

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

**LORENNA MUNISE SANTOS DO NASCIMENTO**

**COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL NO CURRÍCULO: ITINERÁRIOS DE  
COLÉGIOS DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

**PORTO ALEGRE (RS)**

**2024**

**LORENNA MUNISE SANTOS DO NASCIMENTO**

**COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL NO CURRÍCULO: ITINERÁRIOS DE  
COLÉGIOS DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

**PORTO ALEGRE (RS)**

**2024**

N244c Nascimento, Lorena Munise Santos do.  
Competência socioemocional no currículo : itinerários de colégios da Rede Jesuíta de Educação / por Lorena Munise Santos do Nascimento. – 2024.  
[114] f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2024.  
“Orientadora: Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha”.

1. Educação. 2. Competência socioemocional. 3. Currículo. 4. Gestão educacional. 5. Colégios. 6. Rede Jesuíta de Educação (RJE). I. Título.

CDU: 37.015.3

**LORENNA MUNISE SANTOS DO NASCIMENTO**

**COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL NO CURRÍCULO: ITINERÁRIOS DE  
COLÉGIOS DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida  
(Avaliadora – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS)

---

Profa. Dra. Camila Siqueira Cronemberger Freitas  
(Avaliadora – Universidade Estadual do Piauí - UESPI)

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha  
(Orientadora - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho, que marcou a retomada da minha vida acadêmica, ao meu filho, João Santiago, que me motiva, diariamente, a ser mais e melhor. Ao João e à todas as crianças, pelo direito ao acesso a uma Educação Integral de qualidade e inclusiva.

## **AGRADECIMENTOS**

Sou muito grata pelo privilégio de poder estudar e avançar mais um degrau na vida acadêmica. Ainda sonho que um dia esse privilégio possa ser, de fato, um direito de todas as pessoas que merecem e desejam.

Gratidão a Deus, por permitir e a todos e a todas que vieram antes de mim, que mesmo lutando, não concretizaram seus sonhos.

Gratidão imensa à minha família (mãe, irmã, esposo e sogra), por acreditarem muito em mim e por serem uma rede de apoio imensa, especialmente no cuidado com meu filho, permitindo assim, que eu desse continuidade aos meus estudos.

Gratidão a todos os meus amigos que tiveram a sabedoria de perceber minhas necessidades, de esperar mais pelos reencontros e de motivar-me quando a angústia da possibilidade de não conseguir se fez presente. Eu sou porque nós somos!

Grata ao Colégio Diocesano e à Rede Jesuíta de Educação (RJE), por apoiar e investir no meu aperfeiçoamento profissional. Gratidão também, aos meus amigos do Setor de Psicologia Escolar Educacional (SEPE) do Colégio Diocesano, por compreenderem minhas angústias, por mediarem minhas ausências e me ajudarem na construção de um currículo socioemocional, com intencionalidade para os nossos estudantes.

Sou imensamente grata aos companheiros do Colégio Diocesano, especialmente profa. Daíse Cardoso, Maria Rosilândia e o professor Renato Lima, pelas contribuições que contribuíram com a qualificação dessa pesquisa.

Acredito na influência de uma atmosfera positiva e de boas relações no desempenho de qualquer atividade que nos propomos a fazer. Nesse sentido, agradeço aos meus colegas de sala, com os quais compartilhei o mesmo espaço virtual e físico durante as aulas do mestrado. Esses amigos, proporcionaram-me espaços de troca e tornaram-se escutas ativas e motivacionais, em especial, Camila Portugal, Ijaiza, Irmã Neuza, Karlyne, Eduardo e Jimena.

Agradeço aos professores, que sempre foram verdadeiras inspirações e motivo de muita admiração. Agiram como 'mestres', no sentido mais sensível, generoso e grandioso que o termo abriga, atuaram como modelo de ensino, mediação, construção e acolhida durante todo esse período.

Gratidão à minha orientadora, profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, por acompanhar minha trajetória acadêmica, por acreditar na minha capacidade de produção acadêmica e por tornar alguns momentos mais leves.

E, por fim, agradeço a todos que colaboraram, mesmo que indiretamente, com a realização desse processo de pesquisa que aqui apresento e compartilho.

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

(João Guimarães Rosa<sup>1</sup>, 2001, p. 194)

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”.

(João Guimarães Rosa<sup>2</sup>, 2001, p. 24-25)

---

<sup>1</sup> ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

<sup>2</sup> ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

## RESUMO

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa de mestrado profissional que se desenvolveu em cinco colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE), os quais foram utilizados como *corpus* para atingir os seguintes objetivos: analisar o processo de inserção da competência socioemocional no currículo de colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE), examinar os documentos resultantes da participação das escolas no Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE); descrever as formas de abordagens metodológicas utilizadas, bem como os mediadores do processo de desenvolvimento da competência socioemocional; identificar e analisar os métodos de avaliação utilizados no desenvolvimento da competência socioemocional nos Colégios da RJE e construir um diagnóstico do processo de sistematização da dimensão socioemocional nos currículos dos Colégios da RJE. O estudo apresenta uma discussão teórica a partir da constituição de um estado do conhecimento e do referencial teórico que percorre desde especificações e conceituações dos termos chave até as definições utilizadas de currículo e formação integral, apontando também, a proposta pedagógica da RJE. Dentre os principais autores utilizados, destaca-se os trabalhos de Jorge Larrosa Bondía (2002) e de Zilda Aparecida Pereira Del Prette e Almir Del Prette (2022, 2007, 2009, 2001). A pesquisa se classifica quanto a abordagem como qualitativa, por objetivar compreender um contexto, a partir também, de informações narradas por sujeitos. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se entrevistas com colaboradores dos Colégios e Análise de conteúdo do documento “Mapa das Aprendizagens”, documento que descreve as aprendizagens previstas para cada uma das dimensões da formação integral. Quanto à natureza se classifica como aplicada, uma vez que objetivou gerar conhecimentos para aplicação prática; e, com relação aos objetivos, pode-se definir como uma pesquisa exploratória, por ter como objetivo a ampliação do conhecimento sobre a inserção da competência socioemocional no currículo dos colégios. Para a análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo, à luz de Roque Moraes (1999), por melhor de adequar aos objetivos do estudo. A partir da análise dos dados, observou-se aproximações nas formas de organização dos Mapas das Aprendizagens, bem como a identificação das principais influências. Identificou-se também, que a dimensão socioemocional é desenvolvida de formas variadas (componente curricular, projetos ou formações), com a mediação de diversos atores (psicólogos, orientadores educacionais ou orientadores de aprendizagens, agentes de formação cristã ou pastoralistas e professores) e é avaliada a partir de diversos processos avaliativos (observações, rubricas e autoavaliações). A pesquisa apresenta um diagnóstico da situação das instituições em relação ao trabalho com a dimensão socioemocional e aponta para outras possibilidades e desdobramentos desse estudo.

**Palavras-chave:** Educação; Competência socioemocional; Currículo.

## ABSTRACT

The present study is the result of professional Master's degree research that was developed in five schools of the Jesuit Education Network (RJE), which were used as a corpus to achieve the following objectives: to analyze the process of inserting socio-emotional competence into the curriculum of the schools in the Jesuit Education Network (RJE), to examine the documents resulting from the schools participation in the School Quality Management System (SQGE); to describe the types of methodological approaches used as well as the mediators of the process of developing socioemotional competence; to identify and analyze the assessment methods used in the development of socio-emotional competence in RJE Schools and to build a diagnosis of the systematization process of the socio-emotional dimension in the curricula of RJE Schools.. The study presents a theoretical discussion based on the constitution of a state of knowledge and the theoretical framework that ranges from the specifications and conceptualizations of key terms to the definitions of curriculum and integral formation used, also pointing out the pedagogical proposal of the Jesuit Education Network (RJE). Among the main authors studied, Jorge Larrosa Bondía (2002) e de Zilda Aparecida Pereira Del Prette e Almir Del Prette (2022, 2007, 2009, 2001). The research is classified as qualitative in terms of approach, as it seek to understand a context, and based on information narrated by subjects. As a data collection instrument, interviews with College employees and content analysis of the "Learning Map" document were used, which describes the expected learning for each of the dimensions of comprehensive training. As for nature, it is classified as applied, since it aimed to generate knowledge for practical application; and, related to the objectives, it can be defined as exploratory research, as its objective is to expand knowledge about the inclusion of socio-emotional competence in the school curriculum. For content analysis, data processing was used, based on Roque Moraes (1999), as it better suited the objectives of the study. From the data analysis, approximations were observed in the forms of organization of the learning maps, as well as the identification of the main influences. It was also identified that the socioemotional dimension is developed in different ways (curricular component, projects or tutoring), with the mediation of different actors (psychologists, educational counselors or learning counselors, christian formation agents or pastoralists and teachers) and is evaluated based on several processes (observations, rubrics and self-assessments). The research presents a diagnosis of the situation of institutions in relation of the work with the socioemotional dimension and points to other possibilities and developments of this study.

**Keywords:** Education. Socioemotional competence. Curriculum.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Caracterização quantitativa da pesquisa.....	21-22
<b>Quadro 02:</b> Lista de artigos selecionados do portal de periódicos da Capes.....	23-24
<b>Quadro 03:</b> Lista de dissertações selecionadas no repositório da Unisinos.....	28-29
<b>Quadro 04:</b> Classes e subclasses de habilidades propostas como relevantes na infância.....	46-47
<b>Quadro 05:</b> Quadro de referência da pesquisa.....	58
<b>Quadro 06:</b> Objetivos específicos e procedimentos metodológicos.....	59
<b>Quadro 07:</b> Participantes da pesquisa.....	61
<b>Quadro 08:</b> Narrativas dos sujeitos referentes ao processo de desenvolvimento da dimensão socioemocional.....	67
<b>Quadro 09:</b> Narrativas dos sujeitos sobre o Mapa das Aprendizagens.....	72
<b>Quadro 10:</b> Conceitos da dimensão socioemocional.....	74
<b>Quadro 11:</b> Mediadores do processo de aprendizagem socioemocional.....	77
<b>Quadro 12:</b> Posicionamentos sobre a formação de professores.....	82

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Logos das unidades educativas da Rede Jesuíta de Educação (RJE).....	32
<b>Figura 02:</b> Dimensões do processo de melhoria do SQGE.....	34
<b>Figura 03:</b> Fluxo do sistema de qualidade em gestão escolar.....	36
<b>Figura 04:</b> Ilustração do perfil sociodemográfico.....	63
<b>Figura 05:</b> Categorização dos dados.....	65
<b>Figura 06:</b> Recorte do Mapa das Aprendizagens do Colégio D.....	73
<b>Figura 07:</b> Resumo da dimensão socioemocional no Colégio C.....	75
<b>Figura 08:</b> Facilitadores do processo de desenvolvimento da dimensão socioemocional.....	78
<b>Figura 09:</b> Síntese dos fatores que dificultam o desenvolvimento da dimensão socioemocional.....	80
<b>Figura 10:</b> Análise estratégica da dimensão socioemocional.....	92

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CASEL	<i>The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EFI	Encontros de Formação Integral
EI	Educação Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FLACSI	Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus
FMI	Fundo Monetário Internacional
HS	Habilidades Socioemocionais
IAS	Instituto Ayrton Sena
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGS	Organizações não Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos
RH	Recursos Humanos
RJE	Rede Jesuíta de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SEPE	Setor de Psicologia Escolar Educacional
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SQGE	Sistema de Qualidade na Gestão Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INÍCIO: ANUNCIANDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	12
1.1 Problema de pesquisa.....	15
1.2 Objetivo geral.....	15
1.3 Objetivos específicos.....	16
1.4 Justificativa.....	16
<b>2 RECONHECENDO QUEM VEIO ANTES: O ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	20
<b>3 CONHECENDO O TERRENO ONDE A PESQUISA SE ASSENTA</b> .....	32
3.1 Colégio A.....	37
3.2 Colégio B.....	38
3.3 Colégio C.....	39
3.4 Colégio D.....	40
3.5 Colégio E.....	40
<b>4 MEIO: O SUSTENTO DA PESQUISA</b> .....	42
4.1 Competência socioemocional: da polissemia conceitual às especificações da Psicologia.....	42
4.2 Interfaces entre as Habilidades Socioemocionais e a gestão educacional.....	49
4.3 Currículo, formação integral e a proposta educativa dos Colégios da Companhia de Jesus.....	51
<b>5 MEIO: O CAMINHO PERCORRIDO</b> .....	58
5.1 Coleta de dados e análise de dados.....	60
<b>6 MEIO: OS ACHADOS DO PERCURSO</b> .....	63
6.1 O desenvolvimento da dimensão socioemocional nos Colégios da RJE.....	66
6.1.1 Como a dimensão socioemocional é desenvolvida na prática.....	69
6.2 O processo de construção do documento Mapa das Aprendizagens e a análise dos documentos apresentados.....	72
6.2.1 Concepções da dimensão socioemocional.....	75
6.3 Facilitadores e dificultadores do processo de desenvolvimento da dimensão socioemocional.....	77
<b>7 DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL NA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE): APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS</b> .....	90
7.1 A caracterização da produção técnica.....	90
7.2 Justificativa da produção.....	90
7.3 A descrição da proposta.....	91

7.4 Aproximações, distanciamentos e sugestões: análise estratégica.....91

**8 INÍCIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....94**

**REFERÊNCIAS.....97**

**APÊNDICES**

APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

APÊNDICE C – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE D – RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO

## 1 INÍCIO: ANUNCIANDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

“Nós somos o começo, o meio e o começo.  
Nossas trajetórias nos movem, nossa ancestralidade nos guia”.

(Nêgo Bispo)

Pesquisar e escrever sobre Habilidades Socioemocionais exige a leitura e a conceituação de alguns termos que são pré-requisitos para a compreensão da abrangência e das interfaces do tema. Os termos-chave são: educação, formação/Educação Integral e currículo. E, para contextualizar a temática, é importante tratá-la dentro da proposta da Rede Jesuíta de Educação (RJE), uma vez que compreender o contexto histórico, social e político que a Educação Integral ocorre, também é condição para garantir uma visão holística.

A educação engloba os processos de ensinar e de aprender e, nisso, a conceituação do termo pode ser realizada a partir de várias perspectivas. De acordo com a conceituação legal, segundo a LDB, Lei de nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a educação também é exercida para além do ambiente formal das escolas e adentra em outras perspectivas, caracterizadas como: educação não formal e educação informal. No relatório chamado: “Um tesouro a descobrir” (2010), a UNESCO aponta para uma experiência global e completa, que se mantenha por toda a vida do indivíduo, a partir da definição dos quatro pilares da educação (UNESCO, 2010): ‘aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser’. Essas definições convergem com a perspectiva da formação integral.

Segundo as definições do Centro de Referências em Educação Integral (EI), a Educação Integral é “uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais” (s.d.). Abordar sobre onde se pretende chegar, tratando sobre os objetivos de uma EI também

pressupõe tratar sobre os caminhos e as rotas possíveis para garantir essas intencionalidades.

A dimensão do currículo é ampla e possui conceituações diversas com abordagens peculiares. Jorge Larrosa Bondía (2002) discorre sobre a noção de currículo, a partir de uma concepção de educação que perpassa sobre a experiência e o sentido (aprendizagens significativas) e com a expressa centralidade no sujeito. Ivor Goodson (2007) discorre sobre a importância da mudança na visão de um currículo prescritivo para um currículo com identidade narrativa, da aprendizagem cognitiva prescritiva para uma aprendizagem de gerenciamento da vida. Para além das múltiplas visões, uma dimensão comum, Tomaz Tadeu da Silva (2005), em *“Pedagogia do Oprimido versus pedagogia dos conteúdos”* afirma que existe uma questão curricular fundamental que os teóricos buscam responder que é “O que ensinar?” (SILVA, 2005, p. 207).

Nessa perspectiva da questão fundamental do currículo, é importante situar a proposta das escolas da Companhia de Jesus e, especificando o contexto do Brasil, da RJE. A noção de currículo apresentada em seu Projeto Educativo Comum (PEC, 2022), documento norteador das instituições educativas que compõem a Rede, expressa no trecho seguinte:

Nas Unidades da RJE, entende-se que o currículo é o ‘ethos’, no qual realizamos a finalidade que declaramos: excelência na educação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. Portanto, o currículo revela-se na realidade do cotidiano da escola, na sala de aula e fora dela, nas relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores, nos valores e no modo como as decisões são tomadas e na maior ou menor coerência que existe entre o que declaramos e o que fazemos. Nas Unidades Educativas da Rede Jesuíta de Educação, os currículos são concebidos, considerando a legislação educacional em vigor e os documentos da educação da Companhia de Jesus. A construção do currículo considera a concepção de mundo, de sociedade e de pessoa que se deseja formar, assim como contempla aspectos da formação integral que tenham fundamentação de natureza epistemológica, indagando sobre os limites e possibilidades do conhecimento e as relações que se estabelecem entre conhecimento, sujeitos e meio; pedagógica, buscando os melhores caminhos e percursos para que a aprendizagem integral aconteça; e psicológica, considerando os diferentes estágios de desenvolvimento do estudante e sua capacidade de pôr-se em atividade, em consonância com os desafios inerentes a cada etapa (PEC, 2022, p. 36).

O PEC (2022) incorpora a perspectiva da EI e afirma, no parágrafo vinte e nove, que: “Nas instituições educativas da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá na

perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito” (PEC, 2022, p. 34). Um dos valores estabelecidos pela RJE versa sobre a Formação Integral, pois aposta no “Desenvolvimento das potencialidades da pessoa nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, por meio de um currículo integrado e integrador” (PEC, 2022, p. 15).

Os Colégios da RJE fazem parte da Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI). Essa Rede é um organismo de caráter internacional sem fins lucrativos, formalmente constituída no ano de 2001, com o objetivo de formar um organismo integrador e de fortalecimento das associações e colégios, gerar políticas, estratégias e ações comuns à transformação educacional e social dos países sul-americanos.

Nesse contexto de redes e para compreender o percurso dessa pesquisa é importante apresentar o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE), que é uma estratégia em rede para avaliação e melhoria das práticas institucionais dos centros educativos jesuítas, desenvolvida pela FLACSI. Diante da participação de Colégios da RJE (campo empírico da pesquisa) nesse sistema, um dos principais documentos, é o Mapa das Aprendizagens, citado ao longo deste trabalho.

A importância da dimensão socioemocional no âmbito da educação se intensificou a partir do estabelecimento das diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e pela proposta de Educação para o século 21 da UNESCO. Na BNCC, a partir das dez competências gerais nas quais as Habilidades Socioemocionais (HS) estão distribuídas de forma transversal e no relatório da UNESCO, a partir, principalmente, da concepção dos quatro pilares para a educação, citados anteriormente.

No ano de 2014 foi apresentado um estudo sobre a importância da inserção das competências socioemocionais no currículo da Educação Básica no Brasil, a partir de uma pesquisa realizada pela UNESCO e apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), com a intenção de contribuir para a elaboração de políticas públicas voltadas ao resgate e ao desenvolvimento das HS. Nessa pesquisa, a ABED (2016, p. 07) aborda que:

Calcado no pressuposto de que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, este estudo foca a compreensão das inter-relações entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem. Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura

dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade.

Nesse contexto de conceituações e definições, a presente pesquisa investiga os itinerários da inserção da competência socioemocional nos currículos de Colégios da RJE. Essa inquietação que gerou o problema de pesquisa, foi motivada a partir da necessidade de investigar como vem acontecendo o processo de inserção dessa competência no currículo de Colégios da Rede.

Diante desse contexto, utilizou-se para a análise dos documentos “Mapa das Aprendizagens” dos Colégios, a Análise de Conteúdos, como abordagem metodológica, a partir das etapas de análise propostas por Roque Moraes (1999). Essa mesma estratégia (MORAES, 1999) de análise de dados serviu para a análise das entrevistas coletadas. Já o embasamento teórico, no contexto da Psicologia, se deu desde os clássicos, como Piaget, Vigotsky e Wallon, até a trajetória de construção e de ampliação do pensamento a respeito das competências e Habilidades Socioemocionais (HS), com as contribuições de Zilda Aparecida Pereira Del Prette e Almir Del Prette, reconhecendo as influências de Goleman e Gardner, até a validação da produção de ONGs e institutos, como a CASEL e o Instituto Ayrton Sena (IAS).

A trajetória do conhecimento não é linear. No início da pesquisa, ainda nas concepções do projeto, o termo escolhido para abordar, dentre toda a polissemia conceitual que perpassa, foi Habilidades Socioemocionais (HS). Porém, após o percurso de leituras e avanço nas compreensões, chegou-se ao entendimento de que o termo mais adequado e abrangente seria “competência socioemocional”.

### 1.1 Problema de pesquisa

Como vem acontecendo o processo de inserção da competência socioemocional no currículo de escolas da Rede Jesuíta de Educação (RJE)?

### 1.2 Objetivo geral

Analisar o processo de inserção da competência socioemocional no currículo de Colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE).

### 1.3 Objetivos específicos

- Examinar os documentos resultantes da participação das escolas no Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE).

- Descrever as formas de abordagens metodológicas utilizadas, bem como os mediadores do processo de desenvolvimento da competência socioemocional.

- Identificar os métodos de avaliação utilizados no desenvolvimento da competência socioemocional nos Colégios da RJE.

- Construir um diagnóstico do processo de sistematização da dimensão socioemocional nos currículos dos Colégios da RJE.

### 1.4 Justificativa

O modelo das relações atuais, a liquidez e a efemeridade expressas nos modos de se relacionar intrigam e são objetos de investigação e, até mesmo, de queixa. Os relacionamentos interpessoais, o autoconhecimento, o autocontrole e a expressividade emocional, a ideia de projeto de vida, dentre outros construtos, dentro do contexto socioemocional, são objetos de curiosidade e de investigação em pesquisas relacionadas à associação com o contexto educacional, com a aprendizagem cognitiva e com o desenvolvimento destas, aspectos que têm expandido a discussão acerca da temática.

As Ciências Sociais e da Saúde, por exemplo, estudam a temática sob as diferentes perspectivas e o aprofundamento justifica-se por sua relevância para a aprendizagem e a qualidade das relações de modo geral, bem como a importância do desenvolvimento no ambiente escolar, desde os anos iniciais. Isso se torna relevante, visto que os alunos passam um período significativo nos espaços escolares, logo, o desenvolvimento das HS pode promover requisitos básicos para o desenvolvimento das demais dimensões, sobretudo, a cognitiva.

A exemplo de pesquisas que analisam essa relação, pode-se citar o estudo realizado por Anita Abed, em 2014, intitulado: “O desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica”, que evidenciou as relações entre o desenvolvimento das habilidades de Matemática, no que diz respeito ao raciocínio lógico (análise, síntese

e inferência) e ao raciocínio lógico quantitativo (numérico, geométrico e gráfico). A pesquisa também apresentou dados referentes ao desenvolvimento de HS relacionadas à motivação, às estratégias de aprendizagem e à resolução colaborativa de problemas.

Ainda no mesmo estudo, identificou-se que, tanto os estudantes muito impulsivos, que começam uma atividade muito rapidamente, sem compreendê-la, quanto os alunos que paralisam, que permanecem 20 minutos sem ação diante da tarefa, precisam tomar consciência do seu modo de agir, para poder planejar, com mais eficiência, de acordo com as características da situação e da tarefa, os tempos para “parar”, “refletir” e “agir” (ABED, 2014, p. 63). Habilidades necessárias para o desenvolvimento do comportamento de aprender.

Por outro lado, as emoções têm uma grande importância para o desenvolvimento de qualquer ser humano, principalmente, na infância. No seu desenvolvimento emocional, as crianças adquirem consciência dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos das outras pessoas. A Educação Emocional, nesse contexto, é entendida como o processo educativo, contínuo e permanente, que busca desenvolver as competências emocionais, capacitando o sujeito para a vida e aumentando o seu bem-estar pessoal e social (BISQUERRA, 2015).

O interesse surgiu a partir das aproximações com o universo da pesquisa e da extensão, ainda durante a graduação em Psicologia, na participação em grupos de estudos, ligas acadêmicas e Programas Institucionais de Iniciação Científica. Tais experiências foram essenciais para aprendizagens significativas e para buscar respostas para além dos achismos.

As motivações partiram de uma vivência prévia do contexto escolar e do “chão da sala de aula”, bem como das dificuldades percebidas, enquanto Psicóloga Escolar, junto a alunos e professores, atuando especificamente na mediação de conflitos, nas relações entre pares e com figuras de autoridade. A relação entre essa falta de habilidades e de funções, como atenção, memória e aprendizagem é percebida por meio do acompanhamento contínuo.

A aproximação com o campo da educação ocorreu a partir da prática com estágios na Educação Básica, inicialmente em um Serviço de Orientação Educacional, antiga habilitação da área da Pedagogia, e, logo após, como Psicóloga, em um Serviço de Psicologia Escolar Educacional, atuando desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto,

foram construídas vivências essenciais para a compreensão da atuação profissional na Educação Básica e uma oportunidade de aliar teoria com a prática.

Ainda no contexto da relevância pessoal, destaca-se a participação ativa nas propostas integrativas da RJE, os Encontros de Formação Integral (EFI), os quais contribuíram para uma compreensão da integralidade na prática e para pensar, questionar e se inquietar sobre a relevância da dimensão socioemocional para o desenvolvimento dos estudantes. Dentre as experiências vivenciadas, o “tornar-se liderança”, a partir do exercício da função de gestora e da maior corresponsabilização dos processos, possibilitou a ampliação da visão sobre vários aspectos relativos à prática da Psicologia na escola, dos educadores, da gestão e da importância da dimensão socioemocional para a formação integral dos estudantes e para o alcance pretendido pela educação de uma escola da Companhia de Jesus.

Outro dado relevante e motivador que despertou interesse para a pesquisa é proveniente da primeira etapa do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE), denominada autoavaliação, que identificou a inexistência de um currículo socioemocional sistematizado nos Colégios da RJE. Nesse processo de diagnóstico, foi identificado que não há clareza na operacionalização da dimensão socioemocional desses centros de aprendizagem. Após essa constatação, na segunda etapa do SQGE, que se refere às propostas de melhoria, alguns Colégios estabeleceram como proposta, a elaboração de um Mapa das Aprendizagens, que considere as três dimensões do currículo da formação integral, estabelecidas para os Colégios da RJE.

Para além dessas questões, as definições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, com o desenho de um novo currículo, a inserção de experiências da competência socioemocional, por meio do trabalho com Projeto de Vida, também foi uma motivação para conhecer mais sobre a temática. Além disso, a carência de estudos que abordem ou apontem respostas claras quanto à mensuração ou avaliação da aprendizagem dessas habilidades, também foi um fator motivador.

Em pesquisa realizada no portal de periódicos da Capes, utilizando cinco descritores relacionados à escola, à BNCC, aos estudantes, ao currículo e à Formação Integral, identificou-se treze artigos que abordam a temática, porém, ainda esses, não apresentam semelhanças com o enfoque proposto na presente pesquisa, pois limitam-se ao referencial da educação e da dimensão de abordagem sobre a temática, sem aprofundar na perspectiva do como fazer. Já no repositório de dissertações e teses da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), ao pesquisar o descritor “habilidades socioemocionais” ou termos sinônimos, como

competências socioemocionais, *softs skills*, encontrou-se somente quatro trabalhos afins. Desses, somente dois se dão no contexto da RJE. Esses resultados evidenciam e justificam a carência de pesquisas sobre a temática supracitada.

O interesse e maior investimento no desenvolvimento das HS nas instituições educacionais é uma realidade que pode ser comprovada para além do que é estabelecido na BNCC. Por exemplo, pesquisas publicadas por CASEL<sup>3</sup> e parceiros, entre os anos de 2015 até 2021, mostram que professores, diretores, pais e alunos concordam que a aprendizagem socioemocional é essencial.

Casel (2015) aponta que investir em competências socioemocionais beneficia o aluno, não apenas no desenvolvimento dessas competências, mas também, no desempenho escolar, de modo geral, e na manutenção de uma sociedade pró-social.

Assim, a escola assume cada vez mais um papel preponderante em nível educacional. Segundo Santos (2000), é na escola que se estabelecem diversas relações interpessoais e daí ser um ponto importante para uma educação das emoções. Muitas das problemáticas têm base emocional; pessoas emocionalmente inteligentes conhecem-se a si, as suas emoções e são capazes de estabelecer relações empáticas com o outro. São capazes de adiar a recompensa, adequando comportamentos a contextos específicos. Essa competência é extrapolada para outras áreas da vida, que vai desde o aumento do rendimento escolar até a diminuição da violência ou mesmo, a capacidade de estabelecer relações conjugais e laborais prazerosas.

Nesse contexto, compreender o processo de inserção da competência socioemocional nos currículos dos Colégios e o desenvolvimento das habilidades relacionadas, considerando o contexto da RJE é importante também, por proporcionar um diagnóstico da situação das instituições em relação ao trabalho com a dimensão socioemocional e, a partir disso, analisar a relevância da referida dimensão na proposta de formação integral que os Colégios prometem ofertar.

---

<sup>3</sup> A *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* é uma organização internacional sem fins lucrativos, com sede em Chicago (EUA).

## 2 RECONHECENDO QUEM VEIO ANTES: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Morosini (2014) entende o estado do conhecimento como um processo que envolve: identificação, registro, categorização e que leve a reflexão e a síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

O campo da competência socioemocional é bastante amplo, polissêmico, relativamente novo e com vários sinônimos no contexto atual. Frente a essas características, identificou-se a importância de realizar um estudo de revisão de literatura para melhor compreender e caracterizar esse campo do conhecimento.

O processo de pesquisa se deu a partir de duas bases de dados: periódicos da Capes e o Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU). No portal de periódicos da Capes, utilizou-se como filtro o recorte dos últimos cinco anos e os seguintes descritores: 'Habilidades socioemocionais and escola', 'Habilidades socioemocionais and BNCC', 'Habilidades socioemocionais and estudantes', 'Habilidades Socioemocionais and currículo' e 'Habilidades socioemocionais and Formação Integral'. O resultado da pesquisa, com todos os descritores, foi um montante de 56 artigos e 01 dissertação, porém, somente 12 artigos apresentaram uma relação com a temática.

Os documentos descartados se referiam a documentos repetidos ou que, após a leitura do resumo e das palavras-chave, não apresentavam nenhuma relação com a temática do presente estudo ou mesmo apresentavam relação com o contexto educacional. Um dado curioso que pode ser apontado é a presença de trabalhos relacionados à altas habilidades/superdotação e sobre métodos de atenção plena, como *mindfulness*<sup>4</sup> e *friends*<sup>5</sup> na pesquisa realizada em todos os descritores.

Na pesquisa realizada no RDBU, utilizou-se como descritores: 'habilidades socioemocionais', 'competências socioemocionais', 'educação emocional', 'BNCC', 'competências para o século XXI' e 'habilidades não cognitivas'. Somente no descritor 'educação emocional' utilizou-se o filtro dos últimos cinco anos, pois sem o recorte temporal aparecia um total de 872 resultados, dado que inviabilizaria a análise no

---

<sup>4</sup> É traduzido, para o português, como atenção plena e pode ser definido como conjunto de técnicas e de métodos para manter-se ativamente conectado no presente.

<sup>5</sup> É um programa que visa prevenir ansiedade e depressão por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, resiliência e comportamentos para uma vida saudável. Constitui uma possibilidade de intervenção.

tempo disponível. Nos demais descritores, não houve alteração significativa na quantidade, sem a utilização de filtro.

Desse modo, no total, o resultado da pesquisa com todos os descritores no RDBU, foram encontrados 141 documentos, entre teses e dissertações. Logo após o descarte dos trabalhos não relacionados, a partir da leitura do título e do resumo dos trabalhos, cinco dissertações apresentaram relação com a temática em estudo. Dentre os selecionados, dois apresentam alguma escola da RJE como campo empírico. Vale ressaltar que, para além das pesquisas encontradas, houve o acréscimo de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, uma sugestão da orientadora, por afinidade com a temática e por constar no repositório da Universidade, mesmo sem aparecer na pesquisa com os descritores utilizados. A dissertação acrescentada foi “A dimensão socioemocional em diálogo com o currículo e a formação integral”, da autora Lívia Madalena Farani Santos.

Segue abaixo uma caracterização quantitativa da pesquisa, no Quadro 01, para melhor visualização:

**Quadro 01:** Caracterização quantitativa da pesquisa

<b>Periódico da Capes – 10/09/2022</b>		
<b>DESCRITOR</b>	<b>ESTUDOS RELACIONADOS</b>	<b>ESTUDOS DESCARTADOS</b>
<b>Habilidades socioemocionais and escola</b>	6 artigos	9 artigos e 1 dissertação
<b>Habilidades socioemocionais and BNCC</b>	4 artigos	
<b>Habilidades socioemocionais and estudantes</b>	9 artigos	11 artigos e 1 dissertação
<b>Habilidades Socioemocionais and currículo</b>	5 artigos - 2 repetidos	1 dissertação
<b>Habilidades socioemocionais and Formação Integral</b>	1 artigo	1 dissertação
<b>Repositório – Unisinos – 02/12/2022</b>		
<b>DESCRITOR</b>	<b>ESTUDOS RELACIONADOS</b>	<b>ESTUDOS DESCARTADOS</b>
<b>Habilidades socioemocionais</b>	5	39
<b>Competências socioemocionais</b>	5	59
<b>Educação emocional (últimos 5 anos)</b>	0	11
<b>BNCC</b>	2	8

<b>Competências para o século XXI</b>	0	17
<b>Habilidades não cognitivas</b>	0	7

Fonte: Elaborado pela autora, com base no banco de dados da Capes e no RDBU (2023)

Após a identificação quantitativa dos materiais que atendiam aos critérios da busca, iniciou-se o processo de organização dos materiais para a análise, constituindo, assim, um *corpus*. Para além da polissemia do termo *corpus*, utiliza-se, nessa pesquisa, a noção apontada por Bardin (2011), a qual se refere a um conjunto de documentos, essencialmente produções textuais, através das quais toda análise textual concretiza-se.

Com relação aos autores, somente uma autora, Tatiana de Cassia Nakano, é comum entre dois artigos, o que justifica certa similaridade entre os textos publicados, os quais são: “Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes” (NAKANO; MORAES; OLIVEIRA, 2019) e “Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros” (NAKANO; PRIMI; ALVES, 2021).

Apesar da diferença entre os termos palavra-chave e descritor, foi percebido uma similaridade entre os descritores utilizados e as palavras-chave mais encontradas nos artigos selecionados: habilidades socioemocionais e seus sinônimos utilizados, como: ‘currículo socioemocional’, ‘competência socioemocional’, ‘habilidades sociais’ ou até habilidades específicas, como ‘resiliência’.

Brandau, Monteiro e Brail (2005, p. 08) ressaltam a diferença entre palavras-chave e descritores. Segundo os autores:

A primeira não obedece a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre. Para uma palavra-chave tornar-se um descritor ela tem que passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto. Já os descritores são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo.

O Quadro 02, a seguir, mostra a caracterização dos artigos selecionados. O artigo mais antigo, data do ano de 2017, já o mais recente, data do ano de 2022. Esse recorte inicial de anos coincide com as discussões, as mudanças e as determinações legais ocorridas a partir do novo olhar para o campo educacional com a mudança na BNCC, a partir da promulgação da Resolução CNE, de 22 de dezembro de 2017, a

qual estabelece a formação integral para todos os estudantes, abrangendo as questões emocionais. Segue o quadro com a listagem dos artigos selecionados:

**Quadro 02:** Lista de artigos selecionados do portal de periódicos da Capes

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>
<b>2017</b>	Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame	Rodrigo Saballa de Carvalho e Roberto Rafael Dias da Silva	Políticas Curriculares. Currículos Socioemocionais. Competências Socioemocionais. Capital Humano.
<b>2020</b>	Competências socioemocionais: o estado da área nas publicações ibero-latinas	Cíntia Canato Martins e Solange Múglia Wechsler	Habilidades Sociais. Aptidão. Emoções. Avaliação. Psicologia.
<b>2019</b>	Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes	Tatiana de Cassia Nakano, Isabella Della Torre de Moraes e Allan Waki de Oliveira	Aspectos Afetivos. Aspectos Cognitivos. Avaliação.
<b>2021</b>	Novas concepções pedagógicas de avaliação Escolar no ensino médio em tempo integral em Porto Velho-RO	Selena Castiel Gualberto Lima e Rosângela de Fátima Cavalcante França	Educação Integral. Ensino Médio em Tempo Integral. Avaliação da Aprendizagem Escolar.
<b>2021</b>	Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula	Marina Kurotusch Canettieri, Jordana de Castro Balduino Parahyba e Soraya Vieira Santos	Habilidades socioemocionais. BNCC. Ensino Médio. Currículo.
<b>2021</b>	Habilidades Socioemocionais e Cognitivas: Relações com o Desempenho Escolar no Ensino Fundamental	Angélica Maria Ferreira de Melo Castro, José Maurício Haas Bueno e Evandro Morais Peixoto	Rendimento Escolar. Aptidão Cognitiva. Inteligência Emocional. Ensino Fundamental.
<b>2021</b>	Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros	Tatiana de Cassia Nakano, Ricardo Primi e Rauni Jandé Roama Alves	Personalidade. Cinco Grandes Fatores. Habilidades Sociais. Habilidades Emocionais. Avaliação Psicológica.
<b>2021</b>	Ensino médio integral em tempo integral: competência socioemocional para uma educação integral?	Daniel de Souza França e Jane Mery Richter Voigt	Política Curricular. Ensino Integral. Ensino Médio. Currículo. Competência Socioemocional.
<b>2021</b>	El uso de medios tecnológicos y de comunicación para documentar las experiencias de educación socioemocional en una escuela danesa	Alessia Lalomia e Antonia Cascales-Martínez	Educación Básica. Difusión de Conocimientos. Observación. Enseñanza. Redes Sociales. Habilidades Socioemocionales.
<b>2022</b>	Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas	Ximena Suarez Cretton e Nelson Castro Mendez	Resiliencia. Habilidades Sociales. Habilidades

	vulnerables y su relacion con el rendimiento acadêmico		Emocionales. Vulnerabilidad Social. Rendimiento Academico.
<b>2021</b>	Alpha, a geração hiperconectada e a educação Emocional	Beatriz Lopes Zanbello, Fernanda Ferdinandi, Ana Paula Borges Castardo, Rute Grossi-Milani e Regiane da Silva Macuch	Geração Alpha. Hiperconexão. Habilidades Socioemocionais.
<b>2022</b>	O desenvolvimento das Competências Socioemocionais no Ensino Médio em tempos de pandemia da Covid-19	Elaine Gonçalo Bento, Gilberto Romeiro de Souza Júnior e Cláudia Maria Soares Rossi	Sequência Didática. Competências Socioemocionais. Ensino Médio. Pandemia da Covid 19.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no banco de dados da Capes (2023)

Uma perspectiva percebida, principalmente em dois dos artigos, foi a abordagem crítica da avaliação do processo de inserção da competência socioemocional nos currículos atuais. Esse processo é criticado por ser visto como um estabelecimento para atender às demandas neoliberais e, portanto, para a formação de sujeitos que trabalhem de acordo com o que pede o mercado.

Carvalho e Silva (2017), em “Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame” problematizam a difusão de um modelo contemporâneo de currículo socioemocional, que torna os estudantes como capital humano a ser investido. Segundo os autores:

O argumento central utilizado de modo recorrente pelos pesquisadores é que uma educação de qualidade possibilita a formação de pessoas mais eficientes economicamente, pois tem efeitos diretos sobre fatores socioeconômicos, como o aumento de emprego, renda e escolaridade e a redução de riscos, como o número de gestações indesejadas, de atitudes violentas, dentre outros aspectos que trazem prejuízos ao desenvolvimento dos países (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 177).

O artigo “Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula”, de Canettieri, Paranyha e Santos (2021), conversa bem como o artigo supracitado, uma vez que se propõe a identificar as bases epistemológicas e os marcos legais que sustentam a concepção de HS na BNCC destinada ao Ensino Médio.

De acordo com esses autores, o vínculo entre as demandas emergentes do mundo do trabalho e as proposições de novos currículos são inegáveis. A citação

abaixo exemplifica sobre o modelo de profissional exigido pelo mundo contemporâneo, bem como o contexto de mercado atual.

A demanda por um “novo profissional” advém de um setor produtivo intelectualizado e de exigências que ultrapassam às dos modelos fordistas e tayloristas. O trabalhador é contratado não só para operar máquinas e gerenciar pessoas, como também para diagnosticar, atualizar, lidar com o coletivo e arcar com as pressões individualmente, incorporando lemas empresariais como se fossem as próprias empresas, sem falar na formação para o desemprego e para a competitividade a fim de servirem ao sistema de produção (*apud* CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021, p. 03).

Em consonância com os autores, Canettieri, Paranahyba e Santos (2021), é importante ressaltar o referencial teórico abordado em sua pesquisa, a qual apresenta uma perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, de Maria Helena Sousa Patto, a fim de discutir sobre esse panorama de mudanças no currículo e suas implicações educativas.

A visão de Patto (2000) é que a educação não pode ser um simples receituário para a eficiência. Segundo a autora, os currículos de educação socioemocional que não levam em consideração as estruturas sociais, não passam de meros adestradores, atuando de acordo com o sistema de desigualdade e de injustiça, ou seja, acabam obtendo um sentido oposto ao que se propõem.

De acordo com Soares e Colares (2020) *apud* Canettieri, Paranahyba e Santos (2021, p. 05):

O panorama atinente às avaliações educacionais revela políticas mercantis que reforçam a competitividade entre instituições e a supervalorização dos resultados e indicadores, marginalizando ainda mais as escolas que possuem alguma dificuldade no cumprimento das propostas educacionais ou estigmatizando instituições que, apesar de ofertarem uma educação de qualidade e comprometida com as comunidades, não atendem ao modelo avaliativo. Tornando-se o principal instrumento de verificação do desempenho escolar, as políticas de avaliação passaram a ter caráter regulador e compensatório a partir da década de 1990, principalmente pela incorporação da lógica internacional de preparação para o mercado.

Essa perspectiva crítica da mudança curricular, a partir da inserção das HS, é importante por problematizar a ideia como temática curricular e não como dimensão constitutiva do ser humano. Ainda no artigo de Canettieri, Paranahyba e Santos (2021, p. 7), evidencia-se que:

Se, por um lado, defende-se a compreensão das emoções como inerentes ao educando e fundamentais para seu desenvolvimento, há a tendência de trazê-las deslocadas da realidade do sujeito e como instrumento para servir ao sistema social de trabalho.

Dentre os artigos encontrados, importante citar a revisão sistemática da literatura Ibero-latina sobre competências socioemocionais, de Martins e Wechsler (2020). Os resultados do estudo exibiram uma pulverização de publicações ao longo dos anos. 48 instrumentos foram citados, em sua maioria, não se relacionando com o constructo competências socioemocionais. Apresentaram lacunas referentes às publicações sobre competência socioemocional. Um ponto importante a ser destacado do seu estudo, foi o desenvolvimento das competências socioemocionais, em vários países, através de programas específicos fora do ambiente escolar.

Martins e Wechsler (2020) apontam também, que a maioria dos estudos foram publicados em espanhol (n= 29; 63%), seguidos do português (n=9; 19,5%) e em último lugar, o inglês (n=8; 17,5%). Esse aspecto aponta uma falta de internacionalização dos trabalhos na América Latina, fato que restringe seu alcance internacional. O estudo de Martins e Wechsler (2020) ressaltou também, uma importante discussão travada dentro do campo das HS e sua inserção no currículo da Educação Básica, que é a questão da avaliação. Segundo os autores, não há uma concordância sobre o uso dos instrumentos, e

No âmbito nacional foi encontrado um inventário de produção brasileira (instrumento SENNA 1.0 Invenory) e outro que foi traduzido para a língua portuguesa (Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional (ASQ:SE), demonstrando a necessidade da evolução do campo da avaliação neste contexto (MARTINS; WECHSLER, 2020, p. 374).

Ainda na perspectiva da avaliação, pode-se citar considerações apontadas no estudo: “Novas concepções pedagógicas de avaliação escolar no Ensino Médio em Tempo Integral em Porto Velho-RO”. A pesquisa trata sobre a implementação das políticas educacionais de EI, efetivada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) de Rondônia, em 2017, a partir da inserção do Programa Escola do Novo Tempo, para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que, segundo os autores, se propõe a viabilizar, além do ensino, a possibilidade de desenvolver competências, habilidades e aspectos socioemocionais no processo de avaliar. O trabalho apresentou como objetivo: analisar as concepções pedagógicas dos professores

sobre a avaliação da aprendizagem escolar com a implantação da EI no Ensino Médio no município de Porto Velho-RO.

Os resultados identificados nesse estudo apontam que evidenciados “o ato avaliativo, para além dos conhecimentos que precisam ser assegurados, deve contribuir para a construção dos projetos de vida dos alunos, o que implica na proposição de estímulos desafiadores para o desenvolvimento integral destes” (LIMA; FRANÇA, 2021, p. 01).

No que concerne à importância das compreensões adequadas do processo, os autores afirmam que:

Nesse contexto, faz-se necessário compreender a avaliação como uma ação pedagógica para verificação do ensino efetivado, não apenas no que concerne aos conhecimentos, mas para verificar se nos resultados, o aluno desenvolveu o senso de criticidade através das múltiplas áreas do conhecimento e a capacidade de gerenciar conflitos e frustrações mediante às habilidades promovidas pelo ensino. Esta reflexão fundamenta-se na importância de evidenciar que o processo avaliativo na educação integral é o fio condutor para o conhecimento técnico e intelectual, no qual a interface consiste em alinhar a racionalidade e a emoção do aluno nesse processo construtivo do saber, na perspectiva de averiguar as suas potencialidades (LIMA; FRANÇA, 2021, p. 01).

Além da perspectiva crítica e das ressalvas quanto aos aspectos avaliativos dentro do campo das HS, na análise dos artigos sobre a temática é comum a relação das dimensões socioemocional e cognitiva. Dentre os artigos selecionados, destacam-se: “Relação entre inteligência e competências Socioemocionais em crianças e adolescentes” (NAKANO; MORAES; OLIVEIRA, 2019) e “Habilidades socioemocionais e cognitivas: relações com o desempenho escolar no Ensino Fundamental” (CASTRO; BUENO; PEIXOTO, 2021).

O artigo supracitado aborda a combinação entre as habilidades cognitivas e socioemocionais, com foco de interesse na literatura científica diante do impacto de ambas sobre resultados educacionais, mercado de trabalho e comportamento social. A pesquisa teve como objetivo geral investigar a relação entre os construtos e apresentou como resultados, as correlações significativas entre os seis fatores que compõem as competências socioemocionais e a pontuação total na medida de inteligência, de modo a confirmar a importância de que ambas sejam estimuladas nos diferentes contextos.

Os autores utilizaram várias referências conceituais importantes, dentre elas, Heckman *et al.* (2006), que apontam para a importância de ambas as habilidades, cognitivas e socioemocionais para o desenvolvimento completo do indivíduo.

Dentre as considerações finais, pontua-se que o desenvolvimento da pesquisa se mostrou fundamental, dada a relação que as competências socioemocionais estabelecem entre o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação de pessoas em sua integralidade.

Por outro lado, o artigo “Habilidades socioemocionais e cognitivas: relações com o desempenho escolar no Ensino Fundamental”, os autores Angélica Maria Ferreira de Melo Castro, José Maurício Haas Bueno e Evandro Morais Peixoto (2021), apresentam como objetivo a verificação das associações (correlações), predições (regressões lineares) e dinâmicas das relações (análises de rede) de variáveis preditoras (inteligência, IE, personalidade e funções executivas) do desempenho escolar (Português, Matemática e geral) em crianças e adolescentes no Ensino Fundamental. Participaram do estudo 133 estudantes, que foram submetidos a instrumentos de avaliação das habilidades preditoras e das medidas de desempenho. Por meio das análises, constatou-se a inteligência emocional e o raciocínio abstrato como os principais preditores positivos do desempenho escolar. Além disso, o traço de abertura/amabilidade foi identificado como positivo no desempenho geral e na Matemática.

**Quadro 03:** Lista de dissertações selecionadas no repositório da Unisinos

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Grau</b>
<b>2019</b>	A centralidade das Competências Socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil	Tássia Joana Rodrigues Ciervo	Dissertação
<b>2020</b>	A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino-aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando	Arindiara Lima Braga	Dissertação
<b>2021</b>	As competências socioemocionais na Educação Básica: A Revista Nova Escola em Pauta	Emanuela Galvão Páscoa	Dissertação
<b>2021</b>	A formação continuada e os desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes	Laura Ferreira de Andrade	Dissertação
<b>2022</b>	Os projetos formativos como meio de desenvolvimento de Competências socioemocionais e espirituais-religiosas: uma abordagem na perspectiva da formação integral	Marcio Longhi	Dissertação

2022	A dimensão socioemocional em diálogo com o currículo e a formação integral	Lívia Madalena Farani Santos	Dissertação
------	--	------------------------------	-------------

Fonte: Elaborado pela autora, com base no RDBU (2023)

Dentre os aspectos gerais identificados nos artigos selecionados, no recorte estabelecido dos últimos cinco anos, a data mais antiga da pesquisa relacionada é o ano de 2019, o que pode ser atribuído ao caráter recente das discussões realizadas nesse contexto de currículo e da competência socioemocional.

Considerando os seis trabalhos, não foi encontrada nenhuma tese. Todas as pesquisas são dissertações e, dos seis, quatro são do Programa de pós-Graduação em Gestão Educacional, mestrado profissional; e três são provenientes do Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado acadêmico, ambos da Unisinos. Um destaque importante é apontar que das seis dissertações, três trabalham o contexto de escolas da RJE.

A dissertação “A centralidade das Competências Socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil”, da autora Tassia Ciervo (2019), aponta para a perspectiva crítica já abordada anteriormente em artigos encontrados no portal de periódicos da Capes e apresentou como objetivo “compreender como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e quais mecanismos essas competências respondem” (CIERVO, 2019, p. 14). A autora critica a forma como as competências são descritas, como “alavancas para a aprendizagem”.

Nessa pesquisa, Ciervo (2019) aborda informações historiográficas importantes sobre o campo das HS, como, por exemplo, a demarcação do estudo desenvolvido pelo Instituto Ayrton Sena (IAS), no ano de 2014, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que marca os debates acerca do desenvolvimento da educação socioemocional.

Vale destacar como é relevante a abordagem realizada pela autora acerca das HS na BNCC: “Aparecem de modo tímido e rápido, sem nenhum aprofundamento do que significaria o desenvolvimento dessas competências na escola” (CIERVO, 2019, p. 11). De acordo com a autora:

As competências socioemocionais estão presentes na Base, articuladas com o conceito de educação integral, sendo, porém, descritas como critérios de escolha das dez competências essenciais listadas na Base. Aparecem como justificativa, como argumento que sustenta a escolha das dez competências essenciais (CIERVO, 2019, p. 13).

Cabe destacar a percepção de que a perspectiva crítica defendida é com relação à incorporação de um modelo neoliberal e mercadológico, o qual busca otimizar a parte emocional do aluno para proporcionar uma vida de sucesso e que “responda positivamente à complexidade do jogo do mercado” (CIERVO, 2019, p. 20).

A segunda pesquisa analisada, intitula-se: “A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino-aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando”, da autora Armindiara Lima Braga (2020), e apresentou como objetivo geral investigar o modo como a dimensão socioemocional permeia a prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental II do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro. Essa, inclusive, é uma das dissertações que possui as escolas da RJE como campo de pesquisa.

Um dos aspectos que ganham notoriedade nesse estudo diz respeito ao recorte dos teóricos abordados no referencial da pesquisa, a saber: Vygotsky, Paulo Freire, Piaget e Alicia Fernandez. Ainda que sejam autores importantes no campo da Educação e da Psicologia, não são as referências específicas sobre as HS.

Constatou-se, na pesquisa, que os educadores participantes atribuíram o mesmo grau de importância à dimensão socioemocional e cognitiva como partes da formação integral dos estudantes.

A pesquisa: “As competências socioemocionais na Educação Básica: a Revista Nova Escola em pauta”, da autora Emanuela Galvão Páscoa (2021), analisa como as competências socioemocionais adentram na Educação Básica no contexto contemporâneo, por meio da análise de reportagens da Revista Nova Escola dos anos de 2018 e 2019.

Os resultados da pesquisa também estão em consonância com a perspectiva crítica já abordada no início desse capítulo e apontam “as competências socioemocionais são produtos fabricados pela lógica neoliberal por meio de ONGS, institutos e grandes empresas que prometem subsidiar a formação dos professores” (PÁSCOA, 2021, p. 11).

Por outro lado, a dissertação: “A formação continuada e os desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes”, da autora Laura Ferreira de Andrade (2021), apesar de ter sido selecionada, somente toca nas HS como uma das dimensões da formação integral, mas não enfatiza e nem tampouco aprofunda a discussão. Associa a temática com uma metodologia *coaching* para o desenvolvimento das habilidades. E, diante do enfoque percebido, não há consonância com a temática pesquisada.

O trabalho de pesquisa apresentado pelo autor Marcio Longhi (2022), intitulado: “Os projetos formativos como meio de desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas: uma abordagem na perspectiva da formação integral”, objetivou uma investigação acerca dos temas da formação integral e da gestão educacional, analisando os projetos do Colégio Anchieta de Porto Alegre e sua respectiva relação com o desenvolvimento das HS e espiritual-religiosas. Mais um trabalho que apresentou como campo de pesquisa as escolas da RJE. Como resultado, apontou forças e fraquezas dos projetos analisados que se propõem a desenvolver as habilidades citadas.

A última dissertação analisada, também inserida no campo das escolas da RJE, foi a pesquisa intitulada “A dimensão socioemocional em diálogo com o currículo e a formação integral” de autoria da pesquisadora Lívia Madalena Farani Santos (2022). Em linhas gerais, o estudo apresentou como objetivo geral “Analisar como a dimensão socioemocional dialoga com o currículo e a Formação Integral” (SANTOS, 2022, p. 09). E, como resultados, apontou sobre a existência de uma preocupação e de um diálogo entre a dimensão socioemocional e a formação integral.

Em linhas gerais, após a análise das dissertações, foi intrigante perceber as principais abordagens teóricas utilizadas, em sua maioria, grandes nomes do campo da Educação, o que pode se justificar pela formação dos autores/pesquisadores e pela área do mestrado, que é fonte das dissertações. Contatou-se assim, que faltam referências específicas da área da Psicologia e referências mais recentes, especialmente que abordem aprofundamentos teóricos diversos, capazes de abarcar a complexidade que a temática exige. Nesse sentido, a presente pesquisa aborda autores de áreas variadas, a exemplo da Psicologia, da Administração e da Gestão, bem como especifica os teóricos mais atuais que pesquisam a temática.

### 3 CONHECENDO O TERRENO ONDE A PESQUISA SE ASSENTA

A presente pesquisa teve como cenário para a coleta de dados cinco Colégios da RJE e para proporcionar uma compreensão do contexto dessas instituições, torna-se necessário a descrição dos pontos relevantes e caracterizadores de cada uma.

Embora os Colégios da Companhia de Jesus no Brasil tenham mais de cem anos de história, a constituição da RJE só ocorreu em 2014, com a unificação das plataformas regionais. A RJE agrupa, atualmente, dezessete Unidades de Educação Básica no Brasil. De acordo com as informações do site oficial da Rede, o trabalho é realizado a partir de uma perspectiva de integração com a mesma identidade e corpo apostólico.

**Figura 01:** Logos das unidades educativas da Rede Jesuíta de Educação (RJE)



Fonte: PEC (2021, p. 06).

Um dos meios para fomentar essa integralidade e identidade é o Projeto Educativo Comum (PEC). Esse é um documento norteador das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica da RJE e apresenta como foco, a aprendizagem integral e a excelência humana e acadêmica dos estudantes da RJE.

O referido documento foi resultante do empenho de grupos de trabalho entre os profissionais dos Colégios e teve o primeiro lançamento no ano de 2016. Já o segundo, em 2021, com vigência até 2025. De acordo com as definições do documento, a RJE

acredita que os processos educativos podem ser transformadores de vidas e realidades. Por meio de uma educação para a cidadania global e para a renovação da fé cristã, as instituições da RJE são espaços de formação de lideranças capazes de irradiação nas diferentes instâncias sociais (PEC, 2021, p. 14).

Ainda conforme o PEC (2021, p. 14), a missão da RJE é “promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inacianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” e como visão, busca “ser uma rede de centros inovadores de aprendizagem integral que educam para cidadania global, com uma gestão colaborativa e sustentável”.

O PEC apresenta-se dividido em quatro dimensões do processo educativo, as quais são: 01 – Curricular; 02 - Organização, estrutura e recursos; 03 - Clima institucional; e 04 - Família e Comunidade Local. O uso dessas dimensões advém do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE) da FLACSI. O SQGE é um instrumento recomendado, mas não obrigatório, para que os centros inacianos possam avaliar e melhorar a qualidade educativa que oferecem.

O SQGE é uma ferramenta de trabalho na Rede, que permite a um centro educativo de FLACSI avaliar seus resultados e suas práticas institucionais, a partir de uma referência compartilhada, com o propósito de impulsionar um ciclo permanente de avaliação, reflexão e melhoria. De acordo com o Manual de Apresentação do SQGE (FLACSI, 2014, p. 08), o “foco central de todo o Sistema é as aprendizagens que os estudantes têm em coerência com a proposta para a formação integral que é própria da pedagogia inaciana”. Desse modo, o objetivo final do sistema de qualidade é fazer com que os estudantes consigam melhorar seus níveis de aprendizado.

**Figura 02:** Dimensões do processo de melhoria do SQGE



Fonte: FLACSI (2014)

As quatro dimensões, citadas anteriormente, acompanham suas respectivas dimensões. Especialmente sobre o pedagógico-curricular, de acordo com o guia de autoavaliação (2013), é o aspecto que dá conta da qualidade que tem o processo de gestão pedagógica e curricular do centro educacional, para o êxito da formação integral declarada em seu foco. Já a dimensão que contempla a organização, a estrutura e os recursos, inclui as capacidades da instituição educativa no gerenciamento de seus processos internos, das equipes de trabalho e dos recursos institucionais, em coerência com seus ideais e metas.

Por outro lado, a dimensão que aborda o clima escolar (FLACSI, 2013) é a responsável por aprofundar as condições e as características próprias do ambiente e do clima que se espera como “modo de proceder” de um centro educacional associado

à Companhia de Jesus, observando a convivência e a interação entre os diversos membros da comunidade escolar. Por fim, a dimensão que aborda a família e a comunidade local (FLACSI, 2013), dá conta das formas de diálogo com os pais, famílias e comunidade local, com vistas à busca de fortalecer sua capacidade e efetividade para o êxito da educação integral que promove.

Segundo o Manual de Apresentação, o objetivo maior do SQGE é endossado a partir do trecho:

Organizar as informações de aprendizagem que os estudantes estão alcançando. Isto significa ter informação clara sobre os resultados de aprendizagem, nas várias dimensões ou áreas que são esperados de um centro promovido pela Companhia de Jesus (FLACSI, 2014, p. 24).

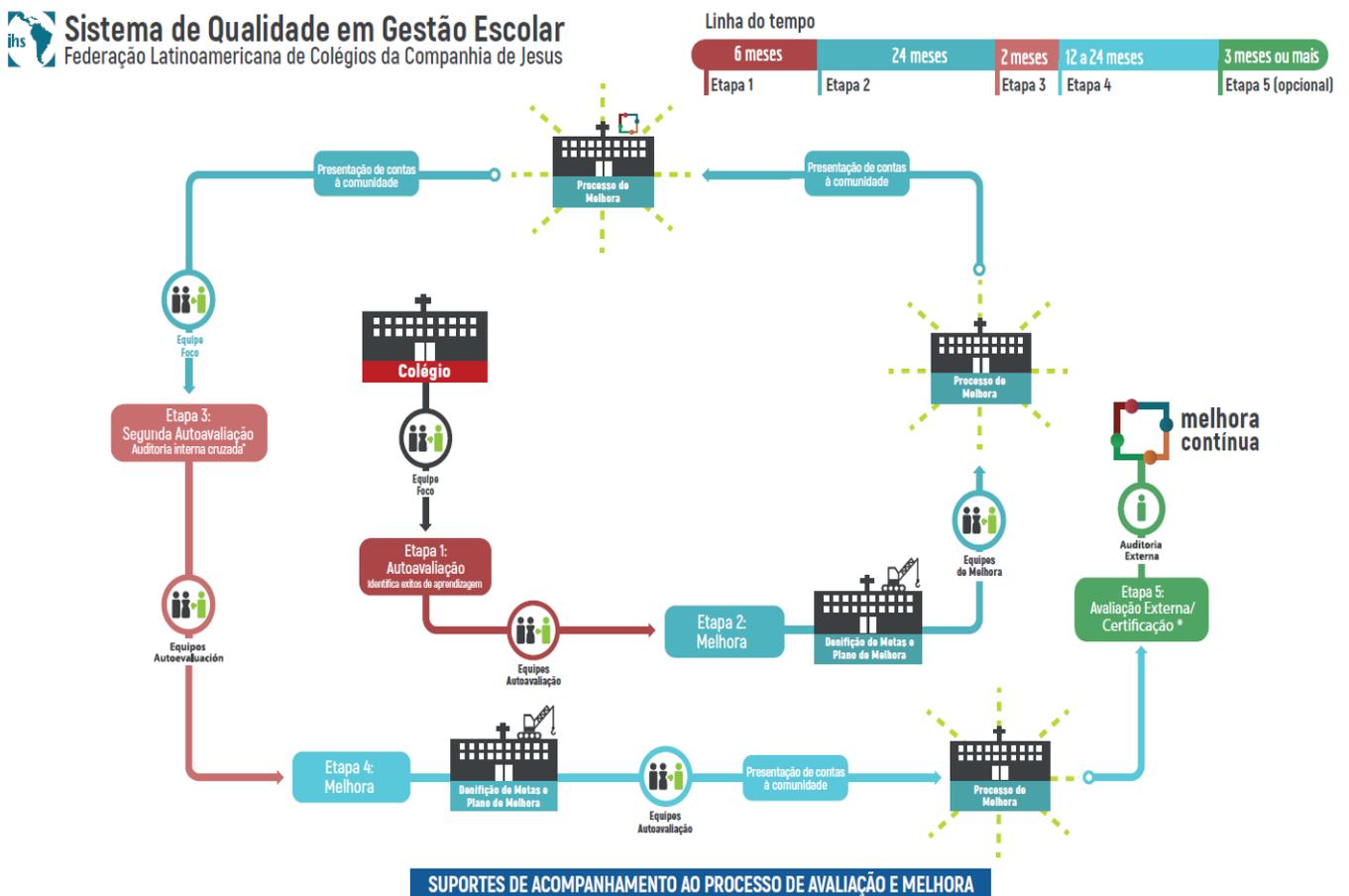
O objetivo, então, da etapa de autoavaliação de um centro educativo é conhecer como se trabalha, como funciona e obter informações gerais da situação (FLACSI, 2013). A ferramenta utilizada para esse processo se chama “Guia de autoavaliação”, que se define como instrumento que ajuda o centro a conseguir cumprir sua razão de ser e sua finalidade educativa.

Sua estrutura organiza-se considerando os seguintes aspectos: a análise das aprendizagens (nomeada no SQGE de Foco da aprendizagem integral) e na análise das quatro dimensões fundamentais (de onde surgiram as dimensões do PEC): pedagógico/curricular; a organização/estrutura e recursos; o clima escolar e familiar/comunidade. Para além desses aspectos, o Manual de Apresentação descreve que nas quatro dimensões foram definidos 16 resultados, os quais cada centro deverá avaliar através do cumprimento de 80 indicadores.

O processo de melhoria do SQGE acontece a partir da organização do centro com suas equipes para avaliar as referidas quatro áreas principais, que representam os principais fatores associados à qualidade de ensino. De acordo com o Manual (FLACSI, 2014), esses fatores são traduzidos em dezesseis resultados que o centro deve alcançar, mediante a avaliação de oitenta indicadores que permitem dar conta para a realização de cada um dos resultados nos vários domínios envolvidos. Nesse processo, é necessário, para determinar a conformidade de um indicador, incorporar a evidência de apoiá-lo, ou seja, “o grau de realização de uma medida não é baseado em intuição ou parâmetros, mas em informação objetiva ou dados que validam a conformidade” (FLACSI, 2014, p. 24).

Após essa etapa de autoavaliação, o centro identifica as áreas que são prioridade da gestão institucional permanente e específica, dentro dos principais fatores necessários para serem atendidos, refletindo nos resultados que irão promover e alcançar em cada elaboração, estabelecendo indicadores e níveis de realização. É o resultado dessa etapa de autoavaliação, dentro do âmbito do currículo, que servirá de subsídio para a análise documental da pesquisa a ser realizada nos Colégios da RJE, bem como o foco na aprendizagem integral (eixo transversal), que tem foco no alcance das aprendizagens estabelecidas na proposta curricular, definida para cada etapa e nível, nas diferentes dimensões e áreas do currículo. Para além da etapa acima descrita, segue, abaixo, uma ilustração do fluxo do SQGE e todas as etapas que compõem o processo de melhoria.

**Figura 03:** Fluxo do sistema de qualidade em gestão escolar



Fonte: FLACSI (2014)

Importante reafirmar que, dentre os princípios que devem caracterizar uma proposta de qualidade para FLACSI e para o SQGE, está o compromisso com a

formação integral. Segundo o documento de apresentação da FLACSI (2014, p. 12) essa formação é descrita como:

coerente com a missão em que é inspirada e a visão da sociedade e das pessoas, uma instituição de ensino na América Latina não pode dar uma educação que coloca as pessoas no centro do seu trabalho. Quando decidimos que optamos por uma educação centrada na pessoa, declaramos nosso compromisso com uma educação que dará conta de toda a riqueza humana, é decidir, assumir o desenvolvimento harmônico de todas as dimensões da pessoa. E isto é o que denominamos, formação integral, elemento distinto de toda a obra educacional da Companhia de Jesus. A persistência no caráter humanista e humanizador de nossa educação, constitui uma expressão concreta da integralidade a qual aspiramos.

A Companhia de Jesus, a RJE e o SQGE fornecem o contexto para a compreensão da identidade e do modo de proceder dos Colégios a serem pesquisados neste trabalho. Abaixo, em subtópicos, seguem algumas especificações dos Colégios, como histórico, missão, visão e valores, aspectos que também são relevantes nessa pesquisa, pois apontam as aproximações e os distanciamentos existentes entre as instituições educativas da mesma Rede de educação.

### 3.1 Colégio A

O Colégio A conta, atualmente, com 2.500 alunos e contempla desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. De acordo com as informações do site oficial “a escola assume como missão a excelência acadêmica para a vivência dos valores humanos e cristãos, desde a alfabetização e o letramento até o preparo para exigências da vida profissional” (s.d.).

A fundação do Colégio data de 8 de outubro de 1942, a partir do pedido de um padre geral da Companhia de Jesus, Monsenhor Ambrósio, para fundação na província de Minas Gerais.

Em termos de infraestrutura, conta com uma área de 21 mil m<sup>2</sup>, incluindo complexo esportivo, galerias de arte, laboratórios, salas de artes, música e dança, biblioteca, espaços multiuso e de convivência, capela, teatro, além de ambientes lúdicos e de recreação para os pequeninos: o Castelinho de Santo Inácio, a Prainha de Anchieta e o Morrinho Radical. No ano de 2021, vários espaços foram renovados e ressignificados para as novas metodologias de ensino.

O Colégio apresenta como missão e visão “promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” e “ser um centro inovador de aprendizagem integral que educa para a cidadania global com uma gestão colaborativa e sustentável” (s.d.).

Apresenta, como valores institucionais: amor e serviço; justiça socioambiental; discernimento; cuidado com a pessoa; formação integral; colaboração e sustentabilidade; criatividade e inovação.

No que se refere à organização da dimensão socioemocional, o percurso de construção do Mapa das Aprendizagens, bem como a operacionalização da dimensão socioemocional, ocorreu a partir da formação de um Grupo de Trabalho (GT) com a participação multidisciplinar de diversos atores.

### 3.2 Colégio B

A instituição completou, no ano vigente, 134 anos desde sua fundação no Rio Grande do Sul. Segundo o site, o “Colégio dos Padres”, como era conhecido inicialmente, nasceu em 13 de janeiro de 1890. Entrou em atividade, pouco depois da Proclamação da República e, no início, era destinado apenas aos meninos.

Durante os anos de sua história, passou por mudanças de nome e de local. Em 1897, passando a se chamar São José, e depois, Ginásio Anchieta e, em 1901, a denominação que entraria na história do Rio Grande do Sul, foi Colégio Anchieta, por sugestão do então diretor, Pe. Conrado Menz, em uma homenagem a José de Anchieta, “Apóstolo do Brasil”. Desde 1954, localiza-se na Avenida Nilo Peçanha, na cidade de Porto Alegre. O Colégio Anchieta constitui-se em um referencial de ensino privado na capital do estado, contando com cerca de três mil alunos. Atende Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, com um quadro funcional de cerca de 500 colaboradores entre acadêmicos e administrativos e jesuítas.

Apresenta como missão e visão: “Promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” e “Ser um centro inovador de aprendizagem integral, que educa para a cidadania global, com uma gestão colaborativa e sustentável” (s.d.).

Os valores institucionais apresentados são: Amor e Serviço; Justiça socioambiental; Discernimento; Cuidado com a pessoa; Formação integral; Colaboração e sustentabilidade e Criatividade e inovação.

No que diz respeito à dimensão socioemocional, possui um Mapa de Aprendizagens consolidadas, com aprendizagens previstas em todas as dimensões e com projetos sendo pilotados em algumas séries de maneira multidisciplinar.

### 3.3 Colégio C

O Colégio possui 113 anos de história e, segundo as informações do site oficial, é “um centro contemporâneo de aprendizagem, que estimula o protagonismo estudantil de crianças e jovens do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio” (s.d.) As aulas e demais atividades são desenvolvidas nos turnos matutino e vespertino, além do Ensino Médio noturno gratuito para jovens a partir de 15 anos, cuja renda familiar *per capita* não exceda o valor de um salário mínimo e meio.

Está localizado na cidade de Salvador (BA) e com relação à infraestrutura, possui mais de 45 mil metros quadrados de área. Conta com área interna para desembarque de alunos, duas bibliotecas, sala de leitura, ginásio e quadras de esportes, salas de artes plásticas, sala de música, espaços *maker* (para atividades da cultura “mão na massa”), salão com multiconfiguração de salas para aulas e eventos, auditório, refeitório para alunos, restaurante e cantinas, santuário, duas capelas, bosque e área verde com espelho d’água, minhocário e unidades para plantio e compostagem (Espaço Criançando), entre outros.

A instituição apresenta como missão e visão: “Promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” e “Ser um centro inovador de aprendizagem integral que educa para a cidadania global com uma gestão colaborativa e sustentável” (s.d.).

Os princípios e valores estabelecidos são: Amor e Serviço; Justiça socioambiental; Discernimento; Cuidado com a pessoa; Formação integral; Colaboração e sustentabilidade e Criatividade e inovação.

A organização da dimensão socioemocional vem se dando a partir da construção de um Mapa das Aprendizagens e da mediação direta dos orientadores educacionais em parceria com os professores.

### 3.4 Colégio D

O Colégio foi fundado em 1957 pelo Pe. Oswaldo Gomes, sendo, portanto, o Colégio mais novo da RJE. Atua desde a Educação infantil até o Ensino Médio, com a proposta do Tempo Integral.

De acordo com as informações do site, está localizado em uma área de 145 mil m<sup>2</sup>, no bairro Prado Velho, a poucos minutos do centro de Curitiba e conta com acesso facilitado por importantes vias e linhas do transporte público. Dentro de sua estrutura, mantém bosques, lago e ambientes verdes, que propiciam diferentes atividades no dia a dia da escola. Os alunos brincam, relaxam, caminham, leem e têm muitas aulas ao ar livre.

Apresenta como missão e visão: “Promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” e “Ser um centro inovador de aprendizagem integral que educa para a cidadania global com uma gestão colaborativa e sustentável” (s.d.).

Os valores institucionais são: Amor e Serviço; Justiça socioambiental; Discernimento; Cuidado com a pessoa; Formação integral; Colaboração e sustentabilidade e Criatividade e inovação.

A organização da dimensão socioemocional foi intensificada a partir de 2019, com a construção, através de um grupo de trabalho, do Mapa de Aprendizagens e o trabalho encontra-se inserido na rotina dos professores, desde o planejamento até a execução.

### 3.5 Colégio E

O Colégio é localizado no centro da capital, Teresina (PI), possui 118 anos, atualmente, mas só passou a integrar as obras da Companhia de Jesus, em 1960, antes pertencia à Diocese. Pode ser denominado como uma instituição de médio porte, no que se refere às quantidades de estudantes, cerca de 1300 estudantes entre alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Porém, no que diz respeito à estrutura, pode ser definido como um Colégio de grande porte, por contar com uma área de 10 mil m<sup>2</sup>, incluindo complexo esportivo, laboratórios, sala de artes, música e dança,

bibliotecas, espaços multiuso e de convivência, capelas, auditório e anfiteatro, além de ambientes lúdicos e de recreação.

Em termos de estrutura organizacional, o Colégio conta com cerca de trezentos funcionários, entre os níveis estratégicos, táticos e operacionais. A equipe diretiva é composta por quatro diretores (Geral, Acadêmico, Administrativo-financeiro e Formação Cristã), com vinte e três pessoas no nível tático, entre coordenações e lideranças, e com os demais, enquanto corpo de operacionais.

Apresenta como missão e visão, respectivamente: “Promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” e “Ser um colégio de referência por sua excelência acadêmica e humana e pela fidelidade aos seus valores, comprometido com a inovação pedagógica e com a sustentabilidade socioambiental” (2019).

Os valores institucionais apresentados são “Inspirados na verdade, no amor e na justiça, revelados em Jesus Cristo, cremos: na educação de excelência da pessoa para a vida; no cuidado com a pessoa (*cura personalis*); no respeito às diferenças e diálogo com as diferenças; na construção da autonomia com discernimento; na liderança e no protagonismo juvenil; na criatividade como fonte de inovação” (2019).

O percurso da dimensão socioemocional no Colégio está diretamente relacionado ao percurso do Serviço de Psicologia. Até meados do ano de 2018, quando não existia um Serviço de Psicologia (SEPE) estabelecido, por isso, as atividades relativas à dimensão socioemocional não eram sistemáticas, uma vez que não havia um projeto específico para esse objetivo, não havia uma periodicidade definida para as vivências, tampouco consenso na abordagem diante da heterogeneidade do grupo de profissionais que formava o Serviço de Orientação Educacional (SOE), antiga habilitação do curso de Pedagogia. As funções desse último serviço eram mais relacionadas ao suporte cognitivo.

A partir do estabelecimento do SEPE, houve a redefinição da função, das práticas e dos projetos. Desenvolveu-se um projeto específico para HS, que tem como nome, o acrônimo VIDAHS (Vivenciar, Integrar, Desenvolver e Aprender Habilidades Socioemocionais). Atualmente, há um desenho metodológico para o desenvolvimento dessas habilidades, há clareza quanto ao lugar que essa dimensão ocupa no currículo, mas ainda faltam evidências desse desenvolvimento. Ainda não se conseguiu avaliar essa aprendizagem e isso instiga a uma busca de aperfeiçoamento.

## 4 MEIO: O SUSTENTO DA PESQUISA

Nessa seção, dedicada ao embasamento teórico da pesquisa, o caminho percorrido será a partir do subtítulo “Competência socioemocional: da polissemia conceitual às especificações da Psicologia”, com a explicitação do histórico do tema e a caracterização dos principais conceitos e teorias relacionadas com o enfoque das explicações no âmbito da Psicologia.

Após o enfoque inicial supracitado, será feito um recorte sobre as interfaces entre a competência socioemocional e a gestão educacional, a partir da operacionalização do contexto de expansão dos termos, da influência do mercado/economia e das contribuições do socioemocional para o campo da gestão educacional.

No subtítulo: “Currículo, formação integral e a proposta educativa dos Colégios da Companhia de Jesus”, serão abordadas as concepções de currículo, de formação integral e a maneira como a Companhia de Jesus, bem como a RJE, propõe uma formação de cidadania para o mundo.

### 4.1 Competência socioemocional: da polissemia conceitual às especificações da Psicologia

As ideias da competência socioemocional e das HS são relativamente novas, mas, assim como vários outros construtos, têm suas raízes tão antigas quanto a Grécia. O filósofo grego, Platão (427-347 a.C.), em sua obra “República” discorre sobre educação e propôs um currículo holístico, por meio do equilíbrio entre as áreas (física, artes, matemática, ciências, caráter e julgamento moral) e, através dessa proposição de integração do sistema educacional a uma dimensão ética e política, apresentava como objetivo final da educação, a formação de um homem moral. Mediante essa concepção de educação, Platão já evidenciava uma perspectiva para além do domínio cognitivo (PLATÃO, 2014).

A associação de aspectos sociais e emocionais ao fenômeno da aprendizagem pode ser vista já nas teorias de clássicos da Psicologia e da Educação, como: Lev Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980), Carl Rogers (1902-1987) e David Ausubel (1918-2008).

A definição dessas habilidades e competências socioemocionais é plural e complexa, principalmente pela sua relação com outros construtos. Por meio de um estudo de revisão desses termos, realizado por Marin *et al.* (2017, p. 93),

constatou-se que dentre os principais conceitos associados à competência socioemocional, destacam-se a inteligência emocional (Frederickson, Petrides, & Simmonds, 2012; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011); a aprendizagem socioemocional (Durlak et al., 2011; Santos & Primi, 2014); a competência social (Naranjo-Meléndez, 2006; Rendón Arango, 2007; a competência emocional (De Oliveira Pavão, 2003, Goleman, 1995, Pérez-Escoda, Fillela, Bisquerra, & Alegre, 2012), as habilidades sociais (Del Prette et al., 2004); as habilidades socioemocionais (Abed, 2016); as habilidades não-cognitivas (Abed, 2016; Beuchamp & Anderson, 2010; Santos & Primi, 2014); e a regulação emocional (Lopes, Salovey, Côté, Beers, & Petty, 2005).

Estudos da Universidade de Yale, nos Estados Unidos, foram os pioneiros no âmbito da aprendizagem socioemocional, abreviada por eles, de ASE. Nas décadas de 1970, 1980 e 1990 protagonizaram e desenvolveram um “Programa de Desenvolvimento Escolar”, aplicado em escolas e por meio do qual, constataram a diminuição de problemas, como evasão escolar e melhoria do desempenho acadêmico e o surgimento de pesquisas referenciais para o aprimoramento do que hoje se conhece como HS.

Um marco importante nesse histórico foi também, o surgimento da ideia de uma inteligência emocional, a partir da criação expressa desse conceito, por Peter Salovey e John Mayer, em 1987. Mas, foi Daniel Goleman quem tornou o conceito mundialmente conhecido, com seu *best-seller* “Inteligência emocional”, no ano de 1995.

Goleman (1995, p. 338), considerado pai da Inteligência Emocional, define-a como a “capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos”. Nessa perspectiva, a Inteligência Emocional pode ser categorizada em cinco habilidades:

#### **Autoconhecimento emocional**

Capacidade de reconhecer as próprias emoções e sentimentos. A ausência dessa habilidade de reconhecer os sentimentos deixa os sujeitos à mercê das emoções. Pessoas com essa habilidade são melhores “pilotos” de suas vidas.

#### **Controle emocional**

Habilidade de lidar com os próprios sentimentos, adequando-os a cada situação vivida. Tendo consciência das emoções negativas que os bloqueiam, os sujeitos podem se libertar, por meio de um processo dirigido pela razão. Se está triste, pode escolher pensar de maneira otimista, da mesma forma que um passeio pode acalmar quando se está furioso. Porém, se o sujeito não consegue reconhecer as emoções que está vivendo, dificilmente pode fazer algo a respeito delas.

### **Automotivação**

Trata-se da capacidade de dirigir as emoções a serviço de um objetivo ou de uma realização pessoal. Se o sujeito se deixa levar pela ansiedade e pelos aborrecimentos, dificilmente consegue se concentrar na tarefa que está realizando. Por outro lado, se estiver motivado, encontrará prazer no trabalho e não perderá a calma durante o período de espera pela gratificação.

### **Reconhecimento das emoções em outras pessoas**

Diz respeito à habilidade de reconhecer emoções no outro e ter empatia de sentimentos. Empatia é outra habilidade que constrói o autoconhecimento emocional. Ela permite que as pessoas reconheçam necessidades e desejos nos outros, permitindo-lhes a construção de relacionamentos mais eficazes.

### **Relacionamentos interpessoais**

Habilidade de interação com outros indivíduos, utilizando competências sociais. O relacionamento é, em grande parte, a habilidade de gerir sentimentos de outros. É a base de sustentação da popularidade, da liderança e da eficiência interpessoal. Pessoas com essa capacidade são mais eficazes em tudo o que diz respeito às interações interpessoais.

Outro marcador importante dessa contextualização histórica é a pesquisa coordenada por Howard Gardner, psicólogo estadunidense, em Harvard, que resultou na Teoria das Inteligências Múltiplas, considerada inovadora para a época e que pressupunha modificar o processo educativo do século XXI.

Gardner (1994), em sua teoria, relaciona a noção de inteligência com cultura, defendendo a valorização das diversas culturas como fundamentais na concepção de inteligência, diferentes visões de inteligência e aborda elementos teóricos da Neurologia e da Psicologia Cognitiva.

De acordo com Gardner (2000), a inteligência é definida como um potencial biopsicológico, capaz de processar informações e que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou para criar produtos que sejam valorizados numa cultura. No contexto de proposição das inteligências múltiplas, Gardner fala,

inicialmente, de sete inteligências: Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Corporal Cinestésica, Interpessoal e Intrapessoal (Posteriormente, acrescentou a oitava, denominando de Inteligência Naturalista).

Nesse contexto, a ideia de inteligências múltiplas é um marco importante, por ampliar a visão de inteligência da época (Teoria de Binet e o quociente intelectual) para uma noção pluralista, que aponta dois tipos de inteligências, que estão diretamente ligados ao socioemocional, às inteligências interpessoal e intrapessoal.

Gardner (1995, p. 22) define que as inteligências interpessoal e intrapessoal se referem:

à capacidade de reconhecer e entender os sentimentos, motivações, desejos e intenções de outras pessoas. Diz respeito à capacidade de se relacionar com os outros, e o estilo de aprendizado ligado a esse tipo de inteligência envolve contato humano, trabalho em equipe e comunicação. E à capacidade das pessoas de reconhecerem a si mesmos, percebendo seus sentimentos, motivações e desejos. Está ligada à capacidade de identificar seus hábitos inconscientes, transformar suas atitudes, controlar vícios e emoções. A principal forma de aprendizado está ligada à autorreflexão.

O conceito de aprendizagem socioemocional foi formalmente desenvolvido há cerca de 20 anos. Em 1994, um grupo multidisciplinar de pesquisadores, motivados para saber o que “faltava na educação” fundaram uma ONG denominada CASEL e o termo “aprendizagem socioemocional”. O objetivo da CASEL era, e ainda é, estabelecer SEL baseado em evidências de alta qualidade, como parte essencial da pré-escola até o Ensino Médio. Em 1997, nove colaboradores da CASEL escreveram, em coautoria, *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, que definiu formalmente o campo de SEL.

No Brasil, o grande marcador da popularização da utilização da competência socioemocional/HS no contexto da educação é a instituição da BNCC, em 2018. O documento é de caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica - da Educação Infantil ao Ensino Médio. Desde a primeira versão, publicada em dezembro de 2017, já orientava a introdução da aprendizagem socioemocional nas escolas, públicas e particulares, da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Brasil. E, no mês de dezembro de 2018, a última versão publicada introduziu as HS, também como diretriz para o Ensino Médio.

É válido destacar que a BNCC não estabelece um componente curricular específico para a competência socioemocional ou HS. Estas estão distribuídas nas dez competências gerais, no entanto, evidencia-se, de forma mais direcionada, nas competências: 6 - Projeto de vida; 8 - Autoconhecimento e autocuidado; 9 - Empatia e cooperação; e 10 - Responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018).

As HS podem ser definidas, segundo o Instituto Ayrton Sena (IAS, 2020), uma reconhecida ONG brasileira, como capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em um padrão costumeiro dos sujeitos, em ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Nesse sentido, o conceito de competência abrange o conceito de habilidades, uma vez que se entende ser necessário um processo de desenvolvimento de tais habilidades para que seja atingido um nível satisfatório de competência socioemocional (CASEL, 2017).

Um importante construto para conceituar, geralmente é utilizado como sinônimo de habilidades e competências socioemocionais, é o de habilidades sociais. Segundo Del Prette e Del Prette (2007), as habilidades sociais consistem em comportamentos que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos que devem ser adequados à situação, solucionar problemas imediatos e minimizar a probabilidade de futuros problemas. As habilidades sociais estão distribuídas em classes que são interdependentes e complementares e estão organizadas nas seguintes categorias: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Segue o Quadro 04, com as definições das classes de habilidades sociais, descritas por Del Prette e Del Prette (2009):

**Quadro 04:** Classes e subclasses de habilidades propostas como relevantes na infância

<b>Classes</b>	<b>Principais subclasses</b>
<b>Autocontrole e expressividade emocional</b>	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.

<b>Civilidade</b>	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções, como: por favor, obrigado, desculpe; com licença, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
<b>Empatia</b>	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência ao outro, oferecer ajuda/ compartilhar.
<b>Assertividade</b>	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas.
<b>Fazer amizades</b>	Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (autorrevelação); aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor; sugerir atividade; cumprimentar, apresentar-se; elogiar, aceitar elogios; oferecer ajuda, cooperar; iniciar e manter conversação (“enturmar-se”); identificar e usar jargões apropriados.
<b>Solução de problemas interpessoais</b>	Acalmar-se diante de uma situação-problema; pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão.
<b>Habilidades sociais acadêmicas</b>	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2009)

Ao analisar as terminologias é possível perceber que, apesar do socioemocional ser um termo relativamente recente, as conceituações propostas nos trabalhos de Del Prette e Del Prette (2001, 2007, 2009) já abarcam em termos de habilidades. Segundo Marin *et al.* (2017), o uso do termo socioemocional associado às habilidades refere-se àquelas que se formam através do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, aliada à forma como a pessoa percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos.

A presente pesquisa tem como referência teórica, no campo das HS e da Psicologia, a Teoria das Habilidades Sociais, de Zilda Del Prette e Almir Del Prette, citados anteriormente. O livro lançado em 2022, “Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola: manual do professor” retoma questões já abordadas em livros anteriores e relaciona os conhecimentos desenvolvidos na teoria, em alinhamento com a proposta da BNCC.

Os autores retomam o conceito de Competência Social apontando, como definição, para a coerência entre pensar, sentir e agir nas relações interpessoais e na definição de critérios instrumentais e éticos como avaliativos. Afirmam também, a importância da compreensão das habilidades sociais e da competência social, como aspectos do desenvolvimento socioemocional aprendidos e aperfeiçoados ao longo da vida e não como traço de personalidade. Segundo Del Prette e Del Prette (2022, p. 34), são critérios de Competência Social da infância e na Adolescência:

1. Alcançar objetivos na interação social;
2. Manter/Melhorar a autoestima dos envolvidos;
3. Manter/melhorar a qualidade da relação com os demais;
4. Obter avaliação positiva dos adultos;
5. Apresentar status social positivo junto aos colegas;
6. Apresentar comportamentos adaptativos relacionados.

Zilda e Almir Del Prette (2022) afirmam que, para um desempenho socialmente competente é necessário, não só os requisitos já citados, mas a integração desses com os outros componentes do desenvolvimento socioemocional, que são as seis classes amplas de habilidades sociais já citadas: o conhecimento e autoconhecimento, os valores de convivência e a automonitoria, que é definida como “a capacidade de monitorar e alterar pensamentos, sentimentos e ações durante a interação” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2022, p. 36).

A partir do percurso descritivo sobre as HS realizado até aqui, nota-se que, embora as HS tenham apresentado um pico de difusão e investimento, no Brasil, após o lançamento da BNCC, com a definição as dez competências, o tema já era abordado pelos autores Zilda e Almir Del Prette, desde 1978, com a publicação de um artigo pioneiro sobre a temática. Durante entrevista concedida no ano de 2011 (MANÓLIO; FERREIRA, 2011), quando indagado sobre “Qual o histórico da produção científica no campo teórico-prático das Habilidades Sociais no Brasil?”, Almir Del Prette respondeu que “Com base nas publicações disponíveis, pode-se citar como pioneiro, um artigo de 1978 publicado pela Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia (DEL PRETTE, 1978), mas, especificamente sobre habilidades sociais, o primeiro artigo foi lançado somente em 1996, na *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996). A pesquisa apontou também, que um estudo bibliométrico, realizado na Argentina (NILSSON; SUAREZ; OLAZ, s.d.), que analisa a produção da América Latina, o destaque para a contribuição brasileira como a mais vigorosa e trazendo novos elementos à história desse campo no Brasil.

Após uma consulta à autora Zilda Del Prette sobre a abrangência do termo competência e desenvolvimento socioemocional, obteve-se como resposta:

Na atualidade, tem se popularizado o termo socioemocional em referência aos aspectos sociais e cognitivo-afetivos do desenvolvimento humano, juntamente com diversos constructos emprestados [de] e estudados em diferentes áreas da psicologia. Entre esses termos podemos citar resiliência, autonomia, autoestima, protagonismo, consciência, liderança, otimismo, extroversão e muitos outros. Quando um estudo se embasa na concepção de ensino-aprendizagem desenvolvimento, ele inclui, necessariamente aspectos do desenvolvimento social e emocional que podem inclusive ser diferenciados para cada uma das classes de habilidades sociais relevantes na infância, conforme proposto por Del Prette & Del Prette (2022).

Zilda (2023) completa a discussão reforçando que o uso do termo desenvolvimento socioemocional constitui, portanto, uma forma de deixar claro que os aspectos sociais e emocionais estão sendo contemplados na análise do desenvolvimento global do indivíduo, mesmo quando são tratados no contexto das habilidades sociais.

#### 4.2 Interfaces entre as Habilidades Socioemocionais e a gestão educacional

No contexto da explosão de investimentos e de valorização das HS nos diversos âmbitos é importante citar a influência da economia/mercado, uma vez que foi a partir dos estudos da Economia que esses conceitos começaram a ganhar destaque e serem reconhecidos como determinantes para o sucesso e o bem-estar das pessoas. Um dos trabalhos mais conhecidos nessa área é de um ganhador do Prêmio Nobel de Economia, chamado James Heckman, que, em 2001, junto a uma equipe de pesquisadores, questionou a ideia sustentada, até então, de que os aspectos cognitivos eram os fatores determinantes para o sucesso no trabalho e maior ganho salarial.

Na interface entre o socioemocional e gestão educacional, o viés econômico e neoliberal é fundamental para a compreensão do contexto de ascensão das HS, da perspectiva e das concepções da gestão educacional e para colocar cada aspecto em seu devido lugar.

Abdeljalil Akkari (2011), em sua obra: “Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios”, trata sobre a influência das organizações

internacionais nas políticas educacionais. O autor afirma que a partir de 1980, com o enfraquecimento da UNESCO, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) assumiram a liderança no cenário educacional dos países em desenvolvimento. O trecho citado confirma o contexto econômico e sua influência na educação, bem como na explosão da aplicação das HS na educação.

O referido autor discute essas diferenças e evidencia que a influência das organizações internacionais não se reduz apenas ao discurso. Concretiza-se, para além das contribuições financeiras, mas, em ações políticas fortes que podem ser exemplificadas nas tendências à descentralização e à privatização da educação.

Nesse sentido, compreender as influências dos processos de mudança na educação do Brasil é *mister* para falar sobre o lugar da gestão, pois a gestão educacional desempenha um papel crucial ao articular estratégias que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, gestão pode ser entendida como uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões nessa área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e o planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (LUCK, 2013).

Segundo Luck (2013), o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisões, sua realização concreta nas instituições é a participação.

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. Desse modo, as unidades de ensino poderiam, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas, segundo os princípios de autonomia e de participação, indicadas por Valérien (1993), como duas das três principais características da gestão educacional. A terceira característica seria o autocontrole, que equilibraria a

autonomia e a participação, para que a unidade de ensino não venha a cair no espontaneísmo e *laissez-faire*. Acrescentar-se-ia um quarto princípio de responsabilidade, demonstrado pelo contínuo processo de comprovação pública de seu trabalho e de esforços para melhorá-lo.

Como é sabido, em um mercado cada vez mais dinâmico e interconectado, essas habilidades são valorizadas tanto quanto as competências técnicas. Empresas buscam profissionais que não apenas dominem suas áreas de atuação, mas que também saibam lidar com desafios interpessoais, adaptar-se aos diferentes contextos e liderar com empatia.

A gestão educacional, então, pode desempenhar um papel crucial na promoção dessas habilidades. Ela envolve a formulação de currículos que integrem atividades práticas e pedagogias ativas, estimulando a colaboração, o pensamento crítico e a criatividade. Além disso, requer a capacitação de professores para que possam não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver as competências socioemocionais dos alunos.

#### 4.3 Currículo, formação integral e a proposta educativa dos Colégios da Companhia de Jesus

Compreender currículo é essencial para o alcance da ideia de uma formação integral e das possibilidades de escolhas que os Colégios podem ter. Em uma conceituação dicionarizada, o termo currículo tem sua etimologia advinda do latim e pode ser definido como percurso, ato de correr, corrida ou ainda curso. As teorias curriculares são diversas e, para Silva (2005, p. 17), caracterizam-se pelos conceitos que enfatizam. Elas podem ser divididas em três grupos: *Teorias Tradicionais*: (enfatizam) ensino - aprendizagem - avaliação - metodologia - didática - organização - planejamento - eficiência - objetivos; *Teorias Críticas*: (enfatizam) ideologia - reprodução cultural e social poder - classe social - capitalismo - relações sociais de produção conscientização - emancipação - currículo oculto - resistência; e as *Teorias Pós-críticas*: (enfatizam) identidade - alteridade - diferença subjetividade - significação e discurso - saber e poder - representação cultura - gênero - raça - etnia - sexualidade - multiculturalismo.

No presente trabalho, a visão de currículo que mais se identifica com a proposta da pesquisa é a do autor Jorge Larrosa Bondía (2002) por, dentre outros aspectos,

abordar a importância da experiência. Já Tomaz Tadeu da Silva (2005) será citado, por falar de questões relativas à identidade e por ser uma referência na sistematização dos estudos sobre currículo.

A LDB, de 1996, já definia o currículo escolar como o conjunto de competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e para fins de organização das atividades escolares, objetiva:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

De maneira complementar à LDB, surgiu a BNCC (BRASIL, 2018), para estabelecer um currículo escolar partilhado por todos os alunos, de modo que aprendam um conjunto essencial de conhecimentos e adquiram habilidades comuns em cada etapa do ensino. A BNCC é o documento normativo em vigor mais atualizado para orientar o currículo escolar, que passou a ser implementada em 2020 e tem por objetivo a formação integral dos estudantes, por meio do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais para o século XXI.

Para além das definições normativas dos documentos, Silva (2005) aponta que o currículo deve estar relacionado com a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo e um signo de uma realidade. De acordo com Silva (2005), o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente específicos e medidos. O currículo é influenciado por diferentes teorias e diferentes autores, por isso, é restrito defini-lo com apenas um conceito devido a ampla formação.

Jorge Larrosa Bondía (2002), assim como outros teóricos, apesar de não ter uma teoria específica para o currículo, pode ser considerado como teórico da área, por responder questões essenciais sobre o que deve ser ensinado/aprendido. Bondía (2002) no texto: "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", propõe, através da exploração do significado das palavras, pensar a educação a partir do par experiência/sentido, pois afirma que a experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (BONDÍA, 2002, p. 21), diferenciando-se das diversas coisas que acontecem e passam todos os dias. O autor diferencia a informação da experiência, afirmando que "o saber da experiência" deve ser separado "do saber das coisas", criticando a ênfase contemporânea na informação.

Bondía (2002, p. 22) trata também sobre o distanciamento da experiência pelo excesso de informação e, conseqüentemente, de opinião. Segundo ele, “o sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa”. Assim, o excesso de opinião anula as possibilidades de experiências.

O autor critica também o excesso de trabalho, que não permite a experiência, e a própria relação trabalho/experiência. Quanto ao sentido, explora-o a partir do sujeito da experiência, definido não por sua atividade, mas pela abertura para ser transformado pela experiência - território de passagem, submetido a uma lógica da paixão.

A compreensão das definições e das possibilidades de currículos é intrínseca para o entendimento sobre a concepção de uma formação integral, a qual perpassa pela construção de um currículo integrado, que garante a intencionalidade educativa, a partir de experiências.

É comum encontrar, durante o processo de pesquisa sobre a temática, terminologias associadas. Uma delas é a Escola de Tempo Integral, que se diferencia da Educação Integral, que é mais ampla e se configura como uma concepção e não só como uma mera ampliação de carga horária escolar. Outra terminologia que é sinônima é a de Formação integral (termo que será utilizado nessa pesquisa), por ser mais usado no âmbito da BNCC e da proposta educativa da Companhia de Jesus. A seguir, um trecho da BNCC, que cita a nomenclatura:

[...] 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 (BRASIL, 2018, p. 14).

Um marco importante para consolidação da concepção de Educação integral é Fórum Mundial sobre Educação, organizado pela UNESCO, ocorrido em 2015; e o relatório de Jacques Delors, que estabeleceram pilares da educação para o século XXI. De acordo com Delors (1998), os quatro pilares consistem em:

aprender a conhecer, que significa adquirir os instrumentos da compreensão. Como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. O processo de

aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência (DELORS, 1998, p. 89-92).

Aprender a fazer, para assim poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, com reflexos também no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes (DELORS, 1998, p. 101-102).

Aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e preparando-se para gerir conflitos, observando-se o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS, 1998, p. 90-102).

Aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (DELORS, 1998, p. 90-102).

De acordo com o documento “Currículo e Educação integral na prática: uma referência para estados e municípios” (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019), a EI vem sendo construída por um movimento brasileiro que ganhou força no final da década de 1990, como uma concepção que propõe a constituição de políticas e de práticas educativas inclusivas e emancipatórias. Nesse contexto, entende-se a integralidade da pessoa humana, abarcando a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto e da moralidade em um contexto tempo-espacial. A EI visa garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, seja ela a intelectual, a física, a afetiva, a social e a cultural.

O Centro de Referências em Educação Integral (EI) aponta que a formação integral e global do estudante deve acontecer de acordo com os seguintes princípios: centralidade do estudante (todo projeto pedagógico deve ser construído e revisitado, a partir das necessidades do aluno), aprendizagem permanente (pressupõe que todas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem estejam inseridas no currículo), perspectiva inclusiva (respeito a todas as diferenças, como as deficiências, a origem étnica e racial, religiosa etc.) e gestão democrática (participação de todos os atores).

Após acompanhar o histórico e as definições sobre currículo e EI, torna-se fácil perceber palavras-chave das concepções apresentadas nos documentos que tratam sobre a proposta educativa da Companhia de Jesus. Nota-se a afinidade da proposta

com as teorias curriculares pós-críticas, da qual, os autores Tomaz Tadeu Silva e Jorge Larrosa Bondía são importantes expoentes, possíveis de serem articulados com os princípios orientadores da EI, explicitados acima.

Utilizou-se como principais referências para os apontamentos da proposta educativa, os documentos oficiais: “Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI” (2019) o “Projeto Educativo Comum - PEC” (2021), da RJE.

A proposta da Companhia de Jesus é, também, a proposta da RJE, e configura-se em formar um ser humano em todas as suas dimensões, tanto cognitiva quanto social, emocional, física e espiritual, para que se torne uma pessoa capaz de enfrentar os desafios da contemporaneidade, com ética e responsabilidade social e ambiental, de estar a serviço dos demais e aberto aos sinais dos tempos.

O trabalho das escolas da RJE, situadas no contexto brasileiro, se organiza a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013), do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) (BRASIL, 2015), da BNCC (BRASIL, 2017, 2018) e das orientações específicas dos órgãos legisladores de cada região do país.

De acordo com o PEC (2021, p. 35):

o currículo revela-se na realidade do cotidiano da escola, na sala de aula e fora dela, nas relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores, nos valores e no modo como as decisões são tomadas e na maior ou menor coerência que existe entre o que declaramos e o que fazemos. Nas Unidades Educativas da Rede Jesuíta de Educação, os currículos são concebidos, considerando a legislação educacional em vigor e os documentos da educação da Companhia de Jesus.

O documento “Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI” (2019), apresenta dez identificadores que todos os colégios jesuítas devem ter: 1. Católico, comprometido com a formação profunda na fé em diálogo com outras religiões e visões de mundo; 2. Comprometido em criar um ambiente escolar seguro e sadio para todos; 3. Comprometido com a Cidadania Global; 4. Comprometido com o cuidado de toda a Criação; 5. Comprometido com a justiça; 6. Comprometido em ser acessível a todos; 7. Comprometido com a Interculturalidade; 8. Comprometido em ser uma Rede Global a serviço da Missão; 9. Comprometido com a Excelência Humana; 10. Comprometido com a aprendizagem para toda a vida.

O PEC (2021, p. 34) aponta que “nas instituições educativas da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito”. O documento estabelece seis diretrizes para o aperfeiçoamento do processo educativo:

- (1) avaliem a efetividade de suas propostas educativas na perspectiva da cidadania global;
- (2) promovam a atualização ou a transformação de seus currículos, para que eles expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa;
- (3) revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem;
- (4) redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo;
- (5) atualizem os recursos didáticos e tecnológicos, para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; e
- (6) enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários para a garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus (PEC, 2021, p. 34).

Além disso, o documento direciona também, a influência e a importância do SGGE da FLACSI no processo de delimitação das questões essenciais que propõe. Nesse contexto, é válido explicitar que as dimensões estabelecidas no Projeto Educativo são advindas das quatro dimensões do SQGE, abordadas anteriormente, nessa pesquisa. O foco central do referido sistema, baseia-se nas aprendizagens que os estudantes têm em coerência com a proposta para a formação integral, que é própria da tradição educativa da Igreja e da Companhia de Jesus. Esse movimento justifica a origem do conceito de aprendizagem integral.

Uma das máximas mais conhecidas entre os educadores dos Colégios da Companhia de Jesus é que “nosso objetivo como educadores é a formação de homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão”, conforme explicitado em “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática”, de 1993. No PEC (2021, p. 23) essas dimensões são definidas como:

Competentes: profissionalmente falando, têm uma formação acadêmica que lhes permite conhecer, com rigor, os avanços da tecnologia e da ciência. Conscientes: além de se conhecerem a si mesmos, graças ao desenvolvimento da capacidade de interiorização e ao cultivo da vida espiritual, têm um consistente conhecimento e experiência da sociedade e de seus desequilíbrios. Compassivos: são capazes de abrir o coração para serem solidários e assumirem o sofrimento dos outros. Comprometidos: sendo compassivos,

empenham-se honestamente e desde a fé, e com meios pacíficos, na transformação social e política de seus países e das estruturas sociais para alcançar a justiça.

A partir do exposto, pode-se afirmar que a proposta pedagógica da Companhia considera o aluno como centro, para que o mesmo seja protagonista e o agente principal da aprendizagem, colocando o professor como mediador, que apresenta caminhos e acompanha os educandos, criando condições para que o processo ocorra de forma significativa.

## 5 MEIO: O CAMINHO PERCORRIDO

Para percorrer os trilhos da pesquisa científica é necessário ir além dos encantamentos e apegos iniciais com a temática escolhida e aceitar que as possíveis certezas estarão nos métodos escolhidos, no percurso, mas não nas possibilidades do que se pode encontrar.

Segundo Gil (2007, p. 17), a pesquisa é definida como o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema à apresentação e a discussão dos resultados.

Na certeza da importância da definição do percurso, a presente pesquisa se propôs a analisar como vem sendo delineado o processo de inserção da competência socioemocional no currículo de Colégios da RJE, a partir da análise dos Mapas de Aprendizagens oriundos da participação das escolas no SQGE. Foram analisados, também, os relatos de colaboradores das instituições que estão diretamente ligadas a esse processo (interlocutores locais do SQGE, direção acadêmica e um operacional responsável pela execução, que pode ser indicado pela instituição).

Seguem, abaixo os Quadros 05 e 06, construídos para a visualização da referência desta pesquisa:

**Quadro 05:** Quadro de referência da pesquisa

### Problema de pesquisa

**Como vem acontecendo o processo de inserção da Competência Socioemocional no currículo de Colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE)?**

<b>Objetivo geral</b>	
<b>Analisar o processo de inserção da competência socioemocional no currículo de Colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE).</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões norteadoras</b>
<b>Examinar os documentos resultantes da participação de Colégios da RJE no Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE).</b>	Como os documentos resultantes da participação de Colégios da RJE no SQGE contribuem para a inserção da competência socioemocional no currículo?
<b>Caracterizar as formas de abordagem metodológica utilizadas bem como os mediadores do processo de desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais.</b>	Quais as formas de abordagens metodológicas e de mediação contribuem para o desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais no currículo de escolas da RJE?
<b>Identificar os métodos de avaliação utilizados no desenvolvimento das HS nos Colégios da RJE.</b>	Quais os métodos de avaliação utilizados no desenvolvimento das HS nos Colégios da RJE?
<b>Construir um diagnóstico do processo de sistematização da dimensão</b>	Qual o diagnóstico do processo de sistematização da dimensão socioemocional nos currículos dos Colégios da RJE?

**socioemocional nos currículos dos Colégios da RJE.**

Fonte: Elaborado pela autora, com base na presente pesquisa (2023)

**Quadro 06:** Objetivos específicos e procedimentos metodológicos

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Fontes</b>
<b>Examinar os documentos resultantes da participação das escolas no Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE).</b>	Análise documental Observação direta dos documentos	Mapa das Aprendizagens integrais
<b>Descrever as formas de abordagens metodológicas utilizadas, bem como os mediadores do processo de desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais (HS).</b>	Análise de conteúdo (Roque Moraes)	Entrevistas por falas transcritas com os participantes
<b>Identificar e analisar os métodos de avaliação utilizados no desenvolvimento das HS nos Colégios da RJE.</b>	Análise de conteúdo (Roque Moraes)	Mapa das Aprendizagens integrais e Entrevistas
<b>Construir um diagnóstico do processo de sistematização da dimensão socioemocional nos currículos dos Colégios da RJE.</b>		Mapa das Aprendizagens integrais, Entrevistas e Produção técnica da CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Definir a metodologia de uma pesquisa é pensar e estabelecer o caminho a ser percorrido para garantir a realização. Para Fonseca (2002), *metodos* significa organização; e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação. Logo, etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

De acordo com Minayo (2021, p.16), a pesquisa é considerada como:

atividade básica das ciências na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

As principais referências teóricas utilizadas para as definições dessa pesquisa e para a “descoberta da realidade ou aproximação sucessiva dessa” (MINAYO, 1993, p. 23) são Antônio Carlos Gil, Maria Cecília de Souza Minayo e Roque Moraes.

Quanto à abordagem, a presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois objetiva compreender um contexto, a partir, também, de informações narradas por sujeitos. Para Minayo (2021), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Denzin e Lincoln (2006) apontam que a pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos que não podem ser examinados ou medidos, experimentalmente, em termos de quantidade, de volume, de intensidade ou de frequência.

As definições dos autores vão ao encontro dos objetivos da presente pesquisa, que se propõe a analisar processos, documentos e a caracterização de métodos. Já quanto à natureza, configura-se como uma pesquisa aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática; e, com relação aos objetivos, pode-se definir como uma pesquisa exploratória, por ter como objetivo a ampliação do conhecimento sobre a inserção das HS no currículo dos Colégios.

Nesse contexto, para Gil (2007), as pesquisas exploratórias objetivam facilitar familiaridade do pesquisador com o problema objeto da pesquisa, para permitir a construção de hipóteses ou tornar a questão mais clara.

No que se refere aos procedimentos, a presente pesquisa utiliza como método, a Análise de Conteúdo, na leitura de Roque Moraes (1999), por ter como objetivo a análise de documentos institucionais (relatórios e Mapas de Aprendizagens do SQGE).

### 5.1 Coleta de dados e análise de dados

Diante das definições dessa pesquisa como exploratória, documental e pesquisa de campo, foram utilizados como instrumentos para coleta de dados, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Após o parecer aprovado do Comitê de Ética e Pesquisa da Unisinos (número: 73583023.0.0000.5344), foi realizado o contato, via *e-mail*, para explicações sobre a pesquisa e sobre a justificativa da escolha dos Colégios, como campos de pesquisa. Nesse sentido, após a devolutiva dos Colégios, o processo seguiu com a informação

dos passos seguintes, bem como o alinhamento necessário para a realização das etapas posteriores.

A coleta de dados foi pautada nas indicações da Resolução CNS nº 466, de 2012, que define a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com os participantes da pesquisa e foi apresentado antes de iniciar a entrevista. Pautou-se também, na Resolução 510, de 2016, que trata das pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados, diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diante da utilização de documentos institucionais, também foi enviada e recebida, com o devido preenchimento, uma carta de anuência de todos os Colégios.

A análise documental foi realizada com um dos documentos principais no contexto da dimensão socioemocional dos Colégios, o mapa das aprendizagens. Esse documento contempla o tripé da formação integral das escolas da Companhia de Jesus, mas será analisado somente a dimensão socioemocional.

O segundo instrumental utilizado foi uma entrevista semiestruturada (Apêndice - A), que fora realizada de maneira virtual, através da Plataforma *MS Teams*, com três atores de cada instituição: o articulador interno do SQGE, o(a) Diretor(a) Acadêmico(a) e um(a) colaborador(a) operacional executor, indicado pela gestão.

Em relação ao campo da pesquisa, o mesmo foi constituído de cinco Colégios da RJE, os quais se propuseram a construir um Mapa das Aprendizagens integrais, como proposta de melhoria após a participação no SQGE. Segue, abaixo, no Quadro 07, uma visualização dos locais referidos, junto aos participantes principais:

**Quadro 07:** Participantes da pesquisa

<b>COLÉGIOS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<b>Colégio A</b>	1. Diretoria acadêmica 2. Articulador SQGE 3. Colaborador operacional
<b>Colégio B</b>	1. Diretoria acadêmica 2. Articulador SQGE 3. Colaborador operacional
<b>Colégio C</b>	1. Diretoria acadêmica/Articulador SQGE 2. Colaborador operacional
<b>Colégio D</b>	1. Diretoria acadêmica 2. Articulador SQGE 3. Colaborador operacional
<b>Colégio E</b>	1. Diretoria acadêmica 2. Articulador SQGE 3. Colaborador operacional
<b>TOTAL DE PARTICIPANTES</b>	<b>14</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base na presente pesquisa (2023)

Para responder à questão de como os documentos resultantes da participação de Colégios da RJE no SQGE contribuíram para a inserção da competência socioemocional no currículo, foi utilizada a Análise de Conteúdo, a fim de analisar os os Mapas das Aprendizagens integrais, identificando pontos comuns e pontos dissonantes, a exemplo dos embasamentos teóricos utilizados ou os modelos de outras instituições que podem ter sido levados em consideração para as produções.

Após a coleta, os dados colhidos nas entrevistas foram analisados a partir de uma metodologia de análise de dados qualitativos, denominada de Análise de Conteúdo, seguindo a orientação de Moraes (1999). Segundo o autor, esse método constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para “descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 08).

Moraes (1999) concebe a análise do material a partir da constituição de cinco etapas, as quais são: i) a preparação das informações, ii) a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, iii) categorização ou classificação das unidades em categorias, iv) descrição e v) interpretação.

Na etapa de preparação dos dados, foi realizada a leitura de todo material coletado, a fim de identificar as diferentes amostras de informações a serem analisadas, antes de iniciar o processo de codificação dos materiais para facilitar o processo posterior de identificação das amostras (MORAES, 1999).

Após a preparação, foi iniciada a etapa de unitarização, que, de acordo com Moraes (1999), consiste em reler os materiais e definir as unidades de análise e depois isolar cada uma para definir as unidades de contexto. Após a junção das diversas unidades, iniciou-se a etapa de categorização, que é o procedimento de agrupar dados que apresentam elementos comuns. Na presente pesquisa, as categorias foram definidas após a coleta e leitura inicial de todo o material.

As últimas duas etapas são as que consolidam, de fato, a pesquisa, segundo Moraes (1999), pois comunicam os resultados do estudo. São elas: a descrição e a interpretação e podem ser definidas como a expressão dos significados captados e da compreensão mais aprofundada do estudo.

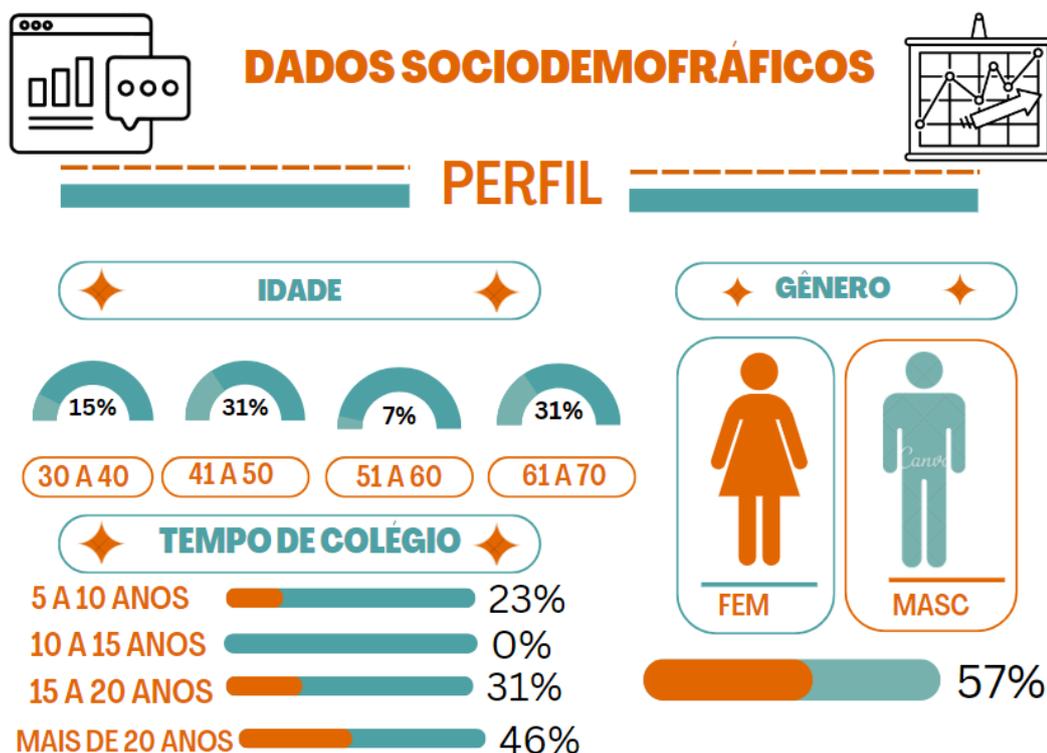
## 6 MEIO: OS ACHADOS DO PERCURSO

Esta seção apresenta os dados provenientes da pesquisa qualitativa, levantados a partir da realização de 14 entrevistas com sujeitos colaboradores da RJE. A apresentação está organizada de acordo com o que propõe cada objetivo específico da pesquisa.

É importante contextualizar essa etapa com a explanação do processo de coleta de dados. O período de realização das entrevistas durou de novembro de 2023, após parecer positivo do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), até fevereiro de 2024. Essa extensão de tempo foi devido aos períodos do ano de maior concentração de atividades escolares, dos recessos e férias de fim de ano e de dificuldades referentes ao alinhamento de disponibilidades.

A amostra prevista de sujeitos era de 15 participantes, porém, em um dos Colégios houve mudança no cargo de direção acadêmica e o sujeito que assumiu a função já havia sido entrevistado como articulador do SQGE. Nesse contexto, o total de entrevistados passou a ser de 14. As entrevistas tiveram duração média de trinta minutos, gravadas e transcritas pelo *MS Teams*.

**Figura 04:** Ilustração do perfil sociodemográfico



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao analisar os dados sociodemográficos é possível deduzir algumas informações sobre o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Com relação à idade, quase 70% dos entrevistados possuem mais de 41 anos, distribuem-se de maneira, praticamente, equiparada no que se refere ao gênero. E possuem, em sua maioria, mais de 15 anos de trabalho nos Colégios da RJE.

Ao relacionar os dados acima categorizados com os cargos dos entrevistados, pode-se constatar que somente um dos sujeitos que está no cargo de direção acadêmica, no universo de cinco, tem menos de 50 anos. A maioria dos sujeitos, citados no referido cargo, são do gênero masculino e possuem mais de 15 anos de trabalho nos Colégios da RJE.

Na função de facilitador do SQGE, os dados são equilibrados no que se refere ao gênero. Já os sujeitos que estão em funções mais operacionais são, de maioria, femininos. Somente um, dos cinco Colégios, apresenta o grupo de sujeitos com idade e tempo de trabalho que destoam dos resultados descritos no geral.

O processo de tratamento dos dados levantados nas questões dos blocos I e II (questões que respondem diretamente aos objetivos específicos e às questões abertas) seguiu os passos propostos na proposta de Roque Moraes (2014).

Inicialmente, foi realizada a escuta das gravações e acompanhamento das leituras das transcrições de todas as entrevistas realizadas, em consonância com a etapa de preparação das informações obtidas. De acordo com Moraes (2014), esse processo consiste em “Identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas” e “para isto recomenda-se uma leitura de todos os materiais e tomar uma primeira decisão sobre as quais dele efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Na etapa de identificação das unidades de sentido ou de análise, utilizou-se de critérios semânticos, com vistas nos objetivos específicos, que deram origem a categorias temáticas. Moraes (2014) afirma que nesse processo de definição, “as unidades podem ser tanto as palavras, as frases, os temas ou mesmo os documentos em sua forma integral”.

Ao longo da realização da etapa descrita anteriormente surgiram vários questionamentos que, nas etapas seguintes, serviram de base para confirmação das categorias definidas para a análise. Perguntas como “Há relação entre concordâncias e discordâncias do percurso das escolas e o andamento da dimensão socioemocional?”, “Qual a função do Mapa das Aprendizagens nos Colégios?” e “Qual

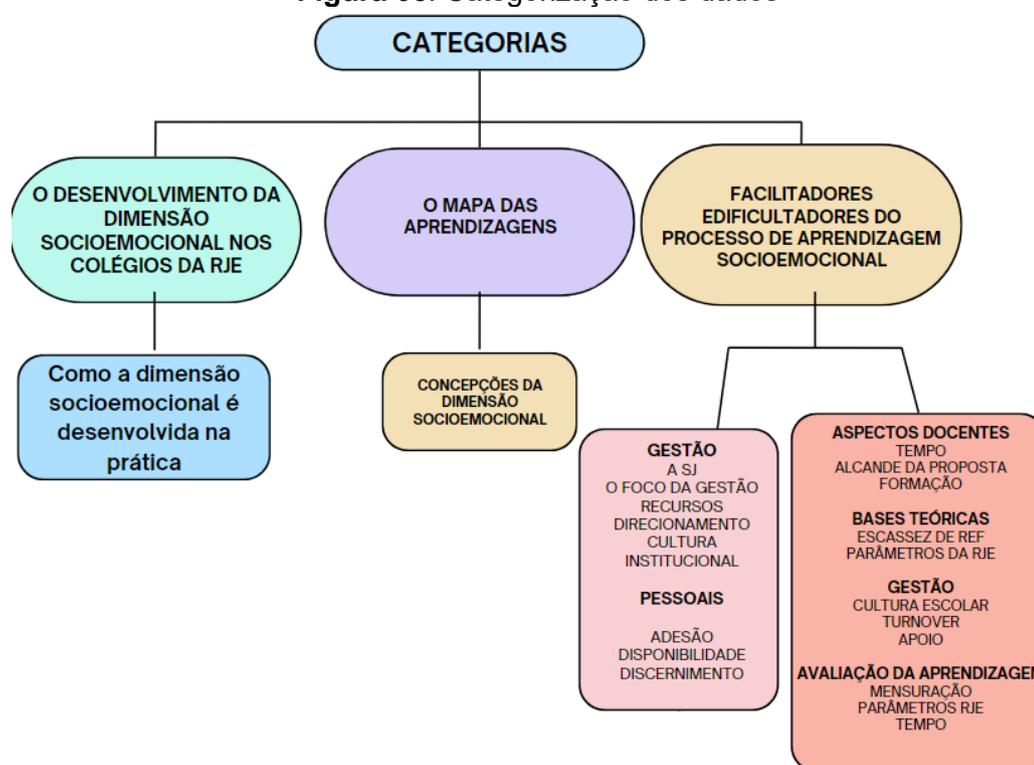
a concepção de socioemocional apresentada pelos entrevistados?”, dentre outras, facilitaram a validação das categorias.

As categorias foram definidas a partir dos objetivos específicos e do processo de redução dos dados em unidades de contexto e de análise. Moraes (2014, p. 07), aponta que:

Além de serem válidas e suficientemente abrangentes de modo a possibilitarem a inclusão de todos os dados significativos, as categorias também precisam ser homogêneas. Sua organização deve ser fundamentada em um único princípio ou critério de classificação. Dizer que um conjunto de categorias é homogêneo significa poder afirmar que todo o conjunto é estruturado em uma única dimensão de análise. Numa perspectiva quantitativa é dizer que deve basear-se numa única variável.

As categorias definidas para a análise dos conteúdos dessa pesquisa foram as seguintes: O desenvolvimento da dimensão socioemocional nos Colégios da RJE, a qual aborda o percurso das instituições, o Mapa das Aprendizagens, as concepções apresentadas, as referências para construção do Mapa e os mediadores do processo de aprendizagem; os facilitadores e dificultadores do processo de desenvolvimento da dimensão socioemocional. A figura abaixo ilustra essa categorização:

**Figura 05:** Categorização dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Após a categorização, iniciou-se a quarta etapa da análise, que se configura como o início da comunicação do resultado da pesquisa realizada. Na descrição, que é uma espécie de síntese, foi apresentado um parágrafo sobre a temática, pois de acordo com Moraes (2014), para cada uma das categorias é preciso produzir um texto síntese em que se expresse os significados presentes nas diversas unidades de análise ou de conteúdo.

Descrever o resultado de uma pesquisa realizada não atende aos objetivos de uma pesquisa qualitativa. A última etapa se refere à interpretação do resultado obtido. Moraes (2014, p. 09) afirma que a etapa de interpretação:

liga-se ao movimento de procura de compreensão. Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores.

## 6.1 O desenvolvimento da dimensão socioemocional nos Colégios da RJE

Essa categoria inclui dados referentes às perguntas: “Como tem ocorrido o processo de inserção das Habilidades Socioemocionais (HS) no currículo do Colégio?” E “De que forma a dimensão socioemocional vem sendo desenvolvida no Colégio?”. Os resultados perpassam por vários aspectos que foram separados em subcategorias e que apontam para o percurso dos Colégios, o Mapa das Aprendizagens, a concepção de socioemocional apresentada, referências e aportes teóricos utilizados e os mediadores principais do processo de aprendizagem socioemocional.

O desenvolvimento da dimensão socioemocional nos Colégios analisados concretiza-se, de maneira geral, a partir de dois movimentos. O primeiro foi o de constituição da RJE, juntamente com o lançamento do PEC; e o segundo foi o de participação dos Colégios no SQGE. Tais movimentos citados não ocorreram, necessariamente, na ordem supracitada, uma vez que os Colégios se submeteram ao SQGE em tempos diferentes. Mas, dos cinco Colégios analisados, quatro apontam o PEC como pontapé inicial para esse desenvolvimento.

Por outro prisma, foi observado, também, que há o reconhecimento por parte de todos os sujeitos entrevistados que os Colégios da Companhia sempre se

comprometeram com a oferta de uma formação integral e, portanto, com a dimensão socioemocional. As narrativas abaixo, no Quadro 08, são ilustrativas da constatação descrita:

**Quadro 08:** Narrativas dos sujeitos referentes ao processo de desenvolvimento da dimensão socioemocional

Sujeitos	Narrativas
C1	<i>“Olha, eu entendo que nós estamos em processo, não estamos nem no zero e nem chegamos no 10 ainda ...aí eu posso falar por toda a Rede, existe uma intencionalidade de toda a rede em poder trabalhar”.</i>
D2	<i>“O Colégio tem uma tradição, então desde que eu fui professora aqui, sempre teve esta preocupação em trabalhar com as 3 dimensões antes da chegada do PEC na Rede”.</i>
D1	<i>“Sempre tiveram uma atenção as questões emocionais, o emocional sempre passou pela lógica da excelência humana. A partir dos movimentos em rede e do lançamento do PEC começamos a olhar de maneira mais profunda para essa dimensão”.</i>
A2	<i>“Todas as escolas em comum com a gente participaram dos processos de autoavaliação que todos faziam trabalho dentro da das dimensões sócio emocionais e espiritual religiosa, mas não existia nenhuma evidência de como trabalhavam, né?”.</i>
A1	<i>“A dimensão socioemocional está no PEC”.</i>
B2	<i>“Nós já temos do caminho todo percorrido o Mapa de Aprendizagens todo desenhado, aprovado e em vigor, e nós temos então todos os professores hoje do Colégio”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Apesar da constatação de uma proposta de formação integral, mesmo antes do PEC, há um consenso de que as competências socioemocionais só tiveram sua inserção no currículo a partir do referido documento e, também, da proposição da BNCC, em 2017, que aponta para as dez competências transversais discutidas anteriormente, especialmente as que se aplicam a competência socioemocional. De acordo com o sujeito C1: *“Elas sempre tiveram dissociadas do currículo e de 2014 2015 para cá, desde o PEC que a gente começa uma discussão muito forte é já sobre essa questão da dimensão da formação integral”* (C1).

Nesse sentido, alguns dos sujeitos não dissociam o percurso de desenvolvimento da dimensão socioemocional com a prática atual, pois quando questionados sobre “como tem ocorrido o processo de inserção” as respostas versaram sobre os projetos institucionais, o que, também está relacionado com a concepção de socioemocional que se apresenta.

A dimensão socioemocional se concretiza nos Colégios, principalmente a partir dos diversos projetos desenvolvidos por professores, orientadores e psicólogos. No

Colégio E, a competência socioemocional é desenvolvida através de um projeto específico conduzido por um setor de Psicologia Escolar e Educacional:

*Nós temos um projeto denominado projeto VIDAHS é um acrônimo. Assim, ele significa valorizar e integrar, desenvolver e aprender habilidades Socioemocionais” dentro das estratégias, tem contação de histórias, teatro, não é oficinas lúdicas, é uma equipe que ela tem essa equipe de psicólogo daqui é uma equipe assim (E1).*

Importante pontuar que, mesmo diante de uma intencionalidade curricular, a proposta anterior ainda não se apresenta de acordo com a transversalidade proposta pela BNCC. É uma garantia do trabalho com a dimensão socioemocional. Porém, a generalização dessa proposta, entre outros aspectos, precisa ser uma realidade no contexto escolar.

No Colégio A, o desenvolvimento da dimensão socioemocional é associado à dimensão espiritual-religiosa e, apesar de haver um desenho das habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das dimensões, as narrativas apontam para uma prática conjunta, como sinaliza a narrativa a seguir:

*O que eu posso dizer é que no nosso trabalho, a formação socioemocional ela é contínua, né? Trabalhamos a maior parte do tempo fazendo círculos restaurativos a partir de conflitos concretos que aparecem na escola. Então a gente trabalha muito bem com preventivo. Os dias de formação, chamados de DDF, eu acho que ele é um trabalho que ele toca nisso, porque as duas coisas nós já trabalhamos muito (A2).*

Uma justificativa para o referido trabalho associado pode ser porque os setores denominados de “Pastorais” ou “Formação Cristã” dos colégios confessionais são responsáveis, ou até mesmo garantem a identidade dessas instituições. Suas práticas remetem a preocupação com o desenvolvimento humano dos que compõem a comunidade discente educativa, de modo geral.

A partir da conceituação da aprendizagem integral, o PEC (2021) afirma, sobre o desenvolvimento das três dimensões dos projetos das instituições educativas, que:

*Nas Unidades Educativas da Rede Jesuíta de Educação, a aprendizagem integral é potencializada por um conjunto de experiências oferecidas aos estudantes, que exploram e enfatizam as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, integrando e articulando todas as demais (PEC, 2021, p. 68).*

No geral, a dimensão socioemocional ainda vem se desenvolvendo de maneira desigual, nos Colégios pesquisados. Essa disparidade pode ser associada a vários fatores, dentre eles, o ano de adesão ao Sistema de Qualidade (SQGE), pois as unidades educativas pesquisadas não iniciaram ao mesmo tempo seus processos e houve uma percepção que sinaliza para as diferenças nos Colégios, de acordo com as regiões, mesmo com a unificação da RJE, que ocorreu no ano de 2014. Essas constâncias entre Colégios da mesma região podem ser atribuídas a uma antiga vinculação desses Colégios em plataformas regionais.

#### 6.1.1 Como a dimensão socioemocional é desenvolvida na prática

Os Colégios que estão mais avançados nesse processo estão pilotando projetos em séries específicas e fazendo uso dos tempos de planejamentos coletivos, semanas pedagógicas, garantindo a inserção das HS no planejamento de cada componente curricular.

As descrições apresentadas sobre o Mapa das Aprendizagens mostram aspectos comuns e peculiaridades, principalmente no que se refere à forma de organização do documento e, conseqüentemente, de como ele orienta as práticas. É comum a organização de acordo com a faixa etária e com os segmentos de ensino, a inserção dos momentos dentro da rotina diária e a intencionalidade a partir dos projetos específicos.

A partir dos próximos relatos é possível ter alguns indicativos de como a dimensão socioemocional concretiza-se na rotina dos Colégios. No Colégio E, por exemplo, percebe-se que há a compreensão de como as habilidades precisam ser desenvolvidas na amplitude da rotina escolar:

*[...] E isso vem sendo desenvolvido regularmente, é dentro das atividades de rotina dos estudantes e isso vem sim, dando suporte aos estudantes para que eles consigam, né, administrar todos os conhecimentos (E2).*

*As habilidades socioemocionais, elas são desenvolvidas no dia a dia das interações entre os pares, das interações com as outras pessoas, com os colaboradores, com a família, né? (E1).*

Já no Colégio C, para além das compreensões expressas, é possível perceber que, na prática, a associação do desenvolvimento do socioemocional a tempos e espaços específicos, geralmente ocupados por orientadores educacionais:

*Nós desenvolvemos através das habilidades Socioemocionais. A gente pensa assim, dentre tantas habilidades, quais a gente precisa desenvolver dentro de cada seguimento? De acordo com a faixa etária, também a gente vai elegendo essas habilidades a partir dos ciclos e vai incorporando ao trabalho da orientação educacional. No fundamental I, as aulas são quinzenais e acontece junto com os professores especialistas, a gente vai trabalhando vivências e experiências. Fundamental II é mensal o encontro e no ensino médio a partir do projeto de vida que já é um componente curricular (C2).*

De acordo com as proposições da BNCC, ao longo da Educação Básica - na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio -, os alunos devem desenvolver dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

O alinhamento das práticas com as proposições da BNCC é perceptível em todas as falas, porém se manifesta de maneira mais clara em algumas e é evidenciado, de forma incisiva, no Mapa das Aprendizagens. Nesse sentido, todo processo de ensino-aprendizagem planejado com intencionalidades definidas possui mediadores diretos. De acordo com Bisquerra (2015), a Educação Emocional é entendida como o processo educativo, contínuo e permanente, que busca desenvolver as competências emocionais, capacitando o sujeito para a vida e aumentando o seu bem-estar pessoal e social.

Assim, nos Colégios participantes, os principais mediadores do processo de aprendizagem no contexto da dimensão socioemocional são os psicólogos, os orientadores educacionais ou orientadores de aprendizagens, os agentes de formação cristã ou pastoralistas e os professores. Esse fato demonstra uma diversidade de atores que podem envolver-se no processo de aprendizagem socioemocional.

Nos Colégios C e E, os principais facilitadores, além de professores e estudantes, são psicólogos e orientadores educacionais (alguns com formação em Psicologia):

*É o serviço de psicologia, são os psicólogos que trabalham com o público. Os atores principais hoje é são os psicólogos da escola e os professores que estão diretamente ligados com os estudantes (E2).*

*Todos os professores, não só os regentes, mas também especialistas, os orientadores e os alunos, claro (C2).*

No Colégio A, o principal mediador apontado é o orientador de aprendizagem:

[...] *O orientador de aprendizagem é o principal mediador (A1). É através do orientador que a gente consegue detectar essas questões, principalmente da parte do sócio emocional e cognitiva do aluno, né? (A2).*

Já nos Colégios B e D, os principais mediadores apontados são os professores, regentes ou especialistas:

*O principal ator, é o professor, é ele é o principal com certeza (D2).*

*Todos os professores, não só os regentes, mas também especialistas, os orientadores e os alunos, claro (B2).*

As interpretações sobre esse aspecto, no geral, dizem respeito à consensualidade da visão dos sujeitos envolvidos no que se refere à transversalidade das competências/habilidades. Porém, na prática, os professores ainda não são os principais mediadores do processo de aprendizagem nessa dimensão, especificamente. O que distancia a prática dos Colégios da proposta da BNCC.

## 6.2 O processo de construção do documento Mapa das Aprendizagens e a análise dos documentos apresentados

O desenvolvimento da dimensão socioemocional relaciona-se diretamente com a sistematização a partir da construção do Mapa das Aprendizagens nos Colégios. Nesse processo de construção que, em três das cinco unidades, se deu através de uma construção coletiva, as principais influências são de outros Colégios da Companhia de Jesus da América Latina, principalmente do Chile e da Argentina. No Colégio B, um dos sujeitos afirmou: *“Nós buscamos referências e encontramos o mafi que foi é, eu acho que é da rede, se não me engano, da colômbia ou do Chile, o máfi” (B1).*

Os cinco Colégios participantes da pesquisa apontam estar em processo de desenvolvimento da dimensão, porém há uma gradação de aproximação com o objetivo, e que pode ser percebida. O movimento alcançado a partir dos grupos de trabalho foi apontado como intrínseco para a sensibilização da equipe. A percepção foi confirmada a partir das seguintes afirmações:

**Quadro 09:** Narrativas dos sujeitos sobre o Mapa das Aprendizagens

Colégio	Narrativas
A	<i>Nós dividimos para cada uma das comunidades dimensões, esteve grupos de professores de todos os ciclos que estudaram os eixos e nos apresentaram as habilidades a partir dessa apresentação dos professores (A2).</i>
B	<i>[...] Constituído um GT de trabalho, então nós temos representatividade de todas as unidades, especialmente do Soe e do sop” (B1).</i>
C	<i>Ao nos debruçarmos para criar o MAFI [...]. O MAFI foi construído a várias mãos, claro, com o olhar dos professores e com a participação dos alunos e de todos os gestores do acadêmico (C2).</i>
D	<i>O exercício de construção coletiva do Mapa foi marcante, foi um exercício de síntese muito importante, a definição das aprendizagens para os três componentes e para todas as séries (D1).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Por esse prisma, os caminhos dos Colégios narrados pelos sujeitos participantes apresentam-se de forma consonante com as orientações, o caminho e a metodologia de trabalho, indicadas a partir de um documento utilizado como referencial teórico dessa pesquisa, intitulado: “Currículo e Educação integral na prática”, publicado em 2019, pelo Centro de Referências em Educação Integral.

O percurso formativo proposto pelo documento citado se organiza em três grandes etapas, são elas: 01 - fundamentação da Educação Integral; 02 - desenvolvimento do Território Educativo e das práticas pedagógicas da rede; e 03 - consolidação de subsídios curriculares. Percurso similar ao processo de formação dos colaboradores, de formação dos grupos de trabalho e ao estabelecimento das aprendizagens prevista nos Mapas das Aprendizagens.

Para realização da análise dos Mapas, de acordo com Moraes (2014), foram definidas como categorias de análise: Organização geral do documento e definições da dimensão socioemocional. Durante o processo de realização da pesquisa, ao solicitar o envio do documento “Mapa das Aprendizagens” para os Colégios, quatro dos cinco Colégios enviaram o documento finalizado e um enviou uma versão ainda em desenvolvimento carecendo de finalização.

Foi realizada a análise da estrutura geral dos Mapas, porém o enfoque se deu apenas na dimensão socioemocional. Dos cinco Colégios, dois apresentaram um documento com contextualização e referências e três apresentaram uma tabela, ilustração, contendo as dimensões, eixos, competências, habilidades e aprendizagens esperadas.

Na categoria “Organização geral do documento”, constatou-se que as formas de apresentação do documento são semelhantes em vários aspectos, dentre eles, a

definição dos mesmos eixos, as gradações por níveis e ciclos (séries e trimestralidade), a definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas e a apresentação dessas habilidades como valores humanos, uma associação com os aspectos da espiritualidade e Pedagogia Inaciana. Toda essa semelhança pode ser atribuída à influência que os Colégios da RJE tiveram dos colégios da América Latina, sobretudo do Chile e da Argentina.

Um exemplo dessa forma de organização acima descrita é a tabela apresentada pelo Colégio D, que conceitua a dimensão socioemocional, utiliza os eixos “relação consigo”, “relação com o outro” e “relação com o mundo” para a sistematização das dimensões, estabelece parâmetros e palavras-chave e segue com a listagem das aprendizagens esperadas para cada série, como ilustra a figura a seguir:

**Figura 06:** Recorte do Mapa das Aprendizagens do Colégio D

<b>DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL</b>				
A dimensão socioemocional busca o desenvolvimento da identidade pessoal dos nossos estudantes, construindo-se a partir da integração de				
EIXOS	PARÂMETROS	PALAVRAS CHAVE	EDUCAÇÃO INFANTIL CICLO INFANTIL 2 e 3	EDUCAÇÃO INFANTIL CICLO INFANTIL 4 E 5
RELAÇÃO CONSIGO	Autoavaliação (autoconhecimento)  Responsabilidade individual	Reconhecimento do corpo, das emoções, dos sentimentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa suas emoções e desejos (triste, alegre, nervoso) por meio das diferentes linguagens.</li> <li>- Mediado (a) pelo (a) educador (a), demonstra hábitos de autocuidado, relacionados ao próprio corpo (higiene, alimentação e aparência).</li> <li>- Compreende de forma gradativa os combinados construídos no cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomeia as suas emoções, expressando-se por meio das diferentes linguagens e buscando ser compreendido, encontrando possíveis soluções.</li> <li>- Adota hábitos de autocuidado relacionados ao próprio corpo (higiene, alimentação e aparência).</li> <li>- Reconhece suas ações, em relação a si mesmo, percebendo que as mesmas interferem no coletivo.</li> </ul>
RELAÇÃO COM O OUTRO	Empatia (agir ético e respeito aos Direitos Humanos)  Interdependência positiva (aprendizagem cooperativa)  Resolução de conflitos	Sentimento de pertença  Interação  Postura de respeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percebe as diferenças e semelhanças existentes no grupo.</li> <li>- Sente-se parte de um grupo.</li> <li>- Desenvolve percepções de cuidado com o outro e o ambiente.</li> <li>- Mediado pelo (a) educador (a), percebe as diferentes alternativas para resolução de conflitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeita as diferenças e semelhanças existentes consigo e no grupo.</li> <li>- Reconhece-se como parte de um coletivo para construir sentimento de pertença.</li> <li>- Amplia ações de cuidado com o outro e o ambiente, reconhecendo-se como parte de um coletivo.</li> <li>- Busca diferentes alternativas para a resolução de conflitos de acordo com os combinados coletivos.</li> </ul>

Fonte: Mapa das Aprendizagens do Colégio D (2021)

Com relação à segunda categoria “Definições da dimensão socioemocional”, essa aborda os aspectos: utilização dos termos competência e habilidades, definição da dimensão socioemocional e bases teóricas.

No que se refere à utilização dos termos, percebeu-se que somente um dos Colégios (B) utiliza os termos “competências” e “habilidades”, nos demais Mapas não há clareza do que é a “competência” e do que são as “habilidades”.

Sobre as definições da dimensão socioemocional que constam nos Mapas, em três dos Colégios (A, C e D) há uma conceituação clara do que a dimensão contempla e, em um deles, a conceituação aparece em forma de tópicos, conforme exemplifica o quadro a seguir:

**Quadro 10:** Conceitos da dimensão socioemocional

<b>Colégio A</b>	Dimensão Socioemocional: Tomada de consciência de si mesmo Entendimento e controle das emoções. Abertura para o reconhecimento e a compreensão do outro. Tomada de decisão responsável.
<b>Colégio C</b>	Dimensão socioafetiva: Essa dimensão desenvolve o autoconhecimento e explora valores humanos, como empatia, comunicação, respeito às diferenças, tolerância, pensamento crítico, automotivação, comprometimento individual e social, sentido ético e espiritual da vida, sociabilidade, senso familiar, comunitário e profissional. Essa dimensão, articulada no processo de formação integral, contribui na formação de pessoas que saibam cooperar, trabalhar juntos, se colocar no lugar do outro, apresentando, como consequência, padrões de respeito e aceitação à diferença, consciência em relação ao contexto sociocultural vivido, competência, compassividade, crítica, criatividade e implicação com a justiça social. Essa dimensão desdobra-se em 3 eixos: relação consigo mesmo, relação com os outros e relação com o mundo.
<b>Colégio D</b>	A dimensão socioemocional busca o desenvolvimento da identidade pessoal dos nossos estudantes, construindo-se a partir da integração de seu corpo, suas emoções, pensamentos e valores, em meio às relações estabelecidas consigo, com os outros e com o mundo.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados dos Mapas das Aprendizagens (2024)

Apesar da identificação de possíveis teorias que possam ter servido de embasamento teórico para a construção dos conceitos supracitados, como, por exemplo, a Teoria dos Cinco Grandes Fatores ou “*big five*”. Esse modelo dos Cinco Grandes Fatores tem sua origem em um conjunto de pesquisas sobre personalidade, advindos de teorias fatoriais e de traços de personalidade. Os autores Nunes e Hutz (2002) afirmam que um dos primeiros no desenvolvimento do modelo dos CGF foi McDougall, no século passado, na década de 1930, ao sugerir que a análise da linguagem de uma população ajudaria a entender a sua personalidade, e propôs um modelo na qual ela poderia ser analisada a partir de cinco fatores independentes.

Percebeu-se também, que somente um dos Colégios, o Colégio C, não utiliza a nomenclatura socioemocional e sim “socioafetiva”. Porém, não há modificações de significados e conserva-se a mesma divisão em eixos. No resumo da dimensão socioemocional do Colégio C, a relação entre as competências estabelecidas é

facilmente correlacionável com as competências gerais da BNCC, com exceção de “solidariedade e vocação”. Os termos citados são exemplos da ideia já expressa sobre a influência da espiritualidade inaciana na produção dos documentos.

**Figura 07:** Resumo da dimensão socioemocional no Colégio C

<b>DIMENSÃO</b>	<b>EIXO</b>	<b>COMPETÊNCIA</b>
DIMENSÃO SOCIOAFETIVA	Relação consigo mesma(o)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocuidado</li> <li>• Autoconhecimento</li> <li>• Valorização de si mesmo (a)</li> </ul>
	Relação com os demais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação</li> <li>• Sexualidade</li> <li>• Colaboração</li> </ul>
	Relação com o mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação e cidadania</li> <li>• Solidariedade</li> <li>• Vocação</li> </ul>

Fonte: Mapa das Aprendizagens do Colégio C (2023)

### 6.2.1 Concepções da dimensão socioemocional

A complexidade e a polissemia conceitual do termo socioemocional, como já discutida no capítulo dedicado ao referencial teórico, além de ser constatada como uma realidade, pode ser apontada como influência das diversas concepções de práticas percebidas nos Colégios.

Aspectos complexos não possuem conceituações simples. Ter uma pluralidade de definições não é, necessariamente, uma problemática, se os interlocutores forem capazes de realizar as devidas traduções, interpretações e leituras de contexto. A questão pode virar um problema se, nas práticas, não se consegue visualizar as bases teóricas.

Os direcionamentos mais atuais da Companhia de Jesus e, conseqüentemente, da RJE, apontam para as dimensões como parte do currículo. O PEC (2021) apresenta como um dos seus princípios e valores a formação integral a partir do desenvolvimento das potencialidades da pessoa nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, por meio de um currículo integrado e integrador.

Em algumas das narrativas dos sujeitos é possível perceber a não dissociação entre as dimensões socioemocional e espiritual-religiosa, a exemplo dos Colégios A e B:

*A dimensão socioemocional e a dimensão espiritual religiosa de forma integrada e temos também o trabalho dos orientadores educacionais e dos orientadores religiosos que trabalham conjuntamente (A1).*

*E eu acho que a dimensão socioemocional, ela é muito própria, muito característica daquilo que nós entendemos ser a missão de um Colégio da Companhia no contexto do século 21 (B1).*

Sujeitos do Colégio E apresentaram uma concepção ampla sobre o processo de aprendizagem na dimensão socioemocional:

*As habilidades socioemocionais, elas são desenvolvidas no dia a dia das interações entre os pares, das interações com as outras pessoas, com os colaboradores, com a família (E1).*

*[...] Porque essas habilidades socioemocionais, elas precisam ser trabalhadas no dia a dia e a todo momento... (E2).*

Em contrapartida, no Colégio A, uma das narrativas apresentou uma visão reducionista sobre a dimensão socioemocional, afirmando que “*As questões socioemocionais dizem respeito as relações interpessoais*” (A1). Tal comentário desconsidera a amplitude do campo de aprendizagens socioemocionais, bem como a perspectiva da relação consigo mesmo, descrita na BNCC, a partir da primeira competência geral, “Autoconhecimento e autocuidado”.

Confirmando um consenso teórico sobre a amplitude do termo como o ideal, Marin *et al.* (2017) definem que o termo socioemocional associado às habilidades refere-se àquelas que se formam através do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, aliadas à forma como a pessoa percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos. Na perspectiva de outros autores, também similar a esse pensamento, as HS são como capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas (IAS, 2020).

Outro aspecto importante a ser apontado é que somente um dos sujeitos entrevistados, um colaborador operacional, mencionou uma teoria da Psicologia que embasa a prática desempenhada no Colégio na dimensão socioemocional. Nenhum outro sujeito apontou alguma teoria que possa servir de base para a organização dessa dimensão no currículo do Colégio.

É perceptível também, a relação entre a forma de construção do Mapa das Aprendizagens e a concepção que os sujeitos têm sobre a dimensão socioemocional. Nos casos em que a construção foi coletiva e multidisciplinar há, mais claramente, a compreensão da dimensão no currículo. E, nos demais casos, há, ainda, a ideia da aprendizagem ocorrendo no cotidiano. No quadro abaixo é possível visualizar essa proporção:

**Quadro 11:** Mediadores do processo de aprendizagem socioemocional

<b>Colégios</b>	<b>Principais mediadores</b>	<b>Construção do Mapa</b>	<b>Ano de conclusão do Mapa</b>
<b>A</b>	Orientadores de aprendizagens	Coletiva e multidisciplinar	2023
<b>B</b>	Professores	Coletiva e multidisciplinar	2018
<b>C</b>	Orientadores educacionais	Não foi exposto	2023
<b>D</b>	Professores	Coletiva e multidisciplinar	2017
<b>E</b>	Psicólogos	Não foi exposto	A concluir

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

### 6.3 Facilitadores e dificultadores do processo de desenvolvimento da dimensão socioemocional

A Companhia de Jesus, a adesão dos estudantes, o discernimento, a afetividade e o vínculo com os estudantes, o foco da gestão, a participação dos professores nos grupos de trabalhos, os recursos, a disponibilidade dos colaboradores e um direcionamento claro da gestão foram os aspectos apontados como facilitadores do processo de desenvolvimento da dimensão socioemocional. A figura a seguir ilustra a alocação dos fatores em dois grupos:

**Figura 08:** Facilitadores do processo de desenvolvimento da dimensão socioemocional



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No grupo das questões relacionadas à gestão, os aspectos que se destacaram pela repetição nas narrativas dizem respeito ao DNA (aspectos intrínsecos das instituições da RJE) dos Colégios da Companhia de Jesus e a segurança oferecida pela tradição da missão educativa, os direcionamentos de rede e as formações propostas. A seguir alguns apontamentos sobre essa consonância:

*O principal facilitador é existir parâmetros da Companhia de Jesus para isso...Ter um direcionamento claro institucionalmente (D2).*

*Ser uma escola da Companhia de Jesus é um facilitador (A2).*

*O sofá confortável de 500 anos que a gente senta, aqui é Companhia de Jesus, respeita! (A1).*

*A missão e a visão de um Colégio Jesuíta é o grande facilitador (D3).*

*[...] eu acho que facilita você ter gestão com esse foco, é o que mais facilita, porque se você tem gestão com esse foco, você não tem que ficar traduzindo, convencendo as pessoas que que é bom, que é importante, que funciona (A3).*

Os direcionamentos referidos pelos sujeitos, como facilitadores, apresentam uma interface clara com o processo de planejamento estratégico no qual a RJE, como um todo, e os Colégios têm se submetido. De acordo com Mintzberg (1994), o planejamento estratégico envolve, estabelece e formaliza os sistemas e os

procedimentos focados nas tomadas de decisão. Essas ações resultam em consequências positivas para as organizações, como clareza nos objetivos da organização, melhor comunicação entre os funcionários (cultura organizacional) e uma orientação maior nos comportamentos de funcionários, uma vez que há uma previsibilidade de onde se quer chegar.

Já no grupo que contempla os aspectos pessoais apontados, a adesão de colaboradores e dos próprios estudantes foi mencionada, sem muita especificidade, bem como a disponibilidade para a realização dessa proposta de maneira colaborativa, como foi expressa no discurso do sujeito A3:

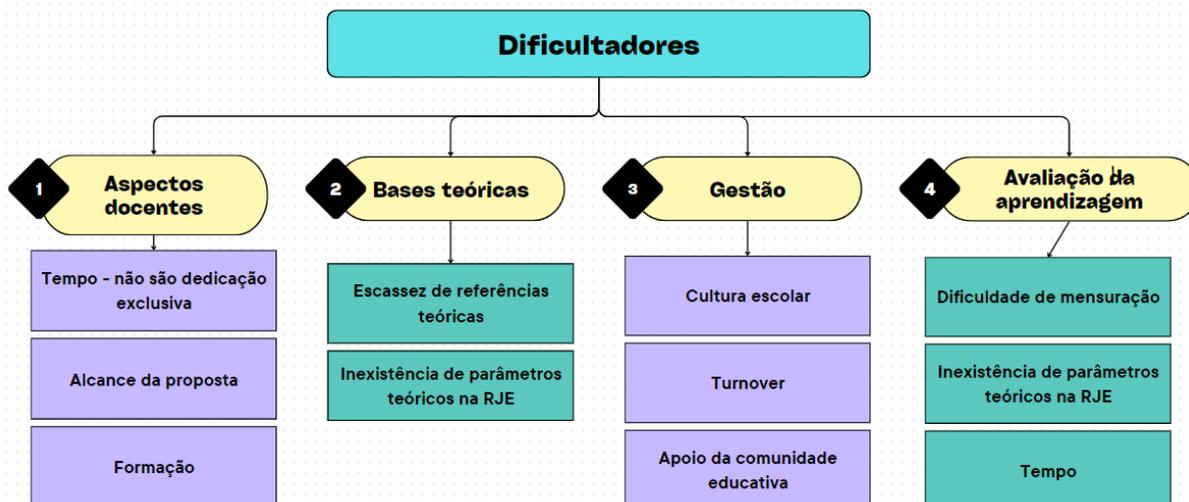
*E o segundo facilitador é que nós temos uma cultura colaborativa. Nós sempre trabalhamos de forma equipe de forma colaborativa, ninguém trabalha sozinho, então isso ajuda os aos outros, não é? (A3).*

O trabalho colaborativo é meta a ser buscada e alcançada nas unidades educativas da RJE. A colaboração aparece no Projeto Educativo da RJE como competência requerida dos colaboradores e como visão “Ser uma rede de centros inovadores de aprendizagem integral que educam para a cidadania global, com uma gestão colaborativa e sustentável” (PEC, 2021, p. 14).

No tocante ao aspecto colaborativo e de adesão por parte dos estudantes, não se pode deixar de pontuar a influência da proposta de uma educação integral na qual os Colégios se baseiam. A ideia de uma educação colaborativa foi defendida por Anísio Teixeira (1932), a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com a ideia que as salas de aulas fossem vistas como pequenas comunidades onde se aprendiam com o diálogo entre si e também entre outras comunidades (outras turmas).

No âmbito dos fatores que dificultam o processo de desenvolvimento da dimensão socioemocional, foi possível perceber uma quantidade maior de fatores apontados em comparação com os facilitadores, bem como uma maior ênfase nas falas dos entrevistados. Segue uma figura que ilustra os fatores apontados:

**Figura 09:** Síntese dos fatores que dificultam o desenvolvimento da dimensão socioemocional



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao analisar os dificultadores apontados, percebeu-se constâncias que permitiram a identificação de quatro grupos de fatores. Conforme a ilustração anterior, os fatores foram alocados nos grupos: Aspectos docentes, bases teóricas, gestão e avaliação da aprendizagem.

### Aspectos docentes

No grupo “aspectos docentes” uma das questões mais apontadas foi a escassez de tempo dos professores, pois a grande maioria não é dedicação exclusiva dos Colégios da RJE:

*Porém, a gente também esbarra na questão do tempo do professor. A gente não tem professor com dedicação exclusiva, dificilmente algum colégio de Ensino Médio vai ter professor com dedicação exclusiva (C1).*

Ainda com relação ao fator tempo, dentro do grupo de aspectos docentes, foi apontado sobre a dificuldade de garantia ou de negociação de um espaço em sala de aula para trabalhar especificamente as questões socioemocionais:

*[...] Essas entradas em sala de aula, elas ocupam tempo de aula, que é uma negociação que a gente tem que fazer com os professores. Olhar as possíveis datas, as brechas que temos ali em termos de datas para fazer essas estratégias. Então esse é um grande dificultador: Tempo (C2).*

O relato é referente a um contexto em que o protagonismo da mediação ainda não é do professor, mas da figura do orientador educacional. Compreende-se que a atuação de mediadores para além dos professores, apesar de não ser o ideal, ainda é garantia de tempos e de espaços para o desenvolvimento das HS junto aos estudantes. Porém, ter espaços garantidos em sala sem a previsão e inserção no planejamento dos professores será sempre um desafio.

A dificuldade apontada, através do relato do colaborador do Colégio C, suscita questionamentos e reflexões. Apesar do reconhecimento realizado acima, surgem indagações, como: “Por que os mediadores não possuem esse tempo garantido para o desenvolvimento da dimensão?”, “Há o alcance da proposta por parte da gestão da unidade?”. Esses questionamentos levam à reflexão de pensar quais são as condições oferecidas, pelas unidades educativas, para o desenvolvimento da dimensão socioemocional junto aos estudantes.

Vale ressaltar também, sobre a dificuldade do tempo diante da quantidade de atividades que estão no rol das responsabilidades dos professores. Diante disso, há a comparação do professor horista com os professores polivalentes da Educação Infantil e Séries Iniciais:

*Eu sei que isso é de todas as escolas. Eu não sei como resolver, mas eu acho que a gente vive sempre acelerado, fazendo uma coisa atrás da outra atrás da outra, não em cima da outra. E para fazer um trabalho intencional, com todas as dimensões, é preciso tempo para planejar. Mas sozinho, eles não dão conta preciso dos professores e eu sinto os professores muito cansados, muito sobrecarregados sempre, então eu acho que a gente tem que aprender a abrir mão de algumas coisas que é muito difícil. Mas que o trabalho ele é mais forte nas séries iniciais, então são professores mais de dedicação exclusiva (C1).*

*[...] às vezes, pouco tempo para planejar, para conseguir estar fazendo um trabalho assim mais consolidado (E3).*

A questão referente à dedicação exclusiva do professor, por mais que se apresente como a saída ideal para a demanda dos Colégios, é delicada por envolver vários aspectos de ordem financeira e, até mesmo social, de valorização dessa mão de obra. Para além dessas questões, há também, os desafios atuais de exercer a profissão docente. Boing (2008, p. 106), ainda no ano de 2008, já apontava que:

*A preparação das aulas de hoje envolve, além do levantamento do conteúdo e da escolha de alguma dinâmica para a interação em sala, a pesquisa na internet e a atenção aos fatos e às notícias publicados*

nos jornais e revistas que possam ser utilizados para a contextualização em sala ou trabalhados como um novo conteúdo. As aulas em si estão mais complexas pela diversidade maior dos alunos, resultado das políticas de inclusão social e de expansão do ensino.

Outro fator apontado foi a percepção do não alcance da proposta de formação integral por parte dos professores. Esse não alcance pode estar relacionado a várias questões, dentre elas, o tipo de vínculo do professor com as instituições, professores horistas que estão vinculados a outras instituições com propostas diferentes que tendem a focar na dimensão cognitiva. De acordo com o sujeito A2: *“Eu sinto que o professor, às vezes, ele se fecha muito na questão do cognitivo, porque foi a base que todos nós tivemos como professor, né”*.

Diante da realidade da não contemplação de determinados conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades por parte da formação dos docentes, uma das possibilidades de mudança desse contexto seria a autonomia do professor reverter esse cenário, ao se adaptar à realidade escolar atual, apropriando-se de novos recursos e metodologias para atender às novas necessidades apresentadas pelo chão da escola.

Um último fator, ainda sobre os aspectos docentes, que se relaciona diretamente com os anteriores é a necessidade de formação continuada com o enfoque na dimensão socioemocional. Nesse quesito, houve unanimidade apontada por sujeitos de todos os Colégios, como segue o quadro:

**Quadro 12:** Posicionamentos sobre a formação de professores

Colégios	Narrativas
A	<i>Não existe uma formação de orientadores, e os professores foram formados simplesmente na dimensão cognitiva. Acho que o que facilitou foi a gente ter trazido os professores para poder fazer parte do GTs (A2). Então a maior dificuldade é essa formação mesmo e conseguir formar a todos da área, evoluir a todos nesse sentido (B2).</i>
B	<i>Os professores não têm isso na sua formação básica, né? Então, fica a cargo da própria escola fazer toda essa formação (B1).</i>
C	<i>O educador sempre precisa de formação... É o educador que está como referência número um para os estudantes e famílias (C2).</i>
D	<i>Os mediadores pouco conseguem oferecer porque eles não têm isso desenvolvido ainda... os professores também aprendem com a maturidade dos estudantes (D1).</i>
E	<i>O professor precisa ser formado acompanhado para isso, porque muitas vezes também ele não sabe fazer isso (D2).</i> <i>...Outro ponto que eu penso pode dificultar são os próprios professores [...] Precisam entender melhor de pessoas e dessas atividades (E1).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Libâneo (2001), ao tratar sobre os processos de organização educacional e seus elementos constitutivos, define a formação continuada como “ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente” e aponta para essa como um dos instrumentos para garantir os objetivos escolares.

### **Bases teóricas**

Nesse grupo foram apontados dois fatores: a escassez de referências teóricas e a inexistência de parâmetros da RJE. Com relação ao primeiro fator, um dos sujeitos do Colégio E afirmou: *“Eu acho que uma das coisas que a gente pode falar inicialmente que incomoda, na minha opinião, são poucas bases teóricas sobre habilidades socioemocionais, né”* (E3).

No que se refere à inexistência de parâmetros na RJE, os sujeitos dos Colégios C e E apontaram sobre não haver indicações de orientações com relação a que teorias podem ser usadas como referências na produção dos Mapa das Aprendizagens, bem como no planejamento das atividades que concretizam a proposta de desenvolvimento da dimensão socioemocional. No relato de um dos colaboradores operacional, afirmou-se sobre a falta de grupos de trabalho ou outras iniciativas vistas em outras temáticas. O sujeito E2 pontuou *“Sentimos falta de uma orientação a nível de rede que oriente sobre qual caminho percorrer e um alinhamento sobre as fontes teóricas que devemos usar como referência”*.

O alinhamento citado pelos sujeitos pode se tornar um potencial facilitador se forem considerados os benefícios da clareza e da acessibilidade em qualquer proposta que seja feita nas instituições educativas. Quanto mais os professores (que devem ser os principais mediadores) conhecerem sobre a dimensão socioemocional, mais as instituições se aproximarão do ideal a ser alcançado, que é a aprendizagem socioemocional totalmente inserida e transversalizada em todos os componentes curriculares.

De maneira sintética, pode-se afirmar que somente um dos Colégios cita, durante o momento da entrevista, uma definição clara sobre as bases teóricas que são referências para as práticas realizadas junto aos estudantes e sobre não haver uma centralidade teórica para a dimensão socioemocional que oriente o trabalho em nível de RJE. Diante dessas constatações, surgem alguns questionamentos sobre quais as bases teóricas que sustentam as práticas no contexto da dimensão

socioemocional nos Colégios; e qual o percurso a ser seguido para o alcance do desenvolvimento dessa competência nos discentes.

No enquadramento teórico dessa pesquisa constam as principais abordagens teóricas atuais para o desenvolvimento dessa dimensão no âmbito da Educação e da Psicologia, que poderiam servir para subsidiar o trabalho dos professores ou outros mediadores, no desenvolvimento da competência socioemocional.

### **Gestão**

No grupo intitulado “Gestão”, incluíram-se questões relacionadas à cultura escolar, ao *turnover* percebido dentro das instituições e ao apoio da comunidade educativa, levando em consideração as frentes: famílias, estudantes, colaboradores.

Luck (2013), ao tratar sobre a promoção da gestão escolar participativa, aponta sobre a tendência burocrática e centralizadora da cultura organizacional escolar. Segundo a autora, essa cultura não favorece participações significativas, pois as participações em seu sentido dinâmico de interapoio e integração que visa à construção de uma realidade educacional mais significativa, apresenta-se muito distante da realidade das instituições educacionais.

Nesse contexto de participação e cultura escolar, alguns sujeitos da pesquisa abordaram percepções sobre essa realidade, levando em consideração as dificuldades com a dimensão socioemocional:

*Uma dificuldade é a cultura escolar. Não entender a importância disso de fato, né? Na prática, às vezes parece que a comunidade educativa diz da boca para fora dessa importância [...]. É preciso esse apoio de todos da comunidade educativa e isso inclui famílias (E3).*

*É questão cultural mesmo, a velha cultura da nota e o lugar positivista, né? Que as coisas têm que ser comprovadas (A3).*

O aspecto da cultura escolar que ainda carece que a dimensão socioemocional seja tão valorizada quanto a cognitiva demonstra o desconhecimento ou a falta de compreensão acerca dos estudos mais atuais que tratam sobre a associação entre esses tipos de conhecimentos. Anita Abed (2016) aponta, como resultado de uma de suas pesquisas, que há várias constatações sobre essa relação, como a demonstração da relação estatisticamente significativa entre a ansiedade e o desempenho nas avaliações de Matemática: os alunos que se perceberam mais ansiosos tiveram um rendimento menor nesse componente curricular, e uma relação positiva entre a resolução colaborativa de problemas e o desempenho em Matemática.

Ainda no contexto da gestão, foi apontado sobre as dificuldades sentidas diante da rotatividade de professores e demais atores envolvidos diretamente no âmbito acadêmico. Chiavenato (1997) definiu o turnover ou Rotatividade de RH como uma terminologia usada para apontar a troca de capital humano nas organizações e defende que se essa rotatividade acontece sob controle da organização e em pequeno volume, ela é considerada saudável, pois indica a constante renovação do conhecimento no ambiente de trabalho.

As narrativas dos sujeitos concentraram-se na concepção da rotatividade como um dificultador:

*A questão de rotatividade de pessoas que estão diretamente ligadas com o desenvolvimento da criança aqui na escola é difícil de mediar (E1).*

*Turnover dos professores, então tu estás com todo mundo pronto, daqui a pouco muda um mudar o outro e você tem que né, trazer esse educador para essa compreensão (B2).*

A dificuldade apontada pelos sujeitos é válida diante de uma proposta educativa robusta, que precisa ser agregada ao fazer dos colaboradores e não pode ser estabelecida a curto ou médio prazo. Porém, não foi realizada nenhuma pesquisa que analisasse a porcentagem de *turnover* nessas instituições para confirmação se está acima do que é considerável saudável para instituições.

As famílias, como parte da comunidade educativa, também foram mencionadas quando os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre os principais dificultadores do processo. Por mais que as famílias tenham o potencial de serem um grande facilitador, se não conhecerem e acreditarem na proposta das instituições, a relação de parceria no desenvolvimento dos estudantes não será estabelecida.

Luck (2013) aponta que a escola teme algumas participações de pais por serem tentativas de impor suas vontades sobre os procedimentos escolares e que muitas vezes funcionariam mais para facilitar sua própria vida ou de seus filhos do que para melhorar a qualidade do ensino.

De acordo com as concepções apresentadas pelos sujeitos e com os apontamentos de Luck (2013), pode-se constatar que ainda há um baixo alcance com relação à importância da participação da escola para além dos interesses pessoais. De maneira geral, segundo Luck (2013), há uma falta de clareza do significado de participação por parte de todos os envolvidos, professores, pais e também gestores.

Os sujeitos explanaram, também, sobre suas visões acerca das famílias agindo mais como dificultadores do que como parceiros no processo de desenvolvimento dos estudantes:

*[...] nem sempre a família é parceira do colégio no sentido de comprar a mesma ideia, sabe (D3).*

*O que mais dificulta é que nós estamos numa sociedade do desempenho. Algumas famílias entendem um projeto de formação dos colégios da Companhia, outras não entendem, outras acham que a sua nota pela nota (C1).*

*Muita dificuldade com as famílias. Esse mundo que a gente vive com muitos distratores... as famílias também precisam desse apoio, porque não têm. A rede precisa pensar em algo para a família... A família poderia ocupar um lugar nesse sentido, de estar nos apoiando, nos ajudando, aprendendo e gerando aprendizagem (C2).*

Nessa perspectiva de participação dos atores escolares, Luck (2013) aponta para o pouco amadurecimento das formas de participação por parte dos diversos atores envolvidos. Esse fato pode estar associado à dimensão dos Colégios, enquanto limitação de condição de participação. Luck (2013, p. 86) afirma também, que:

*[...] quanto maior é a instituição, maior é a formalização das relações entre seus profissionais, maior a segmentação de seu trabalho, maior a impessoalidade e distanciamento entre eles, e, portanto, menor o seu nível de participação na determinação dos destinos da escola como um todo e maior o nível de alienação.*

Algumas dificuldades imputadas à família, foram atribuídas à sociedade como um todo, por sujeitos dos Colégios D e E. Um dos gestores afirmou que *“O principal desafio é separar aquilo que cabe a escola e o que não cabe, pois, a sociedade em si por ser midiática e pouco profunda é um desafio. Ter um contexto minimamente favorável para o desenvolvimento dessa dimensão” (D1).*

Um segundo sujeito, do Colégio E, afirmou que *“O problema não são as famílias em si, mas uma sociedade que mudou para um perfil imediatista” (E2).* As referidas afirmações sobre as mudanças de perfil da sociedade vão ao encontro do pensamento de Bondía (2002) quando discorre sobre o desafio de pensar a educação a partir da experiência/sentido, definindo os sujeitos atuais como *“Sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (BONDÍA, 2002, p. 23).*

### **Avaliação das aprendizagens**

A avaliação das aprendizagens foi o fator mais citado pelos sujeitos como aspecto desafiador no âmbito da dimensão socioemocional. Nesse grupo, as percepções dos sujeitos foram categorizadas em três fatores: 1 - a dificuldade na mensuração dessas aprendizagens; 2 - a inexistência de parâmetros na RJE; e 3 - o tempo para conseguir realizar a avaliação dessas aprendizagens.

Com relação à dificuldade na mensuração da aprendizagem socioemocional, os sujeitos apresentam ciência de uma possibilidade de avaliação que é a rubrica e apesar de reconhecerem os esforços dos Colégios em garantir o que se propõe, afirmam sobre a dificuldade de avaliar um aspecto que, segundo eles, é muito subjetivo e ainda sentem falta de um direcionamento em nível de RJE.

Importante reafirmar que o PEC (2021) endossa que os sistemas de avaliação nas Unidades Educativas da RJE contemplam tanto o aspecto cognitivo (intelectual) quanto o socioemocional e o espiritual-religioso. Porém, no cotidiano dos Colégios esse ideal ainda não é uma realidade. Os relatos a seguir confirmam o pensamento supracitado:

*Quando a gente trabalha com uma dimensão que é tão, tão subjetiva, né? Às vezes a gente não vai conseguir mensurar com a gente tem. Talvez um caminho para conseguir fazer essa mensuração, seja uma proposta de uma avaliação por rubricas, talvez seja o caminho (C1).*

*A gente não tem uma avaliação definida para as outras dimensões. Da socioemocional e na espiritual religiosa é o nosso próximo passo de construção (A2).*

*Durante todo o processo, sempre há olhares avaliativos e momentos avaliativos, mas a gente ainda não tem um instrumental avaliativo. É dentro do próprio processo, é porque o contexto é muito amplo de aprendizagem (E2).*

Para além das afirmações sobre a inexistência de um instrumental de avaliação, foi apontado sobre os olhares avaliativos, a exemplo da última citação, que perpassam as ações cotidianas e, também, uma inspiração e modelo de horizonte a ser alcançado ou expandido, a depender da perspectiva. Por exemplo, os moldes da Educação Infantil dos Colégios que possuem foram citados como referência por todos os sujeitos, a partir de falas profundas:

*A Educação Infantil é um modelo, pois tudo que que fazem perpassa pelo reconhecimento das emoções... O rigor curricular vai dificultando*

*a partir das especificações. Possuem aprendizagens previstas em cada componente, não há um instrumento quantitativo (D1).*

*Outro caminho para discutir, para descobrir essa possibilidade de avaliar seja é aprender com a Educação infantil, seja aprender com os seus relatórios, a forma como as professoras relatam a caminhada dos alunos pode ser um caminho. [...] ainda precisamos de instrumentos que apresente dados concretos, que a gente possa discutir como indicadores. Isso ainda não temos (C1).*

*É, você vai ter na Educação Infantil muito fortemente nos pareceres dos professores. No primeiro ano muito fortemente, aí tem os critérios de avaliação que são avaliações por literi. Então é existir parâmetros da companhia de Jesus para isso (B1).*

Diante disso, constata-se que as instituições ainda não possuem uma forma de avaliação clara estabelecida, mas que existem processos avaliativos que ainda não abarcam toda a dimensão socioemocional e, ainda, que existem projetos sendo pilotados, horizontes que já estão sendo vislumbrados. Há um pré-requisito apresentado pelo PEC que afirma sobre a importância de se ter clareza sobre as competências e habilidades a atingir em cada uma dessas dimensões, assim como de meios, os instrumentos e as possibilidades para avaliar o desenvolvimento dos estudantes em cada etapa da vida escolar (PEC, 2021).

Todos os Colégios participantes estão com seus processos de desenvolvimento da dimensão socioemocional iniciados e já concebem que a existência de parâmetros e métricas para uma avaliação são intrínsecos. Mas, estão em tempos de desenvolvimento diferentes e apresentam concepções variadas sobre o que é o socioemocional, sobre como se pode avaliar e como estão avaliando atualmente. Os recortes a seguir contemplam as ideias expressas:

*E hoje nós estamos, então num processo de desenvolver um processo avaliativo em relação ao Mapa, e isso é que está então, nos demandando mais esse momento... nós não temos ainda dados avaliativos e processo avaliativos em curso (B2).*

*E agora nós estamos aplicando protótipos e avaliação nesse ano letivo de 2024. E aí a gente não faz isso com todo mundo ainda (D2).*

*A nossa avaliação constante de trabalho mesmo, que é o feedback que a gente recebe dos estudantes na nas práticas (E3).*

A avaliação da aprendizagem socioemocional ainda é um tema em que não há consenso diante da complexidade do comportamento humano. Marin *et al.* (2017) afirmam que há uma ampla esfera teórica que abarca o construto competência

socioemocional e que também corresponde a distintas formas de avaliá-la. De acordo com os autores, existem diferentes instrumentos de medida para a mensuração da inteligência, habilidades, competência e desenvolvimento socioemocional.

Levando em consideração o reconhecimento do aspecto avaliativo como um desafio a ser superado por todos os Colégios participantes da pesquisa e da complexidade e não consensualidade do termo, pode-se afirmar que nenhum dos Colégios apresentam uma avaliação sistemática e ainda há uma dificuldade com relação às evidências desse processo. Mas, processos avaliativos acontecem a partir de observações não sistemáticas do comportamento, da síntese em rubricas e de autoavaliações.

Lima e França (2021, p. 01) esclarecem sobre essa perspectiva avaliativa da aprendizagem:

nesse contexto, faz-se necessário compreender a avaliação como uma ação pedagógica para verificação do ensino efetivado, não apenas no que concerne aos conhecimentos, mas para verificar se nos resultados, o aluno desenvolveu o senso de criticidade através das múltiplas áreas do conhecimento e a capacidade de gerenciar conflitos e frustrações mediante às habilidades promovidas pelo ensino. Esta reflexão fundamenta-se na importância de evidenciar que o processo avaliativo na educação integral é o fio condutor para o conhecimento técnico e intelectual, no qual a interface consiste em alinhar a racionalidade e a emoção do aluno nesse processo construtivo do saber, na perspectiva de averiguar as suas potencialidades.

Os Colégios pesquisados, em geral, ainda estão tateando os conhecimentos sobre a dimensão socioemocional e, conseqüentemente, a questão da avaliação é um dos aspectos que mais carece de expansão e compreensão para que o trabalho de desenvolvimento dessa dimensão seja evidenciado não só a longo prazo, mas a qualquer momento do processo e com a clareza necessária para compreensões adequadas.

## **7 DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL NA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE): APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

A proposta de intervenção na realidade – produção técnica se refere ao produto final do mestrado profissional e, nessa pesquisa, será a entrega de um relatório técnico conclusivo para a RJE. A seguir, a proposta segue organizada em subtópicos: A caracterização da produção técnica, a justificativa, a descrição da proposta e a síntese dos achados ilustrada através da construção de uma matriz de análise, chamada matriz *SWOT* ou matriz FOFA.

### **7.1 A caracterização da produção técnica**

De acordo com o documento “Produção técnica: grupos de trabalho” (2019), a presente produção se caracteriza como a realização de um relatório técnico conclusivo. Texto elaborado de maneira concisa, contendo informações sobre o projeto/atividade realizado, desde seu planejamento até as conclusões. Indica, em seu conteúdo, a relevância dos resultados e a conclusão, em termos de impacto social e/ou econômico e a aplicação do conhecimento produzido.

A partir dos dados encontrados através das entrevistas e da análise dos Mapa das Aprendizagens, foi feita uma síntese contendo os pontos de consonância e de dissonâncias entre a competência socioemocional conceituada e trabalhada pelos teóricos da Psicologia e a forma que a dimensão vem sendo tratada nos Colégios da RJE.

### **7.2 Justificativa da produção**

A escolha da produção do relatório se justifica, principalmente, por ser o produto que mais se aproxima do objetivo específico (entrega do Mestrado profissional) que foi estabelecido: construir um diagnóstico do processo de sistematização da dimensão socioemocional nos currículos de Colégios da RJE.

### 7.3 A descrição da proposta

A proposta de entrega de um relatório técnico conclusivo foi pensada a partir das motivações e justificativas de realização da pesquisa, uma vez que o interesse em responder o problema de pesquisa partiu do desejo de contribuir e, possivelmente, qualificar a prática do desenvolvimento da dimensão socioemocional.

O objetivo do relatório é entregar um produto que possa colaborar com o processo de acompanhamento e alinhamento do desenvolvimento da dimensão socioemocional em Colégios da RJE. Essa produção técnica se caracteriza como um médio teor inovativo, por não se tratar de um tema inédito, outras pesquisas já aconteceram no contexto da temática e, portanto, há uma combinação de conhecimentos pré-estabelecidos. Vale destacar que há uma alta aplicabilidade, uma vez que tem uma abrangência elevada e apresenta possibilidades de replicabilidade.

### 7.4 Aproximações, distanciamentos e sugestões: análise estratégica

O olhar estratégico, decorrente de autores como Mintzberg (2011), Porter (2005) e Andrews (1980), que, apesar de ser do século passado ainda é bastante atual, proporcionou analisar categorias positivas e negativas de uma maneira mais clara e objetiva, através da ilustração de uma matriz *SWOT*.

No atual cenário econômico, onde há uma competitividade, existe a necessidade de manter-se sempre atualizado, de acordo com as características organizacionais que fazem a diferença para o sucesso ou para o declínio das organizações.

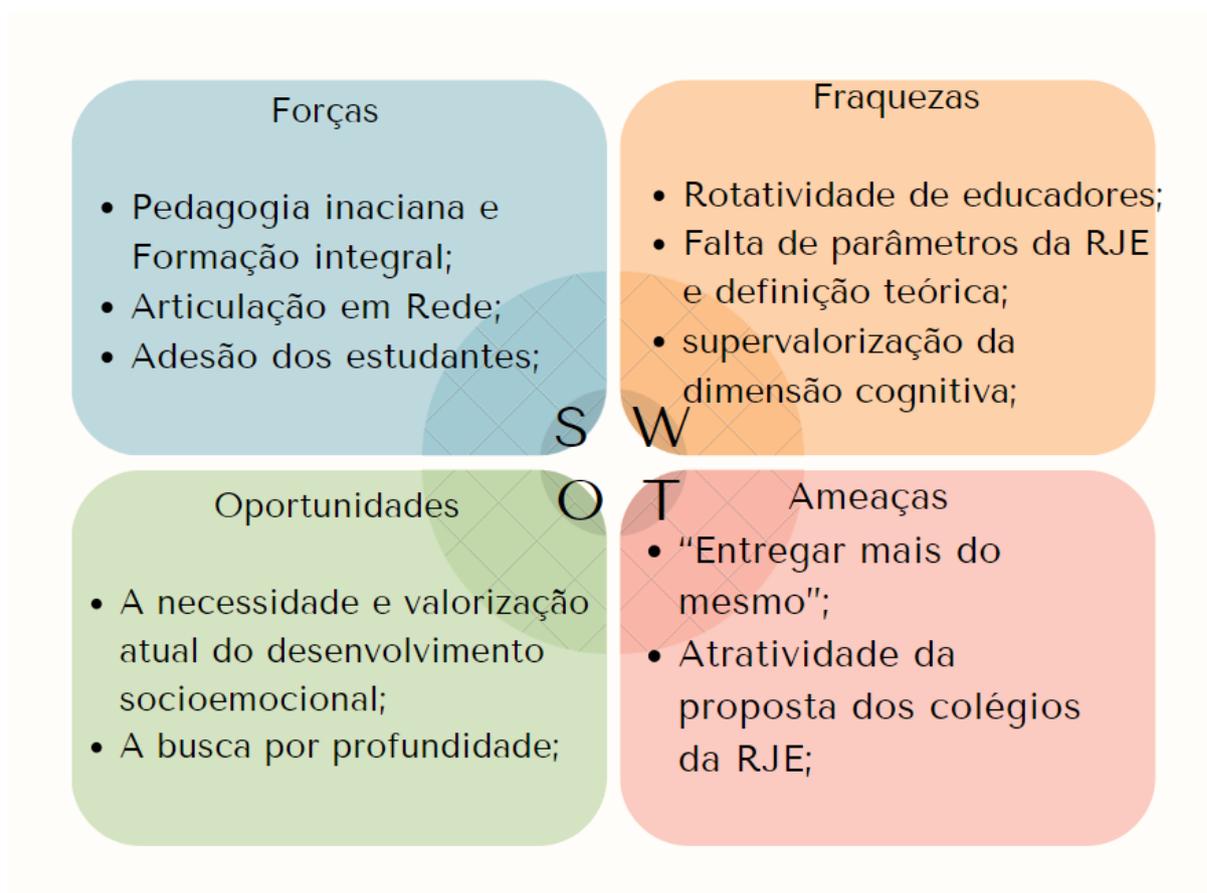
Segundo Andrews (1980), o *SWOT* (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats) ou, em Português (Pontos fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças), é uma técnica que colabora na elaboração do planejamento estratégico das organizações e começou a ser desenvolvido nos anos 60-70, nas escolas americanas. O objetivo principal é focalizar a combinação das forças e das fraquezas das organizações, com as oportunidades e as ameaças do mercado, mas também, pode ser aplicada para visualização clara de um aspecto dentro da organização.

A análise *SWOT* foi criada por dois professores da *Harvard Business School*: Kenneth Andrews e Roland Christensen, e aplicada por inúmeros teóricos. É um instrumento muito utilizado no planejamento estratégico, no qual se relacionam as

condições externas e internas relativas à organização. A análise possibilita identificar as oportunidades que a organização pode utilizar para melhorar seu desempenho e as ameaças que podem afetá-la (ambiente externo), além de suas forças e fraquezas (ambiente interno).

De acordo com os facilitadores e os dificultadores apontados pelos sujeitos entrevistados, construiu-se uma matriz *SWOT* para analisar estrategicamente os pontos levantados. A seguir a ilustração dos aspectos:

**Figura 10:** Análise estratégica da dimensão socioemocional



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Nessa figura, aponta-se como fatores internos (forças e fraquezas), a Pedagogia Inaciana e a proposta de formação integral já consolidada nos Colégios da RJE, a facilidade proporcionada por uma articulação em rede e a adesão à proposta, manifestada pelo corpo discente. As fraquezas são referentes a rotatividade de educadores nos Colégios, a falta de parâmetros na RJE para o desenvolvimento da dimensão socioemocional e a cultura escolar, que ainda supervaloriza a dimensão cognitiva.

Os fatores externos que podem ser oportunidades ou ameaças, referem-se à necessidade e à valorização atual de um desenvolvimento socioemocional, bem como a busca de uma proposta que possa ir além dos programas socioemocionais que estão à venda no mercado. Enquanto ameaças, pode-se citar as pressões do mercado e a possibilidade da adesão de propostas que não estão alinhadas ao modo de proceder da Companhia de Jesus. Porém, é preciso tornar pública e atrativa a proposta dos Colégios da RJE.

Um dos aspectos que aproxima a proposta de desenvolvimento da dimensão socioemocional das práticas realizadas no dia a dia dos Colégios é relativo à consideração dessa dimensão como parte importante no processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, todos os Colégios pesquisados realizam atividades no âmbito do socioemocional, porém, há variações nas formas, nas intencionalidades, na periodicidade e na continuidade do que se propõe.

Na relação entre o que é apontado como caminho pela bibliografia apresentada e o que foi percebido nos Colégios, há convergência na proposição de atividades específicas para o desenvolvimento da dimensão. Porém, não há clareza na proposta das aprendizagens previstas ilustradas a partir das competências e habilidades visualizadas nos Mapas de Aprendizagens. Não é possível identificar quais as teorias que embasam.

No que se refere ao alinhamento da proposta dos Colégios da RJE com as orientações da BNCC, apesar de haver a consideração dessas orientações nos Mapas das Aprendizagens, nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa e no cotidiano das gestões, ainda falta o cumprimento do aspecto principal apontado que é a transversalidade da competência socioemocional. É necessário tornar público o Mapa das Aprendizagens, tornar público e amplo o processo de modificação e atualização dos Mapas e dos conhecimentos.

Diante do exposto é possível apontar como sugestões para a RJE: a construção de parâmetros em nível de rede para suporte ao desenvolvimento da dimensão socioemocional nos Colégios e escolas, seja a partir de grupos de trabalho, de observatórios ou outros tipos de grupos de estudos. Além disso, é importante tornar o desenvolvimento dessa dimensão um plano estratégico da Rede e dos Colégios, a fim de garantir a qualificação dos processos, das práticas e das formações.

## 8 INÍCIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender contextos, vislumbrar percursos, desbravar conhecimentos, escolher caminhos e seguir. Parafraseando Negro Bispo, essas etapas foram o início, o meio e o fim dessa pesquisa. As considerações aqui realizadas representam a finalização desse texto, mas pode significar, também, mais um início de outras trajetórias.

A presente pesquisa “Competência socioemocional no currículo: itinerários de Colégios da Rede Jesuíta de Educação” se propôs como objetivo geral, analisar o processo de inserção da competência socioemocional no currículo de Colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE), a partir dos passos: examinar os documentos resultantes da participação dos Colégios no sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE); descrever as formas de abordagens metodológicas utilizadas, bem como os mediadores do processo de desenvolvimento da competência socioemocional; identificar e analisar os métodos de avaliação utilizados no desenvolvimento da competência socioemocional nos Colégios da RJE, e construir um diagnóstico do processo de sistematização da dimensão socioemocional nos currículos dos Colégios da RJE.

Com relação ao primeiro objetivo específico, foi realizado o exame, a investigação do documento “Mapa das Aprendizagens” dos Colégios pesquisados e, a partir dessa análise, constatou-se que a forma de organização geral desses documentos é muito semelhante no que se refere às categorias escolhidas, a forma de síntese das competências, ao alinhamento com a BNCC, a organização em eixos ou ciclos, o que torna visível a influência que os Colégios da RJE tiveram dos colégios da América Latina, sobretudo do Chile e da Argentina.

Vale destacar, também, que a consolidação desses documentos se deu em tempos diferentes e foram lançados, em sua maioria no período pós-pandemia, uma vez que as mudanças no contexto escolar e social foram expressivas e influenciaram a dinâmica dos Colégios.

No que se refere a descrição das formas de abordagens metodológicas e aos mediadores do processo de desenvolvimento socioemocional há aspectos comuns e diversos. Na prática, a competência socioemocional é desenvolvida a partir da definição de componentes curriculares específicos ou da realização de projetos durante o ano letivo e, também, com a associação das ações da formação espiritual e humana, típicas dos colégios confessionais católicos, nesse caso, da Companhia

de Jesus. A concepção ampla de aprendizagem nos vários contextos da vida dos estudantes e, não só, nos contextos em que há uma intencionalidade prevista, perpassa pelas ideias narradas pelos gestores e colaboradores operacionais entrevistados.

Os principais mediadores do referido processo de aprendizagem e desenvolvimento são os psicólogos, os orientadores educacionais ou orientadores de aprendizagens, os agentes de formação cristã ou pastoralistas e, por último, os professores, que deveriam ser os primeiros, obedecendo a proposta da BNCC.

O terceiro objetivo propõe-se a identificar os métodos de avaliação utilizados pelos Colégios na aprendizagem socioemocional. Os processos avaliativos se dão a partir da observação não sistemática do comportamento dos estudantes, do acompanhamento do processo de aprendizagens e da síntese em rubricas e de autoavaliações.

Para além da identificação dos métodos, constatou-se também, que todos os participantes da pesquisa relataram dificuldades no estabelecimento de instrumentos para mensuração dessas aprendizagens, bem como sobre a escassez de tempo para priorizar isso e a falta de parâmetros em nível de Rede, a fim de facilitar o trabalho dos Colégios. As unidades educativas da RJE, em geral, ainda estão tateando os conhecimentos sobre a dimensão socioemocional e, conseqüentemente, a questão da avaliação é um dos aspectos que mais carece de expansão e de compreensão para que o trabalho de desenvolvimento dessa dimensão seja evidenciado não só a longo prazo, mas a qualquer momento do processo e com a clareza necessária para compreensões adequadas.

O último objetivo específico, pré-requisito de um programa de mestrado profissional, versou sobre a produção técnica de um relatório conclusivo, que se intitula “Dimensão socioemocional na RJE: aproximações e distanciamentos” e contém uma síntese das análises realizadas na pesquisa, destacando as visões dos teóricos, da legislação educacional e da Companhia de Jesus.

Os desbravamentos realizados proporcionaram descobertas sobre concepções, práticas e avaliações que são capazes de ampliar as práticas profissionais do âmbito da competência socioemocional e propor reflexões e discussões para a RJE sobre o compromisso de uma formação que propõe o desenvolvimento de todas as dimensões da formação integral.

Diante da problemática levantada na pesquisa “Como vem acontecendo o processo de inserção da competência socioemocional no currículo de Colégios da

Rede Jesuíta de Educação (RJE)?”, pode-se considerar a realização da análise proposta através de toda a descrição e interpretação das trajetórias dos Colégios, das movimentações e dos documentos institucionais analisados a partir dos parâmetros das teorias discorridas e da legislação atual no âmbito da educação.

Os Mapas de Aprendizagens exercem um papel fundamental de orientação do trabalho e de alinhamento da proposta pedagógica dos Colégios e, em especial, da importância do estabelecimento das aprendizagens esperadas para a dimensão.

As abordagens metodológicas e os mediadores do processo de aprendizagem na dimensão socioemocional são diversos nos Colégios e essa diversidade expõe a complexidade que a dimensão exige.

Nesse contexto de considerações é importante reconhecer as limitações da pesquisa no que tange à complexidade do tema e insipiente variação dos aportes teóricos, bem como do recorte que precisou ser realizado nos Colégios para realização da pesquisa. Percebeu-se a falta da representação igualitária das regiões para uma análise a partir desses aspectos.

Diante do exposto, a presente pesquisa pode ser início para outros percursos e investigações, ampliando o estudo para todas as dezessete unidades educativas da RJE, ou um recorte maior por região ou, ainda, pesquisas que possam aprofundar sobre o aspecto avaliativo e, no contexto da referida Rede de ensino, a construção de parâmetros que forneçam segurança aos responsáveis diretos do desenvolvimento da dimensão socioemocional.

## REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 08-27, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 abr. 2023.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANDRADE, Laura Ferreira de. **A formação continuada e os desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes**. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10302>. Acesso em: 6 jan. 2023.

ANDREWS, KENNETH; **The Concept of Corporate Strategy**. Universidade da Virgínia. Ed. Irwin. EUA. 1980.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONINI, Adair; DRUCK, Iole; BARRA, Eduardo (Orgs). **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos\\_a\\_aprendizagem\\_e\\_ao\\_desenvolvimento\\_na\\_educacao\\_basica\\_subsidios\\_ao\\_curriculo\\_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidios_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 fev. 2023.

BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosângela; BRAIL, Domingo M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. VII-IX, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbccv/a/YjJ9Hw34dfDTJNcTKMFnKVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

472 ps. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 05 jan. 2023.

BISQUERRA, R. F.; PÉREZ, J. C. G.; GARCÍA, E. N. **Inteligencia emocional en educación**. Editorial Síntesis, Madri, 2015.

BOING, Luiz Alberto. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRAGA, Armindiara Lima. **A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino-aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando**. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9293>. Acesso em: 6 jan. 2023.

CARDOSO, Ariela Santana; CASTRO, Thiago Gomes de. Análise conceitual da expressão “socioemocional” em artigos de psicologia. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 51, p. 31-41, dez., 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752020000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 mar. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4406, maio, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-35832021000200054&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832021000200054&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 fev. 2023.

CASTRO, Angélica Maria Ferreira de Melo; BUENO, José Maurício Haas; PEIXOTO, Evandro Moraes. Socioemotional and Cognitive Skills: Its Relation to School Performance in Elementary School. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 31, e3137, 2021.

Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2021000100410&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2021000100410&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 fev. 2023.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das Competências Socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8185>. Acesso em: 6 jan. 2023.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition. Chicago, IL: CASEL Guide, 2015.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING – CASEL. Framework for systemic social and emotional learning. Retrieved (2017). Disponível em: <http://www.casel.org/what-is-sel>. Acesso em: 10 jun. 2022.

COLÉGIO ANCHIETA. **História**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://www.colegioanchieta.g12.br/historia/>. Acesso em: 01 maio 2023.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Quem somos**. Salvador, 2023. Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/o-vieira/quem-somos/>. Acesso em: 01 maio 2023.

COLÉGIO DIOCESANO. **Nossa história**. Teresina, 2023. Disponível em: <https://diocesano.g12.br/institucional/nossa-historia>. Acesso em: 20 nov. 2022.

COLÉGIO LOYOLA. **História**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.loyola.g12.br/historia/>. Acesso em: 01 maio 2023.

COLÉGIO MEDIANEIRA. **Sobre nós**. Curitiba, 2023. Disponível em: <https://www.colegiomedianeira.g12.br/sobre-nos/historia/>. Acesso em: 01 maio 2023.

COMISSÃO INTERNACIONAL DO APOSTOLADO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA. **Colégios Jesuítas**: Uma tradição viva no século XXI. Um exercício contínuo de discernimento. Ed traduzida. 12 de nov. 2019.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1993.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Trad. José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 1998.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola**: manual do professor. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência**: questões conceituais e metodologia da intervenção. *In*: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Alínea, 2007. p. 83-127.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. (2023). **Sobre o uso do termo desenvolvimento socioemocional**. Comunicação pessoal não publicada, apresentada via rede social (<https://www.instagram.com/zildadelprettepsi/>).

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLACSI. Federação Latino-Americana dos Colégios da Companhia de Jesus. **Apresentação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar – SQGE**: Uma estratégia de avaliação e melhora em rede. Bogotá: FLACSI, 2017.

FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter. Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma Educação Integral? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 06-20, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16378>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Arte Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, Tradução revista em 2001 do original, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241–252, maio 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>. Acesso em: 19 fev. 2023.

HECKMAN, James J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. **Science**, v. 312, n. 5782, p. 1900-1902, 2006.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Seminário internacional discute o desenvolvimento de criatividade e pensamento crítico na escola**. 08 set. 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/seminario-internacional-discute-o-desenvolvimento-de-criatividade-e-pensamento-critico-na-escola.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Selena Castiel Gualberto; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. Novas concepções pedagógicas de avaliação escolar no Ensino Médio em Tempo Integral em Porto Velho-RO. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e27015, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27015>. Acesso em: 19 fev. 2023.

LONGHI, Márcio. **Os projetos formativos como meio de desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas**: uma abordagem na perspectiva da formação integral. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11865>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MARIN, Angela Helena *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez., 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2023.

MARTINS, Cíntia Canato; WECHSLER, Solange Múglia. Competências socioemocionais: o estado da área nas publicações ibero-latinas. **Archives of Health Investigation**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 371-376, 2020. Disponível em: <https://archhealthinvestigation.com.br/ArchHI/article/view/5067>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. What is emotional intelligence? *In*: SALOVEY, Peter; SLUYTER, David (Eds.). **Emotional development and emotional intelligence**: implications for educators. New York: Basic Books, 1997. p. 03-34

MANOLIO, Carina Luiza; FERREIRA, Bárbara Carvalho. O campo das habilidades sociais no Brasil: entrevista com Almir e Zilda Del Prette. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 537-550, ago., 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812011000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2021.

MINTZBERG, Henry. The fall and rise of strategic planning. **Harvard Business Review**, v. 72, n. 1, 1994.

MINTZBERG, Henry *et al.* **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 07-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 20 fev. 2023.

NAKANO, Tatiana de Cassia; PRIMI, Ricardo; ALVES, Rauni Jandé Roama. Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81544, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ccYWfCPrGtYqKPFd9hkJrZv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

NAKANO, Tatiana de Cassia; MORAES, Isabella Della Torre de; OLIVEIRA, Allan Waki de. Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 37, n. 2, p. 407-424, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v37n2/a03v37n2.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

NUNES, C. H. S. S.; HUTZ, C. S. O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. *In*: PRIMI, R. (Org.). **Temas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 40-49.

PATTO, Maria Helen de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PÁSCOA, Emanuela Galvão. **As competências socioemocionais na Educação Básica: a Revista Nova Escola em pauta**. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10765>. Acesso em: 06 jan. 2023.

PORTER, M. E. **Estratégia competitiva**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SANTOS, Livia Madalena Farani. **A dimensão socioemocional em diálogo com o currículo e a formação integral**. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2022.

Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11914>.

Acesso em: 06 jan. 2023.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação**. Rio de Janeiro: Loyola, 2021.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **A constituição da Rede**. S.D. Disponível em:

<https://redejesuitadeeducacao.com.br/constituicao-da-rede/>. Acesso em: 20 jan.

2023.

PLATÃO. **A República (ou da justiça)**. Tradução e textos complementares e notas Edson Bini. 2. ed. Bauru: Edipro, 2014.

SANTOS, J. O. **Educação Emocional na Escola**: A emoção na sala de aula. Salvador, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A política Educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: Séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 29-38.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. **Currículo e educação integral na prática**: uma referência para estados e municípios. Caderno 1. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

## APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor Geral do Colégio \_\_\_\_\_ que pertence a Rede Jesuíta de Educação, declaro minha anuência para execução do projeto de pesquisa intitulado: “Habilidades Socioemocionais no currículo: itinerários de Colégios da Rede Jesuíta de Educação”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lorenna Munise Santos do Nascimento, aluna do Mestrado Profissional em Gestão Educacional sob orientação da profa Dra Maria Aparecida Marques da Rocha. A pesquisa apresenta como objetivo analisar o processo de inserção das Habilidades Socioemocionais no currículo de Colégios da Rede Jesuíta de Educação, a partir da análise de documentos resultantes da participação das escolas no Sistema de Qualidade na Gestão Escolar e de entrevistas semiestruturadas através da plataforma *MS Teams*.

A pesquisa tem o compromisso com os cuidados éticos de acordo com as Resoluções Éticas Brasileiras, Resolução n. 466/2012, do CNS e a 510/2016 que discorre sobre as pesquisas no âmbito das ciências humanas e sociais.

Cidade, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Nome do Diretor Geral e Carimbo Institucional

\*Esta autorização deve ser assinada pelo dirigente da instituição ou por seu representante legal.

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **1ª parte – Dados sociodemográficos**

- 1.1 Idade
- 1.2 Formação
- 1.3 Função exercida no Colégio
- 1.4 Há quantos anos trabalha na instituição?

### **2ª parte – Dados que respondem aos objetivos específicos**

- 2.1. Como tem ocorrido o processo de inserção das Habilidades Socioemocionais (HS) no currículo do Colégio?
- 2.2 De que forma a dimensão socioemocional vem sendo desenvolvida no Colégio?
- 2.3 Quais os principais atores que executam/mediam o desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais (HS)?
- 2.4 É realizada alguma avaliação dessa aprendizagem? Se sim, qual?

### **3ª parte – Questões abertas**

- 3.1 Quais os principais dificultadores para o desenvolvimento dessa dimensão?
- 3.2 Quais os facilitadores encontrados nesse processo?
- 3.3 Gostaria de acrescentar algo que não foi mencionado nas perguntas?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto de pesquisa:** Habilidades Socioemocionais no currículo: itinerários de Colégios da Rede Jesuíta de Educação

**Pesquisadora Responsável:** Lorena Munise Santos do Nascimento

**Orientadora:** Prof. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

A presente pesquisa intitulada “Habilidades Socioemocionais no currículo: itinerários de Colégios da Rede Jesuíta de Educação” apresenta como objetivo principal: analisar o processo de inserção das Habilidades Socioemocionais no currículo de Colégios da Rede Jesuíta de Educação e está sob a responsabilidade da pesquisadora Lorena Munise Santos do Nascimento, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

A pesquisa se justifica pelo interesse em compreender a dimensão socioemocional e seu desenvolvimento no currículo de Colégios da Rede Jesuíta de Educação, pela necessidade de evidenciar o trabalho socioemocional dos Colégios e pela carência de estudos nesse âmbito. A pretensão de alcance dos objetivos se dará a partir da análise os documentos resultantes da participação das escolas no Sistema de Qualidade na Gestão Escolar e de entrevistas semiestruturadas através da plataforma *MS Teams*.

A participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada *on-line*, cujas respostas serão analisadas na perspectiva qualitativa, sem existir resposta certa ou errada. Os dados coletados servirão para analisar o processo de inserção das Habilidades Socioemocionais (HS) no currículo dos Colégios e contribuirá para a apresentação de um diagnóstico do processo de sistematização da dimensão socioemocional nos currículos dos Colégios da RJE.

Os participantes, indicados pela diretoria geral do Colégio, não terão nenhuma despesa com a pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade do estudo a qualquer momento.

Após a indicação da participação, por parte da direção do colégio, o contato será realizado via e-mail para agendamento da entrevista alinhado com as disponibilidades do participante. Na oportunidade será encaminhado o presente documento de consentimento para ser lido e, se houver aceitação de participação, a confirmação deve ocorrer de maneira *on-line*.

O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando-se, assim, sua privacidade. Se desejarem, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, a tudo o que queiram saber antes e depois da sua participação ou durante.

No que se refere aos benefícios, a partir da participação da pesquisa será possível contribuir com a compreensão e desenvolvimento da dimensão socioemocional nos currículos das escolas da Rede Jesuíta de Educação. Quanto aos riscos, a pesquisa pode apresentar risco de desconforto dos participantes com relação a algum questionamento da entrevista, ou de ser identificado como participante e passar por algum incômodo ou, ainda de concorrência com alguma atividade laboral.

Para minimizar os possíveis riscos é garantido, como medidas de proteção, a possibilidade de interromper a entrevista a qualquer momento e, também, a escuta e acolhimento dos participantes para que seja encontrada a melhor forma de continuidade do processo. A pesquisadora estará disponível para esclarecimentos e/ou alinhamentos com a gestão dos Colégios.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, entre em contato com Lorena Munise Santos do Nascimento, pesquisadora responsável, pelo telefone: (86) 99922-6558 ou pelo e-mail: [lorennans@hotmail.com](mailto:lorennans@hotmail.com); com a Professora e Pesquisadora Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, orientadora desta pesquisa pelos telefones: (51) 3590-8185 / (51) 3591-1122 – ramal 3712, ou pelo e-mail: [mamrocha@unisin.br](mailto:mamrocha@unisin.br).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

*Lorena Munise Santos do Nascimento*

---

Lorena Munise Santos do Nascimento

2024

# A Dimensão Socioemocional na RJE: Aproximações e Distanciamentos

Lorena Munise Santos do Nascimento

# Introdução

Este relatório técnico apresenta uma análise conclusiva sobre a dimensão socioemocional na Rede Jesuíta de Educação (RJE), destacando aproximações e distanciamentos em relação às práticas pedagógicas atuais. A análise foi realizada com base em entrevistas e na análise do documento “mapa das aprendizagens integrais”, utilizando a matriz SWOT para identificar pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças. O relatório propõe recomendações para aprimorar a integração da dimensão socioemocional nos currículos dos colégios da RJE.

A dimensão socioemocional tem ganhado destaque no cenário atual da educação brasileira, mas a preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos faz parte do DNA dos Colégios da Companhia de Jesus desde a fundação do seu primeiro colégio no ano de 1548, quando a Educação integral ainda era compreendida a partir do binômio “virtudes e letras”. (KLEIN, 2023).

Este relatório analisa como essa dimensão é abordada na RJE, identificando alinhamentos e discrepâncias com as teorias psicológicas e educacionais. O objetivo do produto, entrega do mestrado profissional foi construir um diagnóstico do processo de sistematização da dimensão socioemocional nos currículos dos colégios da RJE, com o intuito de propor melhorias que garantam uma formação mais completa e alinhada às necessidades atuais. Este relatório abrange a análise de práticas pedagógicas nos colégios da RJE, com foco na dimensão socioemocional, utilizando a matriz SWOT para estruturar os achados.

Como procedimentos foram realizadas entrevistas com educadores e gestores, além da análise do mapa das aprendizagens. Os dados coletados foram sintetizados para identificar pontos de consonância e dissonância na abordagem da dimensão socioemocional. E como técnica foi utilizado a matriz SWOT para avaliar fatores internos (forças e fraquezas) e externos (oportunidades e ameaças) relacionados à dimensão socioemocional.

# Apresentação dos dados

O olhar estratégico decorrente de autores como Mintzberg (2011), Porter (2005) e de Andrews (1980), que apesar de ser do século passado ainda é bastante atual, proporcionou analisar categorias positivas e negativas de uma maneira mais clara e objetiva, através da ilustração de uma matriz SWOT.

No atual cenário econômico, onde há uma competitividade, existe a necessidade de manter-se sempre atualizado de acordo com as características organizacionais que fazem a diferença para o sucesso ou para o declínio das organizações.

Segundo Andrews (1980), O SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats), ou em Português (Pontos fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças), é uma técnica que colabora na elaboração do planejamento estratégico das organizações e começou a ser desenvolvido nos anos 60-70, nas escolas americanas. O objetivo principal é focalizar a combinação das forças e fraquezas da organização com as oportunidades e ameaças do mercado, mas também pode ser aplicada para visualização clara de um aspecto dentro da organização.

A análise SWOT foi criada por dois professores da Harvard Business School: Kenneth Andrews e Roland Christensen, e aplicada por inúmeros teóricos. É um instrumento muito utilizado no planejamento estratégico, no qual se relacionam as condições externas e internas relativas à organização. A análise possibilita identificar as oportunidades que a organização pode utilizar para melhorar seu desempenho e as ameaças que podem afetá-la (ambiente externo), além de suas forças e fraquezas (ambiente interno).

De acordo com os facilitadores e dificultadores apontados pelos sujeitos entrevistados, construiu-se uma matriz SWOT para analisar estrategicamente os pontos levantados. A seguir a ilustração dos aspectos:

# Análise estratégica da dimensão socioemocional



Na figura anterior, aponta-se como fatores internos (forças e fraquezas), a pedagogia inaciana e a proposta de formação integral já consolidada nos colégios da RJE, a facilidade proporcionada por uma articulação em rede e a adesão à proposta, manifestada pelo corpo discente. As fraquezas são referentes a rotatividade de educadores nos colégios, a falta de parâmetros na RJE para o desenvolvimento da dimensão socioemocional e a cultura escolar que ainda supervaloriza a dimensão cognitiva.

Os fatores externos, que podem ser oportunidades ou ameaças, referem-se à necessidade e à valorização atual de um desenvolvimento socioemocional, bem como à busca de uma proposta que possa ir além dos programas Socioemocionais que estão à venda no mercado. Enquanto ameaças, pode-se citar as pressões do mercado e a possibilidade da adesão de propostas que não estão alinhadas ao modo de proceder da companhia de Jesus. Porém, é preciso tornar pública e atrativa a proposta dos colégios da RJE.

Um dos aspectos que aproxima a proposta de desenvolvimento da dimensão socioemocional das práticas realizadas no dia a dia dos colégios é relativo a consideração dessa dimensão como parte importante no processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, todos os colégios pesquisados realizam atividades no âmbito do socioemocional, porém há variações nas formas, nas intencionalidades, na periodicidade e na continuidade do que se propõe.

Na relação entre o que é apontado como caminho pela bibliografia apresentada e o que foi percebido nos colégios, há convergência na proposição de atividades específicas para o desenvolvimento da dimensão. Porém, não há clareza na proposta das aprendizagens previstas ilustradas a partir das competências e habilidades visualizadas nos Mapas de Aprendizagens. Não é possível identificar quais as teorias que embasam.

No que se refere ao alinhamento da proposta dos colégios da RJE com as orientações da BNCC, apesar de haver a consideração dessas orientações nos mapas das aprendizagens, nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa e no cotidiano das gestões, ainda falta o cumprimento do aspecto principal apontado que é a transversalidade da competência socioemocional. É necessário tornar público o mapa das aprendizagens, tornar público e amplo o processo de modificação e atualização dos mapas e dos conhecimentos.

Diante do exposto é possível apontar como sugestões para a RJE: A construção de parâmetros em nível de rede para suporte ao desenvolvimento da dimensão socioemocional nos colégios e escolas, seja a partir de grupos de trabalho, de observatórios ou outros tipos de grupos de estudos; importante, também, tornar o desenvolvimento dessa dimensão um plano estratégico da rede e dos colégios a fim de garantir a qualificação dos processos, das práticas e das formações.

# Resumo didático

## Interpretação dos Resultados

Os resultados indicam que, embora haja iniciativas para o desenvolvimento socioemocional, elas variam em forma, intencionalidade e continuidade. A falta de clareza nos objetivos e fundamentos teóricos compromete a eficácia dessas iniciativas.

Os achados estão alinhados com pesquisas anteriores que destacam a importância de um desenvolvimento socioemocional sistemático e bem fundamentado, mas apontam para a necessidade de maior transversalidade e clareza nas práticas.

## Síntese dos Principais Achados

Há um alinhamento parcial entre as práticas atuais e as teorias de desenvolvimento socioemocional. No entanto, a falta de parâmetros e a rotatividade de educadores são desafios significativos.

## Implicações Práticas

As práticas de desenvolvimento socioemocional nos colégios da RJE podem ser aprimoradas com a criação de parâmetros claros e consistentes e com a redução da rotatividade de educadores.

Este relatório conclui a pesquisa sobre a dimensão socioemocional na RJE, oferecendo uma análise estratégica e recomendações práticas para aprimorar a formação integral dos alunos. A implementação das sugestões propostas poderá fortalecer as práticas pedagógicas e promover um desenvolvimento socioemocional mais consistente e efetivo.

## Recomendações

- **Construção de Parâmetros:** Desenvolver parâmetros em nível de rede para orientar o desenvolvimento socioemocional;
- **Planejamento Estratégico:** Integrar o desenvolvimento socioemocional nos planos estratégicos da rede e dos colégios;
- **Formação Contínua:** Promover a formação contínua dos educadores para garantir a consistência e eficácia das práticas.

# Referências

---

KLEIN, Luiz Fernando. **O que é a Formação Integral | Uma Reflexão Pedagógica com Pe. Luiz Fernando Klein, SJ.** 5 de dezembro de 2023. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=3XXQCDcYcLs&ab\\_channel=Col%C3%A9gi odosJesu%C3%ADtas](https://www.youtube.com/watch?v=3XXQCDcYcLs&ab_channel=Col%C3%A9gi%20dosJesu%C3%ADtas)

MINTZBERG, Henry. **The fall and rise of strategic planning.** Harvard Business Review, v. 72, n. 1, 1994.

MINTZBERG, Henry et al. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PORTER, M. E. **Estratégia competitiva.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.