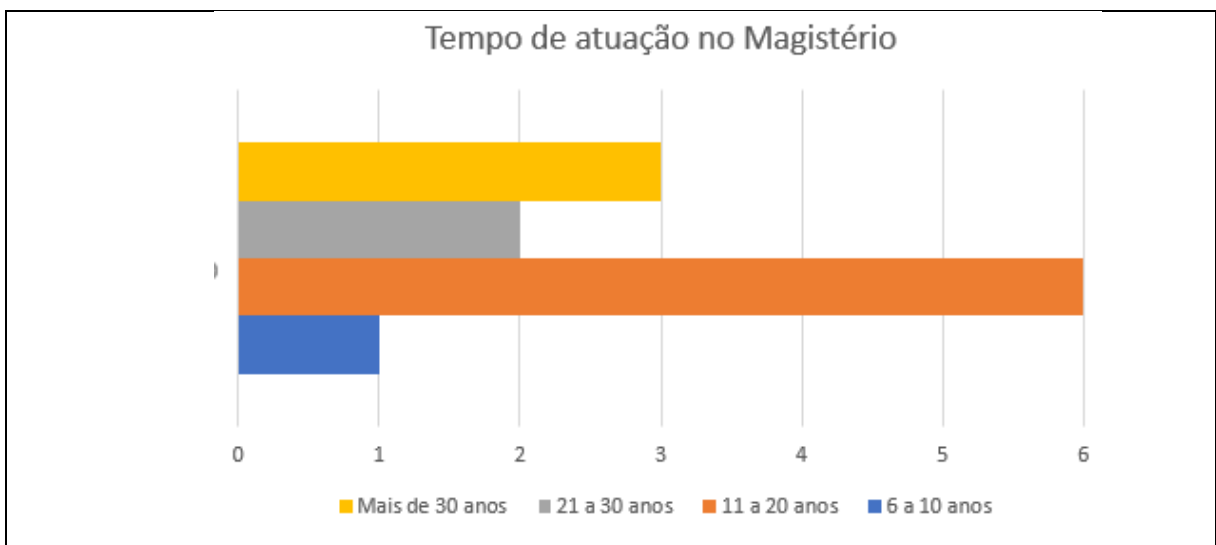
especialização, etapas atendidas pela unidade escolar onde atuam e, para os que ocupam a função de diretor, experiência ou não na coordenação pedagógica.

Gráfico 1 – Idade dos participantes

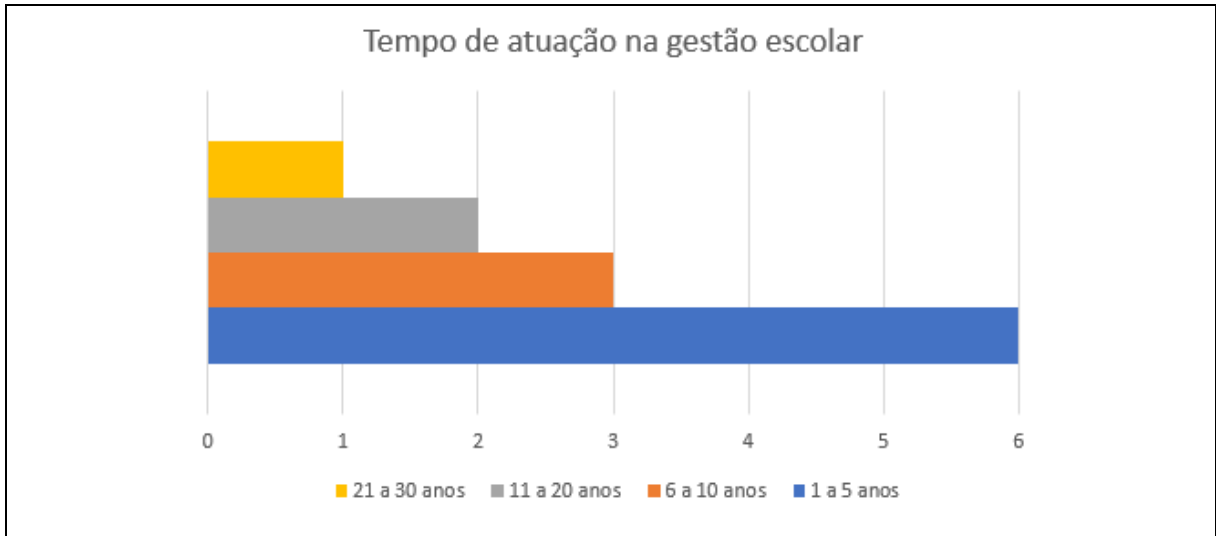


Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

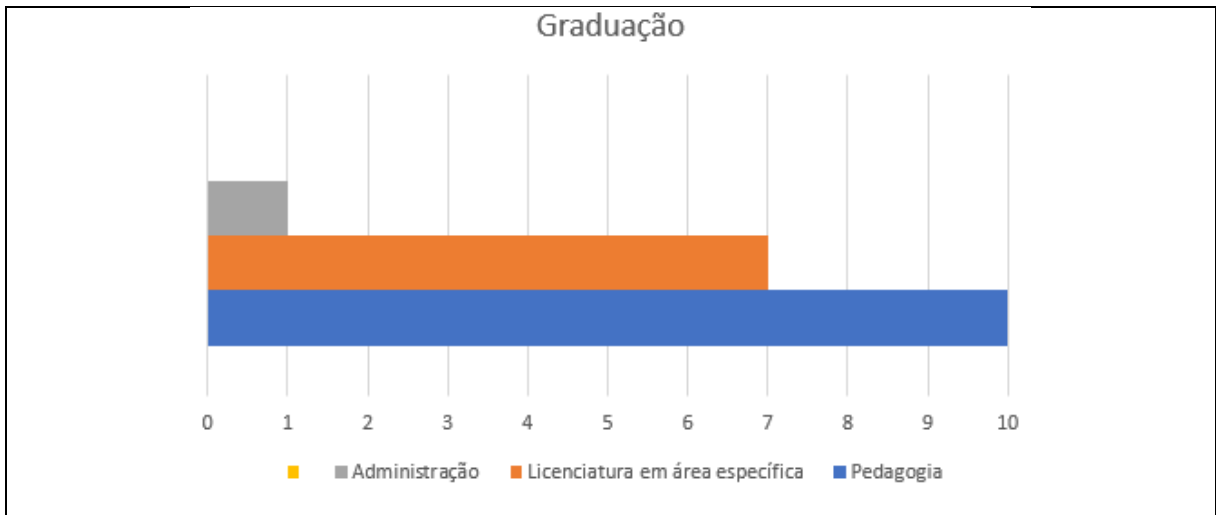
Gráfico 2 – Tempo de atuação no magistério



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Gráfico 3 – Tempo de atuação na gestão escolar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Gráfico 4 – Formação (graduação)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

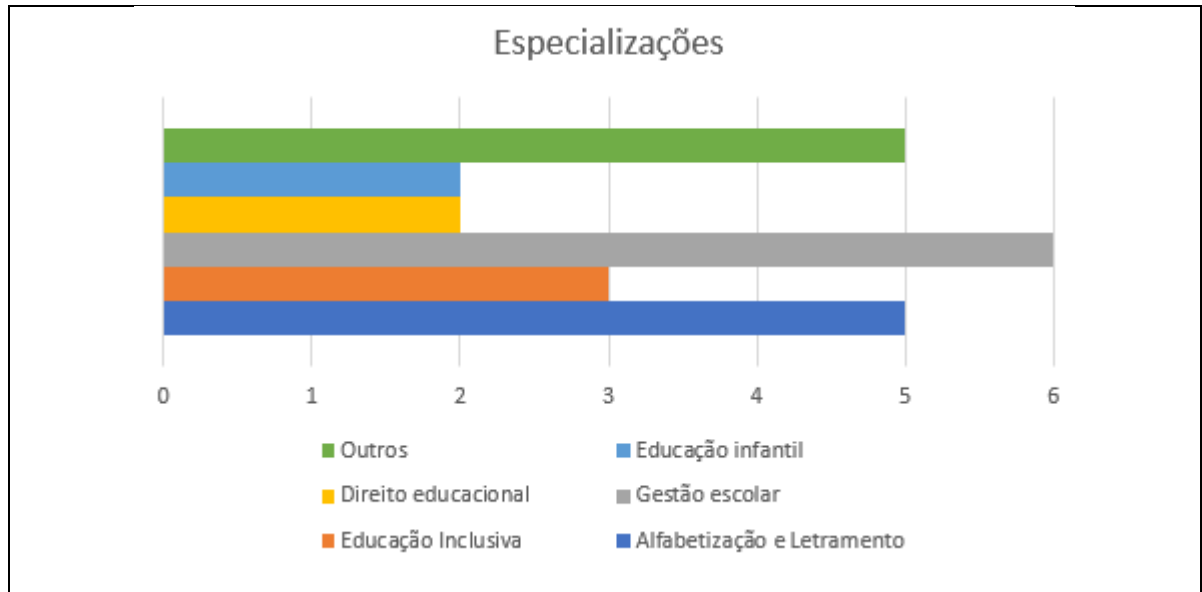
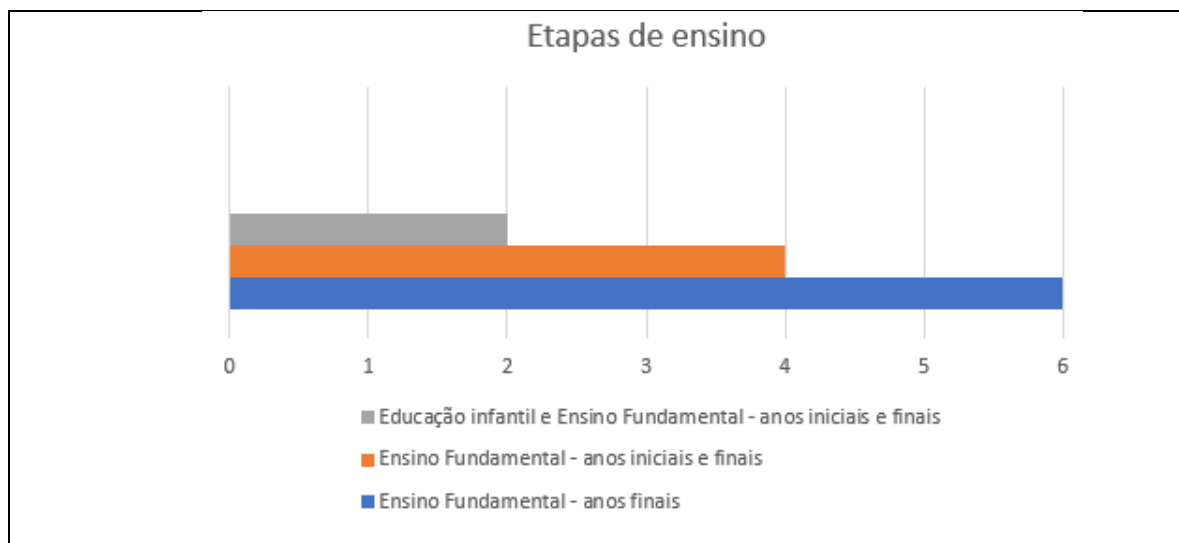
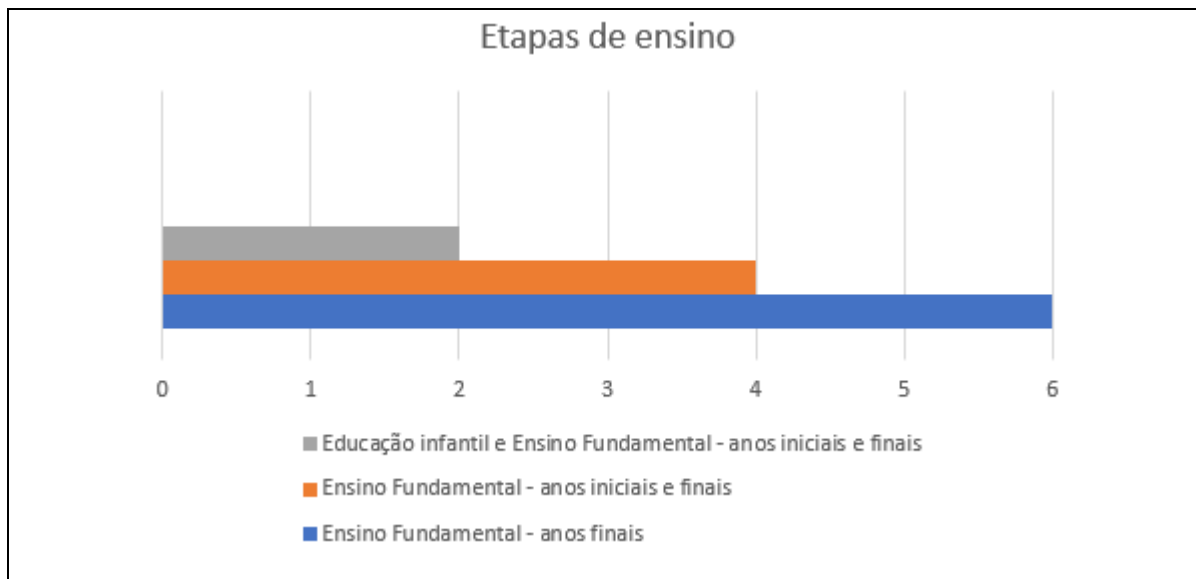
Gráfico 5 – Formação complementar (especialização)**Gráfico 6** – Etapas atendidas na unidade escolar

Gráfico 7 – Experiência na coordenação pedagógica (diretor de escola)

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Para se desenvolver esta pesquisa, foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica e análise dos discursos das entrevistas e do grupo de discussão.

A pesquisa bibliográfica consiste em fazer uso de dados que já receberam tratamento analítico, cujos materiais (artigos científicos e livros) já foram publicados (GIL, 2010). Para Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”. Assim, buscou-se a fundamentação teórica sobre competências socioemocionais no âmbito educacional e formação continuada.

Foram também utilizadas entrevistas semiestruturadas. Sobre esse instrumento, discorrem Brito Júnior e Feres Júnior (2011):

Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea. Cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e econômica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista (BRITO JÚNIOR, FERES JÚNIOR, 2011, p. 242).

Antes da execução das entrevistas, foram feitos pré-testes com a participação das assistentes pedagógicas que trabalham com a pesquisadora, uma vez que elas também atuam como formadoras de docentes e já fizeram parte da equipe gestora de unidades escolares, atuando na coordenação pedagógica e/ou na direção escolar. Lakatos e Marconi (2003) elucidam que é preciso fazer um pré-teste das questões, a fim de evidenciar possíveis falhas. Considerando tal notação, após revisões e readequações, construiu-se o roteiro exposto no Apêndice A.

Por meio das entrevistas semiestruturadas para a presente investigação, buscaram-se dados que permitam inferir concepções acerca do seu reconhecimento como formador de professores no âmbito intraescolar, o qual deve estar preparado para desenvolver a temática com os docentes a partir da cultura local. Foi também por meio das entrevistas que se obteve o material para investigar como os participantes concebem a formação continuada, o que esperam dela e como avaliam as oportunidades formativas advindas da rede de ensino.

Sobre o instrumento grupo de discussão, Weller (2013) discorre que a intenção é obter dados para uma análise frente ao contexto social dos participantes, os quais partilham de experiências em comum, revelando suas visões de mundo e representações sociais. Nesse sentido, os grupos de discussão, como métodos de pesquisa, “constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos” (WELLER, 2013, p. 58). Assim, o grupo de discussão foi uma ferramenta de pesquisa importante para conhecer os discursos dos gestores escolares acerca de suas concepções sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, de modo a identificar elementos que indiquem as demandas formativas a respeito do tema.

Haja vista que o estudo visou à proposição de caminhos de formação voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito educacional, os instrumentos selecionados para a coleta dos dados – entrevista e grupo de discussão – foram utilizados com intencionalidades distintas, mas, logicamente, pretendendo atender aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, durante as entrevistas, conforme mencionado, o foco foi a formação continuada, enquanto o grupo de discussão adentrou na temática das competências socioemocionais.

Tal metodologia mostrou-se pertinente pois havia a hipótese de que o desenvolvimento de competências socioemocionais pudesse ser um assunto não abordado ou pouco elucidado na formação continuada de professores. O pré-teste demonstrou que, em momentos distintos e com foco específico em cada um deles, os participantes se expuseram mais e sentiram-se mais seguros para discorrer sobre formação continuada e sobre as competências socioemocionais.

Segue, no quadro a seguir, as intencionalidades do conjunto de questões que compuseram o roteiro da entrevista (Apêndice A) e do Grupo de Discussão (Apêndice B).

Quadro 4 – Intencionalidades do conjunto de questões da entrevista

Questão 1	Como é feita a gestão pedagógica na sua unidade escolar?	Nesses questionamentos, pretendeu-se compreender se o gestor escolar, ao fazer a gestão pedagógica, considera a formação continuada de professores uma das ações referentes a tal atuação. Nesse sentido, buscou-se saber se a formação docente no interior da escola fica a cargo apenas do coordenador pedagógico ou se a gestão toda se compromete com ela.
Questão 4	Há uma hierarquia entre os membros da equipe para atuar na formação dos professores?	
Questão 2	O que você entende por formação continuada?	Objetivou-se conhecer como os gestores concebem a formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional, bem como se os participantes entendem os momentos formativos ofertados pelo SME e pela própria unidade escolar como uma das situações inerentes a esta modalidade de formação.
Questão 3	Como é promovida a sua formação continuada para atuar como formador de professores na escola?	Com essas questões, pretendeu-se conhecer quais são as premissas que impulsionam o gestor a buscar formação, bem como sua consciência ou não sobre a autoformação. Buscou-se, ainda, conhecer o impacto que as orientações da SEMEC têm na preparação dos encontros formativos.
Questão 5	Como você se prepara para os momentos formativos?	
Questão 6	Quais são os entraves mais recorrentes vivenciados na sua atuação de formador de docentes no interior da escola?	Buscou-se investigar os elementos que constituem a atuação do gestor como formador, principalmente com relação às dificuldades vivenciadas nesse processo, bem como os aspectos da dimensão relacional com o grupo de professores.

	<p>As formações ofertadas aos gestores pelo SME auxiliam na sua preparação</p>	
<p>Questão 7</p>	<p>como formador de docentes ou você acha que seriam necessárias mais oportunidades de formação?</p>	<p>Nessas questões, objetivou-se buscar elementos indicativos de como os gestores avaliam as propostas formativas oferecidas pelo SME, de modo a compreender quais metodologias e temas são os mais indicados para atender suas necessidades de atuação</p>
	<p>Que aspectos precisam ser considerados para que uma formação</p>	<p>como formadores de docentes, bem como suas expectativas perante os momentos formativos.</p>
<p>Questão 8</p>	<p>dê resultados, ou seja, melhore a atuação profissional ou mobilize mudanças necessárias?</p>	

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Quadro 5 - Intencionalidades do conjunto de questões do Grupo de Discussão

<p>Questão 1</p>	<p>O que você entende por competências e habilidades socioemocionais? Em que situações você já as utilizou em sua vida pessoal e profissional?</p>	<p>Buscou-se investigar qual é a compreensão dos gestores sobre a temática e se a reconheciam em situações da vida pessoal e no exercício de sua função como gestores, de modo a resgatar suas memórias para já prenunciar a relevância e a grande incidência do tema no cotidiano.</p>
<p>Questão 2</p>	<p>O que você considera que é “desenvolver integralmente o educando”?</p>	<p>Pretendeu-se investigar como os gestores compreendem a educação integral e quais dimensões de desenvolvimento humano estão imbricadas no termo, bem como se havia confusão com o termo “educação em tempo integral”.</p>
<p>Questão 3</p>	<p>Você se sente preparado para discutir e promover encontros de formação sobre as competências e habilidades socioemocionais?</p>	<p>Com essas questões, procurou-se examinar se a temática havia sido contemplada de modo formalizado na formação inicial ou continuada dos</p>

Questão 4	Em sua formação inicial (graduação) e/ou na formação em serviço, o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais foi contemplado?	participantes, de modo que pudessem entendê-la a partir da perspectiva educacional; e se, a partir das formações ou do conhecimento adquirido sobre o assunto, sentiam-se seguros para tratá-los nos encontros formativos com os docentes no interior da escola.
Questão 5	Os gestores devem participar de formações sobre essa temática? Por quê? Como seria uma formação ideal acerca desse assunto?	Objetivou-se encontrar indícios das expectativas dos gestores sobre uma formação voltada à temática socioemocional, bem como sua disposição em participar dela, de modo a compreender se, para eles, o assunto é relevante e pode trazer benefícios à escola.
Questão 6	Pensando nos professores especialistas que atuam em sua escola: a) Como eles desenvolvem competências e habilidades socioemocionais? b) A centralidade das ações deles ainda está nas competências cognitivas e no conteúdo do componente curricular?	Nessas questões, buscou-se investigar se os gestores enxergam o desenvolvimento de competências socioemocionais no trabalho dos docentes, bem como se há crenças de que tais competências só poderão ser desenvolvidas por professores com um perfil específico ou que ministrem determinados
Questão 7	Você acredita que o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais está relacionado ao perfil do professor e de seu componente curricular?	componentes curriculares.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Por meio das questões elaboradas para o roteiro de coleta de dados, de modo geral, buscou-se compreender como os gestores participantes concebem a formação continuada e o desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito escolar, de modo a levantar as necessidades formativas desse público e os indícios dos caminhos para a construção de um percurso formativo sobre a temática.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humano, o projeto de pesquisa que antecedeu sua execução foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), cuja finalidade maior de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento dos procedimentos de acordo com os padrões éticos.

Após aprovação, por meio do Termo Declaração de Infraestrutura (Anexo A), foi solicitada autorização junto à Secretaria de Educação. Em seguida, houve um convite formal de participação aos gestores das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais, feito virtualmente por meio de uma videochamada via aplicativo *WhatsApp*. Devido à pandemia da COVID – 19 e o alto índice de contaminação e de ocupação hospitalar na cidade, optou-se pelo convite de modo remoto, a fim de garantir a integridade e segurança dos participantes. Durante a chamada, foram explicados os detalhes da participação, o agendamento prévio das entrevistas individuais e do grupo de discussão, a necessidade gravação dos áudios e da imagem, a garantia do sigilo de sua identidade, a possibilidade de abandonar a pesquisa, os riscos e os benefícios da participação, e a documentação exigida.

Ao término da videochamada, cada convidado recebeu, via *WhatsApp*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) e o Termo de autorização de Uso de Imagem (Anexo C). Os participantes assinaram os documentos e deixaram-nos em suas respectivas Unidades Escolares. A pesquisadora buscou-os seguindo os protocolos sanitários: uso de máscara cirúrgica, aferição de temperatura na entrada da escola, sanitização dos calçados e uso de álcool em gel.

Primeiramente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (conforme Apêndice A) em reuniões individuais virtuais pelo aplicativo *Zoom*, com duração média de cinquenta minutos, agendadas antecipadamente com cada um dos gestores participantes e considerando suas disponibilidades de data e horário, visto o aumento da demanda de trabalho ocasionada pela suspensão das aulas presenciais.

Finalizadas as entrevistas, realizou-se o agendamento da reunião de grupo de discussão, também considerando a disponibilidade de todos os participantes.

De acordo com Gatti (2012, p. 28) “recomenda-se que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas”. Contudo, devido à sobrecarga de trabalho por conta do ensino remoto e a dificuldade de se conseguir um horário no qual todos os participantes pudessem estar presentes virtualmente, eles mesmos sugeriram apenas um encontro, ainda que

fosse mais longo. Assim, atendendo à solicitação dos participantes, a pesquisadora realizou o grupo de discussão pelo aplicativo *Google Meet*, com duração de aproximadamente três horas. Estiveram presentes, além da pesquisadora e dos participantes, uma convidada, para auxiliar na gravação do encontro e em possíveis dificuldades técnicas. Um integrante do total de entrevistados não pode comparecer à reunião, e dois participantes não conseguiram participar logo no início (um com atraso de 16 minutos e outro de 22 minutos), por problemas com sinal de internet. Mesmo assim, após ingressarem, participaram ativamente das discussões.

A fim de auxiliar visualmente os participantes, haja vista o formato virtual das entrevistas e do grupo de discussão, as questões norteadoras foram apresentadas por meio de slides do programa *Power Point*. As necessidades contextuais do período pandêmico procuraram ser supridas pelo uso das tecnologias digitais. De acordo com Salvador et al. (2020)

Com o avanço do conhecimento e o advento das tecnologias de comunicação e informação (TIC's), bem como a facilidade de acesso a recursos digitais, tem sido cada vez mais comum o uso de meios online e comunicações mediadas por computadores no âmbito da pesquisa. A Internet é um grande exemplo disso, transformando as formas de comportamento e de comunicação e, em virtude dessa facilidade, encontra-se em uso como recurso de coleta de dados qualitativos (SALVADOR et al., 2020, p. 2).

Assim, considera-se que tais recursos foram imprescindíveis para a realização da coleta de dados desta pesquisa, uma vez que os encontros presenciais ofereceriam riscos à saúde de todos, fato que deve ser evitado quando se trata de estudos com seres humanos.

De posse das gravações dos instrumentos de coleta de dados, iniciaram-se os procedimentos de análise do material obtido.

3.5. Procedimentos para Análise de informações (dados)

A etapa da análise do material obtido na coleta de dados é um processo minucioso, haja vista a subjetividade presente nos discursos proferidos pelos participantes e a necessidade de rigor metodológico que circunda a pesquisa científica qualitativa. Trata-se de um processo que requer sistemáticas leituras, organização, classificação, compreensão e interpretação dos dados coletados, de modo a adentrar o contexto histórico-interpretativo revelado pelos discursos, para, então, chegar às inferências que respondam aos objetivos da pesquisa.

A fim de que seja conferida a almejada validade do trabalho de pesquisa, Gatti (2012) orienta a instrumentalização do procedimento de análise a partir de perguntas norteadoras, as quais acompanharão o pesquisador em todo o processo: “De onde partimos? Com quais

referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação?” (GATTI, 2012, p. 14). A resposta a esses questionamentos deve convergir com os objetivos da pesquisa, de modo a encaminhar o tratamento dos dados para atender as propostas do trabalho.

A autora ainda afirma que o procedimento de análise dos dados não envolve apenas técnica. Por estar interligada ao processo de compreensão e leitura da realidade a partir do pesquisador, revela também seu modo de pensar e de refletir sobre os elementos reunidos. Dessa forma, as concepções do pesquisador estão implícitas na forma de tratar os dados.

Assim, o processo iniciou-se pela transcrição das entrevistas e do grupo de discussão pelo site *www.webcaptioner.com*. Esse trabalho é minucioso e exigente. Embora o site viabilize a digitação das falas, há alterações no texto pela proximidade fonética de palavras e expressões, o que requer um acompanhamento cuidadoso para não se alterar a semântica e a intencionalidade discursiva. Contudo, trata-se de um momento que permite o contato mais íntimo com os discursos proferidos, já permitindo iniciar inferências. Sobre a etapa da transcrição, Gatti (2005) afirma

As transcrições são apoios úteis, lembrando que é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo. Com isso, pode-se proceder a análises de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas (GATTI, 2005, p.47)

Ao término das transcrições, por meio do site citado, foram realizadas as adequações quanto às correções gramaticais e a revisão dos áudios e textos. O material transcrito encontra-se sob a guarda da pesquisadora e permanecerá com ela por 5 (cinco) anos. Após esse período, será inutilizado, conforme as orientações e exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

A análise das transcrições e do material audiovisual coletado foi feita com base na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Para Caregnato e Mutti (2006), apoiadas nos estudos de Bardin, a análise de conteúdo por categoria ocorre com o desmembramento do texto em unidades, agrupadas por temáticas, sendo o tipo mais antigo e mais utilizado, principalmente, em coleta de dados por meio de entrevistas. De acordo com as autoras

A maioria dos autores refere-se à análise de conteúdo como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na análise de conteúdo o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se

repetem, inferindo uma expressão que as representem (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p. 682).

A construção das categorias considera os temas que emergem do texto, sendo a classificação dos elementos constituída a partir do que eles apresentam em comum. Caregnato e Mutti (2006) explicitam quais são as etapas constitutivas das técnicas de análise segundo Bardin.

A técnica de AC se compõe de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A mencionada autora descreve a primeira etapa como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Portanto, a codificação e a categorização fazem parte da AC (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p. 683).

Assim, iniciou-se a etapa de pré-análise, por meio de leituras flutuantes. Primeiramente, as leituras foram feitas na íntegra e, em seguida, divididas a partir das questões que compuseram as entrevistas e o grupo de discussão. Os conteúdos de fala que demonstraram maior expressividade e ambivalências foram selecionados por meio de grifos manuais. Esses grifos foram transpostos para o texto digital e a seleção de trechos que compunham cada pergunta foi colorida. Em seguida, esses trechos foram recortados e colados abaixo de cada questão, formando uma espécie de bloco de respostas por questão. Nessa etapa, percebeu-se que, embora algumas respostas fossem de perguntas distintas, a temática se convergia; portanto, alguns trechos foram relocados e coloridos novamente, levando-se em consideração a intencionalidade comunicativa do participante.

A partir desse cenário, os trechos foram lidos novamente e destacadas as palavras e expressões que mais se fizeram presentes, as quais totalizaram trezentos e nove. Buscou-se, então, a formulação de indicadores, a partir da reunião das palavras e expressões citadas. Por aproximação semântica e lexical, de modo a codificar as expressões destacadas, formaram-se vinte e dois indicadores, considerando-se os elementos indicativos das relações e concepções que apontassem para as demandas formativas sobre as competências socioemocionais e à própria formação continuada, na visão dos participantes como formadores e como público-alvo das formações.

Findada essa etapa, passou-se para a releitura sistemática do agrupamento das unidades de registros apresentadas pelos indicadores, de modo a formar as categorias, já buscando captar

as significações presentes no material separado e formulado. Assim, originaram-se seis categorias para facilitar as interpretações e inferências sobre as demandas formativas dos gestores acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais.

4. EXERCITANDO A ESCUTA ATIVA POR MEIO DAS CATEGORIAS CONSTITUÍDAS

As cinco categorias, frutos das etapas de pré-análise e exploração do material coletado, formaram o ponto de partida para a análise dos dados, conforme ilustram os quadros a seguir.

Quadro 6 – Expressões em destaque e Indicadores

Expressões em destaque	Indicadores
Internet – livros – cursos – revistas – textos – pesquisa – estudo por mim mesmo – correr atrás – apropriar-me do assunto – teoria – prática – busca constante – estudo – trocas (14)	1) Consciência da necessidade de autoformação
Medo – tensão – pânico – angústia – mal-estar – preparação psicológica – acuada – eu me consertava – não é fácil – friozinho na barriga – preciso ser formado – cargo sério – responsabilidade – pegar uma escola sem formação nenhuma – jogam você – cai de paraquedas (16)	2) Insegurança e despreparo para assumir a função
Apoio – juntos – mesma língua – ajustar – reunião semanal – gestão participativa – os três sabem de tudo – complementa – suporte – divide – conversa – opinião dos membros – diálogo – alinhado – elaboração conjunta da pauta – gestão democrática – bem ajustado – parceria – liberdade – cooperação – sintonia – na escola, sou ouvido – sucesso de todos – fracasso de todos – “colo” na diretora (25)	3) Parceria entre os membros da equipe gestora
Vícios – falta de tempo para estudo – três segmentos – descomprometimento do professor – resistência a novas práticas – negatividade – acúmulo de funções – apagar incêndios – olhar leigo para as demais disciplinas – linguagens específicas – comunicação – rodízio de professores temporários (12)	4) Entraves na atuação como formador
Escuta do professor – tempo para cada pessoa – observação – entrar ganhando – mostrar caminhos – trazer assuntos relevantes – dinâmicas – compartilhar experiências – refletir – preparação de material – vídeos – escuta autêntica – foco nas dificuldades – link entre as disciplinas (14)	5) Metodologias de formação no interior da escola
Levantamento da realidade – necessidades do momento – conteúdo significativo – vir ao encontro das necessidades – elo – tema relevante (6)	6) Abordagem das necessidades
Escolas diferentes – comunidade escolar – especificidades – características da escola – particularidades – comparação – discriminação (7)	7) Olhar para a realidade das U.E.

<p>Atualização – pós-graduação – cursos – HTPC – especializações – aprofundamento – reciclagem – movimento - inacabamento - dia a dia – processo – exercício da função – sanar - necessidade e dificuldade do professor – descobrir – aprender – complementar – sentido na prática (18)</p>	<p>8) Formação continuada para o desenvolvimento profissional</p>
<p>Três segmentos – sonho com 1 segmento – assuntos diferentes – falta tempo – pauta diretiva (5)</p>	<p>9) Desafios de coordenar segmentos distintos</p>
<p>Escuta verdadeira – poder dar sugestões – quase nunca somos ouvidos – vem tudo pronto – “boca no trombone” – pedir socorro – não me sinto ouvido pela Secretaria – ouve, mas não escuta – não dão crédito – fica no escuro (10)</p>	<p>10) Espaço para ser ouvido</p>
<p>Ações em rede – falta autonomia – determinações – cumprir – à risca – item por item – mecânico – cumpridores de tarefa – pauta diretiva extensa – falta tempo para questões da U.E. – controle – cobranças - total apoio da Secretaria – direcionamentos – hierarquia – seguir o que me é orientado – fazer parte de um sistema – rede falando a mesma linguagem – mesmo assunto no HTPC – tema comum de formação – espera pelas diretrizes (21)</p>	<p>11) Formatação das ações pedagógicas ou direcionamento?</p>
<p>Recebemos orientações – cobrados – professor não entende que tem que ser – assistência estipula como deve ser – professor não escolhe o material – barril de pólvora – combinar a maneira de passar – amenizar – transtorno – pisa em ovos – filtrar – tudo pronto (11)</p>	<p>12) Relação professor/gestão e as diretrizes do SME</p>
<p>Sobrecarregou – cansaço – incompetência digital – realidade socioeconômica dos alunos - dificuldade de acesso à internet – impressão de atividades – momento atípico – difícil – poucos membros na equipe gestora – não damos conta – muita documentação – demandas atuais tiram foco do estudo – alunos não-alfabetizados – defasagem – precisaremos de formação – quem aguenta? – tudo dobrou, triplicou – parece uma eternidade (18)</p>	<p>13) Sobrecarga de ações e impactos na formação</p>
<p>Confecção de vídeos e tutoriais – chamadas de vídeo – acompanhamento das atividades - vemos mais a dificuldade do professor – novas formas de lidar com o professor – professor conhece mais a comunidade – formação nos grupos de <i>WhatsApp</i> – atendimento individual – carta aos professores (10)</p>	<p>14) Aproximação e novas estratégias de ações formativas</p>
<p>Período de desequilíbrio emocional – preparar para acolher o aluno – medo – angústia – depressão – saúde física, mental e cognitiva – excesso de atividades – conteudismo – plantão virtual – necessidade de vínculo (10)</p>	<p>15) Necessidade de trabalho com as emoções</p>

<p>Controle das emoções – saber conviver – não deixar as emoções virem à tona – equilibrar – decisão responsável – agir na hora certa – colocar-se no lugar do outro – emoções do outro – inteligência emocional – comunicação assertiva – socializar o aluno – desenvolver o físico, emocional, social e cultural – além do pedagógico – necessidade – parceria da Secretaria – incumbência da escola, família e Secretaria (16)</p>	<p>16) Concepções sobre CSE e Desenvolvimento integral na Educação</p>
<p>Ação e reação – lado humano – tomada de decisão – valores da família – formações – emoção X razão – não devia chorar – perdi o controle – emoção falou mais alto – lágrimas – calor do momento – preço muito alto – agressão – bordoadas – tempo todo – aprendi na prática – observar – saber esperar – saúde emocional – experiências – natureza – oração – nascem – adquirem – sou literalmente emoção (25)</p>	<p>17) Experiências de aprendizagem socioemocional no exercício da função</p>
<p>Vínculo – experiência – ações espontâneas – não acontece de forma pontual – a partir das circunstâncias – atividades de cooperação – inclusão – afeto – amizade – identificar problema do aluno – encaminhamento – preocupação – debate – jogo – desafios – preparação de atividades – perfil do professor – vai do professor – predisposição (19)</p>	<p>18) CSE nas práticas pedagógicas e o perfil do docente</p>
<p>Instituições formadoras tecnicistas – foco curricular – pessoas – emoções – sentimentos – sensações – capacitação – sensibilizar – necessidade de preparação – tempo – questões emocionais – difícil abordar em formação – nortear – dar suporte – especialistas – terapeutas – questões complexas – embasamento (18)</p>	<p>19) FC sobre CSE e a ligação com a Psicologia</p>
<p>Boas – ótimas – válidas – pontuais – excelentes – tempo gasto – voltadas ao ensino tradicional – quantidade não é qualidade – obrigar a participar – muitas não atendem a realidade – necessárias mais oportunidades (11)</p>	<p>20) Avaliações das experiências formativas do SME</p>
<p>Depende do formador – leitura de slides – repetição de temas – temas irrelevantes – sem “achismos” – passar confiança – organização – domínio – saber o que se está falando – conhecer a realidade – conhecer o público alvo – conexão com as necessidades (12)</p>	<p>21) Formação de adultos: crédito pela preparação, propriedade e relevância temática</p>
<p>Escuta verdadeira – realidades diferentes – clientela – troca – experiências – teoria e prática – formação de grupos por semelhanças – escolas diferentes – jogar a ideia e se vira – suporte – monitoramento (11)</p>	<p>22) Superação do olhar generalizante</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Quadro 7 – Organização dos Indicadores e Categorias

Indicadores	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> • Consciência da necessidade de autoformação • Insegurança e despreparo para assumir a função • Entraves na atuação como formador • Metodologias de formação no interior da escola • Parceria entre os membros da equipe gestora 	1) O gestor como formador: concepções sobre formação, práticas formativas e entraves
<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem das necessidades • Olhar para a realidade das U.E. • Formação continuada para o desenvolvimento profissional • Formação de adultos: crédito pela preparação e propriedade • Avaliações das experiências formativas do SME • Superação do olhar generalizante 	2) Formação Continuada para o gestor: avaliações, expectativas e indicações
<ul style="list-style-type: none"> • Desafios de coordenar segmentos distintos • Espaço para ser ouvido • Formatação das ações pedagógicas ou direcionamento? • Relação professor/gestão e as diretrizes do SME 	3) Relação SEMEC e gestão escolar e as diretrizes pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de ações e impactos na formação • Aproximação e novas estratégias de ações formativas • Necessidade de trabalho com as emoções 	4) Pandemia: demandas da dimensão socioemocional e novas ações de formação
<ul style="list-style-type: none"> • Experiências de aprendizagem socioemocional no exercício da função • Concepções sobre CSE e Desenvolvimento Integral na Educação • CSE nas práticas pedagógicas e o perfil do docente • FC sobre CSE e a ligação com a Psicologia 	5) Compreensão sobre as CSE e seu desenvolvimento no âmbito educacional

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

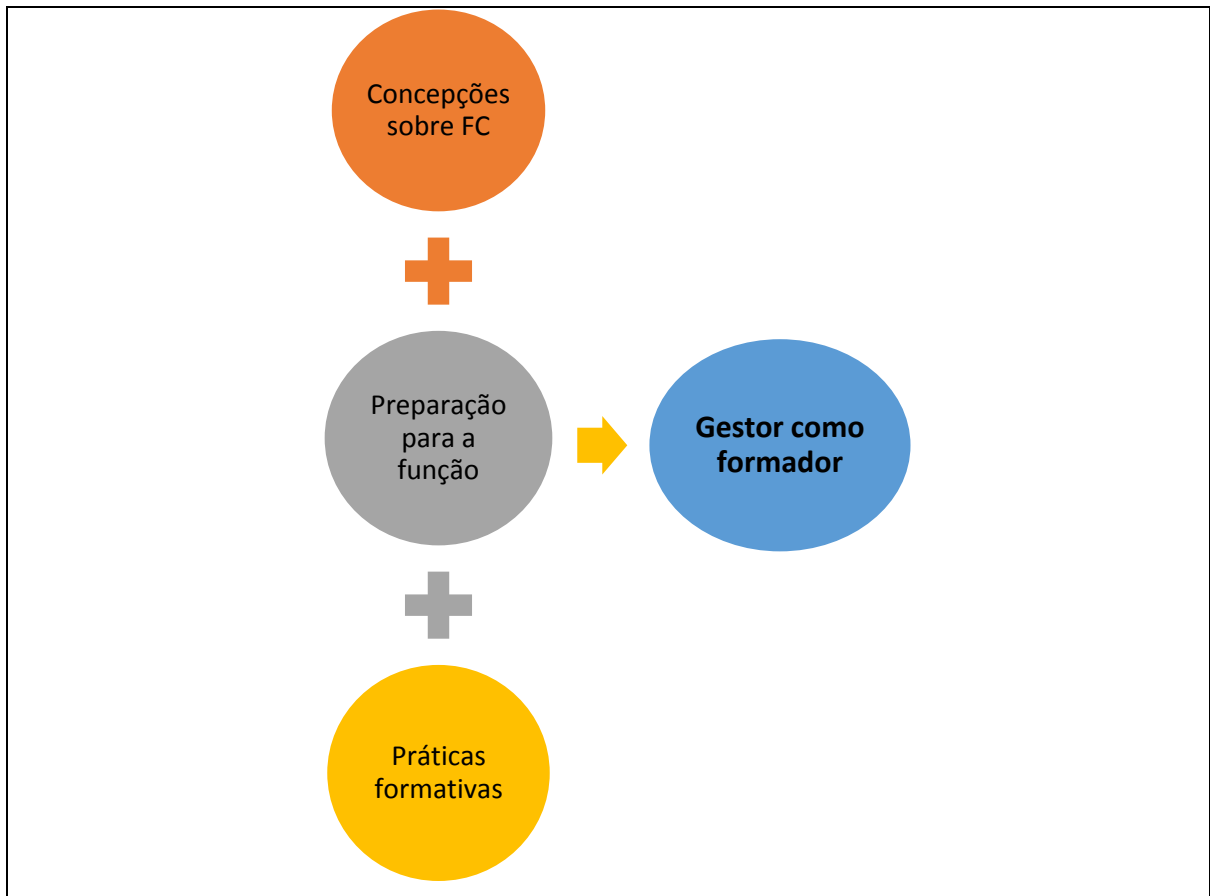
Para analisar as categorias que emergiram dos indicadores, os participantes da pesquisa tiveram os nomes suprimidos, sendo identificados por siglas indicativas de suas funções. Assim, utilizou-se a sigla *D* para os diretores e *CP* para os coordenadores pedagógicos. A diferenciação entre os membros do mesmo grupo se fez por números, sendo que a dupla gestora da mesma unidade escolar recebeu o mesmo numeral.

4.1 O gestor como formador: concepções sobre formação, práticas formativas e entraves

Uma vez que o intuito desta pesquisa foi propor caminhos de formação a gestores acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito educacional, considerou-se relevante, primeiramente, olhar para o grupo de participantes em sua relação com a formação continuada, buscando compreender como a concebem e conduzem-na no interior da escola.

Assim, estruturou-se a análise da primeira categoria a partir de três perspectivas, as quais emergiram dos dados coletados e fundamentaram-se no referencial teórico selecionado para o estudo, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 8 – Estrutura de análise da Categoria 1



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

O conceito de formação, no âmbito educacional, por vezes, é utilizado de forma análoga a termos como aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação, treinamento etc., fato que também emergiu na fala dos participantes. Etimologicamente, o léxico *formação* originou-se do vocábulo latino *formatio*, que significa “ato de dar forma”. Nessa perspectiva semântico-lexical, a formação é vista como a aproximação de um modelo considerado ideal, processo mediado pela ação de alguém que facilita o “tomar forma”.

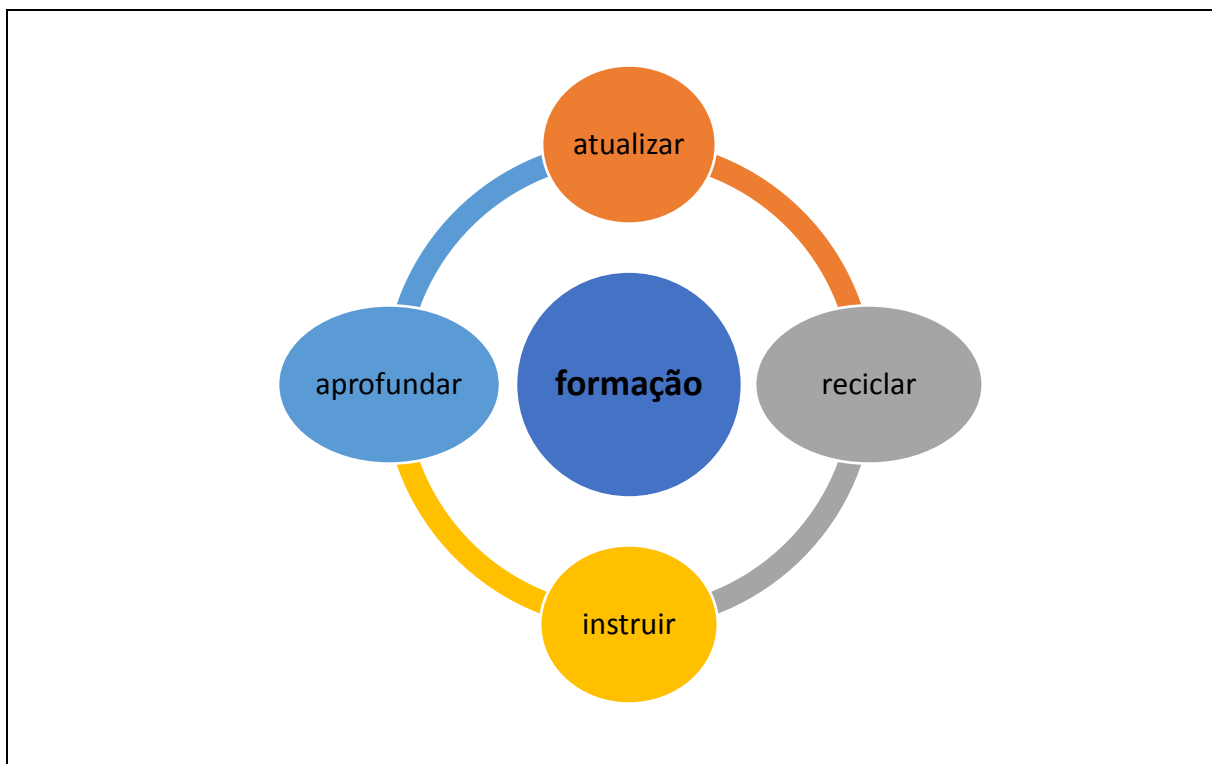
Mesmo que não se conheça a etimologia dos termos utilizados frequentemente no campo educacional, as palavras e expressões carregam significações que são constituídas socialmente e, embora de modo implícito, direcionam a forma como se conceituam as atividades educativas. Percebida pelo viés etimológico, a palavra “formação” traz consigo a ideia de que outrem, mais experiente e com mais propriedade para tratar de determinado

assunto, conduz a ação de aproximar os demais do modelo pretendido. Corroborar-se, nesse entendimento, com a ideia de que o processo de formação implica na aquisição de saberes para adaptação aos contextos ou para a readequação das práticas a partir de modelos pré-estabelecidos.

Ainda sob a ótica da semântica, inicia-se a análise dos discursos dos participantes sobre o termo “formação continuada”, a fim de compreender como concebem tal atividade.

Verificou-se que, para 66,6% dos participantes, o termo “formação” está relacionado aos verbos presentes no quadro abaixo.

Quadro 9 – Concepções sobre Formação Continuada



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Pelos discursos, infere-se que a visão de formação, na concepção dos gestores, está relacionada a um processo de atualização profissional, no qual se pode ampliar os conhecimentos por meio da instrução e do aprofundamento, de modo a tornar a prática profissional mais próxima das demandas da atualidade.

Verifica-se também que a conceituação sobre formação continuada está imbricada na semântica do termo “continuada”. Os participantes correlacionam a necessidade de dar continuidade à sua própria formação, inclusive à formação inicial, haja vista a complexidade de se atuar no âmbito educacional.

Eu entendo assim, exatamente o que a palavra diz, é algo que não pode parar, porque a gente nunca está pronto, a gente está em processo. E o professor, a educação, tudo o que envolve a vida na educação, é sempre movimento. (CP4)

Então, para mim, formação continuada significa que a gente tem que continuar nossa formação, ela não está selada. (D4)

Eu entendo que a formação continuada não tem parada, é como se você enxergasse que nunca está pronto. [...] eu entendo que a formação continuada é dia a dia. (CP3)

Eu acho que é um processo que nunca chega ao fim, [...] o conhecimento não é algo acabado, ele se transforma, as coisas se modificam. (D1)

O próprio nome, para mim, já diz: uma coisa contínua, em constante movimento, o tempo todo a gente se formando de acordo com as necessidades, as coisas que vão acontecendo. (D2)

Para os participantes, há um consenso discursivo sobre a formação docente como um processo contínuo, que não se acaba na formação inicial, já que esta é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Os discursos transcritos revelam a compreensão de que a formação continuada também não apresentará um momento de plena conclusão, pois o conhecimento acompanha as mudanças sociais, e sempre haverá necessidade de aprendizagem. Como sujeitos desse processo, as falas revelam a consciência de que a busca pelo conhecimento precisa ser contínua.

Assim, na perspectiva das análises discursivas e dos dados mencionados, evidencia-se o entendimento de que o termo contínuo se refere também ao permanente, uma vez que, enquanto pessoas e profissionais, os participantes das pesquisas reconhecem-se como seres inacabados, tal como afirma Paulo Freire (1997, p. 55): "Onde há vida, há inacabamento".

Ampliando a visão semântico-lexical do termo formação continuada, os participantes exemplificaram quais são as situações em que se percebem imersos nessa modalidade formativa: participando de cursos, em HTPC, aprofundando uma temática, fazendo leitura ou estudo por conta própria, compartilhando com os pares ou mesmo em situações do cotidiano.

Eu entendo que são cursos extras, não precisa ser necessariamente uma pós-graduação, mas acho que tem que ser um curso que continue a sua vivência. (CP6)

Então, leitura é formação, estudo é formação. [...] Isso para mim é formação. Para os meus professores, na escola, HTPC é para isso. (D4)

Eu acredito que seja um processo que você comece a estudar e existe uma continuidade naquilo, você começa, pega um tema e vai desenvolvendo. (D5)

Porque esse dia a dia, pessoalmente, ele também faz parte de uma formação continuada para mim. Porque, muitas das vezes, você vai instruir o professor, você

chama na sua sala, você conversa, você mostra, você procura um arquivo, você abre o seu computador, você vai ali e ensina, você pega um texto e disponibiliza para ele. (CP5)

Formação continuada, para nós, é dar sequência em um trabalho que precisa ser aprofundado para se atinja o objetivo proposto para aquela dificuldade daquele grupo de professores, diretores, ou qualquer outro segmento dentro da educação. (D6)

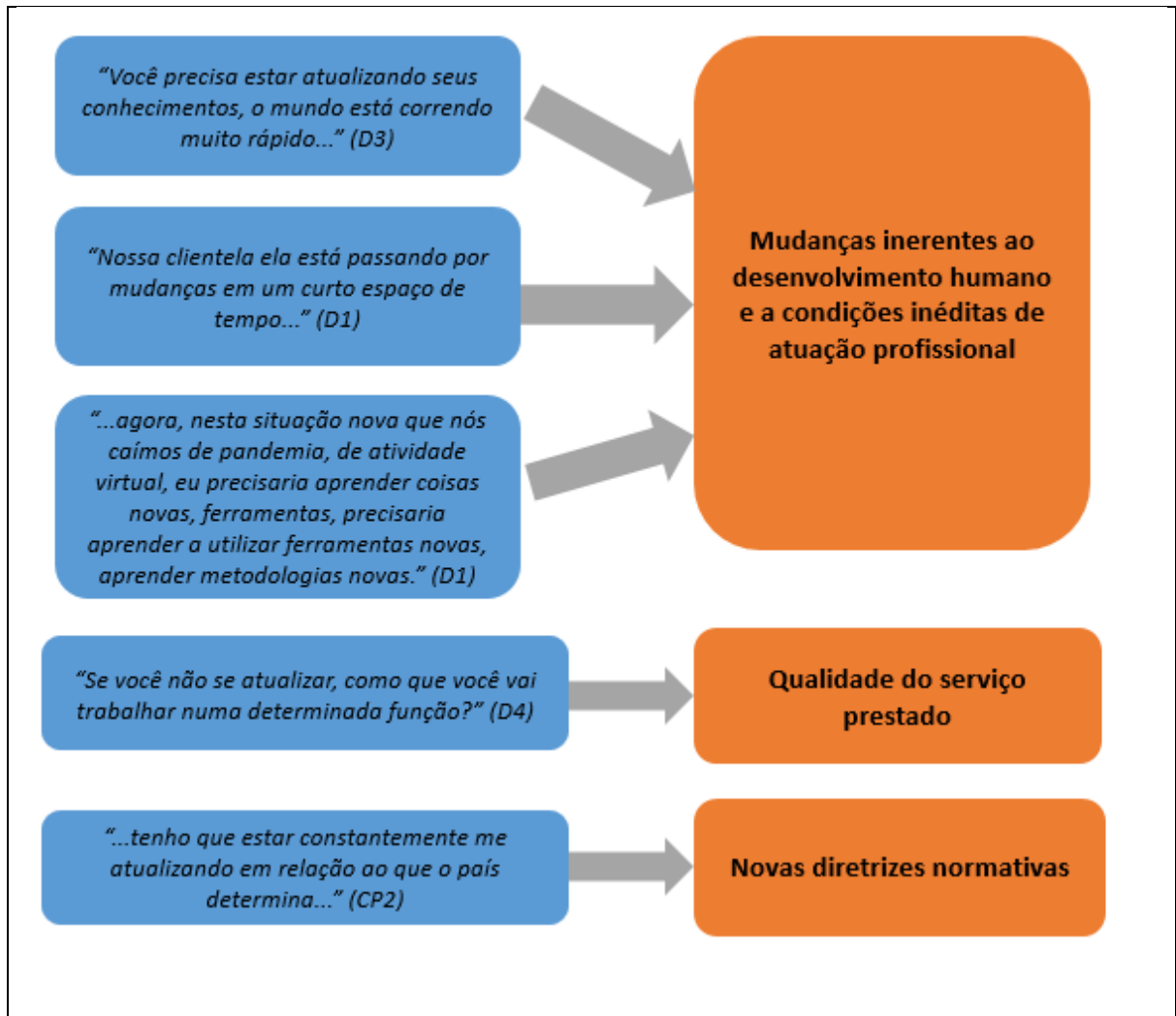
As falas transcritas sustentam-se em Gatti (2008), a qual afirma que o docente, ao conceituar a formação continuada

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

De forma praticamente unânime, os participantes trazem a ideia de que é preciso estar em permanente aprendizado e atualização para atender às especificidades da educação atual. Isso sugere uma postura investigativa e de abertura por parte deles para aprenderem sobre a temática das competências socioemocionais, uma demanda atual advinda das ações de Políticas Públicas, que se faz presente em documentos normativos e impacta o trabalho desenvolvido na escola.

O quadro a seguir mostra, a partir dos achados de fala, os motivos pelos quais os profissionais, segundo os participantes, devem buscar atualização no âmbito educacional.

Quadro 10 – Necessidades de atualização



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Gatti (2008) discorre sobre esse discurso de atualização e necessidade de renovação, alegando seu surgimento devido aos desafios colocados aos currículos e ao ensino, os quais são constatados pelos discursos de gestores e professores e confirmados pelas pesquisas acadêmicas. Acredita-se que as competências socioemocionais também se configuram um desafio para o currículo, uma vez que se trata de um assunto não abordado ou pouco elucidado na formação inicial e continuada dos docentes e gestores.

Na conceituação sobre a formação continuada, também se fez presente, na fala dos participantes, a necessidade de se aprimorar a deficitária formação inicial dos professores, principalmente nos cursos de graduação, fato amplamente discutido em pesquisas acadêmicas no campo Educacional.

A professora passou no concurso, fez licenciatura em Letras, pela primeira vez e chegou na sua escola. Cadê a formação continuada dos professores? Não é verdade? Ela só tem aquilo ali do papel, e ela ainda fez à distância, nem tem contato com nada. Tem que ter uma formação continuada, sabe? (D3)

A gente percebe que a faculdade, na verdade, fornece um diploma. Ela diz que você está habilitado, mas, na prática, quando você inicia de fato a sua vida profissional, tem muita lacuna, tem muita coisa que precisa ser aprimorada.[...] Se você parar para analisar, nos cursos de licenciatura, que são os que formam professores, ensina-se conteúdo, que é aquilo que você deve trabalhar em sala - diga-se de passagem, infelizmente, em algumas instituições de ensino, nem isso ensina - mas não se ensina, muitas vezes, a prática. Eu acho que deveriam ser colocadas mais situações de vivência, mais simulações de situação de vivência. (D1)

Por meio dos relatos, depreende-se que os gestores vivenciam as dificuldades advindas de uma rasa formação inicial, tendo convicção de que tal realidade impacta no trabalho dos professores, sendo, portanto, uma demanda de formação na unidade escolar.

Ao trazer tal realidade, adentra-se na figura do gestor escolar como profissional responsável pela formação continuada no interior da escola. Como visto na seção 2.4.1, a qual trata da Formação de formadores, aquele que atua na função de formador de docentes, de modo geral, não recebe formação adequada para tal, o que também foi relatado durante nas falas dos gestores participantes.

Eu como gestor(a), igual eu falei para o secretário de Educação: “Quando vão me preparar para gestor(a)? O que eu preciso saber sobre gestão? Por onde eu começo para que dê resultado? A minha atuação como diretor(a) para eu fazer uma mudança boa na escola, ajudar na formação dos professores, não precisava de uma base?” Eu não tive. “O que eu começo a fazer primeiro? Quais são os passos?” (D3)

A gente gostaria de ter formação, porque a gente faz a prova e cai de paraquedas, sem ter nenhum manual de instruções [...]. Quando eu iniciei na coordenação, eu tinha pânico desses momentos de formação. Na verdade, eu lembrava do HTPC aqui na escola, que é na segunda-feira, e sempre no domingo. Já me dava uma angústia, um mal-estar, porque encarar as pessoas não é algo tão fácil. (D1)

Realmente, falta formação. Todos nós, quando entramos para a direção [...], a maioria de nós, gestores da rede, nós aprendemos na prática. (D2)

A angústia, expressa nas transcrições acima, sobre o despreparo para atuar como formador, encontra explicação em Soligo (2001):

Os demais profissionais, que desenvolvem ações de formação em serviço, em geral são habilitados também como professores ou como pedagogos. Ou seja, tanto num caso como no outro, esses profissionais são formados para o exercício do magistério e/ou da pedagogia, e não para o exercício da função de formador. [...] A realidade forjou essa função, e a competência profissional para exercê-la, em geral, é fruto da própria atuação. [...] Agora será preciso garantir um processo de formação e o

desenvolvimento de uma cultura profissional de formador – do contrário, será difícil superar as práticas tradicionais (SOLIGO, 2001, p. 15).

Assim, corrobora-se com o entendimento trazido pelos estudos de Snoeckx (2003), de que não basta ser afastado da sala de aula, ou ainda passar por um processo seletivo (ainda que criterioso) para ser formador ou ser reconhecido como formador. Embora a categorização lhes sirva como fronteira administrativa, a identidade como gestor e formador de professores ganha significação nas situações de trabalho. “Assim, o formador em geral constrói suas competências na situação, elabora sua especialização sem que ela possa ser certificada e nem mesmo repertoriada (SNOECKX, 2003, p. 31).”

A partir da constatação do aparente despreparo e falta de subsídio para assumir a posição de formadores, os gestores participantes, no exercício do ofício, desenvolveram estratégias para a superação de tais lacunas, as quais se desvelaram nos discursos analisados. Uma delas é a parceria entre diretor e coordenador pedagógico. Conforme demonstra o quadro a seguir, ambos se responsabilizam pela gestão pedagógica e formação docente no interior da unidade escolas, ainda que o coordenador pedagógico ocupe certo destaque na função.

Quadro 11 – Parceria entre membros da equipe gestora na gestão pedagógica

Diretor(a)	Coordenador(a) pedagógico(a)
<p>Então é tudo assim, todo mundo sabe de tudo, o que o(a) CP faz eu sei, o que a Secretaria faz eu sei, o que o(a) vice faz eu sei. Toda a gestão sabe e, se alguém perguntar, ninguém fica perdido. [...] A gestão pedagógica é pedagógica mesmo, não é só no papel. Eu não sei como as outras escolas fazem, mas na nossa, graças a Deus, a gente faz dessa forma.”</p>	<p>“Tudo relacionado à parte pedagógica também é com eles(as). [...] Nesse período de pandemia, o(a) diretor(a) abre as atividades, olha, vê a questão do professor, questão do aluno. Ele(a) também está ligado(a), não deixa só assim: ‘Ah, a coordenação está vendo isso’. Ele(a) vê, participa, e o(a) vice-diretor(a) também. Então, é bem coletivo.”</p>
<p>“Nós estamos, eu vejo assim, bem juntos(as)! Ele(a) tem mais habilidades nessa área da linguagem e eu tenho mais habilidade em relação a um ‘olhar a mais de gestão’, pela experiência um pouquinho maior.”</p>	<p>“Aqui na escola, por exemplo, o(a) diretor(a) caminha muito junto conosco. Ele(a) é diretor(a), mas é um(a) diretor(a) pedagógico(a). Ele(a) está muito envolvido(a), ele(a) se interessa, ele(a) busca também e tem muito interesse nessa área. Mas eu penso que o papel é do coordenador pedagógico, essa é a função dele, está dentro da função da gestão pedagógica o coordenador atuar como formador de professores.”</p>
<p>“Nós aqui sempre falamos do coletivo, o ‘nós’, é uma coisa que eu sempre falo para todo mundo aqui, o sucesso é o sucesso de todos, o fracasso é o fracasso</p>	<p>“Lá a gente não divide bem os papéis. Lógico que tem a minha função, tem a do(a) diretor(a), do(a) vice, mas cada um sabe um pouquinho do outro. Então, a</p>

<p><i>de todos, porque todos nós estamos envolvidos dentro deste trabalho pedagógico.”</i></p>	<p><i>gente já fica sempre na mesma sala, os três na mesma sala, para poder os três conversarem a todo momento. Tudo que chega até mim, eu nunca tomo uma decisão sozinho(a), nem o(a) vice, nem o(a) diretor(a).”</i></p>
<p><i>“Então, na verdade, nós estamos bem ligados. Apesar dele(a) ficar mais na parte pedagógica e eu, na administrativa, mas nós não tomamos decisões sozinhos. [...] A gente procura sempre estar trocando informações e é uma parceria que está dando muito certo.”</i></p>	<p><i>“Por ser da parte pedagógica, eu tenho toda essa preparação para passar para os professores, montar toda a pauta do HTPC [...], mas geralmente, eu passo para ele(a) essa pauta, o que eu vou falar [...] Ele(a) vê a parte administrativa também, e é aquela coisa, a formação não fica só no HTPC, mas é um momento em que, vamos dizer assim, a parte administrativa e a pedagógica trocam essas figurinhas.”</i></p>
<p><i>“Em questão do HTPC, que seriam as formações oficiais que a gente tem no momento, tem ficado mais a cargo da coordenação, mas tem a minha participação, tem a participação da assistência de direção com a parte literária, tem as minhas questões administrativas que a gente tem que passar. Então, acaba passando por nós todos, mas não acontece nada que eu não concorde ou não saiba, porque eles fazem questão de passar.”</i></p>	<p><i>“De certa forma, todos os membros da equipe atuam como formadores, mas lógico que fica mais para os coordenadores. [...] as orientações passadas principalmente pela direção, na parte administrativa, elas também vão ao encontro da formação dos professores.”</i></p>
<p><i>“Essa questão da gestão pedagógica, eu conto muito com o apoio da coordenação. [...] A todo momento, nós conversamos sobre aquilo que a gente precisa alcançar, aquilo que a gente obtém como resultado.”</i></p>	<p><i>“O que é interessante é que nós falamos a mesma língua. Eu acho que, na gestão pedagógica, a gente tem que ter os mesmos pensamentos e, mesmo que a gente não tenha os mesmos pensamentos, temos que concordar com o pensamento do outro e ajustar para que seja da melhor maneira possível para o produto final, que é o nosso aluno.”</i></p>

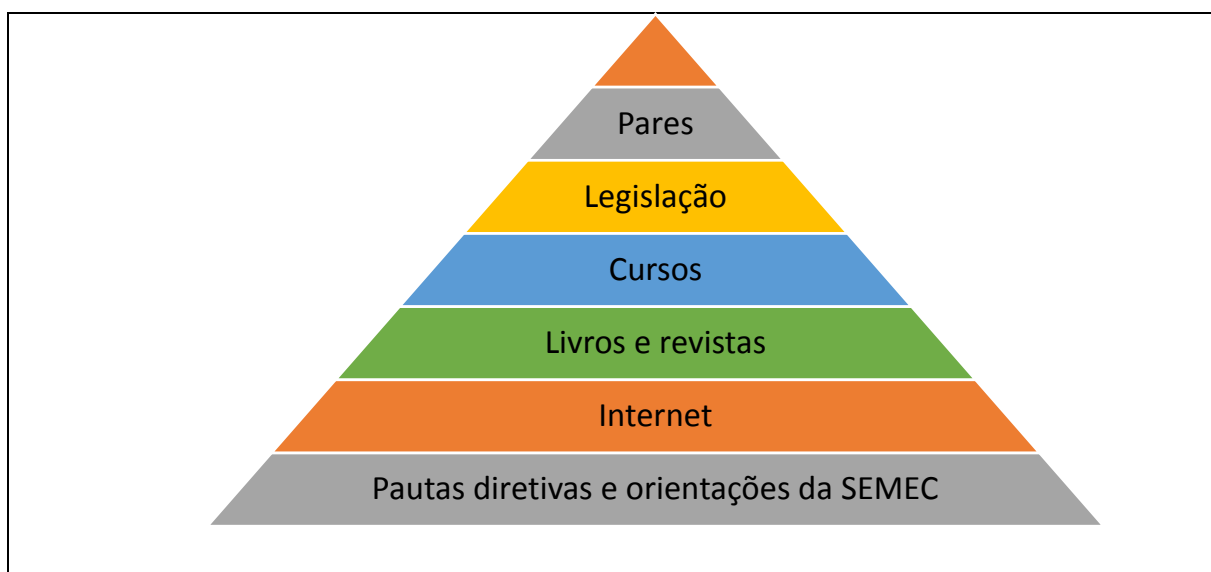
Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os discursos suscitam que existe uma parceria saudável entre os membros da equipe, os quais dialogam sobre as ações de ordem pedagógica e administrativa (embora, na maioria dos casos, o coordenador fique como principal responsável pelos momentos formativos), ajudam-se e sentem-se confortáveis para se expressar perante os demais. Esse fortalecimento de vínculo na responsabilidade de cuidar da formação continuada no interior da escola e da gestão pedagógica parece ser uma realidade que os auxilia diante dos entraves inerentes à prática formativa e fortalece a construção de sua identidade de formadores, uma vez que os pares legitimam, de forma mútua, as ações de formação. Essa constatação é vista também como um

facilitador para a construção de percursos formativos no interior da escola voltados às competências socioemocionais, já que a afinação da equipe formadora é um requisito para transpor os obstáculos e resistências que possam surgir.

A legitimação de sua ação como formadores e a possibilidade de suprir a falta de preparo para a função também se constituem na busca pela autoformação. Os participantes trouxeram quais são as fontes de consulta, estudo e informação que buscam para construir os percursos formativos dentro da escola, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 12 – Subsídios para construção de encontros formativos intraescolares



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Vê-se que as orientações e formações advindas do Sistema de Ensino constituem a principal forma de promover a formação continuada na unidade escolar, o que chama a atenção para a responsabilidade das diretrizes e o impacto direto que elas têm na ação dos gestores como formadores. Também se olha para o fato de o gestor se reconhecer pertencente a um sistema, o que não significa que concordam com todos os encaminhamentos ou se sentem reconhecidos em suas necessidades (explorar-se-á essa temática na análise da terceira categoria). Contudo, reconhece-se esse pertencimento à rede de ensino como um fator importante à construção de caminhos formativos voltados às competências socioemocionais. Um percurso em rede que consiga vislumbrar as necessidades e especificidades das comunidades escolares será, certamente, mais aceito em um grupo que se reconhece vinculado ao sistema.

Os demais itens presentes no quadro ainda relevam que o grupo extrapola os direcionamentos da pauta da Secretaria, buscando recursos que os auxiliem em suas demandas de atuação como formadores. Procuram, também, cursos relacionados à área da gestão e o

contato com os pares de outras unidades escolares, de modo a atuar de forma mais segura na condução dos momentos formativos.

A preparação dos momentos formativos por parte dos gestores leva em consideração a observação da prática e das atividades elaboradas pelos docentes, principalmente neste momento de pandemia, o qual aproximou as ofertas didáticas dos gestores, uma vez que eles mediam as postagens. É por meio desse contato que eles reconhecem as necessidades dos professores e os temas que deverão fazer parte dos HTPCs, conforme revelam os extratos.

Então, a gente leva em conta todas as mensagens, principalmente agora, as mensagens que o professor manda para a gente, os áudios, tudo que eles vão falando durante o mês. A gente vai ouvindo e vai filtrando algumas coisas que a gente acha importante reforçar [...] a gente tá sempre vendo, pelo formulário, quando eles montam as perguntas, também as dificuldades deles. Então, tudo que a gente consegue perceber ouvindo, lendo, eles vindo até a escola, uma fala, um jeito de se expressar, a gente vai pescando aquilo tudo durante o mês e vai escrevendo. Em toda reunião nossa semanal, a gente vai falando: “Olha, Fulano falou isso, tem que fazer isso para essa semana” e vai elencando também as coisas necessárias. Então, é tudo que a gente percebe que os professores precisam e que escola como um todo também precisa, o necessário ali. A gente vai pescando, vai ouvindo e vai montando as formações assim. (CP 6)

A pauta de estudo a gente tira das dificuldades que eles estão tendo à distância, para elaboração das atividades, para poder enviar aos alunos a gravação dos vídeos, essas coisas. [...] Então, a nossa pauta de HTPC é montada assim, com o objetivo, com os conteúdos, o desenvolvimento desses objetivos, desses conteúdos, e mais a pauta de estudo que envolve a principal questão: a necessidade do professor num determinado momento. (D6)

Os nossos HTPC são montados quando a gente anda pelo corredor que a gente ouve professor falando, quando a gente entra na sala de aula e vê algo que precisa ser melhor trabalhado, quando você entra na sala dos professores você ouve algo, ou seja, o HTPC tem que ser em cima da necessidade do professor dentro daquela unidade escolar, aí vem a formação continuada. (CP4)

A gente vai observando em sala de aula, em tempo normal, a gente sempre vai fazendo uma ronda quando tem aula presencial. Passo pelas salas de aula, fico um pouquinho para ver se tem algum aluno, alguma coisa que precisa, e também em cima do que o professor coloca, a gente faz a formação de professores. (D3)

Para Galindo (2011, *apud* Passalacqua, 2017), **a análise** de necessidades no campo da formação de professores requer a aproximação das práticas profissionais. Entende-se, assim, que as oportunidades de observação das vivências e atividades pedagógicas elaboradas pelos docentes são meios de se obter a mensuração e a validade das necessidades de formação, indicando as especificidades de aprendizagem e aprimoramento profissional.

Os momentos formativos preparados e conduzidos pelos participantes desta pesquisa ainda reservam um espaço de escuta para os docentes, no qual a equipe gestora confirma ou

descobre necessidades formativas, aproxima-se dos professores, de suas vivências, crenças e dificuldades.

Dentro do “H”, uma coisa que eu acho bem importante, [...] eu sempre reservo um tempo da partilha dos professores. Eu quero ouvi-los, a gente quer ouvi-los, porque é importante essa escuta autêntica daquilo que eles estão vivendo. E muita coisa que chega a gente tem resposta, muita coisa a gente não tem a resposta no momento, a gente vai buscar e vai procurar durante a semana, depois vai dar uma devolutiva daquilo que eles trouxeram. Mas a gente procura ter esse trabalho, ter uma postura autêntica e de um interesse verdadeiro naquilo que a gente está fazendo. (CP4)

[...] já está na pauta de HTPC, porque a gente também precisa ouvir os professores, a gente também precisa ouvir quais são as dificuldades que eles estão enfrentando, quais são as suas ansiedades neste momento. (D6)

A gente separa uma parte, até pelas orientações que gente recebe da Secretaria de Educação, e sempre procura colocar um texto, uma leitura compartilhada, para trocar ideia e dar oportunidade de eles falarem também. Nesse momento, geralmente, a gente deixa mesmo para eles, eles que colocam, se colocam dentro do texto e tudo mais. (CP3)

Eu gosto de conversar, de falar, ouvir o outro: “O que que você acha de a gente fazer isso? O que vocês sugerem?”. Então, eu acredito que eu faça, realmente, uma gestão democrática do lado pedagógico, porque eu gosto muito de ouvir, de saber, eu me preocupo muito se os professores estão satisfeitos. Gosto de ouvi-los, para saber se realmente eles acreditam naquilo que está sendo colocado na formação deles. (CP5)

Evidencia-se, pelos excertos, que, na posição de formadores, esses participantes veem, no diálogo e no espaço de fala dedicado aos professores, uma forma de propor ações condizentes com as necessidades e as expectativas dos docentes. Placco e Gouveia (2015) reiteram que o formador de docentes

[...] precisa garantir um espaço real de interlocução, colocando-se no lugar de parceiro dos professores. É preciso que considere o potencial intelectual de seu grupo, suas representações, sem perder de vista a busca por uma relação de confiança e uma discussão honesta sobre os desafios da sala de aula” (PLACCO E GOUVEIA, 2015, p. 70).

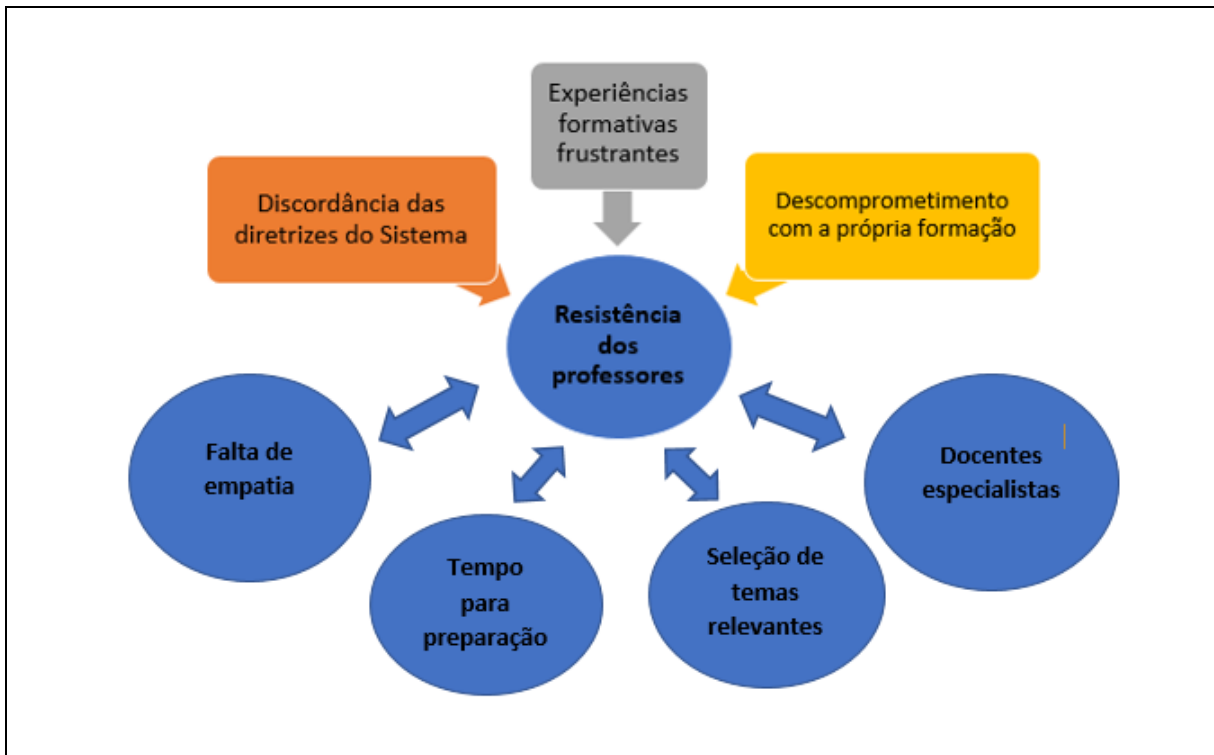
Considerando que os relatos trazem uma postura de escuta autêntica dos professores durante os momentos destinados à formação continuada na unidade escolar, infere-se que gestores também esperam tal espaço de fala quando participam dos momentos formativos oferecidos pelo sistema de ensino, uma vez que essa abertura constitui a forma como eles concebem o ato de formar.

Direcionou-se, a partir dos dados, o olhar para os entraves vivenciados na prática formativa dentro da unidade escolar, de modo a compreender o teor das dificuldades vivenciadas pelos gestores na função de formar os docentes. Esse foco objetiva dimensionar

situações que devem ser evitadas em um percurso formativo com o grupo de gestores ou que possam ser obstáculo para o gestor promover momentos formativos voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

O quadro a seguir mostra os principais entraves relatados pelos participantes.

Quadro 13 – Entraves vivenciados nas práticas formativas intraescolares



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Verificou-se que a resistência dos professores foi o entrave mais relatado pelos participantes. Um dos motivos diz respeito à discordância das diretrizes que vêm da Secretaria de Educação, gerando um distanciamento entre a equipe gestora e os professores, uma vez que é a gestão quem traz os direcionamentos do sistema para o espaço escolar. Esse impasse será retratado de maneira mais explícita na Categoria 3.

Há apontamentos acerca da falta de comprometimento dos professores com a própria formação dentro do espaço escolar e uma aparente hesitação aos momentos de estudo propostos no HTPC, justificada por experiências anteriores trouxeram propostas desconexas com a realidade, fazendo com que os docentes não valorizem a oportunidade de construção coletiva de conhecimento nos momentos formativos.

Canário (2000) destaca que uma das proposições fundamentais da formação centrada na escola deve ter como base a experiência dos professores, a fim de que se crie situações em que

eles aprendam a pensar e agir de modo diferente a partir de situações concretas de suas vivências. Placco e Almeida (2015) trazem, ainda, a afirmação de que é preciso atingir o âmbito pessoal, interno do professor, a fim de que ele então se comprometa com sua formação, uma vez que, trabalhados a partir de sua realidade, os momentos formativos passam a resultar na reflexão sobre seu próprio saber-fazer. Segundo as autoras supracitadas

[...] a maior e mais relevante tarefa de base dos gestores escolares é a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, não apenas enquanto processos individuais, mas também enquanto formação mútua (interformação) e autoformação. Assim, compreendemos a formação, na escola, como ações possíveis de parceria de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação (PLACCO e ALMEIDA, 2015, p. 27).

Nessa perspectiva, ao se olhar para a resistência dos docentes em busca de elementos que devem ser evitados ou consolidados em uma proposta formativa para o desenvolvimento de competências socioemocionais, verifica-se a urgência em aproximar a proposta formativa da vivência dos participantes a partir do próprio lugar de atuação, trazendo as características, singularidades, dificuldades e potencialidades do espaço e das práticas próprias dali.

A falta de empatia foi um dos entraves também relatado pelos gestores no exercício de cuidar da formação continuada no interior da escola, os quais se referem a ela tanto no trato do professor com o aluno quanto na relação do docente com eles mesmos. Almeida e Bruno (2015), baseadas em Carl Rogers e Paulo Freire, apresentam a empatia como um dos princípios significativos que devem ser fomentados em nossa prática profissional. A escola é o lugar de relações interpessoais intensas e compreender o outro a partir das referências dele, certamente, fortalece os vínculos tanto da relação professor-aluno quanto da professor-gestor. A empatia é uma competência socioemocional que parece estar entre uma das demandas de formação para o grupo participante, haja vista ter aparecido como um dos entraves da formação no interior da escola.

O terceiro entrave demonstrado pelos dados foi a falta de tempo para a preparação dos momentos formativos. Segundo os participantes, demandas de ordem administrativo-burocrática, o excesso de informações solicitadas pela Secretaria de Educação e situações do cotidiano que burlam o planejamento de estudo dos gestores fazem com que eles tenham a sensação de pouco tempo dedicado à preparação dos encontros de formação. A pandemia, como será visto na Categoria 4, aumentou a demanda de trabalho e a impressão de que o tempo se tornou mais escasso. Bruno e Cristov (*in* Almeida e Placco, 2015) justificam essa ausência de tempo pelo fato de se colocar em segundo plano a tarefa de formar os professores. Segundo as

autoras, “o imediatismo das respostas ao sistema, a burocratização dos documentos e das ações, a hierarquização das relações”, entre outras situações acabam por suprimir o compromisso firmado com a atividade de educar os professores (ALMEIDA e PLACCO, 2015, p. 86).

Os gestores ainda apontam que é uma tarefa árdua prender a atenção dos participantes das formações, trazendo temas que realmente os mobilizem a participar das propostas. Reflete-se, aqui, sobre a possibilidade de os temas emergirem das situações reais de vivência dos docentes, conforme visto anteriormente, de modo que o interesse e a motivação sejam despertados pela identificação. Pensa-se, também, sobre metodologias formativas que possibilitem uma participação menos passiva dos docentes, nas quais eles sejam produtores dos conhecimentos e das propostas construídas coletivamente nos momentos de estudo.

Por fim, os formadores referem-se ao desafio de formar professores especialistas de área. Por estar à frente de um grupo de educadores com conhecimentos específicos, os gestores participantes evidenciam insegurança e tensão na execução dos encontros formativos, sob a alegação de que é mais difícil oportunizar um tema cuja implicância esteja presente em todos os componentes curriculares. Sobre esse entrave, atenta-se para o fato de que, ao apontar caminhos de formação sobre as competências socioemocionais, talvez seja importante elucidar sobre como elas podem ser desenvolvidas em áreas distintas de conhecimento, de modo que os gestores consigam dimensioná-las em situações da prática do professor.

Em suma, a análise desta categoria possibilitou vislumbrar a relação dos gestores com a formação continuada e seu perfil de atuação como formadores de docentes. Verificou-se que eles a concebem como uma atividade inerente ao desenvolvimento profissional, sendo um processo contínuo e permanente de sua atuação na função, podendo ocorrer por meio de modalidades mais formalizadas - HTPC, cursos, encontros promovidos pelo sistema de ensino ou por situações da vivência diária, bem como por momentos de leitura, estudo e troca entre os pares.

A identidade do gestor como formador é marcada pela falta de preparo para assumir a função, que o fez aprender, na prática, como desempenhar esse papel. A legitimação de suas ações é constituída na parceria com seu colega de atuação, demonstrando que, embora o coordenador pedagógico tenha um certo destaque no que tange a formação dos docentes, o diretor não se esquiva de tal tarefa. Em unidade, constroem as pautas formativas e democratizam as informações de ordem administrativa e pedagógica, em uma relação de horizontalidade e transparência no que diz respeito à gestão pedagógica da unidade escolar.

Para prepararem os momentos formativos, levam em consideração, principalmente, as pautas e diretrizes da Secretaria de Educação, procurando incluir nelas as situações próprias da

realidade escolar. A observação da prática, o acompanhamento das ofertas didáticas e os momentos diversos de encontro dentro da escola fornecem os subsídios de identificação das necessidades formativas, as quais passam a compor os encontros de HTPC. Logicamente, o ato de cuidar da formação dos docentes é marcado por entraves relacionados à resistência dos professores, à falta de empatia, ao pouco tempo para preparar os encontros e à dificuldade de trazer temas que prendam a atenção dos docentes e sejam relevantes a todos os componentes curriculares.

Nessa construção da identidade do gestor como formador, destaca-se uma prática considerada fundamental: dar voz e ouvido aos professores. Para os participantes, trata-se de uma atitude indispensável quando se pretende oportunizar momentos de formação e reflexão em grupo, sendo, portanto, o cerne de suas concepções sobre a formação continuada.

4.2 Formação continuada para o gestor: percepções, expectativas e indicações

A análise desta categoria pretende observar o gestor enquanto público-alvo das formações ofertadas pelo sistema de ensino, buscando quais são os indicadores que revelam suas expectativas e necessidades formativas, de modo a encontrar caminhos de formação que sejam relevantes aos participantes.

Nessa intencionalidade, considerando os dados revelados pela entrevista e pelo grupo de discussão, estruturou-se a análise da seguinte forma:

Quadro 14 – Estrutura de análise da Categoria 2



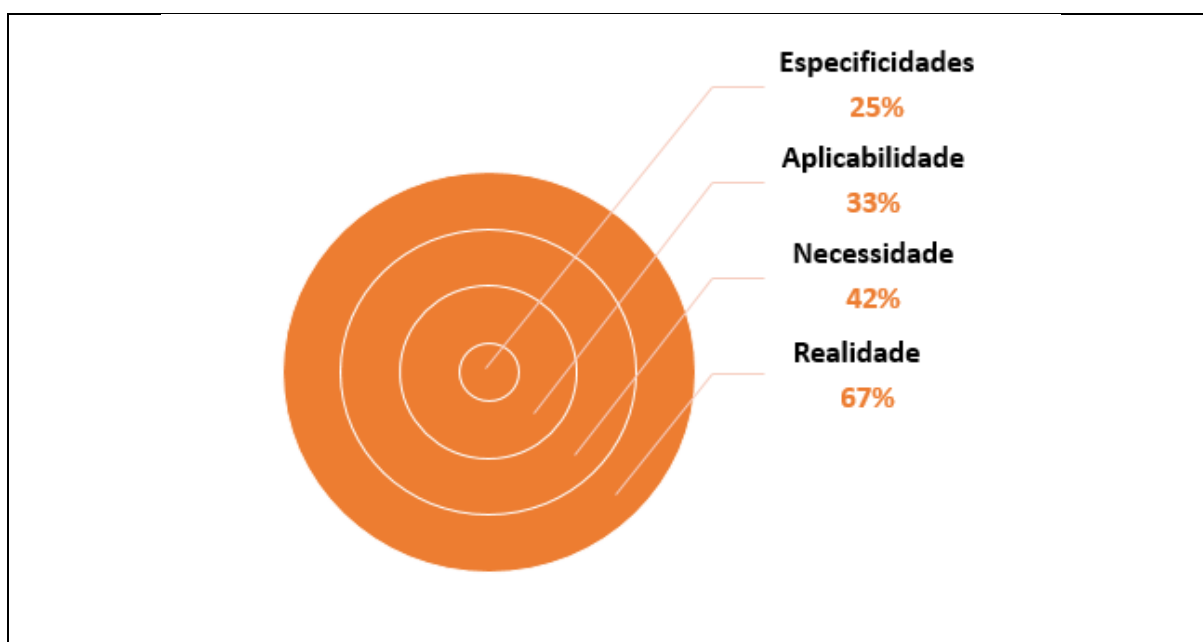
Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Para propor caminhos de formação aos gestores acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais, fez-se necessário analisar o gestor também na perspectiva de formando. Buscou-se compreender, primeiramente, com quais anseios ele participa dos momentos de formação e o que espera encontrar quando é o público-alvo da formação continuada, em especial, daquelas oferecidas pela rede municipal.

Ao serem estimulados, por meio dos instrumentos, a comentar sobre as formações das quais já participaram e sobre as características de formação que mobilizam mudanças em suas práticas, os gestores fizeram apontamentos importantes acerca de seus anseios e necessidades.

O quadro a seguir demonstra as palavras selecionadas, a partir da carga enfática dos contextos de fala acerca da expectativa dos gestores quanto aos momentos e formação, e a respectiva porcentagem de participantes que as proferiram.

Quadro 15 – Expectativas quanto à formação continuada



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Vê-se que uma formação significativa, para os participantes desta pesquisa, deve apresentar uma temática em consonância com a realidade das unidades escolares. Conforme demonstram os excertos a seguir, a formação deve ser preparada com base nas situações factuais da vivência escolar, inclusive das problemáticas da comunidade.

Tem que falar mesmo o que acontece, não adianta a gente ficar na ilusão da sala perfeita, porque não existe. Então, você tem que mostrar coisas que são reais, que realmente acontecem, e como ele tem que lidar com aquilo, dar sugestões. (CP6)

Eu acho que os aspectos que a gente poderia colocar dentro de uma formação que desse resultados mesmo, seria trabalhar com aquilo de real que a gente tem nas escolas...e que a gente pudesse realmente fazer o uso dele numa necessidade. (D6)

Eu acho que tem que ter mais a realidade da escola, porque quando são feitas as formações, são feitas de um modo geral, e cada escola tem a sua realidade. (D5)

Então, acho que importante é, mas acho que a gente tem que começar a pegar o que é real, o que tá dificultando, porque não adianta a gente fazer formação só para ter a formação, eu tenho que poder aplicar, precisa ser real. (D2)

Ao se reportar à realidade, os participantes fazem menção a outro aspecto suscitado nos dados coletados: as especificidades das comunidades escolares. Levando em conta que este estudo conseguiu abarcar os gestores de todas as unidades escolares que pertencem ao sistema de ensino municipal e atendem à etapa do Ensino Fundamental – anos finais, depreende-se que, embora não se trate de uma rede muito grande e nem de uma cidade com dimensões vastas, as escolas possuem características específicas em relação às necessidades de formação do professorado e à clientela, uma vez que as realidades vivenciadas em cada comunidade singularizam as unidades escolares.

Desse modo, as oportunidades formativas que não consideram o contexto local acabam por não ser relevantes aos gestores. Os excertos a seguir corroboram para tal inferência.

Eu acho que as formações deveriam vir ao encontro das escolas de uma forma geral, mas também considerar que as escolas, cada uma tem a sua especificidade, tem as suas diferenças. [...] Os aspectos que precisam ser reconsiderados são esses, que as escolas não são iguais. (CP5)

Primeiro, tem que levar em consideração as características da escola, de cada escola. E as ações em redes, sua aplicabilidade, complicam, muitas vezes, porque o que se encontra em uma unidade não é exatamente o que se encontra em outra. Em termos de resultados, o que funciona em uma, não funciona tão bem na outra. [...] Então, acho que esse aspecto da particularidade de cada unidade deveria ser considerado para que as formações surtisses um efeito um pouco mais direto, vou colocar assim. (CP2)

Eu acho que vem ao encontro daquilo que eu já falei, de ser da nossa realidade. [...] Eu acho que precisa ser considerado, para que tenha resultado, a realidade da escola. Cada realidade é uma, cada escola na rede é diferente. (D2)

Os trechos de fala revelam que situações formativas distantes das particularidades das escolas podem não atender o propósito de mobilizar mudanças e reflexões sobre a prática. Entende-se, por essas particularidades, as características sociais e culturais dos alunos e professores, o clima da escola, as crenças do professorado, as práticas de gestão da equipe e as necessidades formativas do grupo de profissionais que atuam em cada uma das unidades escolares. Soligo (2006) discorre sobre a postura formativa que não considera as singularidades:

“Muitas vezes o coletivo põe embaixo do tapete as singularidades, as individualidades. Pasteuriza. Mascara. Sugere uma unidade de pensamento, de consenso, um posicionamento coletivo que nem sempre existe de fato” (SOLIGO, 2006)⁵.

As propostas de formação, ainda que realizadas em uma mesma rede de ensino, de acordo com os dados coletados e com os autores que fundamentam este trabalho, devem superar o olhar generalizante, de modo a levar em conta a idiosincrasia dos contextos escolares e das pessoas que nele atuam. Coadunando com essa perspectiva, Almeida e Placco (2015) afirmam que

Quando os processos formativos levam em consideração que cada escola tem uma história, uma cultura, uma identidade própria e que os profissionais que nela habitam também são sujeitos que trazem uma bagagem acumulada nos diferentes meios pelos quais passaram, têm maior possibilidade de sucesso (ALMEIDA e PLACCO, 2015, p.12).

Pelos extratos e citações, assimila-se, ainda, que a ambiência cultural e de valores do público-alvo das formações, bem como suas práticas, também precisam ser consideradas quando se ofertam momentos de formação, o que se confirma em Gatti (2003).

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

Reflete-se, a partir desse contexto, sobre o necessário estreitamento entre quem prepara e oferta os momentos formativos do público-alvo. O excerto de fala a seguir acentua tal perspectiva.

Ah, vai fazer convênio da empresa “X” com a Secretaria de Educação, por exemplo, e a empresa “X” vai ficar oferecendo formação para os professores ou para os gestores. Mas eles dão formações que não tem nada a ver com a nossa realidade. E faz um monte, tem aquela exigência, fica naquele terrorismo de obrigar a participar, esse tipo de coisa, que também não é um caminho tão legal, sendo que às vezes não tem nada a ver com a realidade. (D1)

Por não enxergar, nas oportunidades formativas, situações que contribuam com o trabalho e a prática, há um desestímulo em participar das formações. Nessa situação, a

⁵ Texto produzido por Rosaura Soligo: “Algumas ideias sobre o grupo como espaço formativo”, socializado com os integrantes do GEPEC – Seminários de Pesquisa, em abril de 2006.

obrigatoriedade incide em mais um ponto de distanciamento, já que o sentido de estar construindo conhecimento se perde na lacuna entre a proposta formativa e as situações reais do contexto em que se atua profissionalmente.

Corroborando com tal perspectiva, Imbernón (2009) consente que a possível resistência quanto aos momentos de formação será mais acentuada se ela é vivida “como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil” (IMBERNÓN, 2009, p.55)

O autor ainda afirma que a diversidade e a contextualização são imprescindíveis ao se pensar em propostas formativas, uma vez que o entendimento da realidade implica em se conhecer a natureza de quem dela faz parte. Pondera-se, então, sobre a importância de a construção de um percurso formativo sobre as competências socioemocionais e de outros momentos formativos propostos pelo sistema – seja por meio de convênios com instituições formadoras ou promovidos pela própria equipe da Secretaria de Educação – passem por uma etapa inicial, na qual o diagnóstico do público-alvo e das comunidades escolares sejam o subsídio para a sua estruturação, incidindo na decisão sobre os temas e nas metodologias a serem empregadas. Sem essa sondagem, corre-se o risco de o participante ser apenas um espectador, estando nela por obrigação, mas sem a abertura necessária para refletir sobre a própria prática profissional.

Ratifica-se que, por mais interessante que seja uma temática, sem uma implicação nas situações reais do contexto local onde o participante atua, fica-se mais distante da mobilização de mudanças ou da implementação de práticas inovadoras. O foco em trabalhar a racionalidade-técnica, como a construção de conceitos e o estudo de teorias, ainda que com a justificativa de ser uma demanda normativa ou um tema possivelmente desconhecido – como o caso do trabalho com as competências socioemocionais e a formação integral dos estudantes - esbarra nas representações do grupo e não atenderá a uma outra expectativa trazida pelos participantes deste estudo: a aplicabilidade do assunto abordado na formação.

Às vezes o professor até faz ali, lê o texto com você, grifa, mas não dá em nada, porque eu acho que ele não se sente motivado, parece que ele está ali por obrigação. Ele tem que ler aquilo junto, então, ele lê, ele grifa, ele cola dentro do caderno o texto, fechou o caderno, só vai abrir no próximo HTPC. Então, eu acho que tem que ser uma coisa que tenha realmente um significado e que faça ele refletir, tem que ser algo prático, que ele consiga aplicar na prática. (CP6)

Às vezes, você não consegue aproveitar tudo aquilo que foi falado. Às vezes, tem coisas que você ouve que é muito bonito, mas que, muitas vezes, não tem uma aplicação real. Por mais que você queira, por mais que você tente, você não consegue aplicar dentro da sua realidade escolar. (D6)

Os recortes de fala levam à reflexão do quanto as temáticas e até os exemplos trazidos em momentos de formação podem distanciar o público-alvo da capacidade de refletir sobre a prática e de implementar mudanças na atuação. Situações de caráter exógeno ao contexto em que se está inserido e sugestões que, mesmo construídas intencionalmente para ajudar quem participa da formação, mas distantes de uma situação de aplicação real, também incidem em pouca mobilização ou atitude reflexiva por parte de quem participa dos momentos formativos.

Suscita-se, a partir dessas reflexões, que a formação precisa ser construída a partir da escola, e não o contrário, mesmo que se tenha de formar para um tema específico, como o caso das competências socioemocionais. Imbernón (2009) constrói a ideia de vincular a formação a um projeto de trabalho a partir do lugar onde se trabalha.

[...] inserimos a ideia de vincular a formação a um projeto de trabalho do centro (o que não impede a possibilidade de apoio externo por parte de assessores ou assessoras que acompanhem o professorado nesse repensar da prática), para rever os processos de formação no lugar de trabalho onde se dão as situações problemáticas, uma formação “de dentro para fora” baseada na revisão conjunta mediante processos reais de pesquisa-ação, no sentido não de ortodoxia metodológica, mas na reflexão sobre o que se faz e a finalidade de mudança coletiva. (IMBERNÓN, 2009, p.45).

Um contexto formativo que se consolida no interior da unidade escolar aproxima-se das necessidades dos participantes - a última das expectativas trazidas pelos gestores entrevistados nesta pesquisa. Logicamente, se a proposta formativa tem proximidade com a realidade dos lócus de atuação profissional, bem como com suas características e singularidades, abarcará também as necessidades do público-alvo, ainda mais se for um projeto de trabalho “nascido” onde será executado.

Sabe-se que a capacidade profissional de implementar ações educativas não se esgota na formação tecnicista, voltadas para a transmissão de conteúdos e técnicas a serem aplicadas ou experimentadas em todo e qualquer contexto, mas sim na capacidade de refletir sobre os pressupostos atitudinais e ideológicos que subsidiam a prática. Gatti (2011) reitera que muitos programas e cursos de formação continuada que visam a mudanças cognitivas, de posturas e de metodologias de trabalho, mostram-se ineficazes por se distanciarem da ambiência de vida e de trabalho dos participantes. Segundo a autora, a oferta de informações e conteúdos que trabalham a racionalidade dos profissionais é um modo simplista de considerar a formação continuada, uma vez que

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e

culturais. [...] Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura dos grupos (GATTI, 2011, p. 192).

Assim, abordar inovações, sugestões e experiências bem-sucedidas sem levar em conta as possibilidades de gerarem reflexão e mobilização de atitudes em prol das necessidades do público-alvo e de sua ambiência profissional e pessoal parecem pouco relevantes.

Ao abordar a primeira parte sobre as expectativas temáticas dos participantes quanto à formação continuada, infere-se que, para propor caminhos formativos acerca das competências socioemocionais, será necessário aproximar o tema da realidade e das especificidades das comunidades escolares, de modo a atender uma necessidade do grupo. Será preciso, ainda, vislumbrar como tais competências se fazem presentes na escola, ainda que de forma pouco conscientizada - e a importância de serem desenvolvidas de forma intencional. Pensa-se que esse desenvolvimento, ou seja, sua aplicabilidade, possa ser construída coletivamente pela própria equipe, por meio de propostas plausíveis às singularidades dos contextos.

Segundo os discursos dos gestores participantes, há pressupostos acerca da postura de quem oferta ou conduz os momentos formativos, no sentido de mobilizar as reflexões e motivar o grupo a participar das propostas dos encontros. Os trechos de fala a seguir serão disparadores para as ponderações sobre a figura do formador.

Para uma formação ser boa, primeiro, eu tenho que ver verdade naquilo. Se eu não vir verdade, você me desculpa, mas eu não considero nada, nada, nada. [...] Se eu vir que o formador não está acreditando nem no que ele está passando, de nada vai valer para mim. (D4)

E pegam uma pessoa que está em um “mundo rosa” para dar formação para você que está na Terra, então, não tem fundamento, não tem sentido. Então, eu acho que esses sistemas de ensino, secretarias municipais de educação, às vezes pecam, porque eles querem descarregar um monte de formação, mas um monte de formação que é, ou com gente que não está preparada, ou com assuntos que não são tão relevantes. Acaba não tendo tanto sentido. (D1)

A adoção de uma postura autêntica e de um discurso em consonância com a realidade parecem ser as premissas para estabelecer o crédito e à aproximação entre o formador e o público. Segundo Imbernón (2009), a presença de formadores ou assessores de formação que se colocam como *experts* infalíveis e acadêmicos, reproduzindo ideias de outros, sem conexão com a realidade local, traz mais preconceitos do que benefícios.

Imbernón (2004) afirma que

Um assessor de formação, do ponto de vista que analiso e defendo, deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo

de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica, mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação (IMBERNÓN, 2004, p. 89).

O autor fundamenta a crítica exposta pelas falas, uma vez que o sentido da formação fica comprometido quando o formador não conhece a realidade do público-alvo, as problemáticas e as necessidades formativas do grupo. O repertório dos encontros promovidos pelo sistema, ao que parece, traz situações ideais de vivências profissionais e atitudes. No entanto, quando há outras demandas e situações emergenciais, a idealização afasta a possibilidade de reflexão, por não serem consideradas acessíveis ou plausíveis para o grupo.

Gatti (2003), ao analisar um curso de formação continuada para docentes, enfatizou que o elo de comunicação e aprendizagem criado pelos tutores e os professores-formadores com os cursistas foi um dos pontos determinantes para o sucesso do programa. A preparação do material didático, a habilidade de relacionamento e, principalmente, a aproximação com a realidade dos cursistas deram autenticidade aos discursos proferidos, construindo uma ligação psicossocial e cultural que legitimou as propostas da formação. É o que encontramos também na fala destes participantes.

A reunião da Assistência Pedagógica dos anos finais, toda organizada. A gente vê outras reuniões, pelo amor de Deus! Um fala uma coisa, a outra pessoa fala outra. Eu nem abro a boca para falar, eu fico quieta. Agora, quando é a reunião da Assistência, tudo organizadinho, você sabe quem vai falar: “Fulano, é sua vez de falar”. E o Fulano vem e fala. “Alguém tem alguma coisa para comentar?” O outro vem, comenta. É muito organizado, você vê que todo mundo tem a mesma fala. [...] Então, quando o(a) CP fala que é reunião com as assistentes, nossa, belezinha, tudo bonitinho, colocam a pauta. [...] Tem gente que acha que é bobeira. Bobeira? A gente observa tudinho, desde quando você coloca uma apresentação, você vai vendo os diretores que estão ali, quem é muito atento, quem não é, vai vendo a organização. [...] Para você preparar o momento formativo, você tem que analisar o que será falado primeiro, não pode falar qualquer coisa, ficar dando tiro no escuro não, porque o professor não é bobo, ele não nasceu ontem. (D3)

A pessoa que está passando tem que saber, no mínimo, o que ela está passando para mim, tem que saber qual é a minha defasagem ...(CP4)

Dependendo de quem dá a formação, eu acho bem válido e útil, agora dependendo de quem dá a formação eu acho que não. Tem pessoas que têm preparo suficiente para dar a formação, e tem pessoas que eu acho que não. Então, quando as formações são de pessoas que, na minha humilde opinião, eu considero preparadas, eu acho que acrescentam bastante coisa. Agora, em alguns casos, quando se resume à leitura de slides ou ideias equivocadas, eu acho que não. (CP1)

Infere-se que há uma expectativa no que diz respeito à preparação prévia do material (pauta, recursos visuais etc.) e à organização das falas. A fluidez no discurso, a unidade temática e sequenciada dos assuntos tratados e o conhecimento sobre as necessidades de quem participa dos encontros podem trazer autenticidade e presteza, construindo um caminho de acesso entre formador e formando.

O sistema de comunicação eficiente em uma modalidade formativa, ao que parece, começa pelo envolvimento de seus participantes no processo organizativo do percurso, de modo que se possa adaptar a formação às suas necessidades e aspirações.

Assim, ao se buscar caminhos de formação acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais, suscita-se a necessidade de aproximação com esses gestores ainda na etapa de planejamento do percurso. Logicamente, a programação previamente formulada não deve engessar o percurso formativo, pois novas necessidades detectadas ao longo do processo poderão impor mudanças de estratégias.

Imbernón (2004) traz indicações interessantes sobre as capacidades para atuar como assessor de formação, as quais se correlacionam com as ideias trazidas até então.

No futuro, a formação precisará de assessores capazes de identificar situações específicas, ou seja, capazes de diagnóstico tanto na análise democrática de necessidades e das motivações dos professores como das condições profissionais, sociais e culturais existentes em determinado lugar e em certo momento, em vez de se preparar para dar soluções genéricas para os problemas educacionais. Também deverão estar preparados para a ação formativa e deverão saber empregar estratégias adequadas para intervir no identificado nos processos de diagnóstico (IMBERNÓN, 2004, p. 91).

Considerando a data de publicação da obra referenciada e as falas dos participantes deste estudo, acredita-se que o futuro chegou. É importante salientar que, para sair do lugar de *expert* infalível e assumir uma postura de horizontalidade, por meio da aproximação do contexto de trabalho, das problemáticas e do público a quem se destina a formação, o formador não precisa deixar em segundo plano determinados conhecimentos específicos, bem como sua rotina de estudo e especializações. Cumprir o papel de mediador que auxilia o grupo a construir coletivamente propostas de trabalho e de práticas a partir da reflexão e das demandas do contexto local é também, em momentos típicos, oferecer ao grupo um determinado “conhecimento”, a fim de que ele se aproprie com a finalidade de solução de situações práticas.

No entanto, apenas o domínio técnico desses conhecimentos não assegura a mobilização daqueles que participam das propostas formativas. Segundo Ambrosetti et al. (2020), o

formador deve ter consciência da dimensão relacional inerente aos momentos de formação propostos.

Outro aspecto relevante é que formar é uma atividade relacional, que envolve a interação de seres humanos dotados de autonomia, vontades, valores e sentimentos, que ao formar e formar-se, refletem e atribuem sentido à atividade formativa, o que remete às motivações e intencionalidades dos sujeitos em formação (AMBROSETTI ET AL. 2020, p.6).

Por ser uma atividade relacional, o ato de formar deve garantir um espaço real de interlocução, de escuta ativa e autêntica para a desconstrução de discursos verticalizados e a mobilização para a construção coletiva de conhecimento. É preciso que se considere, nessa relação com o grupo a ser formado, suas peculiaridades e representações, “sem perder de vista a busca por uma relação de confiança e de uma discussão honesta sobre os desafios” (PLACCO E GOUVEIA, 2015, p. 70). Tais aspectos podem ser encontrados no discurso deste participante.

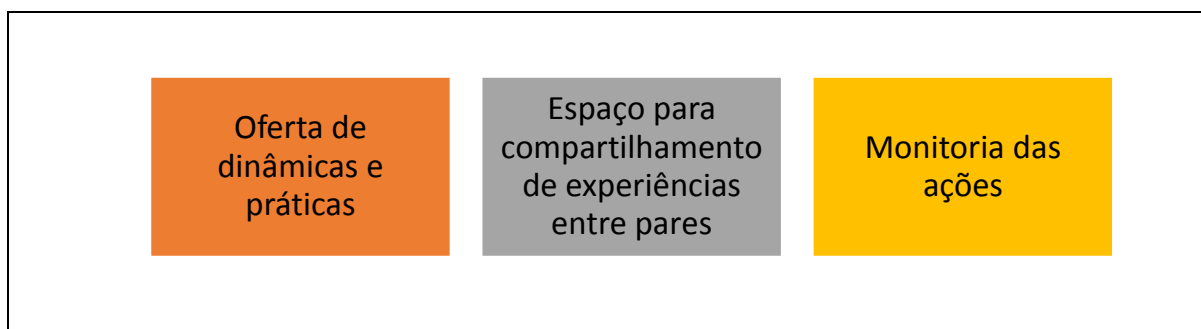
Primeira coisa, eu acho que é você conhecer a necessidade. Por exemplo, se você estiver como formador, você conhecer a necessidade daquele público-alvo para quem você vai se dirigir, o contexto daquele público-alvo, porque você tem que saber para quem você está falando. [...] Você tem que saber onde você está andando, qual é o seu território, qual é o seu terreno, para quem você vai falar, porque assim você vai procurar estratégias que irão atingir as necessidades, que cria algum tipo de elo entre você e o público-alvo. No caso, você tem que tocar nesse público alvo de alguma forma, tem que ter um gancho para você puxá-lo. (D1)

Considerando os referenciais teóricos até aqui elucidados e as falas selecionadas para análise, admite-se a ideia de que é preciso investir no aprimoramento da dimensão relacional da formação continuada. Considera-se essencial que a proximidade entre o formador e o grupo, por meio da construção democrática dos temas de formação com base no diagnóstico das necessidades, além da presença colaborativa do assessor nos espaços de trabalho, seja um dos pilares dos caminhos formativos voltados às competências socioemocionais.

Sugere-se, então, que o assistente pedagógico – profissional que promove a formação continuada dos gestores e professores no contexto desta pesquisa – possa ser uma figura interessante para atuar como um tutor-formador na construção desses caminhos formativos, pois tem a possibilidade de estar próximo às unidades escolares e aos profissionais, vislumbrando as problemáticas, as práticas e a cultura de cada espaço, de modo a diagnosticar suas necessidades.

Os discursos dos gestores participantes fizeram menção a metodologias empregadas em momentos formativos que podem contribuir com o objetivo deste estudo, as quais foram sistematizadas no quadro a seguir.

Quadro 16 – Metodologias apreciadas em encontros formativos



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Para os participantes, faz-se necessário “colocar a mão na massa” (CP4), estar envolvido, no momento da formação, em uma situação de implicação prática que remeta os participantes às vivências da escola, à construção de projetos e ações, e à reflexão sobre o que realmente acontece. As metodologias formativas com foco em construção coletiva tanto da própria formação quanto das ações a serem desenvolvidas na escola parecem ser possibilidades de atender às expectativas do grupo.

Além disso, reflete-se sobre uma postura de menor passividade por meio de dinâmicas, sendo um recurso que pode facilitar a mobilização dos participantes da formação e seu envolvimento com as propostas. Como afirma Soligo (2015)⁶, “para contribuir com o engajamento do outro é preciso provocar seu interesse, tocar o seu desejo, responder a alguma necessidade importante...” e a provocação pode ser mais efetiva quando o sujeito deixa de ser um receptor do discurso formativo para se posicionar como um produtor do conhecimento por meio de atividades de cunho prático-reflexivo. Corroborando com essa proposição, Imbernón (2004) retrata que a formação deixou de ser um momento de transmissão de saberes de forma unilateral para dar espaço a modelos relacionais e participativos na prática.

O espaço para compartilhamento de experiências entre os pares foi uma consideração fortemente elucidada pelos participantes. Para eles, ouvir quem exerce as mesmas funções,

⁶ Texto produzido por Rosaura Soligo: “Metodologias dialógicas de formação”, socializado com os integrantes do GEPEC – Seminários de Pesquisa, em julho de 2015.

poder falar sobre a realidade da unidade escolar e vislumbrar outras maneiras de atuar por meio da experiência dos demais é um momento rico de aprendizagem e construção de conhecimento.

Quando se considera essas peculiaridades de cada unidade, se abre espaço para que cada coordenador relate os resultados daquilo na sua unidade, como foi adaptado, esse relato enriquece bastante a formação, porque traz elementos que a gente consegue analisar. “Olha, isso se aplica na escola”, “Isso que foi feito pelo coordenador daquela unidade, se aplica aqui, porque é o mesmo problema que eu encontro”. Então, essa discussão, essa socialização, principalmente, quando se abrange as particularidades, quando se dá espaço para que cada um, cada unidade, faça uma adaptação da orientação para sua unidade, e depois isso é relatado, enriquece bastante o encontro, porque cada um vai analisando aquilo que pode ser feito também na sua unidade. (CP2)

Retrata-se, ainda, a monitoria das ações de formação como uma prática importante para o sucesso da proposta. Suscita-se, pelos discursos, que muitas ações formativas acabam sendo pontuais e não há continuidade ou acompanhamento após os encontros. Soligo (2015) recomenda que as ações formativas sejam planejadas de modo sistêmico, por meio de estratégias que se coadunem com as necessidades identificadas e as ideias que se pretende difundir. Nesse caso, as ações de monitoria vão ao encontro da postura de formador mediador, e não de fiscalizador de ações disseminadas por um *expert*.

Essa formação para todos os gestores seria pautada não só em situações problemas, mas na defasagem na nossa formação, no que a gente precisa para trabalhar, para ficar melhor preparado, para estar melhor preparado para as realidades no nosso município. E ter sempre esse acompanhamento: fez, trabalhou um tempo. “E agora, como é que foi? Deu certo? Como é que você está vivenciando isso? Precisa melhorar em quê? E as demandas que vão surgindo?” Acho que é um trabalho que tem que ser como a gente falou: ação-reflexão-ação. (CP4)

Esse acompanhamento próximo de monitoria e a sistematização das ações formativas, a partir da realidade dos contextos, promove a aproximação entre formador e público-alvo, de modo a favorecer a dimensão relacional inerente à formação. Evidentemente, o formador precisa investir em um posicionamento de parceiro, fortalecendo a cultura colaborativa e o exercício da empatia, despindo-se do olhar de examinador, ainda que precise entrever objetivamente sobre o que acontece no espaço escolar.

O estudo de Gatti (2003), ao analisar os relatos dos tutores acerca das ações de monitoria e acompanhamento do programa formativo, observou que eles cumpriram o papel central de elo de comunicação e aprendizagem.

Ao analisarmos as falas transcritas, esse papel aparece na forma como eles se relacionam com os professores cursistas, na consideração pela experiência desses

cursistas e seu reconhecimento, na consciência de seu próprio papel social, na determinação em fazer dar certo, na compreensão da situação socioeducacional dos professores cursistas pela proximidade na comunidade, até no reconhecimento explícito de sua função de elemento de ligação (GATTI, 2003, p. 202).

Reflete-se, acerca da monitoria e acompanhamento das propostas formativas construídas coletivamente, sobre a oportunidade de promover um repensar e replanejar dos caminhos de formação sobre as competências socioemocionais, além da aproximação entre quem atuará como formador com os gestores participantes. Vislumbrar como as propostas acordadas e construídas coletivamente acontecem na prática pode ser um recurso para se conhecer e atender as especificidades das escolas, além de oportunizar momentos de diagnóstico mais próximos à realidade e às necessidades.

Examinar-se-á, também, as percepções dos participantes deste estudo acerca das experiências de formação, em busca dos requisitos que possam apontar suas expectativas e necessidade. O quadro a seguir sistematiza as transcrições de fala e a avaliação positiva do gestor sobre os momentos formativos ofertados pelo sistema municipal de ensino.

Quadro 17 – Percepções positivas de experiências formativas

Temática relacionada à atuação do gestor escolar
<p><i>"A gente tinha, no ano passado ainda, a oportunidade de ter formação com a empresa 'X'. Eram oportunidades maravilhosas, eu aproveitei bastante para o meu trabalho com a gestão." (CP4)</i></p>
<p><i>"As formações da empresa 'X', mais diretamente para gestores, vou tomar por base a do ano passado. Eu acho que, de todo esse período de formação externa, eu considero que foi a melhor formação que a gente recebeu, voltada para o gestor, falando do problema do gestor. E eles abordaram muito o problema do coordenador, do coordenador ser coordenador, e trabalhando isso de forma geral com o coordenador, com o assistente e com o diretor. [...] A formação deles veio muito direcionada, mostrando que coordenador tem que ser coordenador, tem que formar, e batendo nessa tecla do coordenador ser formador..." (CP3)</i></p>
<p><i>"Alguns anos atrás, nós fizemos um curso com a psicóloga 'X', onde ela trabalhou conosco, durante um tempo, [...] sobre essas questões socioemocionais. E quando ela trabalhou conosco, ela não tratou dos nossos problemas em particular, mas dos problemas que nós poderíamos ter no nosso dia a dia de trabalho. [...] E uma outra coisa que ela falava, e isso ficou bem claro, pelo menos para mim, que diante de situações difíceis, ou até mesmo situações extremas, a gente tem sempre que procurar manter aquele equilíbrio, para que você, que está à frente, na gestão, possa passar essa tranquilidade para aqueles que estão junto com você." (D6)</i></p>

Htpc com formação voltada às necessidades do professorado

Então, a gente às vezes chegava no 6º ano e vinha muitos alunos que não conseguiam, não sabiam escrever, ler, e a gente já falava: 'O aluno não está alfabetizado'. E a diretora fazia essa formação com a gente: "Não é bem assim. Sabia que tem níveis de alfabetização? Ele tá no silábicos tal, pré-silábico, com valor, sem valor". Então, ela explicava, ela dava tipo um curso para a gente no HTPC, uma aulinha. Não é um curso que tenha certificado, nada disso, é uma formação. Você passa o professor algo que é necessário para ele dar continuidade no trabalho dele. (CP6)

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Conforme visto anteriormente na análise das expectativas acerca da formação, vislumbra-se que a percepção positiva das propostas formativas está atrelada à implicação prática do contexto de trabalho. Os coordenadores pedagógicos mensuram como proveitosa a formação ofertada pela empresa 'X' por tematizar a prática de gestão e a atuação deles como formadores de docentes. Na categoria anterior, ao se analisar a figura do gestor, constatou-se que esse profissional assume suas funções sem a devida preparação, o que pode travar seu trabalho e o autorreconhecimento como formador no interior da escola.

Vê-se, ainda, que a experiência de formação com uma psicóloga sobre questões emocionais relacionadas à figura do gestor escolar também foi bem avaliada, uma vez que o participante conseguiu se enxergar na posição de líder da equipe, internalizando, portanto, a necessidade de manter o equilíbrio emocional para lidar com as demandas de trabalho e conduzir o grupo de professores e funcionários de forma saudável.

Assim, concebe-se que a formação para o gestor precisa ser direcionada às práticas de gestão, inclusive sobre as diferenças dos cargos ocupados pelos membros da equipe. Pensar a formação continuada de gestor demanda conhecer as necessidades de sua atuação, suas problemáticas e sua rotina, em momentos cujas propostas e metodologias possam fazê-lo refletir sobre suas funções, em busca de uma atuação mais efetiva.

O quadro a seguir mostra os excertos de falas transcritas sobre experiências formativas que pouco contribuíram com os participantes.

Quadro 18 – Ações depreciadas em experiências formativas

Desconexão das necessidades	Falta de objetividade e gestão de tempo
<p><i>Hoje, do jeito que é, acho que se você falar para mim: “Nossa, vai começar a formação da empresa conveniada, eu vou falar: “Jura?” [...] Hoje, para mim, se falar em formação, eu vou falar que é desnecessário, pelo tempo gasto e ser fora do que eu estou precisando. (D2)</i></p>	<p><i>Me lembro de algumas formações, daquele curso da empresa “Y”. Era o tipo de formação que tirava a gente da escola, no dia a dia, que era corrido, e não digo que aquilo que era passado era desnecessário [...], mas era o tipo de coisa que dava para ser resumida. Às vezes ficava muito alongada, e o retorno daquilo foi tão pouco. (D1)</i></p>
Burocratização e incongruência com a etapa de ensino	
<p><i>As formações que a secretaria oferece são boas, mas elas precisariam ter um olhar diferenciado. Por exemplo: eu vou trabalhar determinado tema. Muitas vezes, esses temas têm um foco muito grande no fundamental 1⁷. Criança é criança em todo lugar, eu sei, mas faixa etária é diferente. Então, tem que ter algumas formações que sejam voltadas para o segmento de fundamental 2⁸, porque, muitas vezes, o que a gente sente falta, é esse direcionamento. Muitas vezes o tema é bom, a aplicabilidade do aprendizado também é legal, mas como fazer isso dentro do nosso segmento? [...] Às vezes, algumas formações são para a gente preencher documento, só que muitas vezes o documento é voltado para o fundamental 1, tem coisa que você não consegue responder. (D6)</i></p>	

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

O primeiro item acerca da percepção negativa das experiências formativas ofertadas pelo sistema de ensino refere-se, como visto anteriormente, ao não atendimento da expectativa de consonância com as necessidades e urgências da escola. A fala do participante revela uma notória desmotivação, uma vez que considera desnecessário dedicar tempo ao estudo de temas desconectados de suas demandas.

Imbernón (2009) afirma que o professor muda suas crenças e atitudes de forma significativa somente quando vê que o novo programa formativo impactará na aprendizagem de seus alunos. Analogamente, entende-se que o gestor se abre às propostas formativas quando vislumbra nelas possibilidades de melhoria nos processos da gestão escolar. Dessa forma, conforme o autor supracitado, passa a “ver a formação não tanto como uma ‘agressão’ externa, mas como um benefício individual e coletivo” (p. 27).

O segundo apontamento trata da preparação e condução das propostas formativas, uma vez que a falta de objetividade e de gestão produtiva do tempo fomentam no público-alvo, conforme menciona o participante, a sensação de tempo gasto, ou seja, não aproveitado para o que realmente é necessário em sua atuação profissional. Uma vez que a formação continuada é

⁷ “Fundamental 1” corresponde à etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁸ “Fundamental 2” corresponde à etapa dos anos finais do Ensino Fundamental.

vista pelos participantes como, de acordo com os dados analisados na categoria 1, uma oportunidade de desenvolvimento profissional, a gestão do tempo deve colaborar para que os participantes se sintam produtores de saberes, participando de forma ativa e dinâmica das propostas. O fato de o gestor sair do espaço escolar para se dedicar a momentos de estudo e formação parece ser um determinante que antecipa sua expectativa acerca de a formação contribuir efetivamente com seu trabalho.

Os excertos ainda trazem outros aspectos cuja incidência leva à percepção negativa das formações: a não congruência com a etapa de ensino e as formações voltadas a questões burocráticas. O gestor, ao se fazer presente em momentos formativos, espera que sejam consideradas as características do alunado atendido. Propostas que não levam em conta a faixa etária dos discentes, a modalidade de ensino, o número e especialidades dos docentes, bem como demais peculiaridades da etapa também não atendem as expectativas dos gestores, colaborando para possíveis resistências e entraves.

Infere-se, nesse sentido, que uma proposta de formação voltada às competências socioemocionais precisa explicitar os benefícios do desenvolvimento de tais competências no trabalho com os alunos, o que, conseqüentemente, refletirá nos processos de gestão pedagógica da unidade escolar. Ainda é importante que os encaminhamentos de atividades dos encontros se remetam às especificidades do Ensino Fundamental – anos finais. Dessa maneira, será necessário pensar estratégias que levem em conta a idade da clientela e a diversidade dos componentes curriculares e de professores. A objetividade dos encontros também deve ser garantida, mesmo se tratando de uma temática que remete à subjetividade. Assim, a gestão do tempo, aliada a uma proposta próxima da realidade e da necessidade dos gestores, pode colaborar com a finalidade do processo de formação.

4.3 A relação entre gestão escolar e Secretaria Municipal de Educação e a formação continuada

A categoria 3 deste estudo, formada por meio dos indicadores suscitados nos discursos dos participantes, visa à compreensão da relação entre a gestão escolar e a Secretaria Municipal de Educação. O entendimento desse vínculo, para além das implicações administrativas, leva em consideração duas situações que são relevantes para a proposição de caminhos formativos voltados às competências socioemocionais.

A primeira delas é que a SEMEC atua como o órgão responsável pela formação dos gestores (mesmo quando contrata empresas para promover as assessorias formativas), sendo a

entidade que pode se beneficiar dos resultados desta pesquisa. Além disso, conforme visto na seção 4.1, as pautas diretivas e as orientações da SEMEC são a principal fonte utilizada pelos participantes para promover a formação continuada no interior da escola, constatação que chama a atenção para a forma como a comunidade educativa recebe os direcionamentos.

A segunda delas leva em conta a análise da seção 4.2 no que concerne à aproximação entre formador e público-alvo, sendo a verticalidade um fator de afastamento e resistência quanto às propostas formativas. Retoma-se, ainda, às inferências feitas na análise da Categoria 1 sobre os espaços de escuta, uma vez que se trata de uma prática dos gestores na promoção da formação na unidade escolar. Assim, buscou-se compreender se, na relação entre SEMEC e gestor, para fins de aproximação e comunicação assertiva, tais espaços são vivenciados, uma vez que serão imprescindíveis nas propostas formativas voltadas ao socioemocional.

Nesse sentido, pensa-se que, para tratar da temática socioemocional em momentos de formação ofertados pelo sistema de ensino, faz-se necessário analisar como se dá a relação entre a Secretaria e os participantes, pois abordar assuntos como habilidade de relacionamento, empatia e autogestão em um contexto relacional conflituoso pode exigir um planejamento específico para a proposição dos caminhos formativos.

Iniciar-se-á pela segunda situação descrita acima, já que o estabelecimento de vínculo entre formador e público-alvo e o espaço de escuta em encontros de formação foram suscitados na análise da categoria anterior.

De acordo com Almeida e Bruno (*in* Almeida e Placco, 2012), o investimento nas relações interpessoais pode favorecer os atos formativos. Segundo as autoras, na formação

Estabelecem-se os conflitos, lapidam-se os desejos, constroem-se projetos, enfim, é nesse movimento – entre pessoas, que se dá, de fato, a ação educativa. Dessa forma, os processos de formação podem ser favorecidos quando há disponibilidade e investimento dos atores envolvidos, no sentido do refinamento das relações interpessoais entre eles construídas (ALMEIDA e PLACCO, 2012, p. 100).

Na construção desse vínculo fortalecido pelas relações interpessoais, momentos destinados à dialogicidade e troca entre os pares, como visto anteriormente, parecem fundamentais aos participantes desta pesquisa. Investigou-se, por meio dos instrumentos de coletas de dados, se há espaços para o diálogo e as trocas na prática profissional dos gestores em relação aos direcionamentos vindos da Secretaria de Educação.

Eu acho que as escolas deveriam ser mais ouvidas, e eu, enquanto CP, não me sinto ouvido(a) pela Secretaria. (CP2)

Eu penso assim: umas vezes nós somos ouvidos, outras não. Na grande maioria, não. [...] Então, a Secretaria de Educação até nos ouve, mas não escuta, vamos dizer assim. (D4)

Você pode ser ouvido, mas, às vezes, não te dão muito crédito. (CP5)

Em termos de sugestões, por exemplo, eu acho que quase nunca nós somos ouvidos. Na maioria das vezes, pelo que eu percebo, as coisas já vêm prontas. (D1)

De acordo com os trechos de fala, os participantes da pesquisa não se sentem considerados nas decisões que afetam diretamente seu trabalho. Logicamente, enquanto órgão regulador da Educação Municipal, sabe-se que nem todas as diretrizes poderão ser baseadas exclusivamente na escuta dos membros do sistema de ensino, pois existem questões administrativas e legais que não ofertam essa possibilidade. No entanto, chama-se a atenção para a necessidade de se criar um canal de acesso mais democrático entre as necessidades da escola e dos profissionais que nela atuam e os direcionamentos da Secretaria de Educação.

Especificando as diretrizes voltadas à formação, entende-se que, ao criar espaços de escuta autêntica acerca das demandas e singularidades das escolas, em situações que não firam os princípios da legalidade, e mobilizar as decisões a partir de tais considerações, há uma possibilidade maior de diminuir resistências, de fortalecer o sentimento de pertencimento ao sistema de ensino e de mobilizar as mudanças nas práticas dos gestores. O excerto abaixo corrobora com tal proposição.

Para melhorar na atuação profissional ou mobilizar mudanças necessárias, quando a gente fala dessa questão, eu acho que, assim: quando se ouve também o gestor da escola, o coordenador, o diretor, o formador vai estar propondo mudanças, algo que melhore a atuação dele de acordo com a experiência que ele tem na escola. (CP5)

Tratou-se, de forma sucinta na seção anterior, sobre a perspectiva dialógica na formação de gestores, entendendo-a como um recurso interessante diante dos dados coletados e dos teóricos elucidados. Mas, o que se pretende na análise da presente categoria é compreender como a não possibilidade de dialogar sobre as decisões impacta na relação entre gestores e SEMEC, refletindo, inclusive, no relacionamento entre docentes e gestores.

A cadeia colaborativa de formação explicitada na seção 2.4.2 deste estudo, baseada nas contribuições de Almeida e Placco (2015), demonstra que, embora a Secretaria de Educação e a Assessoria Pedagógica estejam no topo, existe a necessária conexão com os demais membros que compõem o cenário educativo. Ao que parece, quando os sujeitos envolvidos na cadeia formativa não se sentem pertencentes ao sistema, no tocante às decisões e à construção dos

saberes que são necessários à sua atuação profissional, cria-se um ambiente de direcionamentos impositivos e verticalizados, os quais podem até ser cumpridos, mas não internalizados.

Imbernón (2009) afirma que, quando a administração não investe em uma relação harmônica com o professorado, cria-se uma situação preocupante.

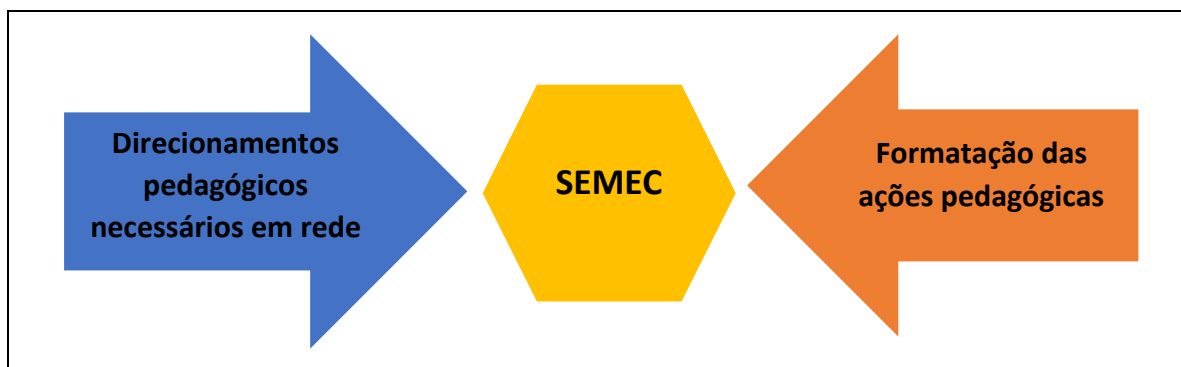
Muitas vezes, o professorado tem um problema grave: não está em harmonia com a realidade como ela é. Porém, para a administração educativa, a situação é ainda mais grave porque o professorado não está em harmonia com ela e, embora a administração volte o rosto para outra direção, tornando o problema mais óbvio, o problema existe e se agrava dia a dia (IMBERNÓN, 2009, p. 99).

O autor chama a atenção para uma discussão que se faz condizente com a temática desta pesquisa. Ainda que a administração, por meio dos formadores, perceba lacunas e necessidades acerca da prática profissional dos professores e gestores, sem uma relação harmônica entre os membros das escolas e o sistema de ensino, pouco se pode contribuir para a reflexão e a mobilização de práticas.

Nesse sentido, pensa-se que, para propor caminhos de formação sobre as competências socioemocionais, é necessário vislumbrar em qual contexto relacional tal proposta se dará. Mesmo se tratando de uma demanda prevista na BNCC e em outros documentos normativos, os quais fundamentam a educação integral dos alunos, como já fora discutido, trata-se de uma demanda exógena. Em um contexto no qual os participantes se sentem pouco ouvidos ou considerados em relação à Secretaria de Educação, os direcionamentos sobre essa temática podem acentuar essa exogenia e parecer mais uma incumbência vinda “de quem toma as decisões” para “quem deve apenas executá-las”.

Verificou-se, por meio dos discursos dos gestores participantes, que há duas impressões acerca das pautas diretivas e dos encaminhamentos de formação prescritos pela Secretaria de formação, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 19 – Percepções sobre os direcionamentos pedagógicos do sistema de ensino



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Um grupo de gestores considera necessário os direcionamentos pedagógicos e as pautas diretivas vindos da Secretaria de Educação como ações previstas para o trabalho em rede, como confirmam os excertos abaixo.

Muitas vezes, vai chegando perto do HTPC e já vai ficando preocupado(a): 'Será que vai ter uma pauta diretiva da Secretaria?'. Não que a gente não tenha assunto para tratar com os professores; sim, nós temos e muito, mas a gente quer algo que toda a rede vai estar falando. Assim, a rede toda vai estar falando a mesma linguagem, tratando do mesmo assunto no HTPC. E até mesmo a questão da formação, eu acho que se tivesse um tema comum para todas as escolas, claro que eu acho que seria interessante. (CPI)

A gente está com total apoio da Secretaria, graças a Deus! A gente tem um direcionamento que já vem da Secretaria de Educação e a gestão nossa é pautada por esse direcionamento também, especialmente por esse direcionamento. (CP4)

Há, ainda, uma parte dos participantes que considera a pauta diretiva extensa e as orientações uniformizadas, de modo que as questões peculiares da unidade escolar acabam ficando limitadas.

Eu recebo as orientações da assistência pedagógica e eu tento cumprir as orientações item por item, ponto por ponto. [...] Houve um momento em que era dado um pouco mais de liberdade, vou colocar dessa forma, para os gestores tratarem dos problemas da escola, da unidade. Então, se a escola não tivesse esse momento de formação tão formatado, seria possível fazer uma formação, um estudo, uma preparação, para uma formação um pouco mais completa. Esse é o primeiro ponto. Vamos colocar dessa forma: não adianta eu ter tempo e usar todo esse tempo de acordo com o que outras pessoas, que não estão vivenciando as angústias da unidade, determinam como ele deve ser usado. Esse tempo, para o preparo da formação e para a formação, é preciso que ele seja utilizado e preparado por pessoas que conhecem as angústias da unidade, que vivenciam isso, para que ele seja utilizado um pouco mais a contento em relação à formação. (CP2)

Às vezes, a pauta é bem extensa, e aí você vê que não vai dar para trabalhar muita coisa. Então, eu me limito um pouco. (CP3)

Percebe-se que, embora se tratando de um mesmo sistema de ensino, há uma percepção dicotômica quanto às diretrizes e ações pedagógicas destinadas aos momentos de formação. Em alguns discursos, são vistas como ações de alinhamento imprescindíveis em rede, sendo fonte de apoio para o trabalho de formar os docentes. Em outros excertos, essas diretrizes são vistas como uma agressão à autonomia da escola e às suas demandas particulares, as quais ficam subjugadas em detrimento do olhar generalizante das ações em rede.

Obviamente, a forma como os gestores recebem as orientações para a formação e as pautas diretivas de HTPC ecoa na preparação e na execução dos encontros. Nos trechos abaixo, verifica-se que há duas posturas quanto às diretrizes: ou elas são o centro dos encontros

formativos, sendo as questões próprias da unidade escolar colocadas como apêndices das orientações; ou a equipe gestora prepara os momentos formativos a partir das demandas do professorado, anexando a pauta diretiva da SEMEC aos assuntos inerentes à comunidade escolar.

Eu recebo a pauta diretiva e encaixo algum assunto que a gente precisa passar para os professores. (CP3)

Como eu falei, a gente tem todo o direcionamento da SEMEC, das assistentes pedagógicas. Então, eu procuro, primeiro, ver essas orientações, retomar aquilo que nos foi passado. A gente sempre tem essa pauta diretiva do HTPC e, dentro dessa pauta diretiva, a gente insere também a realidade da escola, o que vamos tratar no HTPC. (CP4)

Então, a nossa pauta de sábado já está toda rascunhada, só esperando as diretrizes da SEMEC, da Assistência Pedagógica, para a gente fazer a inserção. (D6)

Identificou-se, ainda, que os gestores, cujos discursos demonstram uma visão negativa acerca das diretrizes do sistema, também relataram resistência por parte dos professores em se aproximar das propostas indicadas pela SEMEC.

[...] mas o professor não quer, muitas vezes, absorver como tem que ser. Não é como ele quer, é como tem que ser. Porque, muitas vezes, o professor acha que nós queremos assim, eu quero assim, o(a) CP quer assim. Não! Nós recebemos orientações, nós somos cobrados. Então, eles, muitas vezes, acham que a maneira que eles fazem é a correta, mas eles não querem se lembrar que nós somos cobrados e tem que ser feito da maneira que é pedido. (D5)

A gente tem que combinar até a maneira que vai estar passando as coisas, para não desencadear um incêndio na escola. Então, tem assuntos, não que a gente deixe de passar, mas a gente tem que amenizar para poder passar. 'Olha, tem que fazer'. Mas como você vai falar para pessoa que tem que fazer? Se a gente falar da forma que passaram para nós, não vai dar certo, porque tudo que vem, vem pronto, e isso gera um transtorno muito grande com os professores, os funcionários, com todo mundo. Então, a gente tem que dar uma 'quebrada', vamos dizer assim, para poder ver até que ponto a gente pode chegar para falar o que precisa ser falado. Resumindo: a gente pisa em ovos. (D2)

Considerando os trechos de fala aqui transcritos, percebe-se que a comunicação assertiva, a favor de um entendimento mais clarificado acerca dos direcionamentos de formação e de ações em rede, é uma demanda que merece atenção por parte dos formadores da SEMEC. No entanto, apenas o investimento em abordagens comunicativas, ainda que importantes, parecem não dar conta de amenizar as situações expostas pelos gestores. As questões relacionadas ao vínculo e à aproximação entre equipe da Secretaria de Educação e gestores escolares também precisam de atenção.

Nessa perspectiva fortalecimento de vínculo, investimento em relações interpessoais e comunicação assertiva entre equipe de Secretaria e profissionais que atuam nas escolas, serão trazidas as contribuições de Almeida e Bruno (*in* Almeida e Placco, 2012). As autoras discorrem acerca de princípios e posturas profissionais que favorecem a dimensão relacional.

A primeira delas é a *empatia*, o exercício de se colocar no lugar do outro para, a partir das referências dele, buscar compreender suas ações e formas de agir na profissão. Em seguida, a *autenticidade*, que é a coerência entre o pensar, o sentir e o agir, buscando, nas relações com os demais, também valorizar as formas genuínas que os outros possuem e consideram em seu agir nos espaços de trabalho. As autoras falam, ainda, sobre a *consideração positiva*, que é a aceitação do outro tal como ele é, postura que exige um desprendimento das representações pessoais como forma de não as projetar no outro. E, por último, a *dialogicidade*, entendida como a disponibilidade para *falar com*, em vez de *falar para*, sendo imprescindível a escuta ativa, o olhar sensível e o respeito à fala do outro.

Tais posturas e princípios relacionais são vistos como elementos a serem considerados para a condução de um percurso formativo sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, haja vista a temática se coadunar com o estabelecimento de vínculo e a dimensão relacional inerente à formação continuada. Faz-se, aqui, a reflexão sobre uma possível resistência em vivenciar tais princípios e posturas em favor dos relacionamentos numa proposta formativa, uma vez que é dispendioso abortar práticas e abordagens já consolidadas e até institucionalizadas, cujas ações são planejadas a partir da visão apenas daqueles a quem cabe cuidar dos encaminhamentos de formação.

Nesse sentido, infere-se que a adoção intencional de perspectivas formativas menos transmissivas pode colaborar com o fortalecimento dos vínculos, de modo a estreitar os laços entre os membros da Secretaria de Educação, gestores e professores. As autoras supracitadas entendem que os relacionamentos interpessoais são beneficiados também pela “via experiencial, isto é, vivendo, na situação de formação, momentos nos quais os formandos são ouvidos, considerados, compreendidos; momentos nos quais as relações interpessoais favorecem o acesso ao conhecimento” (ALMEIDA e PLACCO, 2012, p. 99).

Bakhtin (2011, *apud* Soligo 2015) afirma que as relações humanas, em algum nível, são sempre dialógicas, uma vez que o ato de dialogar é imanente a nossa condição humana de seres de linguagem. Ainda assim, a perspectiva dialógica de formação trata-se de uma escolha intencional, ou seja, de uma decisão consciente em favor da interlocução real, do consenso não imposto, da revelação dos conflitos e da indagação coletiva.

Para Alves e Síveres (2020), a postura dialógica nas metodologias formativas possibilita emergir a comunicação numa perspectiva contínua e evolutiva de compartilhamento, por meio da construção de conhecimento a partir dos saberes interconectados e integrados. Os autores afirmam que

O pressuposto do diálogo não consiste em convencer o outro, mas abrir possibilidades para partilhar significados construtivos de conhecimentos, durante o viver e o conviver, para então se direcionar ao agir. Este agir, no sentido de criar ações interativas, pela percepção e conhecimento da realidade, mesmo mediante contextos complexos de diferenciados posicionamentos e ideias, pois estes e estas, ao serem articulados com os saberes apreendidos ao longo da vida, por seus diversificados membros em processos dialógicos, podem suscitar outras ideias criativas e vias de caminhos antes não pensados (ALVES e SÍVERES, 2020, p. 369).

Dessa forma, o diálogo direciona a formação para a construção de conhecimento de maneira coletiva, sendo um recurso interessante de os participantes se reconhecerem como produtores de saberes, além do fortalecimento do vínculo entre pares e do aprimoramento da dimensão relacional da formação, como retratado anteriormente. Complementando tal perspectiva, Soligo (2007) relata que um grupo potente de formação se constitui por espaços de conversa, em um encontro de profissionais com propósitos congruentes, no qual aos participantes é oportunizada a expressão das ideias e a escuta ativa.

Na perspectiva dialógica, as ações formativas permitem um clima de proximidade e intimidade, compartilhando interesses comuns e favorecendo o contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes.

Neste contexto, Rodrigues e Esteves (1993) apontam que

Metodologias – intencionalmente – dialógicas são potentes para favorecer que as ações de formação planejadas para produzir nos profissionais experiências formativas tenham esse resultado. Isso depende de haver alguma coincidência ou conexão entre o que pretendem as propostas e o que pretendem, desejam e precisam aqueles para os quais se destinam. (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 11).

Imbernón (2009) também atribui importância à dialogicidade nos processos formativos. Dentre os pontos destacados como elementos que podem contribuir para um ambiente dialógico-reflexivo, bem como para a consolidação de práticas formativas que contemplem este olhar, o autor afirma que é necessário favorecer um ambiente de colaboração, no qual todos os integrantes participam ativamente do processo de (re)construção do percurso formativo, pautado no respeito e em uma liderança democrática. Para ele, essa formação coletiva e colaborativa supõe “uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir

do conflito, indagação coletiva para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve” (IMBERNÓN, 2009, p. 61).

Dessa forma, vê-se, nas perspectivas dialógicas e colaborativas, uma forma de transpor a verticalidade descrita em algumas transcrições de falas dos participantes. O estudo de Davis et al. (2011), citado na seção 2.4.2, aborda práticas bem-sucedidas de experiências colaborativas de formação continuada, as quais foram implementadas por algumas Secretarias de Educação do país. Dentre elas, destaca-se a da Secretaria Estadual da Região Centro-Oeste – Seco, a qual se “organiza para dar apoio à formação desenvolvida nas escolas, oferecendo-lhes condições para criar, de forma institucionalizada, espaços de formação capazes de aprimorar o coletivo de seus profissionais no próprio ambiente de trabalho” (DAVIS ET. AL, 2011, p. 6).

Compreende-se que a instituição educacional, suas vivências, angústias e práticas passa a ser o ambiente físico e cultural no qual se constroem as ações da formação continuada, desde o planejamento e replanejamento do percurso de formação, até suas implicações atitudinais e avaliativas. Infere-se, assim, que, se a Secretaria de Educação propuser um percurso formativo para gestores com base em perspectivas dialógicas e colaborativas de formação, além da aproximação entre as lideranças do Sistema de Ensino e da escola, ampliar-se-á a possibilidade de conhecer a fundo as necessidades e crenças dos gestores.

Imbernón (2009) afirma que, para se introduzir a cultura colaborativa por meio das perspectivas de formação, é preciso considerar, à princípio, a não existência de uma técnica determinada para sua implementação, pois, ao trabalhar com seres humanos, não há percursos baseados em racionalidade técnica que deem conta de imprimir as respostas necessárias. Tal consideração já coloca duas situações que são vistas como positivas.

Primeiramente, não haverá um *expert* na formação, mesmo existindo alguém com conhecimentos específicos aprofundados sobre determinados assuntos. Assim, a horizontalidade no tratamento entre os pares, sejam eles membros da Secretaria de Educação ou das unidades escolares, pode vir a ser construída, de modo a favorecer o fortalecimento de vínculos e parceria.

A segunda é que se pode facilitar o compartilhamento das angústias e dificuldades, uma vez que se “destrói um determinado conceito de professorado eficaz que impede a comunicação das decisões e dos erros” (IMBERNÓN, 2009, p. 67).

O autor ainda complementa que a implantação de uma cultura colaborativa deve dar maior importância ao desenvolvimento pessoal, destacando atitudes e emoções no coletivo, em vez de ocultá-las, como tem sido usual na cultura profissional. Nesse aspecto, deve potencializar

a autoestima coletiva diante dos problemas vivenciados pela instituição de ensino, uma vez que são reflexo da realidade social e não propriamente culpa dos profissionais da Educação.

De acordo com essa visão, entende-se que um percurso formativo colaborativo também considera os participantes em sua integralidade, não negligenciando suas dimensões afetivas e socioemocionais.

Conforme será visto com maior abrangência na análise da Categoria 5 deste estudo, propor a construção de caminhos formativos sobre competências socioemocionais sem considerar os gestores e demais profissionais das escolas como seres totais seria, no mínimo, incoerente. A constituição de uma referência legítima de quem se propuser a construir a formação para o desenvolvimento de tais competências necessita da coerência entre o discurso e a prática, entre o objeto de conhecimento que fundamentará os estudos e suas implicações reais de vivências.

Dessarte, propõem-se que perspectivas dialógicas e colaborativas sejam exploradas na construção dos caminhos de formação voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais. A implementação dessas perspectivas formativas é um processo cultural e, como tal, demanda tempo e reavaliação constantes. Contudo, Imbernón (2009), com base em Fullan e Hargreaves (1997), apresenta ideias para implementar a cultura colaborativa nas propostas formativas.

- Explicar o que acontece conosco e ouvir a todos sobre o assunto.
- Praticar e compartilhar a reflexão individual e coletiva (realizar conversas reflexivas, descrever, discutir e debater sobre os trabalhos do corpo discente e o papel docente, problematizar o conhecimento que se aplica etc.).
- Assumir os riscos da inovação.
- Comprometer-se com o trabalho na instituição e com os outros.
- Não brigar por pequenas coisas insignificantes. Aceitar a diversidade de opções sobre o ensino e a aprendizagem.
- Pedir ajuda aos colegas.
- Equilibrar trabalho docente e vida. Não falar sempre da mesma coisa.
- Reivindicar (e pedir ajuda se for necessário) tempo e espaço para uma formação na instituição com um projeto de mudança a partir das necessidades da instituição.
- O projeto deve ser atingível com a participação de todas as pessoas.
- O mais importante é o alunato, sendo que seu desenvolvimento é paralelo ao do professorado (IMBERNÓN, 2009, p. 68).

Percebe-se, pela citação e demais ideias propostas na análise desta categoria, que a implementação de tais perspectivas na formação continuada de gestores pode ser uma experiência inovadora e, como tal, ocasionar receio ou resistência. No entanto, considerando a atual relação entre Secretaria de Educação e gestores e a intenção de se construir um percurso formativo voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais, entende-se que

assumir os riscos da inovação pode ser um meio de se alcançar a aproximação e o fortalecimentos dos vínculos entre as lideranças do sistema de ensino, em prol da horizontalidade na construção coletiva de saberes e práticas a partir das realidades das instituições educativas.

4.4 Pandemia: demandas de ordem socioemocional e novas estratégias de atuação

A Categoria 4 deste estudo se refere ao atual momento de pandemia e seus reflexos na vida profissional dos educadores municipais da rede em questão. Com o distanciamento de alunos e professores do ambiente escolar como forma de assegurar a saúde da comunidade escolar, o sistema de ensino precisou se reestruturar a fim de, junto às equipes gestoras, gerenciar os subsídios para o trabalho pedagógico com os alunos, de modo a garantir a continuidade dos estudos.

Durante a formação das categorias, foi constatado que a maioria dos exemplos e referências aplicadas na fala dos participantes fizeram menção às vivências das condições pandêmicas, no que diz respeito às dificuldades e formas de se conectar com alunos e professores, conforme ilustra o trecho abaixo.

A gente está em pandemia e, agora, está difícil pensar em quando não estávamos, porque a gente só consegue pensar nesse período, que parece uma eternidade. (CP6)

Nesse sentido, considera-se importante mencionar, ainda que brevemente, como ficou organizado o trabalho dos gestores durante o distanciamento social. Para tanto, não será abordado todo o percurso de organização do SIMEC desde o início da pandemia, mas sim as características do momento pelo qual os gestores estavam passando quando foram feitas as entrevistas e a reunião do grupo de discussão.

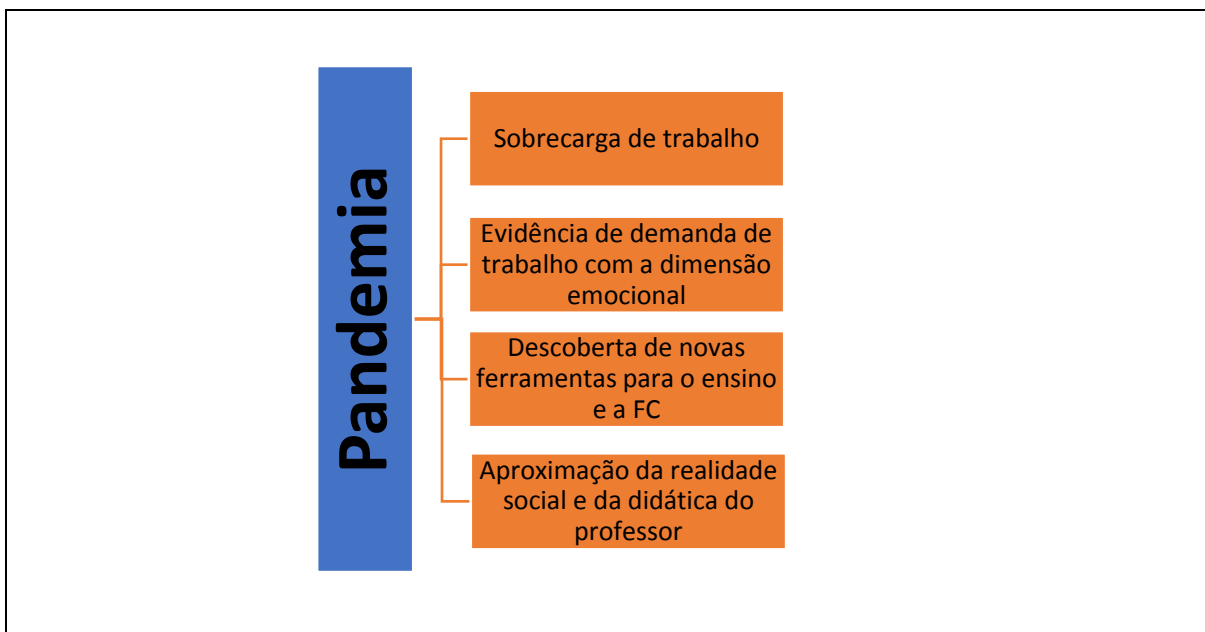
Nos meses de abril e maio de 2021, período em que foram coletados os dados, os alunos estavam sendo atendidos exclusivamente por meio de atividades remotas. Junto às atividades, as quais eram ofertadas de forma física (para atender quem não possuía acesso à internet) e por links do *Formulário Google*, postavam-se, nos grupos de *WhatsApp*, vídeos e áudios dos professores orientando a execução das ofertas didáticas. Os alunos que recebiam as atividades impressas também levavam uma orientação de estudos por escrito, como forma de auxiliar na realização do que era proposto. Nesse período, também havia sido orientado, pela equipe de Assistência Pedagógica da SEMEC, que os professores fizessem “plantões virtuais” pela

plataforma *Microsoft Teams*, para atender os alunos de forma síncrona, auxiliando-os em possíveis dificuldades.

O trabalho dos gestores foi intenso neste período. Cabia a eles: executar a busca ativa dos alunos que não davam devolutiva das propostas didáticas, gerando dados para alimentar o sistema da rede; receber e monitorar as atividades, vídeos e áudios dos docentes, dando-lhes devolutivas e orientações; postar as atividades dos professores nos grupos de *WhatsApp*; fazer as cópias, entrega e recebimento das atividades físicas; organizar a entrega dos kits merenda; acompanhar o fluxo de presença de professores e alunos nos plantões virtuais; assessorar os docentes em suas dificuldades no uso das ferramentas digitais; cuidar da formação continuada dos docentes nas reuniões de HTPC e demais oportunidades; fora as demais atribuições inerentes à função.

Dessa forma, durante a coleta de dados, os gestores participantes da presente pesquisa trouxeram discursos que refletiam a realidade do momento. Buscaram-se, por meio deles, elementos que pudessem contribuir com os objetivos desta pesquisa e, com foco nesse intuito, estruturaram-se os achados conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 20 – Estrutura de análise da Categoria 4



Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2022.

Segundo as falas dos participantes, com as novas atribuições do contexto pandêmico acrescentadas às demais obrigações do trabalho de gestor escolar, a rotina tornou-se mais dispendiosa e desafiadora, gerando cansaço e sobrecarga.

A gente vem de um ano de pandemia, então, acho que isso sobrecarregou muito mais. Talvez a minha fala tem a ver com isso, com esse cansaço. (D2)

Com a pandemia, parece que tudo dobrou, triplicou o trabalho devido ao distanciamento, porque a gente está vendo como é importante estar próximo em todas as questões. (CP5)

Para propor caminhos de formação sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, considera-se relevante analisar as características do contexto de trabalho em que se encontra o público-alvo no tocante às necessidades do momento. Se a demanda de trabalho se encontra demasiada, a formação precisa vir ao encontro das prioridades do momento; caso contrário, não haverá motivação para participar.

Ao discorrer sobre as implicações decorrentes do isolamento social e do distanciamento da escola, os gestores alegaram que a pandemia está trazendo, para o contexto escolar, uma necessidade de os educadores se voltarem às questões socioemocionais.

É pandemia, não teve aquela aproximação do professor com aluno dentro da sala. Então, ele não sabe ainda como o aluno é, como esse aluno desenvolve a aprendizagem dele. “Será que ele aprende daquele jeito?” “Aquele conteúdo que ele está expondo, será que consegue chegar naquele aluno?” “Como será que o aluno está recebendo as atividades?” “Como ele está emocionalmente longe dos colegas?” “Por que ele não faz atividade e o outro faz?”. No plantão virtual, uma professora comentou que um aluno entrou só para conversar, matar a saudade do professor. Não era conteúdo naquele momento para o aluno, o conteúdo ele faz todo. Era a falta disso, a falta da aproximação, de ver o professor. Ela falou que ele ficou lá conversando, colocando as coisas dele, o emocional, o que ele estava sentindo. Olha como isso foi importante para esse aluno! (D3)

Pelo trecho transcrito, infere-se que o gestor reconhece a necessidade de a escola olhar para os alunos não apenas com a intenção de desenvolvê-los cognitivamente, não apenas garantindo a ele o acesso ao conhecimento acadêmico ou às atividades escolares como forma de continuidade nos estudos. Enquanto ser integrado a um grupo e, por motivos sanitários, impedido de estar presencialmente na escola, atenta-se para as questões ligadas à dimensão sociais e de relacionamentos próprias do ambiente escolar, as quais são importantes para os jovens e ampliam o sentido de ele estar no ambiente educacional.

A partir dessa reflexão, adverte-se para a tomada de consciência de que a escola é mais do que um espaço para a disseminação dos saberes socialmente legitimados. Tal assertiva não visa à diminuição da importância do papel do conhecimento que a escola tem de construir junto ao corpo discente, visto que é sua função primordial. No entanto, é inegável que também se trata de um local de interações sociais intensas, onde os indivíduos estão “por inteiro”,

carregando consigo suas vivências, experiências e emoções. A citação a seguir se coaduna com essa perspectiva.

Assim, a escola não se limita à instrução, mas refere-se à pessoa completa e contextualizada, por isso o saber não deve estar isolado do meio físico e social, mas nutrir-se das possibilidades que ele oferece, permitindo ao aluno apropriar-se da cultura de sua época de formas diferentes a depender do seu estágio de desenvolvimento (ALMEIDA, 2008).

O contexto pandêmico e o distanciamento social, conforme aborda o trecho de fala supramencionado, trouxeram prejuízos sociais e emocionais, os quais poderão acompanhar esses sujeitos mesmo quando se der o retorno presencial. Dessa forma, o trabalho voltado às questões socioemocionais foi suscitado como uma demanda pelos participantes.

Nós percebemos que a nossa comunidade tem um olhar já bem voltado para essa questão da emoção, ou seja, já está trabalhando com esses alunos. Não são todos os professores, porque é uma minoria, mas que bom que tem uma minoria que trabalha isso. Na maioria das vezes, principalmente no contexto em que estamos vivendo de pandemia, de situações de desequilíbrio emocional, de medo, de angústias, de depressão, essas questões precisam ser levadas em conta para que a gente possa ter uma saúde mental, para ter também a saúde física. E a saúde cognitiva, digamos assim, da mesma forma, possa fluir tão bem quanto as outras, e isso a gente desenvolve. (D6)

Essa questão das dificuldades que nós estamos passando agora, até em relação às questões psicológicas, elas estão muito acentuadas em razão da pandemia. (CP2)

Se a escola reflete as problemáticas sociais e econômicas do contexto em que está inserida, o agravamento das questões relacionadas às dimensões sociais e emocionais dos indivíduos que nela atuam, em decorrência da crise sanitária e do distanciamento social, também se fazem presentes nela. Nesse sentido, entende-se que há uma preocupação dos gestores em olhar para a comunidade escolar considerando os reflexos do atual momento, tanto em relação aos alunos quanto aos professores e funcionários.

Nós temos professores passando problemas emocionais sérios. Não só professor, também o aluno, o funcionário também. Eu já vi professor largar todas as aulas, todas! Ele nem pensou se vai passar fome, que tem conta para pagar, porque tem pandemia. A pessoa pegou Covid dentro da casa, então, mexeu tanto com o professor que ele largou tudo. Mesmo conversando com a pessoa: “Olha, a gente te ajuda, a gente vai fazer isso para você”. E ele: “Não quero, muito obrigada”. E uma pessoa competente para dar aula. (D3)

Obviamente, a construção de caminhos formativos voltados às competências socioemocionais não dará conta desses reflexos, e nem é esse o propósito. Todavia, conforme cita Sousa; Santos; Parahyba (2020)

[...] a escola precisa viabilizar as condições de transmissão e assimilação crítica do saber sistematizado. Isso coloca em questão como tempo e espaço do que se compreende como escola, por exemplo, se modificam durante um período de afastamento ou isolamento, reverberando em mudanças ou não no trabalho pedagógico frente às emoções (Sousa; Santos; Paranahyba, 2020, p. 2).

Compreende-se, a partir da visão exposta sobre o trabalho com a dimensão socioemocional na seção 2.3.2, que a cognição e emoção estão inter-relacionadas, sendo desenvolvimento socioemocional um fator que influencia na aprendizagem dos objetos de conhecimento previstos no currículo. Assim, considerar a demanda da dimensão socioemocional acentuada pela pandemia é também pensar na defasagem de aprendizagem, outra preocupação deste momento e que foi suscitada pelos participantes.

O 6º ano já vai para o 7º, que estará no oitavo. Pensa bem nessas crianças, que defasagem! Embora nós estamos tentando sanar minimamente com os conteúdos essenciais, mas, menina, como se dará essa parte de aprendizagem, de vida mesmo? A gente não vai precisar de formação? A gente vai. (CP4)

Nessa perspectiva, pensa-se que não negligenciar as emoções é cuidar dos mecanismos que também auxiliarão na aprendizagem e na diminuição dos prejuízos pedagógicos decorrentes dos alunos que se mantiveram distantes da escola e dos professores.

Os discursos transcritos sugerem uma apreensão do gestor com o retorno presencial dos alunos no que se refere às demandas socioemocionais e à aprendizagem, tanto que, no excerto de fala anterior, o(a) coordenador(a) afirma ser necessário a formação continuada abranger tal temática. Um outro discurso corrobora com essa asserção.

Quando você falou em socialização, eu fiquei imaginando como eu preciso disso, como eu preciso desse tipo de formação humana. Eu acho que ela falta um pouco e, ao mesmo tempo, tem que ser de dentro para fora. Pensa bem a volta desses alunos... Nós tivemos uma semana, e que prazer foi tê-los novamente na escola. Mas como se dará isso com a defasagem que eles virão? (D4)

Esse reconhecimento reforça a ideia de que o contexto situacional é favorável à construção de caminhos formativos sobre o desenvolvimento socioemocional, pois a demanda foi reconhecida como algo interno, ou seja, refletido na comunidade em que o gestor atua, e não mais apenas como uma exigência de caráter normativo ou uma incumbência externa transportada para o campo educacional.

Logicamente, esse percurso formativo deve levar em consideração as situações analisadas nas categorias anteriores, no que tange a formação continuada e as perspectivas

formativas, bem como as discussões da próxima categoria, a qual demonstra o que esses profissionais inferem a respeito do desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto escolar.

Para a proposição desses caminhos de formação, poderão ser exploradas as novas ferramentas e formas de trabalho das quais a equipe de Assistência Pedagógica e os próprios gestores se valeram - inclusive para cuidar da formação continuada dos professores - durante o período de suspensão das aulas presenciais. Os trechos de fala a seguir discorrem sobre algumas delas, as quais se mostraram válidas como recursos a serem pensados para atingir o objetivo desta pesquisa.

(...) fazemos reuniões semanais, quando tem necessidade, ou mesmo quando surge alguma dúvida ou alguma coisa que eu preciso estar passando para eles pontualmente. Então, são marcadas reuniões online, mas muitas das vezes a formação continuada é feita durante a semana toda, durante o dia a dia. (CP5)

Em uma das formações que vocês passaram, por exemplo, apareceram coisas que eu não sabia que existia, como fazer aquelas atividades lúdicas. Eu achei uma ferramenta maravilhosa! Então eu acho que, no momento, precisa mostrar para nós, gestores, ferramentas que nós não conhecemos. (CP1)

Depois que a gente aprendeu a usar o Forms, nessa época de pandemia, o Google Forms ajudou a gente em tudo, tudo é Google Forms. Igual à segunda-feira, em que a gente tem uma reunião um pouco densa - é muito assunto; então, eu mando uma perguntinha, um formulário, às vezes três perguntinhas só, sobre o que foi mais pontual para eles, algum ponto que eles queiram comentar, mas que não quiseram falar na reunião. Eu faço isso, tem dado muito certo e o resultado é sempre positivo. (CP3)

As reuniões virtuais se tornaram uma realidade durante o período de distanciamento social e, muito provavelmente, continuarão a ser um recurso bastante explorado mesmo quando a pandemia acabar. Projeta-se, para a execução dos caminhos formativos acerca do desenvolvimento socioemocional e suas ações de monitoramento, que as plataformas de encontros virtuais consigam dinamizar esse processo. Evidentemente, os encontros presenciais devem ser privilegiados, pois a relação interpessoal se fortalece durante esses momentos, mas não há como negar que, em situações pontuais, os encontros virtuais tornam-se uma ferramenta acessível e de grande valia.

Ratifica-se que, conforme visto nas categorias anteriores, a execução e construção dos caminhos de formação, ainda que tenham momentos em comum com as demais escolas, precisarão ser subsidiadas a partir da realidade do contexto de cada unidade escolar. Nesse sentido, vê-se, nos encontros virtuais, um facilitador desse processo.

O uso de outras ferramentas digitais que possam dinamizar o trabalho dos gestores, inclusive na execução da formação no interior da escola, também podem ser exploradas em um percurso formativo sobre as competências socioemocionais. Conforme analisado na Categoria 1, os participantes concebem a formação continuada como um mecanismo de atualização e reciclagem, portanto aprender sobre recursos tecnológicos pode atender às suas expectativas quanto à inovação de recursos a serem empregados nas reuniões de formação continuada da unidade escolar. O uso, por exemplo, de aplicativos como o *Jamboard* ou *Scrumblr*, se utilizados em uma atividade prática durante os encontros de formação, aumentará o repertório digital-tecnológico dos participantes, sendo uma ferramenta de possível reutilização em HTPC.

Sobre a utilização de tecnologias digitais na formação continuada, Machado et al. (2021) afirmam que, considerando as premissas da autoformação e da aprendizagem colaborativa, tal recurso pode ser compreendido como uma importante ferramenta que possibilita e amplia as condições de interação e cooperação entre os participantes, favorecendo os processos formativos.

As transcrições de fala supracitadas ainda trazem o *Google Forms* como uma ferramenta interessante de avaliação das reuniões de encontros formativos, a qual também pode ser explorada na construção da formação sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais. Muitas vezes, como explicitado pelo(a) coordenador(a), os participantes da formação acabam não interagindo por meio da fala, fazendo com que o formador não obtenha os dados, impressões e recursos para a autoavaliação acerca do encontro. Por não necessitar de identificação, é possível que os formandos se sintam mais à vontade para relatar suas experiências e avaliar o percurso formativo. Dessa forma, a ferramenta torna-se uma estratégia para construir, avaliar e replanejar o percurso formativo.

Levando-se em conta os dados da análise da Categoria 3, os quais demonstram haver ruídos comunicativos que afetam a relação SEMEC e gestores, além do pouco espaço de escuta cedido a esses profissionais, a ferramenta pode auxiliar no processo de aproximação, favorecendo a horizontalidade e a co-responsabilização pela formação.

Houve, ainda, um recurso empregado por uma das unidades escolares que, apesar de ser mais tradicional quando comparado ao uso das tecnologias digitais, foi considerado um instrumento interessante de comunicação na formação: a carta.

Este ano, até o(a) CP está fazendo, e eu achei legal: ele(a) escreve uma cartinha aos professores. Ficou "Carta aos professores". Já têm a carta 1, carta 2, carta 3. Então, isso é formação, eu vejo que há ali informação e formação. (D4)

Devido ao período de distanciamento social, muitas formas de comunicação pela modalidade escrita foram utilizadas. No entanto, pelo fato da carta ser um gênero discursivo cujo caráter tem uma conotação mais intimista, acaba por atenuar a formalidade e pode ser utilizado como uma estratégia de comunicação mais assertiva e acessível do que um e-mail ou uma mensagem via aplicativos. Vislumbra-se, para fins de aproximação e quebra na verticalidade na posição culturalmente construída sobre o formador, que o resgate desse gênero possa ser explorado, inclusive, entre os próprios participantes, como forma de motivar a escrita e a leitura.

Por fim, analisa-se a aproximação dos gestores participantes com a realidade da comunidade escolar – professores e alunos – neste contexto de pandemia. De acordo com as contribuições trazidas pelos participantes, por serem responsáveis pelo recebimento, verificação e postagem das atividades dos docentes, atualmente, os gestores conhecem mais as necessidades do professorado e conseguem vislumbrar suas dificuldades.

Por também se responsabilizarem pela busca ativa dos alunos, houve um estreitamento com as famílias, fazendo com que a escola – gestores, professores e funcionários – conhecesse melhor a realidade social e familiar dos alunos. É o que se verifica nos trechos de fala transcritos abaixo.

Eu acho que, hoje, o nosso professor, e a gente mesmo, conhece muito mais a nossa comunidade, as realidades em que estão, que precisam ser levadas em conta no nosso trabalho. A realidade dos alunos e dos professores vai nos dar material para um trabalho melhor direcionado, até nesse momento. (CP4)

Agora, por exemplo, nesse período, a gente viu todas as dificuldades, ou não todas, mas a maior dificuldade que os professores tiveram no período de pandemia. Então, a gente tentava focar em cima disso, se é um problema de informática, se é um problema da tecnologia, se é um problema de medo. Para alguns era apenas medo, não tinham nenhuma dificuldade com tecnologia, sabem muito mais até que a gente, mas tinham medo de expor o rosto, de falar, de se expressar. Então, tinha que trabalhar individual com ele. (CP3)

Muitas vezes, eles sabem conteúdo. Os professores eles são bons, a gente nota isso. O que falta mesmo é a pedagogia, a forma de transmitir o conteúdo, porque o conteúdo mesmo eles sabem, a teoria, o que é aquilo, quando foi, isso eles sabem. É a maneira de transmitir, a forma de pensamento deles que às vezes tem que ser mudada. A gente também tem alguns professores que são muito conteudistas, então tem que plantar uma sementinha nova ali. Toda semana, ele monta atividade, a gente analisa e fala de novo “Então, lembra o que a gente conversou? É assim, tem que ser assado”. A gente vai se falando e vai mudando; aos poucos, vai mudando. (CP6)

A aproximação das necessidades formativas do professorado, a partir da análise da metodologia de apresentação dos objetos de conhecimento e das propostas didáticas, a formação individualizada para auxiliar nas dificuldades pontuais, e o conhecimento das

características socioeconômicas dos alunos cria condições favoráveis para que o gestor posicione como líder do grupo de profissionais da escola e se legitime como formador de docentes.

Nesse sentido, infere-se que os participantes, devido à pandemia e as especificidades do trabalho no atual contexto, possuem mais condições para, no percurso de formação sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, conduzir as propostas construídas coletivamente em seus espaços de trabalho, junto à comunidade escolar.

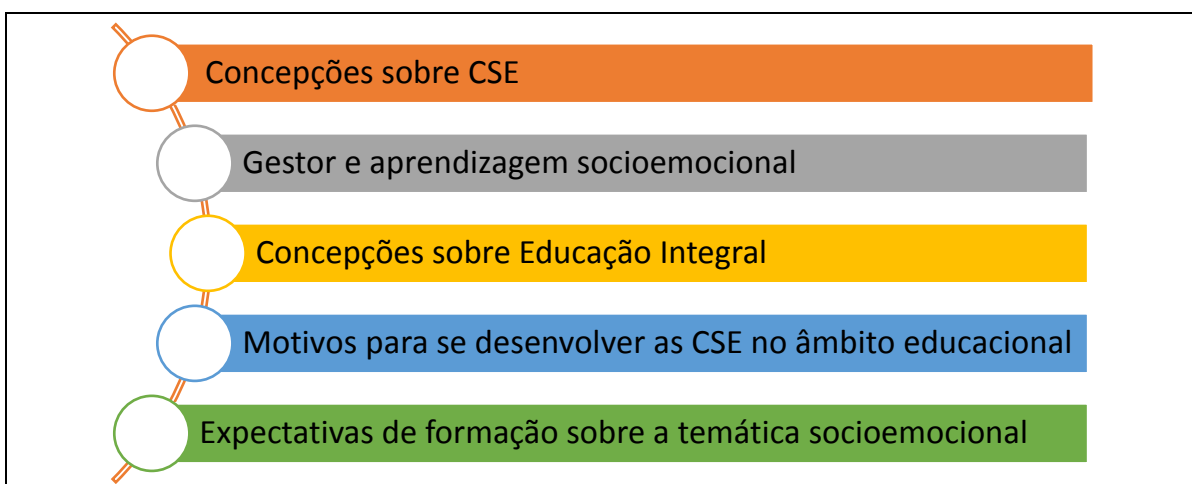
4.5 Compreensão sobre as CSE e seu desenvolvimento no âmbito educacional

A última categoria do presente estudo analisa, por meio da participação dos gestores no grupo de discussão, elementos acerca das demandas de formação sobre a temática socioemocional. Emergiram dos discursos dados sobre como os participantes compreendem as competências socioemocionais e a educação integral, os motivos de elas serem trabalhadas no âmbito educacional e suas expectativas quanto a uma possível formação sobre o tema.

O percurso até aqui analisado trouxe elementos importantes para subsidiar uma proposta formativa destinada aos gestores participantes. A análise da Categoria 5, no entanto, direciona as reflexões trazidas pelas demais categorias ao tema das competências socioemocionais, de modo que se possa vislumbrar os caminhos formativos mais próximos das concepções, expectativas e demandas do público-alvo.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, os achados de fala para a análise desta categoria foram organizados conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 21 – Estrutura de análise da Categoria 5



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Partindo da discussão teórica apresentada na seção 2.3.3, sabe-se que as competências socioemocionais compreendem a autoconsciência, a autogestão, a consciência social, as habilidades relacionais e a tomada de decisão responsável. Segundo Marin et al. (2017), “...a competência socioemocional se refere à capacidade de incitar, integrar e colocar em prática os recursos, conhecimentos e habilidades socioemocionais e cognitivas aprendidos socialmente pelo indivíduo, frente a determinada situação” (p. 99). Essa conceituação tem estreita ligação com o constructo de Inteligência Emocional, o qual, de acordo com as autoras supracitadas, baseadas nos estudos de Salovey e Mayer (1990), define-se como a maneira de vincular a emoção à inteligência, em busca de soluções para problemas.

Os participantes desta pesquisa, ao serem questionados sobre o que entendiam por competências socioemocionais, trouxeram, em seus discursos, palavras e expressões que, após seleção e organização, foram colocadas no quadro abaixo.

Quadro 22 – Entendimento sobre competências socioemocionais



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

A partir das palavras e expressões presentes no quadro, nota-se que o entendimento sobre a competência socioemocional tem correspondência com as definições presentes no referencial teórico.

Os itens “controle das emoções”, “gerenciamento das próprias emoções” e “autocontrole”, no contexto semântico em que foram proferidos pelos participantes, mostram-se correlacionados. Para eles, é necessário cercear as emoções, no sentido de não fazer com que desencadeiem impulsos prejudiciais aos relacionamentos e a eles mesmos.

Pensa-se que, em um percurso de formação voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais, seja necessário clarificar as diferenças entre emoções e sentimentos. De acordo com Caminha (2014, *apud* Bonfante 2019), as emoções são naturais, ou seja, fazem parte da essência do ser humano, sendo fundamentais à sobrevivência da espécie. Medo, raiva, tristeza, felicidade, entre outras, são exemplos de emoções e, sendo experimentações fisiológicas, não podem ser controladas. Já os sentimentos, por serem a experiência mental de uma emoção (Damásio, 1996, *apud* Bonfante, 2019), são passíveis de adaptação e, conseqüentemente, de manejo por parte do sujeito, uma vez que se tratam de um processo cognitivo.

Culturalmente, sabe-se que a demonstração de emoções e sentimentos nem sempre foi vista como um fator positivo nos ambientes de trabalho, por ser o local onde se presta um serviço especializado. Mesmo que esse lugar seja a escola, espaço profissional de interações sociais intensas, nas quais as emoções e sentimentos, obviamente, estão presentes e interferem nos processos relacionais, há uma tendência em colocá-las como apêndice da dimensão intelectual, como fora discutido no referencial teórico.

A partir desse entendimento, a construção de um olhar voltado à integralidade do sujeito parece ser necessária, não apenas no que concerne ao aluno e ao exercício de desenvolvê-lo a partir de uma educação integral, conforme será visto adiante, mas também para a construção de percursos de formação continuada voltados às competências socioemocionais.

Depreende-se que, ao discutir aspectos sobre emoções, sentimentos, manejo de impulsos e ações reflexivas em momentos formativos voltados aos gestores, traz-se para dentro da escola a perspectiva da integralidade dos sujeitos, sem negligenciar as emoções e sentimentos das ações profissionais e demais situações relacionais inerentes ao contexto de trabalho desses profissionais. Afinal, parafraseando Soligo (2015), o profissional “mora” em uma pessoa, que não se desprende da dimensão emocional quando adentra o portão da escola ou quando participa de um momento de formação.

Chama-se a atenção para as questões da afetividade como elemento constituinte da pessoa do gestor. Baseadas em Henri Wallon ⁹(2007), Almeida e Groppo (*apud* Almeida e Placco, 2015) asseveram que as emoções, cujo predomínio é a ativação fisiológica, e os sentimentos, de predomínio de ativação representacional, são dispositivos da afetividade

⁹ Henri Wallon nasceu em Paris em 1879 e faleceu na mesma cidade em 1962. Teve intensa participação nos movimentos sociais de sua época. Foi médico, pesquisador, psicólogo e educador.

postulada pela teoria do estudioso. Coadunando com essa perspectiva, Almeida e Placco (2012) relatam

A escola de Wallon assume que deve cuidar do cognitivo, reconhecendo que, ao lidar com ele, está lidando com o afetivo, pois, dada a integração das duas dimensões, o que se conquista no plano cognitivo é um lastro para o afetivo e vice-versa. Insiste ele que o professor é um indivíduo completo, com afeto, cognição e movimento (...) (ALMEIDA E PLACCO, 2012, p. 10).

Nesse aspecto, a formação continuada também preconiza um tratamento dos sujeitos a partir de sua integralidade, tratando da afetividade como forma de o público-alvo mobilizar-se para a reflexão e a prática. Isso representa, no contexto desta pesquisa, que os caminhos formativos voltados ao desenvolvimento socioemocional também precisam considerar os participantes em suas dimensões cognitiva, afetiva, emocional, relacional, cultural, enfim, como seres totais.

As menções “convívio social”, “capacidade de colocar-se no lugar do próximo”, “lidar com as emoções do outro” e “comunicação assertiva” também se coadunam com a perspectiva das habilidades sociais. Del Prette e Del Prette (2017) trazem as classes da empatia e da assertividade como habilidades que se correspondem às menções citadas.

A classe “empatia” reúne comportamentos sociais esperados e desejáveis em relação ao interlocutor, especialmente quando este se encontra em dificuldade. Neste caso, os objetivos são apoiá-lo, demonstrar compreensão, validar seus sentimentos etc. Por outro lado, a classe “assertividade” reúne comportamentos esperados em situações de desequilíbrio nas trocas interpessoais, com a função de restabelecer a condição anterior ou melhorar a condição atual (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2017, p. 26).

A fala dos gestores, ao discorrerem sobre o entendimento acerca das competências socioemocionais, suscita que é preciso desenvolver habilidades sociais para se chegar à competência socioemocional. Sobre a comunicação assertiva, os autores supracitados afirmam que seu exercício constitui a base das relações “autênticas” em médio e longo prazo.

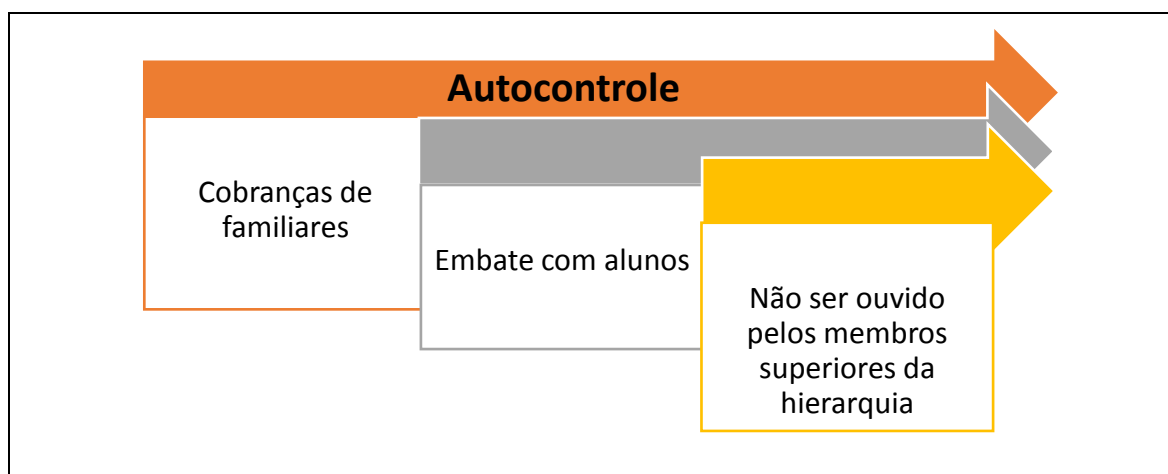
Nesse sentido, pensa-se que a proposição de caminhos formativos a partir de perspectivas dialógicas e colaborativas, como sugerido na análise da categoria 3, requer investimento, por parte do formador, no fator comunicação. A preparação desses encontros deve levar em conta, além dos indícios relacionais, metodológicos e contextuais suscitados nas seções anteriores, a forma como o discurso vai se construir, desde o convite para participar do movimento formativo, até a apresentação da temática, a construção coletiva do percurso e sua avaliação. Esse discurso deve vir ao encontro das necessidades do público-alvo, mas não em tom de exigência ou culpabilização pelas situações a melhorar na unidade escolar.

Analogamente à citação de Almeida e Placco (2015) transcrita anteriormente, na qual as autoras se referem a Wallon, para conquistar o plano cognitivo do gestor no sentido de reforçar a importância da formação sobre a temática, é preciso alcançar seu lastro afetivo, o que dificilmente se faz possível sem uma comunicação assertiva.

Os trechos acerca da “inteligência emocional” e da “tomada de decisões” também fazem menção às competências socioemocionais. Conforme visto na seção 2.3.3, o construto de Inteligência Emocional deu origem aos estudos sobre as competências socioemocionais, sendo a “tomada de decisão” uma das habilidades socioemocionais descritas por Tacla et al. (2014).

A fim de motivar os participantes a falar sobre a dimensão socioemocional, o primeiro questionamento disparador foi a respeito do autocontrole em situações profissionais. Intencionalmente, buscou-se aproximá-los da temática a fim de que reconhecessem sua implicação em ocasiões do exercício da função de gestor escolar ou de professor. As situações descritas pelos participantes estão reunidas no quadro a seguir.

Quadro 23 – Demanda de autocontrole no exercício da função



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

De acordo com as contribuições, 28% dos participantes relataram que as cobranças dos responsáveis pelos alunos e as reivindicações de forma agressiva e ríspida dos familiares no trato com os funcionários da escola exigem do gestor o controle emocional para a manutenção do diálogo e do vínculo necessários entre escola e família.

O embate com os alunos também foi citado por 28% dos que socializaram sobre o questionamento, inclusive quando os participantes se encontravam na função de professor. As questões de indisciplina e o contexto social dos alunos refletem nas relações entre educadores

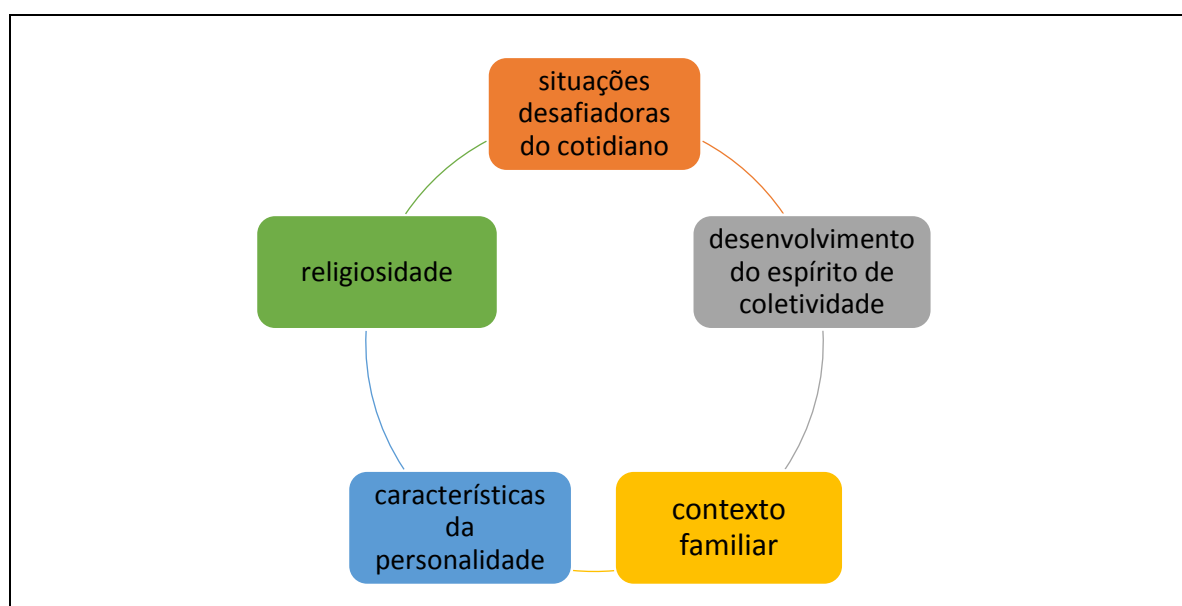
e educandos, sendo necessário, da parte do adulto, autocontrole e calma para agir de forma adequada.

Para 44% dos participantes, outro dificultador da gestão emocional é o fato de não serem ouvidos pelos pares que ocupam uma função superior na hierarquia institucional. Segundo eles, torna-se dispendioso manter o autocontrole quando não lhes são ofertadas condições para explicar as situações próprias da unidade escolar, quando não consideram as realidades, vivências e dificuldades da escola, impondo-lhes ações que, muitas vezes, não lhes trazem benefícios.

Inferre-se que aproximar o público-alvo da temática de formação, por meio de um questionamento de implicação prática na vivência profissional dos gestores, pode ser um recurso para o levantamento de casos a serem discutidos em um percurso formativo sobre competências socioemocionais. Segundo Wallon (1975, apud Almeida e Placco, 2015), a formação dos professores não deve ficar presa aos livros, mas ter referência nas experiências que eles próprios podem realizar. Dessa maneira, entende-se que utilizar os casos reais das vivências desses participantes, inclusive os que foram relatados no contexto deste estudo (com o devido anonimato e a autorização dos participantes) pode tornar os caminhos formativos mais atrativos e significativos.

Esse questionamento disparador também teve como objetivo descobrir como se deu a aprendizagem socioemocional compartilhada pelos gestores nas situações profissionais. O quadro abaixo resume suas percepções.

Quadro 24 – Experiências de aprendizagem socioemocional



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os participantes revelam que sua aprendizagem socioemocional é fruto, principalmente, das situações desafiadoras do cotidiano, as quais requerem uma atitude, muitas vezes, rápida e equilibrada acerca dos problemas. Essa aprendizagem, em alguns casos, foi atrelada a características da personalidade, à crença religiosa, aos ensinamentos do contexto familiar e ao desenvolvimento do espírito de coletividade. Del Prette e Del Prette (2017) afirmam que as habilidades sociais são mesmo aprendidas, em grande parte, “por meio de condições naturais dispostas na família, escola, ambientes de trabalho e lazer etc.” (p. 35).

Chama-se a atenção para um discurso cuja intencionalidade foi explicar as consequências de se aprender, na prática e, principalmente, nas condições desafiadoras, a lidar com a dimensão socioemocional.

A gente, para manter esse autocontrole, paga um preço muito alto, porque nós somos seres humanos também. É como se a gente tivesse que estar em equilíbrio, estar bem para lidar com situações o tempo inteiro. E a gente leva agressão, bordoadas, como se diz, de todos os lados. Então, paga-se um preço muito alto para se manter esse autocontrole. (D1)

Percebe-se que, ao abordar as competências socioemocionais em um percurso formativo, faz-se necessário considerar que os gestores não devem ser vistos como aprendizes de uma teoria com a finalidade de replicá-la nas escolas, pois a temática também faz parte da essência do trabalho deles. Conforme mencionado anteriormente, a formação desse público não os preparou para os desafios da função, o que faz a aprendizagem ser, em alguns momentos, mais árdua. Obviamente, nenhuma formação abarca todas as situações que serão vivenciadas na prática, mas fazer o caminho inverso – trazer a prática para a discussão em formação – pode contribuir com os participantes.

Quando mobilizados a responder sobre o que entendiam acerca da formação integral, os gestores discorreram que se trata do desenvolvimento do aluno nos aspectos intelectual, social, físico, emocional e cultural. Contudo, ratificaram que o contexto educacional, de forma geral, não consegue se desprender do aspecto cognitivo, negligenciando as demais dimensões.

Eu penso que, infelizmente, as escolas, em geral, não estou nem falando só da rede pública, no nosso caso municipal, eu acho que no geral, pelo o que a gente vê, tem uma preocupação muito grande com a questão do ensino do conteúdo. Tudo bem, a escola é um local apropriado para desenvolver esse aprendizado, esse conteúdo, essas habilidades, mas eu penso que isso é mais importante, esse desenvolvimento integral do aluno. [...] Então, a escola hoje peca muito no sentido de não ter esse desenvolvimento integral. Lá a gente tenta, com muita dificuldade, trazer essa questão do mercado de trabalho para as crianças e desenvolver ali habilidades que vão ser úteis para a vida deles. (D2)

O excerto de fala demonstra que, na visão dos participantes, a educação integral ainda não é uma realidade, haja vista o foco no desenvolvimento dos conteúdos conceituais. Parece haver uma lacuna entre os objetos de conhecimento desenvolvidos pela escola e os saberes necessários à vida dos alunos. Fanfani (2011) diz que “os alunos devem dar sentido à experiência escolar” (p. 11) e isso é possível quando a escola se constitui

Uma instituição que não se limita a ensinar, mas que se propõem a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas. [...] Uma instituição que forma pessoas e cidadãos e não “expertos”, ou seja, que desenvolve competências e conhecimentos transdisciplinares, úteis para a vida e não esquemas abstratos e conhecimentos que só tem valor na escola (FANFANI, 2011, p. 14).

Conforme discutido anteriormente, o fato de o Ensino Fundamental – anos finais ser ministrado por professores especialistas em áreas do conhecimento acaba favorecendo a fragmentação dos saberes, distanciando ainda mais o conhecimento desenvolvido em um componente curricular dos objetos de conhecimento trabalhados nos demais. Sem a devida ligação entre as aprendizagens desenvolvidas pelos especialistas e sua relação com a vida do educando, o ensino perde significação e há pouca mobilização em prol da aprendizagem.

Os participantes ainda trouxeram contribuições a respeito de a escola ser o espaço onde não deveria se dissociar as dimensões social e emocional da intelectual, uma vez que o aluno é um todo e não está na escola unicamente para a aprendizagem de conteúdos formais.

Educação integral, eu penso que não só se preocupar com o conteúdo, com esse aprendizado, porque é função da escola, nós sabemos, e é importante; mas não dá para separar desse emocional, do que esse aluno é, do que essa criança traz, separar esse jovem do seu ambiente social. Não dá para a gente colocar esse aluno na sala de aula e querer que ele tenha um comportamento adequado e, se ele não tiver esse comportamento, a gente já pensar em tirá-lo da escola. Enfim, acho que, muitas vezes, nem nós estamos tão preparados para trabalhar essa integralidade do aluno. (D2)

Parece desafiador trabalhar o aluno de forma integral quando não se teve formação adequada para tal. A fala do participante revela a urgência em se fazer da escola e dos saberes nela disseminados também um ambiente em que se respeite, considere e desenvolva as demais dimensões dos adolescentes. No entanto, as práticas pedagógicas já consolidadas e a expectativa quanto às questões comportamentais dos alunos no ambiente escolar tornam o desafio mais intenso.

A mudança de práticas em favor do desenvolvimento integral dos educandos, por meio de uma aprendizagem mais significativa, passa por uma formação que explicita os benefícios do repensar e refazer pedagógico. Conforme Almeida e Placco (2012): “Qualquer

aprendizagem significativa envolve mudança, e a mudança é uma experiência assustadora; porém, se gera um resultado gratificante, o professor permite-se o risco de mudar, abrindo-se para novas experiências (p. 58).”

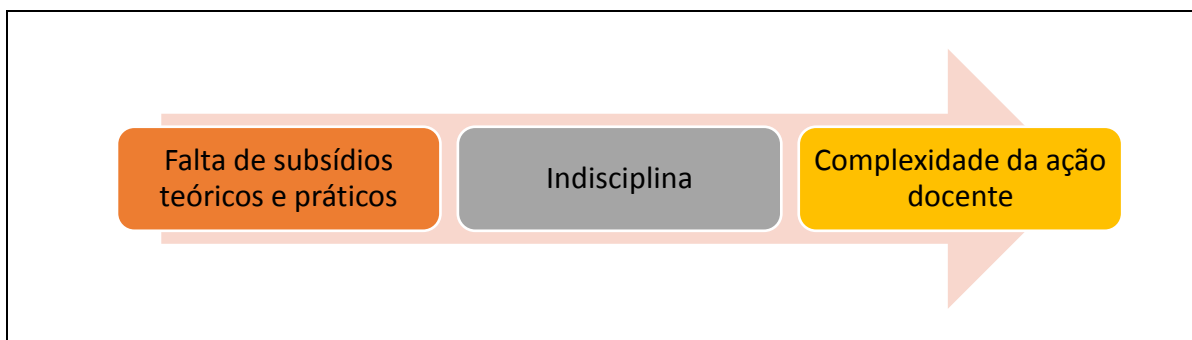
Nesse sentido, infere-se que a formação continuada sobre as competências socioemocionais necessita ser engendrada no interior da escola com a devida participação de gestores e professores. Atuando juntos na elaboração das atividades, por meio do material didático, dos objetos de conhecimento inerentes a cada componente curricular e dos recursos disponíveis na escola, cria-se condições favoráveis à elaboração de propostas didáticas que visem ao desenvolvimento do aluno no aspecto integral, de forma a aproximar os saberes escolares das vivências dos discentes, tornando a aprendizagem mais significativa.

Um participante relatou uma experiência da escola que reforça a propositura acima.

No presencial, um pai de aluno chegou na escola, e o professor de matemática levou os alunos todos para o pátio para fazer uma atividade do material didático, na prática. Então, um ajudava o outro, cooperava com o outro. Quando um não conseguia, o outro falava: “Não, mas o professor falou que você vai conseguir”, aí o outro foi lá e fez. O pai estava olhando e falou: “Nossa, isso é maravilhoso, né?”, e eu falei “É mesmo!”. Ninguém ficou tirando o outro “Ah, você não sabe nada, senta lá, você não sabe fazer conta”. E era um aluno que não é o primeiro da sala, não é aquele aluno 10. Então, aquele pai ficou feliz. E eu fiquei tão feliz, porque o pai viu que a gente não vê o aluno como mais um na sala, mas como aquele que também coloca os conhecimentos dele, as coisas que ele sabe, que tenta, como ele age. (D3)

Buscou-se, por meio dos instrumentos de coleta de dados, inferir as motivações dos participantes para trilhar um percurso formativo sobre competências socioemocionais e por quais razões, na concepção deles, se faz ou não necessário trabalhar a dimensão socioemocional na escola. As principais razões foram sistematizadas no quadro a seguir.

Quadro 25 – Motivos para participar de encontros formativos sobre CSE



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Para 75% dos participantes, a formação inicial e continuada não abrangeu, de forma explícita e eficiente, as competências socioemocionais, fazendo com que eles não se sintam preparados para desenvolver a temática junto aos professores, formando-os nesse intuito.

Eu acho que, infelizmente, ainda se trabalha muito pouco essa parte. Os colegas estavam relatando das escolas que têm necessidade de focar mais nessa questão das competências e habilidades socioemocionais, mas as próprias instituições formadoras de docentes, de gestores, de profissionais da educação, também deveriam focar um pouco mais nisso. [...] Eu percebo, por exemplo, que eu tenho duas licenciaturas, e em nenhuma das duas eu acho que essa parte foi tão bem trabalhada. (D1)

Eu sou um(a) que gostaria de participar desse tipo de formação com essa temática, porque não me sinto preparado(a) para fazer uma formação com os professores a respeito disso. (D2)

Apesar de os gestores terem demonstrado entendimento acerca das competências socioemocionais a partir dos referenciais teóricos, como foi visto no início da análise desta categoria, há uma insegurança quanto ao desenvolvimento do tema na escola, haja vista a formação inicial e continuada não ter contemplado a temática de forma prática, ou seja, imbricada no cotidiano e nas vivências da escola. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que o percurso formativo deve vislumbrar como esse desenvolvimento se concretiza na prática, junto aos alunos e aos objetos de conhecimento.

Coadunando com Abed (2014), reflete-se sobre a formação ser construída junto aos gestores e docentes, a fim de que possam experimentar como, intencionalmente, devem ser planejados e executados os objetivos do ensino em favor também da dimensão socioemocional. Segundo a autora

O critério da intencionalidade refere-se tanto aos aspectos cognitivos como às relações afetivas com o conhecimento e com o aluno. “A clareza ‘do que’ e ‘a quem’ pretende atingir que orientam o ‘como’ de suas ações.” (GARCIA et al., 2012: 22). É importante que o professor não só domine os conteúdos que ensina (dimensão cognitiva), mas também tenha consciência dos sentidos que ele, professor, atribui a esses conhecimentos, aos aspectos energéticos e afetivos com que reveste a sua relação com o saber e com os alunos (dimensão emocional, social e ética). Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, como motivação e engajamento, pode, e deve ser promovido pelo entusiasmo e prazer com que o ensinante apresenta o conhecimento aos alunos (ABED, 2012, p. 59-60).

Por se tratar de um contexto formativo voltado ao Ensino Fundamental – anos finais, a presença dos professores especialistas na construção desse processo é fundamental, devido às especificidades do componente curricular e à tendência de isolamento desses docentes. A elaboração coletiva dos estudos e procedimentos em favor do desenvolvimento socioemocional

pode promover a aproximação dos saberes e práticas desses profissionais, facilitando processo formativo para os gestores.

Os participantes deste estudo veem que o favorecimento da dimensão socioemocional tem relação com a questão disciplinar e comportamental dos alunos.

Às vezes, tem uma sala que é um pouco mais complicada do ponto de vista disciplinar, e você vê que, com determinado professor, a coisa flui muito bem, e não necessariamente porque o professor é “sargento”. No caso, é claro que o professor sabe lidar bem com essa parte da indisciplina, mas quando você pergunta para o aluno o porquê de ele não fazer graça com professor X, ele dificilmente fala que é porque o professor é bravo, porque tem aluno que não tem nada a perder: “Ah, é bravo? Deixa ser bravo, eu não tô ligando”. Mas não, é porque aquele professor consegue sensibilizar esse aluno de alguma forma a ponto de conseguir o respeito, até mesmo a admiração desse aluno. Então, eu acho que isso deveria ser mais focado tanto nos cursos formadores de docentes, profissionais de educação, quanto nas escolas propriamente dita, quanto nas capacitações que serão oferecidas. (D1)

Pelo entendimento dos participantes, a formação voltada às competências socioemocionais auxilia na gestão da indisciplina, uma vez que a postura e as ofertas didáticas dos professores, quando mais próximas das vivências do aluno, acabam por sensibilizá-los. Para Fanfani (2011)

A autoridade pedagógica, entendida como reconhecimento e legitimidade, continua sendo uma condição estrutural necessária da eficácia de toda ação pedagógica. O problema é que hoje o professor tem que construir sua própria legitimidade perante entre os jovens e adolescentes. Para isso, deve recorrer a outras técnicas e dispositivos de sedução. Trabalhar com adolescentes requer um novo profissionalismo que requer definição e construção (FANFANI, 2011, p. 11).

Reflete-se sobre a figura do docente como autoridade pedagógica, sendo essa visão essencial na construção da relação entre professor e aluno. Contudo, deve haver estreitamento entre os saberes e a vida, entre a postura e o discurso.

Reforça-se, com base no autor supracitado, que não se trata de favorecer a compreensão, contenção afetiva e respeito à cultura jovem em detrimento dos objetos de conhecimento previstos nos currículos ou do desenvolvimento de conhecimentos e de atitudes complexas necessárias para a inserção social dos jovens na cultura adulta e universal. Trata-se de redirecionar as práticas educativas levando em consideração as dimensões sociais, emocionais, relacionais e culturais dos alunos, uma vez que, conforme mencionado várias vezes neste estudo, a dimensão socioemocional favorece a aprendizagem.

Faz-se importante ratificar que uma proposta formativa voltada ao desenvolvimento de competências socioemocionais não dará conta de problemas sociais estruturais, salvando a

escola da indisciplina ou dos problemas relacionados à aprendizagem. O que se enfatiza é que uma postura pedagógica aberta à integralidade dos educandos favorece o clima escolar e a formação cidadã.

Segundo Almeida e Placco (2012) os professores são agentes éticos, trabalhando para que o aluno consiga descobrir também seus próprios valores e, a partir deles, construa seu projeto de vida.

Ética não é dar um catálogo de regras: é discutir com os alunos o que seus atos significam em termos de necessidades, sentimentos, consequências e projetos de vida seus e dos outros. Acima de tudo, é vive-la na sua relação com o aluno. É esse o cuidar do professor, colocando o conhecimento e a dinâmica da classe a serviço da elaboração de projetos de vida éticos, para que o jovem possa optar e lutar por seus valores, para escolher suas próprias opiniões e seus atos de acordo com eles (ALMEIDA e PLACCO, 2012, p. 54).

Corroborando com essa perspectiva, Abed (2014) assinala que a postura do professor também serve como modelo de relacionamento interpessoal e ético, “sem perder de vista, é claro, seu lugar de mediador, de professor, de elemento de liderança e organização da cena pedagógica” (p. 64).

Nesse entendimento, faz-me menção à complexidade da ação docente, outro item mencionado como indicador para a participação em formações com a temática do desenvolvimento socioemocional.

Na verdade, para praticar, para exercer a docência, a gente tem que ter o domínio, esse domínio socioemocional que foi colocado, essas habilidades e tal, até porque a gente não tá lidando com coisas. Nós estamos lidando com pessoas, com seres humanos, que, assim como nós, têm emoções, têm sentimentos, têm seus dias plenos, tem dias que vão estar para baixo, aborrecidos por algum motivo e tal. Os alunos não são robôs que vão ser repetidores daquilo que nós estamos passando. Eles são seres humanos, vivos, que tem sensações como nós. Então, essa parte tem que ser muito trabalhada. (D4)

Uma vez que a formação inicial e continuada, conforme os discursos aqui analisados, não priorizam as questões práticas e humanísticas da ação docente, o foco nos estoques cognitivos relacionados às áreas do saber e as práticas transmissivas de conhecimento sufocam os movimentos relacionais e as dimensões afetiva, emocional e social dos alunos.

Segundo ABED (2014), o aluno aprende verdadeiramente quando reveste o conhecimento de sentido pessoal e isso acontece quando o professor media as ações de aprendizagem com a intenção de provocar no aluno seu envolvimento ativo e emocional. Para essa tarefa, a qual ratifica a complexidade da ação docente, a autora aposta no incentivo a

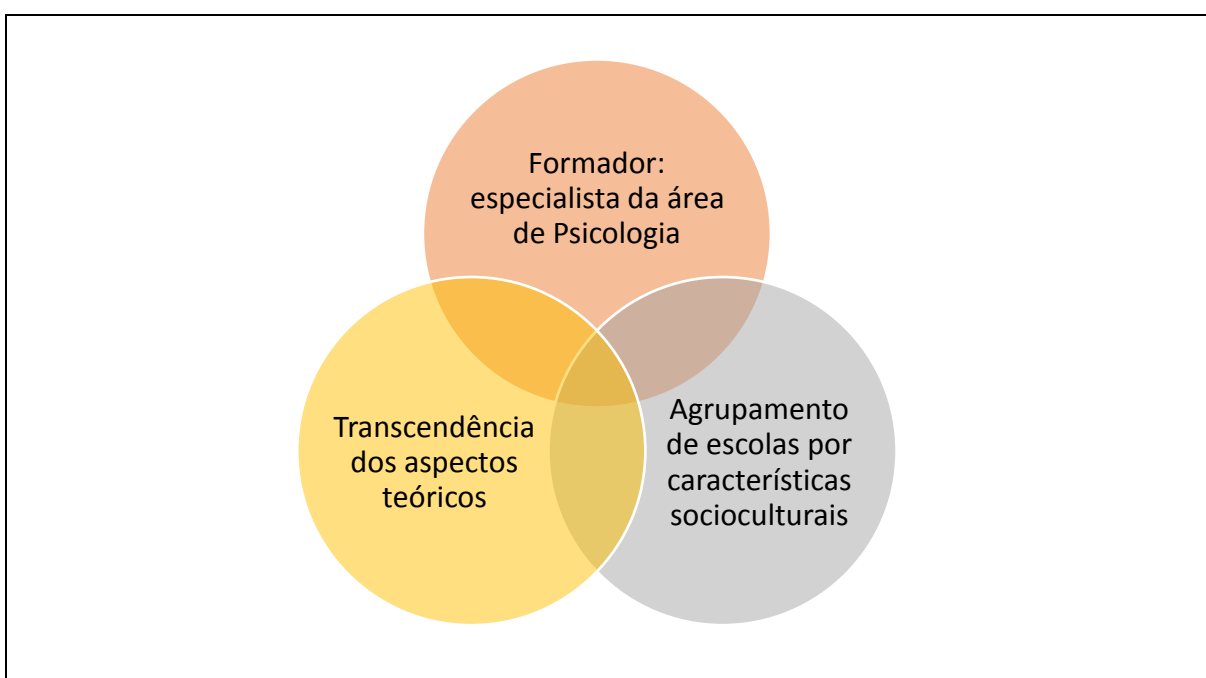
processos metacognitivos, nos quais os alunos tomam consciência de suas próprias competências para o aprender, por meio de atividades nas quais seja possível vivenciar experiências de sucesso e oportunidades de conquistas reais por parte dos alunos.

Assim, reitera-se que, para a construção de uma proposta de caminhos formativos voltados às competências socioemocionais, é importante vislumbrar ações reais a partir das características da comunidade escolar – gestores, professores e alunos, o que não é possível se a formação for construída desconectada desse contexto ou se vier pronta para ser aplicada.

Especificamente sobre a ação docente, apenas um gestor afirmou que, na preparação das aulas e ofertas didáticas de alguns professores, a dimensão socioemocional é trabalhada junto aos alunos. Os demais participantes confirmaram que o desenvolvimento das competências socioemocionais acontece de forma espontânea, a depender do professor e do relacionamento que construiu com a turma. Não há um trabalho pontual, no qual as aulas são planejadas para, intencionalmente, favorecer o desenvolvimento de determinada habilidade ou competência, tampouco diretrizes e formações voltadas a essa prática. Inclusive, na visão de todos os participantes, o trabalho com as competências socioemocionais depende do perfil do professor e de sua disposição em trabalhar os conteúdos atitudinais e comportamentais.

Ao serem questionados sobre como seria a formação ideal sobre a temática, os gestores apontaram três expectativas presentes no quadro a seguir.

Quadro 26 – Expectativas quanto à formação voltada às CSE



Fonte: elaborado pela pesquisadora

De acordo com a fala dos gestores, as formações devem ser dadas por um especialista da área de Psicologia, pois ele é o profissional que, na concepção dos participantes, trataria do assunto com assertividade.

A questão emocional, a questão humana é muito complexa, acho até que esse tipo de formação deveria ter o profissional especializado para isso, seja terapeuta, psicólogo. (D2)

A gente precisa de um amparo técnico de alguém da área que possa estar nos direcionando para que possamos fazer isso, acho até que tenha que ser mesmo alguém da área que estudou, que conhece, porque se não fica muito vago. (D6)

Percebe-se que os gestores não concebem, com clareza, como o desenvolvimento de competências socioemocionais se daria na educação, nas propostas didáticas e no trabalho pedagógico do professor, uma vez que contemplam esse desenvolvimento como uma ação vinculada à área da Psicologia, bastante ligada às questões terapêuticas.

Chama-se a atenção para o fato de que os caminhos de formação sobre a dimensão socioemocional devem direcionar os gestores a enxergar como tal desenvolvimento pode se dar nas ofertas pedagógicas, junto aos objetos de conhecimento e seus suportes didáticos: textos, livros, filmes, músicas, exercícios, dinâmicas, atividades em grupo e afins. Portanto, não se trata de processo terapêutico e, também por isso, não dará conta de problemas psicológicos ou estruturais da comunidade escolar.

Refere-se, sim, a aproximação do conteúdo do currículo com as ambiências do alunado, de modo a favorecer a aprendizagem e torná-la mais significativa, fortalecendo, ainda, o vínculo entre docentes e discente, dando maior significado às atividades escolares, já que o aluno é considerado em sua integralidade.

Corroborando com essa visão, Abed (2014) afirma que

Promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais significa realizar ações mediadoras intencionais para que o aluno construa vínculos saudáveis com os ensinantes e com os objetos do conhecimento, engajando-se com a situação de aprendizagem, revestindo os conhecimentos de sentidos pessoais, mas sem perder a dimensão dos significados adotados pela cultura, posicionando-se criticamente, com seriedade e compromisso, aprofundando, enriquecendo e ampliando o arcabouço de saberes da sociedade (ABED, 2014, p. 71).

Assim como fora exposto nas seções 4.1 e 4.2, nas quais os participantes expuseram suas concepções e expectativas sobre a formação continuada, retomou-se o discurso sobre os momentos formativos serem capazes de transcender os aspectos teóricos, sendo-lhes ofertados momentos de escuta e de compartilhamento.

Eu acho que tem que passar pela escuta, ser ouvido. Eu penso que não adianta fazer uma formação baseado só no que a pessoa sabe - e que deve saber muito, deve ter muito conhecimento. Cada um de nós, gestores, conhece bem a sua realidade, a sua clientela, os professores. Então, seria muito bacana se a gente pudesse estar levando as situações para estar compartilhando, aprendendo como lidar. Uma situação que, por exemplo, o diretor X apresenta pode me ajudar na minha escola, pode ajudar outra pessoa. Então, eu acho que essa troca mesmo de experiências, essa escuta, mas essa escuta verdadeira, não é só chegar lá com a informação “É assim e pronto”. Por mim, a gente precisa justamente compartilhar. (D2)

Mais uma vez, os participantes reivindicam que os momentos formativos – inclusive os voltados à temática socioemocional – devem priorizar os espaços de escuta autêntica e de compartilhamento de experiências, de modo a transcender a racionalidade técnica. Nesse modelo reivindicado, não cabe a figura de um assessor de formação detentor de conhecimentos específicos, tampouco uma postura transmissiva da parte dele e passiva da parte do público-alvo, pois serão tematizadas as situações específicas inerentes à realidade das comunidades escolares.

Por fim, houve ainda uma contribuição acerca dos grupos de profissionais que, porventura, participariam dos encontros formativos. Na impossibilidade de trazer uma formação individualizada, ou seja, voltada especificamente a uma unidade escolar, sugere-se que sejam agrupados os gestores cujas comunidades têm características socioculturais semelhantes, de modo a tornar as discussões e propostas mais exequíveis e próximas da realidade escolar.

Tais discursos reafirmam que perspectivas dialógicas e colaborativas de formação parecem ser opções viáveis para se atender às expectativas e necessidades dos gestores na construção de caminhos formativos voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor caminhos de formação voltados aos gestores acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito educacional, tendo como pressuposto suas demandas formativas, foi o intuito principal desta pesquisa. Ainda que se trate de um grupo em particular e, dessa forma, os resultados sejam baseados nas demandas específicas dos participantes, acredita-se que as considerações feitas a partir dos achados mais relevantes levantados no decorrer deste estudo podem contribuir com a construção de percursos de formação sobre a temática em outros contextos.

Por tratar de formação continuada, a investigação buscou compreender como os gestores a concebem a partir de duas perspectivas: atuando como formadores de docentes no interior da escola e sendo o público-alvo das formações oferecidas pelo sistema de ensino. Para os participantes, a formação continuada relaciona-se a processos de atualização e desenvolvimento profissional, sendo uma necessidade permanente. Isso porque, conforme os achados, a formação inicial é deficitária e o Sistema Educacional, por acompanhar as mudanças sociais, traz, recorrentemente, novas diretrizes normativas, fazendo da atualização um fator importante para se prestar um serviço de qualidade. Eles se percebem imersos na modalidade da formação continuada em situações diversas: participando de cursos, em HTPC, aprofundando uma temática, fazendo leitura ou estudo por conta própria, compartilhando com os pares ou mesmo em situações do cotidiano que lhes garanta aprendizado sobre a profissão.

Essa percepção indica que caminhos formativos acerca das competências socioemocionais não precisam ficar presos a reuniões em grupo. Outras metodologias podem ser exploradas, como a indicação de leituras e material para estudo, as trocas envolvendo um número menor de pares, o registro de situações do cotidiano em que percebam a necessidade ou a possibilidade de se trabalhar a temática socioemocional, entre outras.

Os dados sinalizaram a falta de preparo do gestor para assumir a posição de formador de docentes no interior da escola. No exercício da função, por meio da parceria com o coordenador pedagógico e dos movimentos de autoformação, os participantes legitimam suas ações como formadores. Os recursos utilizados para atuar baseiam-se nos direcionamentos do sistema de ensino, em fontes alternativas de consulta (livros, internet, revistas etc.) e na observação da prática docente, em busca das necessidades formativas do grupo de professores. Na preparação e condução dos encontros formativos ocorridos na unidade escolar, os participantes revelaram priorizar um espaço de fala para os docentes e de escuta autêntica por

parte dos gestores, no qual a equipe confirma necessidades formativas, esquadrinha outras demandas e se aproxima das vivências, crenças e dificuldades dos professores.

Além do despreparo para a função, foi constatado que a resistência dos professores e sua discordância em relação aos direcionamentos do sistema de ensino, bem como a falta de comprometimento com a própria formação, acentuam os desafios enfrentados pelos participantes para formar o corpo docente.

Esses dados enfatizam a importância de se investir na formação dos formadores, pois faltam subsídios teóricos e práticos que os auxiliem a preparar, cuidar e encaminhar a formação continuada na unidade escolar, bem como a lidar com os entraves inerentes à essa função. Além disso, reforçam a ideia de que encontros formativos ofertados aos gestores precisam explorar o diálogo como forma de se conhecer as necessidades do público-alvo, haja vista essa ser uma prática priorizada pelos participantes da pesquisa quando se situam na posição de formadores.

Discorre-se, a partir desses achados, sobre os caminhos formativos voltados às competências socioemocionais também vislumbrarem as ações do gestor formando os professores sobre essa temática. Em todo o percurso, é interessante extrapolar a dimensão transmissiva, em favor do diálogo e da construção coletiva de conhecimento, ainda que a proposta venha de instâncias superiores na hierarquia do sistema.

Enquanto público-alvo das formações, os apontamentos revelaram que, para mobilizar reflexão e mudanças nas práticas, a temática deve vir ao encontro das necessidades e das vivências dos participantes, o que inclui considerar as especificidades das comunidades escolares e a aplicabilidade das propostas. Foi possível perceber que a formação continuada voltada aos gestores pouco tem conseguido superar o olhar generalizante e considerar a realidade dos contextos. Embora pertencentes a um mesmo sistema de ensino, há particularidades que são, na maioria das vezes, desconsideradas pelas instituições que ofertam a formação.

Assim, a formação voltada à dimensão socioemocional deve se atentar a tais indicadores, o que sugere a construção do percurso a partir da idiossincrasia dos contextos escolares e das pessoas que nele atuam, ou seja, consolidado dentro da unidade escolar, com os membros a quem diretamente compete o trabalho de desenvolver tais competências. Suscita-se, ainda, que haja uma etapa inicial, na qual se faça um levantamento das características e crenças do público-alvo e das comunidades escolares, a fim de que sejam o ponto de partida para o planejamento dos temas e metodologias a serem empregadas.

De acordo com as expectativas dos gestores, encontros formativos devem contemplar a oferta de dinâmicas e situações práticas, bem como do espaço para o compartilhamento de

experiências bem-sucedidas e de dificuldades. Eles veem, nesses momentos, uma rica oportunidade de aprendizado e desenvolvimento profissional, por se tratar de um grupo cujos membros exercem as mesmas funções, embora vivam realidades, muitas vezes, distintas. Os gestores ainda sinalizaram que as ações formativas necessitam de monitoria, no sentido de não se tornarem pontuais. Assim, quem propõe a formação necessita planejar o acompanhamento das ações construídas coletivamente, de modo a reorganizar o percurso e oferecer os recursos necessários a partir das dificuldades.

Neste estudo, os participantes indicaram que aproximação entre o público-alvo e o formador, figura que deve assumir uma postura autêntica, próxima e horizontal na condução dos encontros, favorece a sensibilização, a reflexão e, conseqüentemente, as mudanças de práticas. Portanto, infere-se que investir no aprimoramento da dimensão relacional da formação continuada, por meio da construção democrática dos temas com base no diagnóstico das necessidades, além da presença colaborativa do assessor nos espaços de trabalho, seja uma premissa para a construção de caminhos formativos sobre a dimensão socioemocional.

Nessa entendimento da dimensão relacional, levando em conta que a Secretaria de Educação é o órgão responsável pela formação continuada dos gestores - seja por meio da Equipe Técnica de Assessoria Pedagógica ou pelo convênio com empresas - e por dar os direcionamentos pedagógicos às escolas, os dados evidenciaram que há necessidade de se investir na construção de um canal mais democrático e de aproximação entre as necessidades da unidade escolar e oportunidades formativas e diretrizes pedagógicas vindas do Sistema.

Para tanto, alvitra-se que o investimento em perspectivas dialógicas e colaborativas de formação, as quais tendem a aproximar as lideranças da Secretaria de Educação e gestores pela horizontalidade na construção dos saberes de forma coletiva, valorizam a dimensão pessoal, as atitudes e as emoções do grupo, oportunizando que os participantes se sintam considerados como seres integrais. São, assim, perspectivas interessantes para construção de um percurso formativo voltado a dimensão socioemocional.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram os desafios e vivências do período pandêmico pela Covid-19, os quais impuseram à comunidade escolar uma sobrecarga de trabalho. Contudo, houve uma aproximação maior de professores e equipe gestora com a comunidade escolar e sua realidade social. Por meio das atividades remotas, os gestores também puderam acompanhar mais de perto o trabalho pedagógico dos professores, promovendo momentos de formação individualizados a partir das demandas dos docentes.

Os dados ainda revelaram que há uma preocupação com as questões socioemocionais dos alunos, uma vez que estes se mantiveram distantes da escola fisicamente e, por isso,

voltarão a frequentá-la carregando lacunas expressivas relacionadas à aprendizagem e à socialização. Os participantes entendem que se trata de um momento favorável para um trabalho de formação voltado à dimensão socioemocional, uma vez que essa demanda, acentuada pela pandemia, passou a ser interna, ou seja, da própria escola.

No decorrer do distanciamento físico imposto pelas autoridades e necessário à preservação da saúde, os gestores desenvolveram estratégias de formação que podem ser exploradas na construção de propostas formativas para o desenvolvimento de competências socioemocionais. São elas: o uso de plataformas virtuais para promover encontros entre o grupo e atendimentos individualizados, a utilização do *Formulário Google* para levantamento de dados e avaliações, a formação de grupo de *WhatsApp* para postagem de material de estudo e maior aproximação dos envolvidos; e a comunicação por meio de cartas formativas.

Especificando o entendimento dos participantes acerca do desenvolvimento socioemocional, os dados analisados constataram que, embora os gestores conceituem as competências socioemocionais fazendo uso de elementos presentes na base teórica deste estudo, há uma dificuldade em compreender como esse desenvolvimento se volta à área educacional, uma vez que os gestores o contemplam como uma ação vinculada à área da Psicologia, bastante ligada às questões terapêuticas.

À vista disso, caminhos de formação sobre a temática devem direcionar os gestores a enxergar como a dimensão socioemocional pode ser desenvolvida por meio de ofertas pedagógicas vinculadas aos objetos de conhecimento e seus suportes didáticos. Esse encaminhamento, no percurso da formação, precisa ser plausível de realização, e ter ligação com os materiais e recursos disponíveis nas escolas. Por se tratar de um contexto formativo voltado ao Ensino Fundamental – anos finais, faz-se interessante que o gestor entreveja como esse trabalho pode ser desenvolvido pelos diferentes componentes curriculares, por meio das ações dos professores especialistas.

Os dados evidenciaram, ainda, que os participantes questionam a capacidade dos profissionais da educação em desenvolver os alunos de forma integral, mesmo afirmando ser uma necessidade urgente. Segundo eles, a escola prioriza os aspectos cognitivos e o trabalho pedagógico focaliza-se nos conteúdos conceituais presentes no currículo. Além disso, boa parte dos gestores afirmou não se sentir preparada para tratar da temática socioemocional em encontros formativos no interior da escola, confirmando o ensejo de participar de um percurso de formação voltado a esse tema.

Dessarte, compreende-se que há mobilização dos gestores em participar de um percurso formativo sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito educacional,

uma vez que julgam o desenvolvimento integral dos alunos como uma demanda nas comunidades escolares em que atuam. Todavia, os dados apontaram para a necessidade de ratificar que o trabalho com a dimensão socioemocional não solucionará problemas estruturais, os quais são reflexos sociais presentes na escola, mas que podem colaborar com a dimensão relacional entre professores, gestores e alunos, além de tornar a aprendizagem dos objetos de conhecimento e o próprio ambiente de aprendizagem mais significativos e próximos da realidade dos educandos.

Para sistematizar as proposições alcançadas por esta pesquisa, o quadro abaixo reúne alguns indicadores para a construção de um percurso formativo sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais voltado aos gestores atuantes no Ensino Fundamental – anos finais. Nele, encontram-se algumas propostas com as respectivas incumbências e ações para sua concretização.

Quadro 27 – Indicadores para construção de percurso formativo voltado às CSE

Proposta	Incumbência e ação	
	Sistema de Ensino/ formador(es)	Gestor
Enquete via formulário para definir dia e horário.	Propor o encontro formativo levando em consideração a rotina do gestor escolar.	Disponibilizar datas e horários possíveis.
Enquetes sobre os temas da dimensão socioemocional e atividades de formação mais relevantes e mobilizadoras.	Envolver os participantes no planejamento dos encontros.	Responder às enquetes levando em consideração a realidade da escola e as experiências positivas de formação.
Dinâmicas e atividades coletivas em que os gestores se percebam construtores de conhecimentos e socializadores de saberes sobre as competências socioemocionais.	Extrapolar a dimensão transmissiva e racional-técnica da formação, ainda que seja uma prática recorrente, por meio da preparação de encontros que atendam às perspectivas dialógicas e colaborativas de formação.	Participar ativamente das atividades propostas nos encontros.

Atividades e exemplos em que os participantes vislumbrem como as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental – anos finais.	Preparar atividades e exemplos para o desenvolvimento da dimensão socioemocional a partir dos componentes curriculares previstos no currículo e do material didático adotado pela rede.	Avaliar a compatibilidade das propostas à realidade da escola e do corpo docente, vislumbrando-as em sua atuação também como formador.
Visita às escolas e diálogos com o gestor.	Preparar os encontros considerando as idiosincrasias das comunidades escolares e dos participantes, por meio dos registros feitos a partir das visitas e do diálogo com os gestores.	Receber o(s) formador(es) para que conheçam as práticas da escola e socializar com eles vivências, dificuldades e particularidades da comunidade escolar.
Atividades dialógicas nas quais os participantes possam relatar suas práticas e dificuldades, bem como ouvir as vivências de seus pares.	Reservar espaços de fala aos participantes.	Compartilhar suas experiências, saberes e dificuldades, e praticar a escuta ativa dos pares.
Visitas às unidades escolares para acompanhamento e suporte das atividades práticas a serem executadas pelos docentes e gestores.	Monitorar as ações previstas no planejamento e reorganizar as rotas.	Acompanhar as atividades que são previstas para execução na escola.
Encontros virtuais e dinâmicas de grupo com sistematização por meio de aplicativos.	Fazer uso de plataformas digitais e recursos tecnológicos para promover encontros, reuniões e sistematizações, quando necessário.	Aproveitar os recursos e desenvolver suas habilidades para o uso das tecnologias digitais, de modo a aproveitá-las em momentos de formação no interior da escola.

Estudos de casos reais vindos do próprio grupo.	Aproximar a proposta do encontro às vivências da função de gestor.	Compartilhar casos reais e contribuir com o grupo a partir de suas experiências.
Formulário <i>Google</i> sem obrigatoriedade de identificação.	Avaliar sistematicamente os encontros e ações formativas pela percepção dos participantes.	Responder com honestidade aos formulários avaliativos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Espera-se que essas sugestões possam contribuir com a construção de percursos formativos voltados à dimensão socioemocional, a partir de abordagens colaborativas e horizontais, estreitando vínculos entre os sistemas de ensino e os profissionais que atuam na escola – em especial, os gestores – de modo a priorizar as demandas formativas e as realidades das comunidades escolares. No Apêndice C deste estudo, encontra-se um modelo de percurso formativo elaborado a partir das contribuições prescritas no quadro acima.

Os fundamentos, ferramentas e resultados encontrados nesta pesquisa levam a pesquisadora a ressignificar seu olhar sobre as práticas formativas voltadas a gestores e professores. Foi possível compreender a formação continuada como uma prática que não pode desconsiderar o ser que abriga o profissional. Clarificou-se, ainda, a ideia de que a Educação desenvolverá a integralidade dos alunos, considerando suas dimensões social, intelectual, afetiva e cultural, quando puder também oportunizar esse mesmo direcionamento para os profissionais que atuam no contexto escolar. Dessa forma, o estudo direciona a pesquisadora a assumir uma constante postura reflexiva acerca da dimensão relacional, tão presente nas práticas formativas e no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: 2014.

ARAUJO, C. M. de; ARAUJO, E. M. and SILVA, R. D. da. **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana.** *Cad. CEDES* [online]. 2015, vol.35, n.95, pp.57-73. ISSN 1678-7110. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146820>.

ALMEIDA, M. L. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. In: Placco, V.M.N.S: Almeida, L.R. (org). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo, Loyola, 2015. P. 25-50.

ALMEIDA, R. L. de. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail A. e ALMEIDA, L. R. de (Org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação.** São Paulo, SP: Edições Loyola. 8. Ed, 2008, p. 71-87.

ALMEIDA, R. L. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: Placco, V.M.N.S: Almeida, L.R. (org). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade.** São Paulo, Loyola, 2012. P. 41-60.

ALTET, M. A profissionalização incerta dos formadores de professores. *In: ALTET, M.; PERRENOUD P.; PAQUAY L. (Org). A profissionalização dos formadores de professores.* Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003

AMBROSETTI, N. B.; LIMA, F. P. M.; SIGNORELLI, G.; CALIL, A. M. G. C. Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. Dossiê: "**Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas**". REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263/1088>.

BONFANTE, R. **Habilidades socioemocionais na escola: guia prático da educação infantil ao ensino fundamental.** Curitiba: Juruá Editora, 2012

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999

BRITO JÚNIOR, A.F, FERES JÚNIOR, N. **Utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos.** Revista Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos. Um campo e uma problemática.** Lisboa: Educa, 2008.

CAREGNATO, R. C. A. e MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto & Contexto - Enfermagem [online]. 2006, v. 15, n. 4 [Acesso 17 outubro 2021], pp. 679-684. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>>. Epub 12 Nov 2007. ISSN 1980-265X. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>.

CIERVO, T. J. R. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**; 2019; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

COELHO, E. de O. **Necessidades formativas de professor iniciantes na Educação Infantil**. 2021. Disponível em <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2021/Eliara-Oliveira-Coelho.pdf>. Acesso em 21 de outubro de 2021.

COELHO, L. M. C. da C. et. al (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J.C. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407> Acesso em: 07 abr. 2021.

DI GIORGI, C. A. G.; MORELATTI, M. R. M.; FURKOTTER, M.; MENDONÇA, N. C. G.; LIMA, V. M. M.; LEITE, Y. U. F. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DOURADO, L.F. OLIVEIRA, J.F. SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982016000200045&script=sc>.

DUARTE, C. S. B. **Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação**. 2009. 107 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.

ESTANISLAU, G. M.; Bressan, R. A. 2014. **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I.; LEITE, T. **Processos de Identificação de Necessidades: uma reflexão**. Revista de Educação, Lisboa, v. VIII, p. 29-48, jan. 1999.

FANFANI, E.T. (2001). **Culturas jovens e cultura escolar**. Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Brasília: Organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio.

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

FLEURY, M. T. Le. WERLANG, S. R. C. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens**. GV Pesquisa, anuário de pesquisa 2016-2017. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/apgvpesquisa/article/view/72796>. Acesso em: 02 set. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**[S.l: s.n.], 2010.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. IN: GARCIA, Walter E. (org). **Bernadete A. Gatti**; educadora e pesquisadora. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GISSONI, D. C. **A articulação entre a formação continuada dos professores e o gestor: uma experiência em processo**, 2010. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=192486. Acesso em 02 de setembro de 2020.

GONÇALVES, G. P. **Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em XX) – Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85277>> Acesso em: 04 de agosto de 2020.

GOUVEIA, M.J. A., 2006. “**Educação integral com a infância e a juventude**”. In: CENPEC, 2006a. Educação integral. São Paulo: CENPEC (Cadernos CENPEC, no. 2, segundo semestre de 2006), pp. 77-85.

GOUVEIA; PLACCOV.M.N.S. **A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa**. 1ª Edição 2013 - 2ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITÃO, N. L. **Formação continuada de gestores no contexto de seu cotidiano escolar**. 2020. Disponível em <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Neir-Lardo-Leitao.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2020.

LÜCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. Vozes: Petrópolis, RJ. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 112p.

MACHADO, G. B. et al. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2021, v. 26 [Acessado 2 janeiro 2022] , e260048. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260048>>. Epub 09 Ago 2021. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260048>.

MARIN, A. H. et. Al. **Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados**. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180856872017000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/18085687.20170014>.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Ciências da Educação, n.8,2009. Disponível em:<http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf> Acesso em jun. de 2020.

MAYER, J. D., & SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), **Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators** (pp. 3-31). New York: Basic Books.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P., & CARUSO, D. (2002b). Mayer-Savoley-Caruso. **Emotional Intelligence Test**. Toronto, CA: Multi-Health Systems.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 9-30.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem Da Docência: Professores Formadores**. São Paulo, Revista PUCSP. 2005.

NÓVOA, A. "**Concepções e práticas de formação contínua de professores**". In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

NUÑEZ, I. B. Estudo das necessidades formativas de professores(as) do Ensino médio no contexto das reformas do currículo. In: **Anais da Reunião Anual da ANPED, 27**, de 21 a 24 de novembro de 2004. Caxambu, MG Anais... Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t089.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

PASCHOALINO, J. B. de Q. **Desafios da Gestão Escolar**, 340p. Belo Horizonte: Studium Eficaz. MG, 2017.

ROAZZI, A., Dias, M., MINERVINO, C., ROAZZI, M., & PONS, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: estudo transcultural sobre a validação do teste de compreensão da emoção TEC (testofemotioncomprehension). In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), **Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (CD)**. Braga: Psiquilibrios.

SAARNI, C. Competência emocional: uma perspectiva evolutiva. In: BAR-ON, R.; PARKER, J.D.A. **Manual de Inteligência Emocional: teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 65-98.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, G. A. da. **A educação emocional e o preparo do profissional docente**. 2012. Disponível em: http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/1_EDUCACAO_EMOCIONAL_PREPARO_PROFSSIONAL_DOCENTE_Gidelia_Silva_p_5_15.pdf. Acesso em 28 de agosto de 2020.

SIQUEIRA, A. O. dos S.; AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S. **O processo de formação continuada de professores: ações do gestor escolar voltadas a transformação das práticas pedagógicas**. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 144-158, out. 2015. ISSN 2359-2087. Disponível em: <<https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1498/1474>>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

SMOLKA, A. L. B. et al. **O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos**. *Educação & Sociedade* [online]. 2015, v. 36, n. 130 [Acessado 17 Outubro 2021], pp. 219-242. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>>. ISSN 0101-7330. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOFFNER, R. K. Competências do século 21. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. (2014). Edição completa v. 4 n. 1 (2014). *Revista Pesquisa E Debate Em Educação*, 4(1), 1-166. Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31314>.

SOUSA, J. G. de J.; SANTOS, S. V.; PARANAHYBA J. C. B. **Os programas de Educação socioemocional no contexto da pandemia de COVID – 19**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2020.

SOUZA, Â. R. de and GOUVEIA, A. B. **Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente**. *Educ. rev.* [online]. 2010, n.spe_1, pp.173-190. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400009>.

SOUZA, L. D. M.; RIBEIRO, S. M. S.; **O Perfil do Gestor Escolar Contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função**. *Revista on line Espaço do currículo*, v.10, n.1, p. 106-122, janeiro a abril de 2017. Disponível em: <<https://doaj.org/article/2f4788ee92794f018b0fcde26549d89c>> Acesso em: 28 jul. 2020.

TACLA, C. et al. Aprendizagem sócio emocional na escola. In: **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**/ Gustavo M. Estanislau, Rodrigo Alfonseca Bressan (Organizadores). Porto Alegre: Artmed, 2014.

WELLER, W. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/>.

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema: Gestão pedagógica e formação continuada

Questões “de aquecimento”: trajetória no SME

Para iniciarmos, quero que me conte sobre sua trajetória profissional: qual é sua formação, quando ingressou no Sistema Municipal de Ensino, qual disciplina/componente curricular lecionou e/ou em qual(quais) ano(s)/série(s), há quanto tempo está na gestão escolar e em que funções atuou.

Gestão pedagógica e formação continuada

1. Como é feita a gestão pedagógica na sua unidade escolar?
2. O que você entende por formação continuada?
3. Como é promovida a sua formação continuada para atuar como formador de professores na escola?
4. Há uma hierarquia entre os membros da equipe para atuar na formação dos professores?
5. Como você se prepara para os momentos formativos?
6. Quais são os entraves mais recorrentes vivenciados na sua atuação de formador de docentes no interior da escola?
7. As formações ofertadas aos gestores pelo SME auxiliam na sua preparação como formador de docentes ou você acha que seriam necessárias mais oportunidades de formação?
8. Que aspectos precisam ser considerados para que uma formação dê resultados, ou seja, melhore a atuação profissional ou mobilize mudanças necessárias?

<div style="background-color: #f4a460; padding: 20px; text-align: center;"> <p><i>Competências socioemocionais: caminhos formativos para gestores do Ensino Fundamental – Anos Finais</i></p> <p>Mestrado Profissional em Educação UNITAU – turma 2020 Pesquisadora: Darina Coelho de Oliveira Prado</p> </div>	<div style="background-color: #d9d9d9; padding: 20px; text-align: center;">  <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ</p> </div>
<div style="background-color: #f4a460; padding: 20px;"> <p>Apresentação</p>  <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória profissional; • Interesse pela pesquisa; • Instrumentos: entrevistas individuais e grupo de discussão.

Trajatória no Sistema Municipal de Ensino



Gestão pedagógica e formação continuada



Gestão pedagógica e formação continuada



Gestão pedagógica e formação continuada



- Para iniciarmos, quero que me conte sobre sua trajetória profissional: qual é sua formação, quando ingressou no Sistema Municipal de Ensino, qual disciplina/componente curricular lecionou e/ou em qual(uais) ano(s)/série(s), há quanto tempo está na gestão escolar e em que funções atuou.

ENTREVISTA INDIVIDUAL

- Como é feita a gestão pedagógica na sua unidade escolar?
- O que você entende por formação continuada?
- Como é promovida a sua formação continuada para atuar como formador de professores na escola?
- Há uma hierarquia entre os membros da equipe para atuar na formação dos professores?
- Como você se prepara para os momentos formativos?
- Quais são os entraves mais recorrentes vivenciados na sua atuação de formador de docentes no interior da escola?
- As formações ofertadas aos gestores pelo SME auxiliam na sua preparação como formador de docentes ou você acha que seriam necessárias mais oportunidades de formação?
- Que aspectos precisam ser considerados para que uma formação dê resultados, ou seja, melhore a atuação profissional ou mobilize mudanças necessárias?

APÊNDICE B ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO

Tema: Competências e habilidades socioemocionais

Introdução e aquecimento:

Conforme explicado na entrevista, hoje faremos um grupo de discussão. A intenção é ouvi-los, portanto, sintam-se à vontade para expressar o que pensam a respeito das questões que serão levantadas. Para iniciarmos, gostaria de saber se, em sua prática profissional, você desfruta de momentos para ser ouvido naquilo que pensa. Se sim, por favor, relate em que situações isso acontece; se não, digam quando gostariam de ser mais ouvidos e por quem.

1. O que você entende por competências e habilidades socioemocionais? Em que situações você já as utilizou em sua vida pessoal e profissional?
2. O que você considera que é “desenvolver integralmente o educando”?

Observando as definições a seguir, responda às próximas questões.

De acordo com a BNCC, competência a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas cotidianas, no pleno exercício da cidadania e do grupo de trabalho (MEC 2017^a, p.8).

Segundo a autora Tacla (2014), as habilidades socioemocionais são: autoconhecimento, consciência social, tomada de decisão responsável, resolução de problemas, habilidades de relacionamento e autocontrole.

3. Você se sente preparado para discutir e promover encontros de formação sobre as competências e habilidades socioemocionais?
4. Em sua formação inicial (graduação) e/ou na formação em serviço, o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais foi contemplado?
5. Os gestores devem participar de formações sobre essa temática? Por quê? Como seria uma formação ideal acerca desse assunto?
6. Pensando nos professores especialistas que atuam em sua escola (considere as aulas assistidas, os projetos desenvolvidos, as falas e materiais socializados nas reuniões de HTPC, enfim, a cultura da comunidade escolar).
 - a) Como eles desenvolvem competências e habilidades socioemocionais?
 - b) A centralidade das ações deles ainda está nas competências cognitivas e no conteúdo do componente curricular?
7. Você acredita que o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais está relacionado ao perfil do professor e de seu componente curricular? Por exemplo: os professores das áreas de linguagens ou humanas teriam mais predisposição para desenvolvê-las do que os

professoras das áreas de exatas e ciências da natureza. Ou ainda, o professor que é menos rígido na questão disciplinar e é mais “querido” pelos alunos teria melhores condições de desenvolver essas competências e habilidades.




MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Grupo de discussão

27 de maio de 2021
Google Meet
Pesquisadora: Darina Coelho de Oliveira Prado

Introdução




Conforme explicado na entrevista, hoje faremos um grupo de discussão. A intenção é ouvi-los, portanto, sintam-se à vontade para expressar o que pensam a respeito das questões que serão levantadas. Para iniciarmos, gostaria de saber se, em sua prática profissional, você desfruta de momentos para ser ouvido naquilo que pensa. Se sim, por favor, relate em que situações isso acontece; se não, digam quando gostariam de ser mais ouvidos e por quem.

Autocontrole

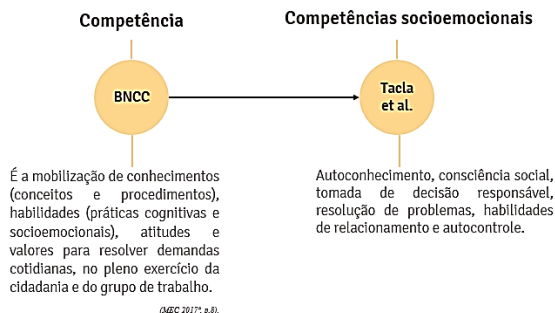
A partir dessa palavra, conte uma situação, da sua vivência profissional ou pessoal, em que você precisou do autocontrole.

O que você entende por competências e habilidades socioemocionais?

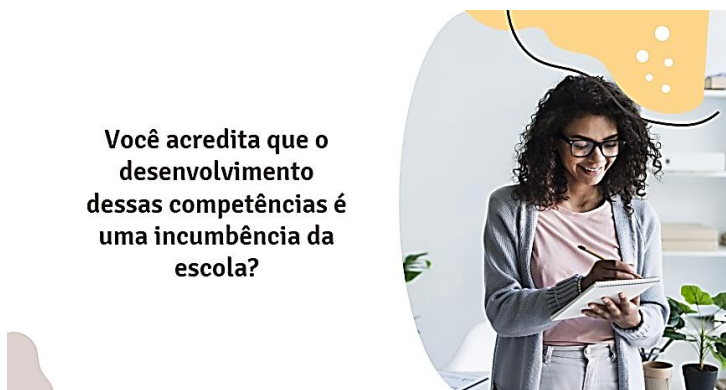
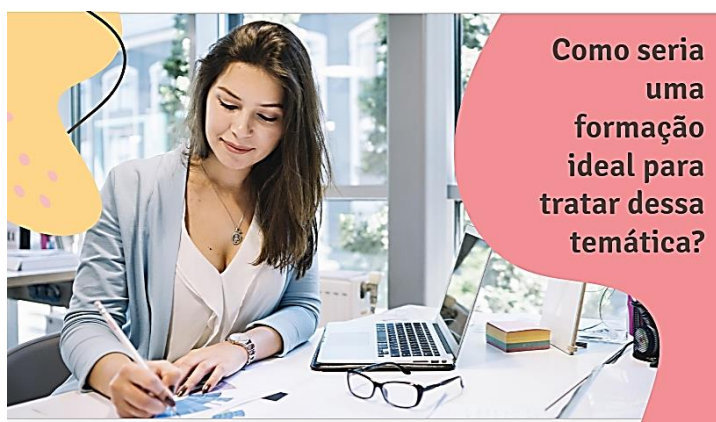
O que você considera que é “desenvolver integralmente o educando”?



Observe as definições a seguir:



- Em sua formação inicial (graduação) e/ou na formação em serviço, o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais foi contemplado?
- Você se sente preparado para discutir e promover encontros de formação sobre as competências e habilidades socioemocionais com seus professores?
- Os gestores devem participar de formações sobre essa temática? Por quê?



Pensando nos professores especialistas que atuam em sua escola...



...considere as aulas assistidas, os projetos desenvolvidos, as falas e materiais socializados nas reuniões de HTPC, enfim, a cultura da comunidade escolar:

- ❖ Como eles desenvolvem competências e habilidades socioemocionais?
- ❖ A centralidade das ações deles ainda está nas competências cognitivas e no conteúdo do componente curricular?



Você acredita que o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais está relacionado ao perfil do professor e de seu componente curricular? Por exemplo: os professores das áreas de linguagens ou humanas teriam mais predisposição para desenvolvê-las do que os professores das áreas de exatas e ciências da natureza. Ou ainda, o professor que é menos rígido na questão disciplinar e é mais “querido” pelos alunos teria melhores condições de desenvolver essas competências e habilidades.

Gratidão!

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.



Paulo Freire

CREDITS: This presentation template was created by Slidesgo, including icons by Flaticon, and infographics & images by Freepik.

APÊNDICE C

PRODUTO TÉCNICO: TEXTO INTRODUTÓRIO

O produto técnico desta pesquisa consiste em uma proposta de formação elaborada a partir da análise das categorias, as quais foram suscitadas pelos discursos dos participantes. Ainda que se trate de um grupo particular de gestores, os encaminhamentos aqui direcionados podem auxiliar na construção de percursos formativos direcionados a gestores de outros contextos, logicamente se consideradas as particularidades e idiosincrasias do grupo.

A título de esclarecimento, este texto visa à aproximação da proposta formativa e ao esclarecimento de cada etapa, a fim de que se possa coadunar as sugestões de ações às evidências emergidas da análise.

Etapa inicial

Levando em conta que os participantes reivindicaram a consideração de suas rotinas, atribuições e necessidades ao serem propostas as formações, buscou-se, inicialmente, conhecer os melhores dias e horários para a execução dos encontros formativos, bem como as metodologias formativas que mais lhes são atrativas. A intenção é que, desde a etapa do convite, os gestores se percebam parte envolvida no processo, de modo a abrir um canal relacional menos impositivo e mais próximo de suas particularidades.

Com esse propósito, optou-se pela carta para realizar o convite, um gênero textual explorado por uma das equipes gestoras participantes no contexto pandêmico para auxiliar na formação dos professores. Seu caráter intimista, atualmente pouco utilizado em detrimento das tecnologias digitais, visa promover uma aproximação entre formadores e formandos, dando o primeiro passo a favor do investimento na dimensão relacional, outro dado suscitado neste estudo.

A enquete sobre as metodologias formativas mais mobilizadoras pretende compor a base dos encontros. Como esse trabalho fora feito pela pesquisadora por meio dos instrumentos de coleta de dados, as propostas do produto técnico já exploraram tais metodologias. Pode ser interessante trazer opções metodológicas nessa enquete, solicitando que marquem, ao menos, três opções, tais como: leitura de textos, dinâmicas em grupo, técnicas de relaxamento, partilha entre pares, leitura prévia para socialização, explanação expositiva, estudo de casos, resolução coletiva de situações problemas etc.

O mais importante é que os dados desta etapa inicial sejam considerados pelos formadores na elaboração da proposta formativa, a fim de que os participantes se percebam envolvidos desde a preparação.

Encontros

Os encontros em grupo correspondem a primeira parte do processo, nos quais, firmando-se como gestores, os participantes construirão colaborativamente os saberes acerca da dimensão socioemocional, com foco tanto em suas próprias formações como em suas atuações enquanto formadores dentro da unidade escolar.

Para fins de organização, estruturaram-se os encontros em três itens:

Objetivos: mostram as intenções principais das ações preparadas para o encontro;

Materiais: prescrevem os recursos necessários à aplicação da proposta;

Encaminhamentos: direcionam os procedimentos para se chegar aos objetivos pretendidos.

Tal estrutura é passível de modificações ou intervenções diferenciadas, a depender do envolvimento e das necessidades do grupo. Sabe-se que, conforme o referencial teórico elucidado neste estudo, o formador deve atuar como um mediador entre as necessidades do grupo e os objetivos da formação, desenvolvendo estratégias para mobilizar os participantes e analisar necessidades até então não reveladas.

1º encontro

Considerar o ser em sua integralidade, reconhecendo que o profissional não se desvincula da “pessoa” enquanto atua no ambiente de trabalho, foi uma das considerações relevantes da análise de dados. Nesse sentido, o primeiro encontro será uma oportunidade de os gestores se apresentarem ao grupo também como pessoas, expondo suas crenças, vivências e saberes relacionados à vida pessoal e profissional.

O encontro também direciona a atividade para o interior da escola, uma vez que outro dado emergido da pesquisa focaliza que as formações para os gestores precisam contemplar sua atuação no interior da escola como formadores. Assim, será proposta a reflexão “você conhece as ‘pessoas’ que abrigam os professores de sua escola?”. A partir de uma discussão breve, os gestores serão convidados a exercitar a escuta ativa para com os docentes. Essa proposta considera um dos entraves revelados pelos gestores no processo de formação no interior da escola: a falta de empatia dos docentes para com a gestão escolar. Buscar-se-á um estreitamento relacional por meio de uma conversa que não priorizará a dimensão profissional, a fim de que um canal mais empático de comunicação comece a se estabelecer.

Para mobilizar o exercício da escuta ativa, prática difícil de ser realizada na contemporaneidade, será utilizado um vídeo motivador, de modo que os gestores possam

refletir acerca de uma menção de um dos participantes aqui parafraseada: “nos ouvem, mas não nos escutam”.

2º encontro

Neste encontro, o foco estará na escuta ativa da proposta realizada junto aos docentes. A intenção é que, além de praticar a “escutatória”, o formador consiga, a partir dos relatos, motivar uma reflexão sobre a importância de se conhecer as crenças, as vivências e os saberes das pessoas que trabalham no mesmo ambiente, principalmente para planejar a formação continuada.

O segundo momento deste encontro visa à aproximação dos participantes da temática socioemocional, de modo que possam percebê-la como parte inerente às ações do ambiente de trabalho. Para tal, será utilizado um caso presente nas transcrições do grupo de discussão, com a devida autorização e com a garantia de anonimato.

Primeiramente, buscar-se-á o conhecimento prévio, na intenção de diagnosticar o que o grupo sabe acerca do tema. É importante que o formador, ao apresentar o referencial teórico, faça inter-relação com a escrita feita pelos participantes, uma vez que a intenção é que se assumam como construtores de saberes.

O estudo de caso leva em consideração um dado bastante presente na análise: a necessária conexão entre a prática e o conteúdo da formação. Trazer situações próprias da realidade dos gestores e das escolas, segundo os participantes, trazem significado aos momentos formativos e mobilizam suas práticas e reflexões.

3º encontro

Este encontro baseou-se em dois aspectos emergidos da análise de dados: o desenvolvimento das competências socioemocionais pelos alunos passa pela consideração de que todos os agentes envolvidos no processo educativo também precisam ser vistos como seres integrais, incluindo-se os gestores e professores; a aprendizagem socioemocional faz parte das vivências e das relações humanas, mas também pode ser ensinada por meio de estratégias intencionais.

Por meio do primeiro encaminhamento deste encontro, o participante será colocado a refletir sobre como fora e ainda é necessário desenvolver a aprendizagem socioemocional para o exercício da função. Nesse sentido, faz-se interessante compreender a diferença entre emoções e sentimentos, para clarificar, conforme visto na seção 4.5, que as emoções não são passíveis de controle, mas os sentimentos sim, por serem experiências mentais das emoções.

Assim, não é possível dissociar a emoção do ser, mas os sentimentos podem ser manejados de forma a favorecer os relacionamentos e a vivência em um espaço social.

Os participantes serão motivados a refletir e a dialogar acerca de como desenvolveram a aprendizagem socioemocional, ainda sem perceber, em algumas situações, tais aprendizagens, e no quanto a escola faz parte desse processo. Os dados da pesquisa demonstraram que se faz necessário aproximar o gestor da temática a partir da perspectiva escolar, uma vez que veem tal desenvolvimento como uma atividade da área da Psicologia.

Será utilizado, para fins de sistematização, recurso tecnológico também explorado durante a pandemia, por se tratar de uma aprendizagem desenvolvida e apreciada pelos participantes.

4º encontro

Este encontro desenvolveu-se a partir do entendimento dos participantes de que as Competências Socioemocionais estão intimamente relacionadas à abordagem terapêutica. A fim de ampliar esse olhar e demonstrar como a aprendizagem socioemocional pode ser desenvolvida na escola, buscou-se a parceria com a assistência pedagógica das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares da etapa dos anos finais do Ensino Fundamental.

O início se dá por meio da leitura e socialização de um texto cujo tema é a aplicação da aprendizagem socioemocional na escola, mas com um olhar para a realidade da unidade escolar, buscando uma reflexão acerca dos motivos pelos quais algumas ações seriam possíveis ou não de se concretizarem na unidade escolar, bem como quais seriam as adaptações e alterações necessárias para sua efetivação. Esse encaminhamento leva em conta a fala dos participantes acerca de que as propostas formativas, muitas vezes, trazem ações fechadas e genéricas, prontas para serem replicadas nas escolas, sem levar em conta a idiosincrasia dos contextos. Como construtores de saberes a partir da realidade que lhes é amplamente conhecida, almeja-se que as discussões os levem a refletir sobre como a temática socioemocional pode ser desenvolvida na escola onde atua.

O encontro busca encaminhar, ainda, a possibilidade de se perceber o desenvolvimento socioemocional como estratégia pedagógica, por meio do material didático e da ação intencional do docente especialistas dos componentes que compõem o currículo, uma vez que os dados da pesquisa revelaram essa necessidade por parte dos gestores participantes.

5º encontro

Clarificada a ideia de como a aprendizagem socioemocional pode acontecer por meio dos componentes curriculares, este encontro trará o foco para a dimensão relacional, tão importante no ambiente escolar e nas ações formativas. Tanto o formador encarregado dos encontros com os gestores, quanto o próprio gestor atuando como formador no interior da escola precisam enfatizar a relevância da conexão relacional inerente à atividade formativa. Espera-se que, nesta etapa, o formador já tenha estabelecido uma relação mais horizontal e próxima com os gestores participantes, pois esse é um dos pressupostos trazidos por eles para que a formação mobilize mudanças e reflexões.

Assim, ao trazer discussões sobre o texto sugerido, buscar-se-á uma atitude reflexiva por parte do gestor acerca do cuidar. Primeiramente, o enfoque será nele mesmo e nas ações que demonstrem práticas de autocuidado no ambiente de trabalho e em relações interpessoais. Em seguida, o alvo será o docente e a relação com o grupo de professores e a atividade prática auxiliará cada participante a pensar estratégias de cuidado com o professor a partir da própria realidade. Esse investimento na relação com o professor apareceu recorrentemente nos discursos dos gestores.

O uso de mais um aplicativo tecnológico para a sistematização das discussões visa ao mesmo objetivo do encontro 3.

A última ação do encaminhamento objetiva consolidar o estreitamento de vínculo entre formador e formando, de modo a cuidar da relação entre SEMEC e gestão, conforme os dados da seção 4.3.

6º encontro

O último encontro proposto não coincide com o término das ações formativas. Ao contrário disso, marca o início de uma etapa que terá a unidade escolar como contexto principal. Até aqui, o que se pretendeu, além dos objetivos expostos, foi também valorizar o grupo em sua função de formar professores, identidade ainda balbuciante e que necessita de legitimação entre os pares, conforme visto no estudo.

Garantida a perspectiva formativa dialógica e colaborativa nos encontros anteriores, este 6º encontro visa a um agrupamento de gestores por semelhança da comunidade em que atuam, a fim de se ajudarem no planejamento de ações formativas que favoreçam o desenvolvimento socioemocional na escola. Dessa forma, cada unidade escolar terá um plano, a partir do que considera possível de ser realizado, respeitando o que foi amplamente discutido pelos

participantes deste estudo: cada realidade é uma, cada espaço precisa promover a formação a partir de suas necessidades e características.


Ao término do encontro, será reforçada a importância da atuação do gestor no interior da escola e sua mediação articuladora, para que a educação integral seja uma realidade no interior da escola. Empoderado de sua relevância para a comunidade escolar, espera-se que o participante esteja motivado a iniciar o percurso formativo de desenvolvimento das competências socioemocionais na escola.

Acompanhamento




Formador e gestor estarão juntos para implementar o planejamento na unidade escolar e acompanhar sua execução. Despido da atitude de *expert* infalível ou de “apontador” de erros, o formador estará presente na unidade escolar para dar subsídio ao gestor, principalmente no que diz respeito às práticas formativas e intervenções junto aos professores, por isso a importância dos registros reflexivos de ambos e do diálogo constante. O monitoramento terá como premissa o estreitamento de vínculo relacional e o apoio efetivo em prol de uma escola que desenvolva os alunos em sua integralidade e que também considere seus profissionais como seres totais.


PROPOSTA DE FORMAÇÃO







Para entender a proposta

-  **Etapa inicial**
Ações dos formadores para planejamento dos encontros formativos.
-  **Encontros**
Roteiro flexível de encontros, com os objetivos, encaminhamentos e materiais.
-  **Monitoria**
Ações de acompanhamento e reorganização do planejamento.




01. Etapa inicial



Carta convite

Os gestor receberá uma carta personalizada, na qual o sistema de ensino o convidará para participar de um movimento formativo sobre as competências socioemocionais.



Enquete via Formulário *Google*

Importante!



Disponibilidade de dia e horário

O gestor apresentará duas possibilidades de dia e horário para participar dos encontros formativos.



Preferências metodológicas

O gestor assinalará três opções de atividades que motivam sua participação em encontros de formação.



Formadores

Considerar as contribuições dos participantes para definir as datas, horários e metodologias.

O2. Encontros

Objetivos, materiais e encaminhamentos

1º Encontro

01.

Objetivos

- Conhecer a "pessoa que abriga o gestor".
- Exercitar a escuta ativa.
- Apresentar a finalidade da proposta.
- Favorecer a dimensão relacional.

Materiais

- Projetor
- Cartolina
- Canetinhas

02.

Encaminhamentos

- ✓ O formador apresenta a proposta de formação, enfatizando as perspectivas colaborativa e dialógica como pressupostos metodológicos das atividades;
- ✓ Eu-pessoal: em duplas, formadas pela dinâmica de amigo oculto, os gestores e formadores se apresentam ao colega, trazendo as informações pessoais básicas, preferências e a trajetória no SME. Em seguida, socializam um resumo do bate-papo com os demais participantes.
- ✓ Diálogo sobre ouvir e escutar (motivação: vídeo <https://youtu.be/7lrmapp8gRg>)
- ✓ Questionamento: vocês conhecem as "pessoas" que abrigam os professores da sua escola?
- ✓ Tarefa: exercitar a escuta ativa com, pelo menos, um docente da escola. Registrar as impressões e socializá-las no próximo encontro.

2º Encontro

- | | |
|---|--|
| <p>01. Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercitar a escuta ativa. • Aproximar os participantes da temática socioemocional. • Identificar experiências em que o gestor necessita das competências socioemocionais para exercer sua função. | <p>02. Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel kraft, números e tags com as CSE <ul style="list-style-type: none"> • Sulfite • Canetinha • Projetor • Celular ou computador com acesso à internet • Estudo de caso impresso |
|---|--|

Encaminhamentos

- ✓ Socialização da tarefa (exercício de escuta ativa).
- ✓ A dupla de gestores da escola escolhe um número correspondente a uma competência ou habilidade socioemocional. Utilizando os conhecimentos prévios e fazendo pesquisa na internet, buscam defini-la e sistematizam a resposta no papel.
- ✓ O formador apresenta as definições a partir do referencial teórico (Marin et al. 2017 e Tacla et al. 2014) para comparação com as respostas.
- ✓ Leitura compartilhada situação problemática do caso (dissertação).
- ✓ Diálogo sobre as possíveis ações e competências socioemocionais para solucioná-la.
- ✓ Término da leitura do caso e discussão.
- ✓ Ênfase na importância das CSE no exercício da função de gestor.

3º Encontro

- | | |
|---|--|
| <p>01. Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar emoção e sentimento. • Discutir sobre a Aprendizagem Socioemocional. • Reconhecer como a Aprendizagem Socioemocional se dá em diferentes contextos de vivências, inclusive na escola. | <p>02. Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bexigas • Sulfite • Texto impresso • Projetor |
|---|--|

Encaminhamentos

- ✓ Dentro das bexigas, o formador coloca palavras relacionadas a emoções e sentimentos. Os participantes devem brincar com elas e, ao sinal do formador, estourar a que estiver em suas mãos. Em seguida, deve dizer se a palavra se relaciona a uma emoção ou sentimento e contar uma situação profissional na qual tenha experimentado essa palavra.
- ✓ O formador explana sobre a diferença entre emoção e sentimento (Bonfante, 2019), abrindo espaço para a discussão do grupo.
- ✓ Os participantes, divididos em 3 grupos, fazem a leitura compartilhada de Bonfante (2019, p. 18-20) e sistematizam, no *Padlet*, o que são os conceitos de Inteligência Emocional, Alfabetização Emocional e Educação Socioemocional.
- ✓ Socialização de situações da vida dos participantes em que desenvolveram a aprendizagem socioemocional, inclusive quando eram alunos.

4º Encontro

Objetivos

- 01.**
- Vislumbrar como as CSE podem ser desenvolvidas na escola.
 - Dialogar sobre possibilidades e entraves do trabalho com as competências socioemocionais na escola.

Materiais

- Texto impresso
- Projetor
- Cartolina
- Canetinhas

02.

Encaminhamentos

- ✓ Início do encontro com mais um estudo de caso (dissertação).
- ✓ Leitura compartilhada da seção "Como aplicar a ASE na escola" (Estanislau e Bressan, 2014, p. 56 a 58). Divididos em trios, os participantes organizam as informações principais de duas ações presentes no texto e compartilham com os demais.
- ✓ Seleção das ações possíveis de aplicação na escola, por quais professores e em quais momentos.
- ✓ Apresentação de possibilidades do desenvolvimento das CSE, a partir das atividades do material didático de cada componente curricular (parceria com a assessoria pedagógica de área).
- ✓ Discussão sobre possíveis benefícios e entraves de se trabalhar as CSE na unidade escolar.

5º Encontro

Objetivos

- 01.**
- Identificar experiências em que o gestor necessita das competências socioemocionais para exercer sua função.
 - Refletir sobre como a questão do cuidar incide na formação docente.
 - Elaborar estratégias para aprimorar as questões do cuidar no relação gestor – professor - aluno.

Materiais

- Texto impresso
 - Projetor
- Mimo (autocuidado)

02.

Encaminhamentos

- ✓ Início do encontro com mais um estudo de caso (dissertação).
- ✓ Leitura compartilhada do texto "O coordenador pedagógico e a questão do cuidar" (Almeida e Placco, 2012, p. 41 – 60). Divididos em 5 grupos, os participantes organizam as informações dos itens que lhes coube e apresentam aos demais.
- ✓ Reflexão: como formador, tenho cuidado das relações interpessoais na unidade escolar? O que posso fazer para valorizá-las?
- ✓ Elaboração de estratégias possíveis e plausíveis para fomentar o cuidado do gestor para com o professor.
- ✓ Sistematização pelo aplicativo *Canva*.
- ✓ Entrega de um mimo relacionado ao autocuidado.

6º Encontro

Objetivos

- 01.**
- Planejar ações formativas para o desenvolvimento das CSE na unidade escolar.
 - Definir cronograma e incumbências.
 - Reconhecer a própria importância na comunidade escolar.

Materiais

- Papel para rascunho
 - Computador
 - Projetor

02.

Encaminhamentos

- ✓ Retomada dos entraves relatados no quarto encontro.
- ✓ Roda de conversa entre gestores de escolas com realidades parecidas para uma definição prévia das estratégias formativas.
- ✓ Sistematização das ações e Cronograma em apresentação do Power Point.
- ✓ Vídeo de professores e alunos tratando da importância do gestor para a comunidade escolar (gravação feita pelo assistente de direção).

Ao término de todos os encontros, os gestores devem responder ao formulário avaliativo da formação.

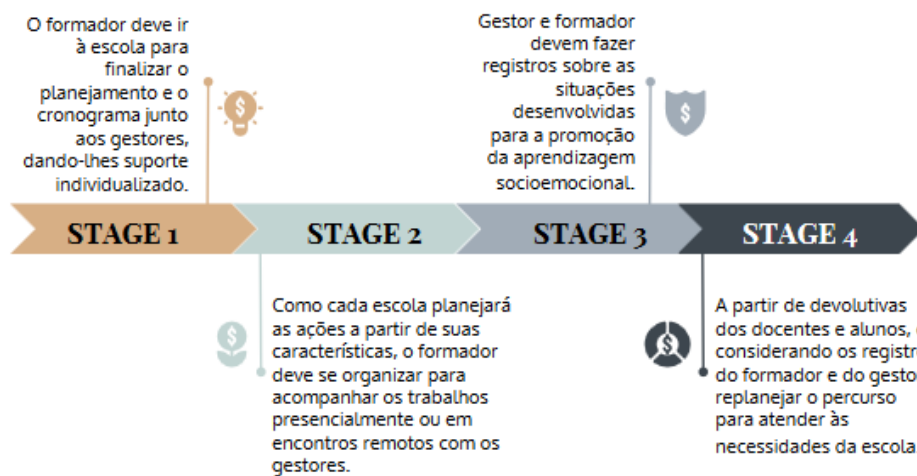


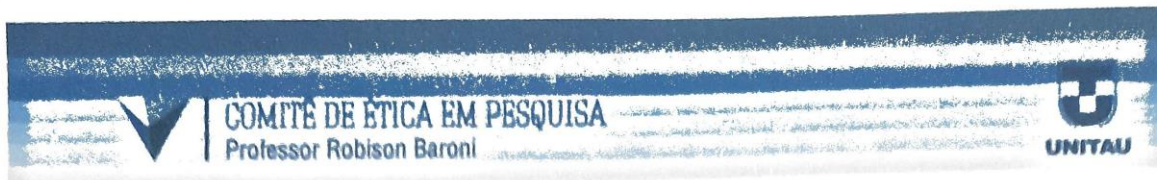
Parceria para o monitoramento

Formador e equipe gestora estarão próximos para acompanhar a implementação do trabalho intencional de desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, a partir das seguintes indicações:



Acompanhamento




ANEXO A – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

Eu, **Mário Flávio Silva Costa**, na qualidade de responsável pela **Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro - SP**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: CAMINHOS FORMATIVOS PARA GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Darina Coelho de Oliveira Prado**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Cruzeiro, 29 de outubro de 2020.


Prof. Mário Flávio Silva Costa
RG: 30.473.818-9
Secretário de Educação

Nome e assinatura e carimbo do responsável

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: CAMINHOS FORMATIVOS PARA GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS”

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: CAMINHOS FORMATIVOS PARA GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS”

Objetivo da pesquisa: Investigar as demandas formativas dos gestores acerca do desenvolvimento de habilidades socioemocionais de uma rede pública municipal no interior do Vale do Paraíba.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados entrevistas, as quais serão aplicadas junto a vinte e dois gestores (diretor, diretor assistente e coordenador pedagógico) das escolas municipais de Cruzeiro – SP que atendem ao Ensino Fundamental – Anos Finais. Em seguida, será realizado um grupo de discussão. Para a coleta, será utilizado o aplicativo Cisco Webex, ocorrendo, portanto, de forma remota.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será o responsável pelas imagens e áudios (previamente autorizada pelos participantes) coletados por meio de entrevista e grupo de discussão, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando, então os arquivos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio das entrevistas e grupos de discussão serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio das entrevistas e grupo de discussão. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer a cada um dos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem demandas formativas dos gestores participantes acerca do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final da dissertação, quando as conclusões estiverem devidamente escritas e fundamentadas.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa; para isso, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2020 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Darina Coelho de Oliveira Prado, residente no seguinte endereço: Rua dos Palmares, 168, Vila Paulista – Cruzeiro/SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 997252258, inclusive por intermédio de chamadas a cobrar. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof. Dr. Cristovam Alves, o qual pode ser contatada pelo telefone (11) 999218273. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625- 4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados por meio do aplicativo Cisco Webex, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pela pesquisadora.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar a compreensão sobre as demandas formativas dos gestores acerca das competências e habilidades socioemocionais.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Consentimento pós-informação

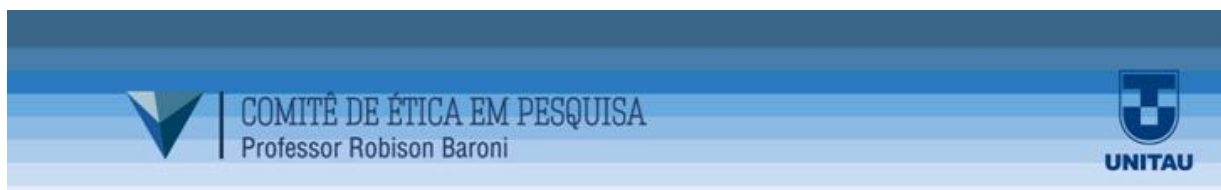
Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: CAMINHOS FORMATIVOS PARA GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Darina Coelho de Oliveira Prado do projeto de pesquisa intitulado **“COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: CAMINHOS FORMATIVOS PARA GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 466/12.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

() Com tarja preta sobre os olhos

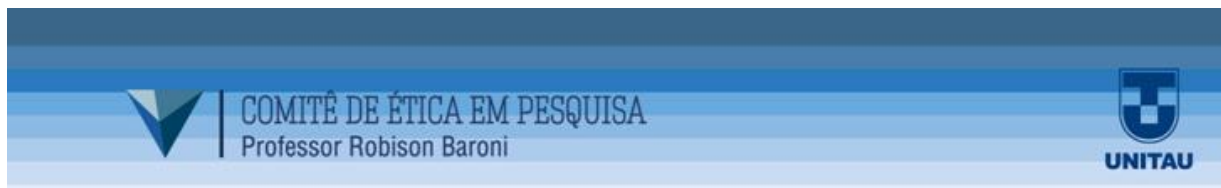
() Sem tarja preta sobre os olhos

_____, ____ de _____ de 2020

Assinatura da pesquisadora responsável pelo projeto

Participante da Pesquisa

ANEXO D - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



Eu, Darina Coelho de Oliveira Prado, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: CAMINHOS FORMATIVOS PARA GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu, pesquisadora responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

_____, ____ de _____ de 2020

Nome e assinatura do Pesquisador Responsável

