



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS DE QUIXADÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMPUTAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM COMPUTAÇÃO

CARLOS JULIERNE VIDAL DE SOUSA

DEVSKILLS - ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

QUIXADÁ
2025

CARLOS JULIERNE VIDAL DE SOUSA

DEVSKILLS - ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Computação da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito para obtenção do título de Mestre em Computação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio de Oliveira

Coorientador: Prof. Dr. Enyo José Tavares Gonçalves

QUIXADÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S696d Sousa, Carlos Julierne Vidal de.
 DEVSKILLS - análise e desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto do Ensino Médio / Carlos Julierne Vidal de Sousa. – 2025.
 162 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará , Quixadá, 2025.
 Orientação: Prof. Dr. Marcos Antonio de Oliveira.
 Coorientação: Prof. Dr. Enyo José Tavares Gonçalves.
1. Competências socioemocionais. 2. Ensino Médio. 3. Teoria fundamentada em dados. 4. Diretor de turma. 5. Formação docente. I. Título.

CDD

CARLOS JULIERNE VIDAL DE SOUSA

DEVSKILLS - ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Computação da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Computação.

Aprovada em: 28/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antonio de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Enyo José Tavares Gonçalves (Coorientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Mariana Maia Peixoto
Universidade de Pernambuco (UPE)

Prof. Dr. Valdemir Pereira de Queiroz Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, esposa e filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder forças, sabedoria e coragem durante toda essa jornada.

À minha família, em especial aos meus pais, José Paz de Sousa Filho e Maria Elzanira Vidal de Sousa, à minha esposa, Paula Cristiane Bezerra de Oliveira, e meus filhos, Maria Juliane Vidal de Oliveira e Pedro Henrique Pinto Vidal, por todo amor, apoio e, principalmente, pela paciência nos momentos mais difíceis deste percurso.

Aos Professores Dr. Marcos Antonio de Oliveira e Dr. Enyo José Tavares Gonçalves pelas excelentes orientações.

Aos meus colegas de trabalho, que demonstraram total compreensão frente aos desafios enfrentados durante o mestrado. Em especial, à minha diretora escolar Irecê Fernandes, coordenadora Roselina Nunes e ao professor Rafael Fernandes, pelo apoio incondicional e incentivo constante, especialmente na reta final desta caminhada.

Ao psicólogo da CREDE 12 - Quixadá, Gilmar, minha sincera gratidão pelo entusiasmo com a pesquisa e pelas valiosas contribuições oferecidas.

Ao Coordenador do PPDT da CREDE 6 - Sobral, Caio dos Santos, por total empenho e dedicação em está ajudando na divulgação do trabalho junto aos professores.

Agradeço também a todos os professores participantes da pesquisa, que gentilmente disponibilizaram seu tempo para colaborar com este trabalho, compartilhando suas experiências e saberes.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

A todos vocês, meu muito obrigado.

“As competências socioemocionais são essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos, permitindo-lhes gerenciar emoções, estabelecer relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis” (Durlak *et al.*, 2011).

RESUMO

Este trabalho investiga o desenvolvimento das competências socioemocionais no Ensino Médio da rede pública estadual do Ceará, com foco na atuação de professores e psicólogos escolares. O objetivo geral foi identificar e caracterizar o cenário atual dessas competências nas escolas, analisando como são compreendidas, vivenciadas e sistematizadas por educadores e psicólogos. Com base nesse diagnóstico, buscou-se quantificar a associação entre competências socioemocionais e desempenho acadêmico, de modo a fundamentar intervenções pedagógicas. A pesquisa adota uma abordagem metodológica mista. Na etapa quantitativa, foram analisados dados de 176 estudantes do 3.º ano de uma EEPP, aplicando-se correlação de Spearman e teste de Wilcoxon; a correlação mais alta foi observada entre *Curiosidade para aprender* e desempenho em Matemática. Na etapa qualitativa, ancorada na Teoria Fundamentada em Dados (*Grounded Theory*), realizaram-se 23 entrevistas (20 professores diretores de turma e 3 psicólogos), permitindo a construção de uma teoria emergente sobre o papel estruturante da mediação docente; a codificação aberta, axial e seletiva resultou em quatro categorias centrais. Posteriormente, um *survey* aplicado a 52 professores sistematizou boas práticas em andamento e validou a teoria emergente. Como desdobramento da pesquisa, foram desenvolvidas duas soluções tecnológicas: o *Analyses*, ferramenta para análise estatística de dados educacionais e socioemocionais, e o *DevSkills*, catálogo digital interativo com boas práticas pedagógicas. A avaliação do *DevSkills*, conduzida com os mesmos 52 docentes, obteve médias superiores a 6,0 (escala 1–7) em usabilidade, utilidade pedagógica, clareza informacional e impacto percebido, confirmando a aderência da plataforma às necessidades do público-alvo. Essas soluções respondem diretamente aos desafios identificados na investigação, oferecendo suporte aos educadores e gestores na promoção de ambientes escolares mais integradores. Os resultados evidenciam o protagonismo docente na mediação socioemocional, a correlação moderada entre competências como curiosidade e desempenho acadêmico, os impactos positivos nas relações escolares e a necessidade de ampliar a participação das famílias e o apoio institucional. Conclui-se que a articulação entre análise diagnóstica, formação docente e tecnologias educacionais pode fortalecer políticas públicas de educação socioemocional fundamentadas em evidências empíricas.

Palavras-chave: competências socioemocionais; ensino médio; Teoria Fundamentada em Dados; diretor de turma; formação docente.

ABSTRACT

This study investigates the development of socio-emotional competencies in upper-secondary schools of Ceará's state public system, with particular attention to the roles of teachers and school psychologists. Its overarching purpose was to identify and describe the current status of these competencies, examining how they are understood, enacted, and systematized by educational practitioners, and to quantify their association with academic performance so as to inform pedagogical interventions. A mixed-methods design was employed. In the quantitative phase, data from 176 twelfth-grade students at a state vocational high school (EEEP) were analysed using Spearman correlations and Wilcoxon tests; the strongest positive correlation emerged between *Curiosity to learn* and mathematics achievement. In the qualitative phase, grounded in Grounded Theory, 23 semi-structured interviews (20 homeroom teachers and 3 psychologists) generated an emergent theory emphasising the structuring role of teacher mediation; open, axial, and selective coding produced four core categories. Subsequently, a survey of 52 teachers identified ongoing good practices and validated the emergent theory. Two technological solutions were developed as spin-offs: Analyses, a dashboard for statistical exploration of educational and socio-emotional data, and DevSkills, an interactive digital catalogue of good pedagogical practices. When evaluated by the same 52 teachers, DevSkills attained mean scores above 6.0 on a seven-point scale for usability, pedagogical usefulness, informational clarity, and perceived impact, confirming its alignment with user needs. The findings highlight teacher protagonism in socio-emotional mediation, a moderate positive correlation between selected competencies (notably curiosity) and academic performance, improved school relationships, and the need for greater family engagement and institutional support. The study concludes that integrating diagnostic analytics, teacher professional development, and educational technologies can strengthen evidence-based public policies for socio-emotional education.

Keywords: social-emotional competencies; high school; Grounded Theory; class director; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Metodologia da dissertação.....	23
Figura 2 – Competências Socioemocionais.....	34
Figura 3 – Histogramas das variáveis de todos os 176 alunos.....	51
Figura 4 – Heatmap de Matriz de Correlação das Competências Socioemocionais e desempenho acadêmico em Matemática.....	53
Figura 5 – Arquitetura do Analyses.....	58
Figura 6 – Funcionalidades do Analyses.....	59
Figura 7 – Mapa de distribuição das Escolas Profissionalizantes.....	61
Figura 8 – Estrutura básica de Métodos Qualitativos de Análise de Dados.....	63
Figura 9 – Exemplo de codificação utilizando o software MAXQDA.....	68
Figura 10 – Nuvem de codificação aberta.....	72
Figura 11 – Quatro categorias centrais/núcleos analíticos.....	86
Figura 12 – Modelo interpretativo da teoria central.....	90
Figura 13 – Áreas dos professores diretores de turma participantes.....	102
Figura 14 – Representação dos participantes por CREDE.....	103
Figura 15 – Frequência de Competências Socioemocionais nas Atividades Relatadas.....	104
Figura 16 – Formato de Aplicação das Atividades.....	115
Figura 17 – Tempo de Aplicação das Atividades Socioemocionais.....	116
Figura 18 – Ambientes utilizados para aplicação das Práticas Socioemocionais.....	117
Figura 19 – Arquitetura da plataforma DevSkills.....	125
Figura 20 – Interface da plataforma DevSkills: tela inicial com chamada institucional (20A) seção de busca e visualização das boas práticas com filtros de pesquisa (20B).....	128
Figura 21 – Visualização detalhada sobre a atividade selecionada.....	129
Figura 22 – Formulário para sugestão de nova boa prática na plataforma.....	130
Figura 23 – Área de validação pelo especialista das novas boas práticas.....	131
Figura 24 – Distribuição Geográfica dos participantes.....	134
Figura 25 – Avaliação da usabilidade e acesso à plataforma DevSkills.....	135
Figura 26 – Avaliação da utilidade pedagógica do catálogo DevSkills.....	136
Figura 27 – Avaliação da clareza e organização do catálogo DevSkills.....	137
Figura 28 – Avaliação do impacto percebido do catálogo DevSkills.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Avaliação dos Trabalhos Relacionados.....	47
Quadro 2 - Variáveis investigadas.....	50
Quadro 3 – Hipóteses investigadas.....	50
Quadro 4 – Script de Entrevista com Professores e Psicólogos.....	66
Quadro 5 – Boas práticas do Sertão Central, Sertão de Canindé e Jaguaribe.....	105
Quadro 6 – Boas práticas de Fortaleza e Região Metropolitana.....	108
Quadro 7 – Boas práticas da região do Cariri e Centro-Sul.....	110
Quadro 8 - Boas práticas da região norte (Sobral).....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEL	<i>Social and Emotional Learning</i> (Aprendizagem Social e Emocional)
SISEDU	Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Objetivos.....	19
<i>1.1.1</i>	<i>Objetivos Gerais.....</i>	<i>19</i>
<i>1.1.2</i>	<i>Objetivos Específicos.....</i>	<i>20</i>
1.2	Questões de pesquisa.....	20
1.3	Estrutura do trabalho.....	21
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
2.1	Revisão de literatura.....	24
2.2	Estudo sobre o desempenho de Competências Socioemocionais e Desempenho Acadêmico.....	25
2.3	Desenvolvimento de uma Ferramenta para Análises Estatísticas de Desempenho de Competências Socioemocionais e Desempenho Acadêmico.....	25
2.4	Pesquisa qualitativa com professores e psicólogos.....	26
2.5	Aplicação de um survey para coleta de boas práticas das aulas de competências socioemocionais.....	26
2.6	Desenvolvimento do catálogo digital DevSkills.....	27
2.7	Avaliação do catálogo digital DevSkills.....	28
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
3.1	O modelo Big Five.....	30
<i>3.1.1</i>	<i>Contexto histórico.....</i>	<i>30</i>
<i>3.1.2</i>	<i>Os cinco fatores da Teoria Big Five.....</i>	<i>31</i>
3.2	Competências Socioemocionais do Instituto Ayrton Senna.....	33
<i>3.2.1</i>	<i>Como funcionam os Diálogos Socioemocionais na prática.....</i>	<i>35</i>
3.3	A influência dos fatores socioemocionais no desempenho acadêmico dos alunos.....	38
3.4	Catálogos em educação.....	40
4	TRABALHOS RELACIONADOS.....	43
4.1	Critérios de comparação: definições e apontamentos.....	46
5	ESTUDO ESTATÍSTICO SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DESEMPENHO.....	48
5.1	Metodologia do Estudo Estatístico e Especificação da Amostra.....	48
<i>5.1.1</i>	<i>Variáveis e Hipóteses.....</i>	<i>49</i>
<i>5.1.2</i>	<i>Estatística Descritiva.....</i>	<i>51</i>
<i>5.1.3</i>	<i>Análise de Correlação entre Competências Socioemocionais e Desempenho..</i>	<i>52</i>
<i>5.1.4</i>	<i>Discussão dos resultados.....</i>	<i>55</i>

5.1.5	<i>Ameaças à validade</i>	56
5.2	Plataforma de Análise Estatística de Fatores Socioemocionais e desempenho	57
5.2.1	<i>Arquitetura</i>	57
5.2.2	<i>Overview da Solução</i>	58
6	ESTUDO QUALITATIVO SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO MÉDIO	60
6.1	Metodologia do estudo qualitativo	60
6.2	Coleta de dados	63
6.2.1	<i>Preparação e codificação inicial dos dados coletados</i>	67
6.3	Resultados (Análise dos dados)	69
6.3.1	<i>Visão geral</i>	69
6.3.2	<i>Identificando e relacionando categorias sobre o ensino de competências socioemocionais</i>	72
6.3.2.1	<i>Categoria 1 – Formação Docente e Desenvolvimento Profissional</i>	73
6.3.2.2	<i>Categoria 2 – Apoio Institucional (CREDE, SEDUC e Psicologia Escolar)</i>	75
6.3.2.3	<i>Categoria 3 – Práticas Pedagógicas Socioemocionais</i>	76
6.3.2.4	<i>Categoria 4 – Avaliação e Diagnóstico Socioemocional</i>	77
6.3.2.5	<i>Categoria 5 – Integração Curricular</i>	78
6.3.2.6	<i>Categoria 6 – Desafios na Implementação das Competências Socioemocionais</i>	79
6.3.2.7	<i>Categoria 7 – Impactos observados nos estudantes</i>	81
6.3.2.8	<i>Categoria 8 – Envolvimento da família</i>	82
6.3.2.9	<i>Categoria 9 – Uso da Tecnologia como apoio ao Ensino Socioemocional</i>	83
6.3.2.10	<i>Categoria 10 – Propostas de melhoria para fortalecer o ensino socioemocional</i>	84
6.3.3	<i>Agrupamento das Categorias Emergentes: Núcleos Analíticos e Conexões Interdependentes</i>	86
6.3.3.1	<i>Categoria Central 1 - Ciclo de Formação, Prática e Desafios no Ensino Socioemocional</i>	87
6.3.3.2	<i>Categoria Central 2 - Ação pedagógica e curricular</i>	87
6.3.3.3	<i>Categoria Central 3 – Relações e resultados no espaço escolar e familiar</i>	88
6.3.3.4	<i>Categoria Central 4 – Perspectivas de Inovação e Fortalecimento</i>	89
6.3.4	<i>Síntese interpretativa e formulação da teoria central</i>	90
6.4	Discussão dos Resultados	91
6.4.1	<i>Condições de base para a implementação: tensões entre política e realidade escolar</i>	91
6.4.2	<i>Ação pedagógica e curricular: entre a intencionalidade e os limites da estrutura escolar</i>	92

6.4.3	<i>Relações e Resultados no Espaço Escolar: impactos da prática e limites da corresponsabilidade.....</i>	93
6.4.4	<i>Perspectivas de Inovação e Fortalecimento: escuta docente, tecnologia e colaboração como caminhos possíveis.....</i>	94
6.5	Ameaça à validade.....	95
6.6	Considerações finais do capítulo de análise.....	96
7	UM SURVEY DE BOAS PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ.....	98
7.1	Metodologia adotada para a aplicação do survey.....	99
7.2	Resultados da coleta.....	101
7.2.1	<i>Perfil e distribuição geográfica do professores diretores de turmas participantes.....</i>	101
7.2.2	<i>Competências socioemocionais mais trabalhadas.....</i>	103
7.2.3	<i>Estratégias utilizadas pelos professores.....</i>	105
7.2.4	<i>Relatos dos professores diretores de turma após aplicação das atividades.....</i>	118
7.3	Ameaça à validade.....	120
7.3.1	<i>Validade de critério.....</i>	120
7.3.2	<i>Validade de construto.....</i>	121
7.3.3	<i>Validade de face.....</i>	121
7.3.4	<i>Validade de conteúdo.....</i>	122
8	CATÁLOGO DE BOAS PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ.....	123
8.1	Arquitetura da plataforma.....	124
8.2	Apresentação do catálogo.....	126
8.3	Metodologia adotada para a avaliação do catálogo.....	133
8.4	Resultados da Avaliação do Catálogo.....	133
8.5	Ameaças à validade.....	140
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PRÓXIMOS PASSOS DA PESQUISA.....	142
	REFERÊNCIAS.....	149
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	156
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	159

ANEXO I – EXEMPLO DE UMA QUESTÃO DOS DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS.....	161
ANEXO II – EXEMPLO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA DE MATEMÁTICA.....	162

1 INTRODUÇÃO

A educação passou, ao longo dos anos, por profundas transformações, impulsionadas pela globalização e pelo avanço das novas tecnologias, sobretudo no que se refere à percepção do processo educacional. Atualmente, esse processo é compreendido para além do aspecto puramente cognitivo, incorporando uma nova abordagem que contempla a inteligência emocional (Instituto Ayrton Senna, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o desenvolvimento das competências socioemocionais como parte integrante da formação dos estudantes, atribuindo-lhes a mesma relevância das competências cognitivas (Brasil, 2018).

Antes de destacar as competências analisadas neste estudo, é importante ressaltar que há variações conceituais entre os autores quanto às classificações das competências socioemocionais. No entanto, segundo o Instituto Ayrton Senna (2021), o foco de seu projeto está estruturado em cinco macroáreas e dezessete competências associadas, assim distribuídas:

- a) *Autogestão*: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade;
- b) *Engajamento com os outros*: iniciativa social, assertividade, entusiasmo;
- c) *Amabilidade*: empatia, respeito, confiança;
- d) *Resiliência emocional*: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração;
- e) *Abertura ao novo*: curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico.

Cada secretaria estadual de educação adota estratégias próprias para lidar com o desenvolvimento dessas competências. No caso da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), a análise é realizada por meio dos Diálogos Socioemocionais auto aplicados, em que os próprios estudantes avaliam suas percepções sobre determinadas variáveis. No 1º ano do Ensino Médio, são observadas as variáveis “engajamento com os outros” e “resiliência emocional”; no 2º ano, “engajamento com os outros” e “amabilidade”; e, no 3º ano — foco central deste estudo —, são avaliadas as competências “abertura ao novo” e “autogestão”.

Este estudo delimita como problema de pesquisa a ausência de estratégias consolidadas e sistemáticas que promovam, de forma efetiva e mensurável, o desenvolvimento das competências socioemocionais no Ensino Médio público do Ceará. Ainda que haja diretrizes nacionais e iniciativas locais, a atuação de professores e psicólogos escolares no processo formativo socioemocional permanece fragmentada e pouco integrada às práticas pedagógicas e de gestão escolar.

Optou-se por investigar o estado do Ceará por sua experiência pioneira em implementar políticas públicas educacionais que incluem o monitoramento das competências socioemocionais, como os Diálogos Socioemocionais. Entretanto, mesmo com tais iniciativas, observa-se carência de ações integradas e de ferramentas que sistematizem e fortaleçam esse trabalho nas escolas. Em outros estados, como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, há experiências pontuais, mas ainda escassas em termos de abrangência e monitoramento sistemático. O Ceará, portanto, se apresenta como um território rico para analisar as potencialidades e os desafios da efetivação das competências socioemocionais como política pública educacional.

Dessa forma, o estudo e a compreensão das competências socioemocionais revelam-se de fundamental importância para a educação, uma vez que impactam diretamente o desempenho dos estudantes. Além disso, tais competências promovem uma formação mais humanizada e funcional. Em outras palavras, essas habilidades contribuem significativamente para o desenvolvimento integral do indivíduo, favorecendo a construção de relações interpessoais, empatia, autorreflexão e reconhecimento do outro — aspectos que, no contexto educacional, repercutem diretamente na aprendizagem. Assim, analisar a relação entre competências socioemocionais e desempenho escolar constitui uma via relevante para fornecer evidências sobre esse vínculo, considerando o contexto educacional local e regional de cada escola (Melo, 2021; Assunção *et al.*, 2023).

Assim, as variáveis socioemocionais anteriormente citadas desempenham um papel relevante no desempenho acadêmico dos alunos, ou seja, influenciam diretamente o rendimento cognitivo. Isso se reflete nas notas escolares, as quais tendem a ser mais elevadas à medida que essas competências são efetivamente trabalhadas no ambiente educacional. Além disso, é importante destacar que um ambiente escolar que favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais contribui para a construção de um percurso natural que culmina na melhoria do desempenho acadêmico, tornando esse processo sistêmico e altamente formativo (Melo, 2021; Assunção *et al.*, 2023).

Nesse sentido, observa-se que o uso de novas tecnologias na educação tem ampliado o leque de práticas pedagógicas inovadoras, ao facilitar o acesso a recursos que promovem aprendizagens mais dinâmicas e interativas. No contexto do desenvolvimento socioemocional, as tecnologias podem servir de apoio ao trabalho docente, favorecendo o engajamento dos estudantes, a autorreflexão e o fortalecimento de habilidades como empatia, colaboração, controle emocional e resiliência, desde que articuladas a propostas pedagógicas intencionais e bem estruturadas (Durlak *et al.*, 2011).

Este estudo propõe, como parte de suas contribuições, o desenvolvimento de duas soluções tecnológicas: o *Analyses*, uma ferramenta digital para análise estatística de dados educacionais e socioemocionais, e o *DevSkills*, um catálogo digital interativo com boas práticas pedagógicas voltadas às competências socioemocionais. Ambas respondem diretamente às lacunas identificadas na investigação e serão detalhadas ao longo do trabalho.

Dessa forma, este trabalho pode ser compreendido, metodologicamente, como uma pesquisa de abordagem mista, com elementos estatísticos e qualitativos, fundamentada na *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada em Dados). Entre seus objetivos, destaca-se o propósito de oferecer subsídios tanto à comunidade acadêmica quanto aos demais interessados, funcionando como instrumento de fundamentação teórica sobre a temática, além de servir como meio de aprimoramento e qualificação das ações voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar.

A originalidade da presente pesquisa reside, portanto, em sua abordagem integrada, que combina investigação empírica com o desenvolvimento de soluções digitais aplicadas, criadas a partir da realidade das escolas públicas cearenses. Tais produtos são inovadores ao propor modelos replicáveis de apoio à educação socioemocional, ancorados em dados reais e no protagonismo docente.

Autores como Melo (2021), Assunção *et al.* (2023), Santos (2022), Freire (2019) e Silva (2022) contribuíram significativamente para a construção dos entendimentos e diretrizes que se apresentam a seguir.

Melo (2021) discute a importância do protagonismo docente nas práticas socioemocionais; Assunção *et al.* (2023) investigam os impactos dessas competências no desempenho escolar; Santos (2022) explora metodologias participativas para o desenvolvimento socioemocional; Freire (2019) destaca a dimensão ética e humanizadora da educação; e Silva (2022) aborda os desafios da formação docente para esse campo.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivos Gerais

Investigar a influência das competências socioemocionais no aprendizado dos alunos do Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Ceará, analisando como essas competências são implementadas e trabalhadas nesse contexto, a fim de propor e analisar soluções tecnológicas — como um catálogo digital de boas práticas (*DevSkills*) e uma

ferramenta de análise diagnóstica (*Analyses*) — que potencializem o desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar a influência das competências socioemocionais no desempenho acadêmico dos estudantes na disciplina de Matemática, avaliando como o desenvolvimento dessas habilidades impacta a aprendizagem, a motivação e o engajamento dos alunos;
- Identificar as práticas e metodologias utilizadas pelas escolas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais, examinando de que forma essas ações estão inseridas no currículo e em atividades extracurriculares;
- Investigar os desafios e as oportunidades enfrentados pelas escolas na implementação das competências socioemocionais, buscando compreender os obstáculos recorrentes e os caminhos possíveis para qualificar essa inserção no cotidiano escolar;
- Desenvolver e apresentar a ferramenta *Analyses*, voltada à sistematização e análise estatística de dados socioemocionais e acadêmicos, como apoio à gestão escolar e ao planejamento pedagógico;
- Propor uma solução em formato de catálogo digital denominado *DevSkills* de boas práticas pedagógicas, reunindo atividades realizadas por professores que favoreçam o desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar, com vistas à construção de um instrumento aplicável, acessível e validado em diálogo com o contexto educacional estudado;
- Avaliar o catálogo *DevSkills* quanto à usabilidade, aplicabilidade e impacto percebido pelos professores da rede, a partir de parâmetros definidos com base nas contribuições dos próprios profissionais participantes da pesquisa.

1.2 Questões de pesquisa

As questões norteadoras desta pesquisa são:

QP1: Qual é a relação entre o desenvolvimento de competências socioemocionais e o desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Médio na rede pública estadual do Ceará?

QP2: Quais são as percepções de professores, diretores de turma e psicólogos educacionais acerca da implementação das competências socioemocionais no cotidiano escolar e de suas potencialidades futuras?

QP3: De que forma uma plataforma digital, em formato de catálogo de boas práticas pedagógicas, pode apoiar professores na promoção das competências socioemocionais nas escolas públicas de Ensino Médio?

QP4: Em que medida uma ferramenta digital com sugestões de atividades já aplicadas pode contribuir para qualificar e ampliar a efetividade das ações voltadas ao desenvolvimento socioemocional nas escolas?

1.3 Estrutura do trabalho

Além dos elementos pré-textuais — como folha de rosto, dedicatória, agradecimentos, entre outros —, este trabalho está organizado em capítulos dispostos de forma sistêmica e progressiva.

O Capítulo 1 apresenta a introdução, os objetivos e as questões de pesquisa, fornecendo uma visão panorâmica do estudo, bem como das motivações que impulsionaram sua realização.

O Capítulo 2 trata dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. São descritos os fundamentos da abordagem mista utilizada, que combina estratégias quantitativas (análise estatística e aplicação de *survey*) e qualitativas (entrevistas semiestruturadas), com base nos princípios da Teoria Fundamentada em Dados (*Grounded Theory*). Também são apresentadas as etapas de desenvolvimento do catálogo de boas práticas e a construção da plataforma digital *DevSkills*.

O Capítulo 3 dedica-se à fundamentação teórica da pesquisa. São discutidos o Modelo dos Cinco Grandes Fatores (*Big Five*), sua origem, características e aplicabilidade no contexto educacional, bem como os Diálogos Socioemocionais adotados pela rede estadual do Ceará. Um ponto central deste capítulo é a análise do potencial da plataforma digital em formato de catálogo como instrumento integrador entre teoria e prática, voltado ao fortalecimento das competências socioemocionais no cotidiano escolar.

O Capítulo 4 apresenta os trabalhos correlatos selecionados, totalizando sete estudos relevantes para o campo investigado. Esses trabalhos foram organizados com base em seus temas, conceitos e contribuições metodológicas, e discutidos em diálogo com o objeto desta dissertação.

O Capítulo 5 traz os resultados da análise estatística aplicada aos dados quantitativos obtidos. São apresentados gráficos e tabelas que revelam padrões e tendências relacionadas às competências socioemocionais e ao desempenho acadêmico dos estudantes, com ênfase na correlação entre habilidades específicas e a aprendizagem em Matemática. Este capítulo também apresenta o desenvolvimento da plataforma digital *Analyses*, concebida com base na arquitetura *Model-View-Template* (MVT), por meio do *framework Django*, com o objetivo de auxiliar o processamento e a visualização dos dados.

O Capítulo 6 descreve o estudo qualitativo realizado com professores e psicólogos da rede estadual de ensino do Ceará. As entrevistas, conduzidas com base na *Grounded Theory*, permitiram identificar percepções, desafios e práticas associadas à implementação das competências socioemocionais nas escolas.

O Capítulo 7 apresenta o processo de aplicação do *survey* para a coleta de boas práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais. A seção 7.1 detalha a metodologia de aplicação do questionário; a seção 7.2 discute os resultados obtidos; e a seção 7.3 analisa as possíveis ameaças à validade do estudo, considerando fatores como viés de resposta e limitações amostrais.

O Capítulo 8 reúne e sistematiza experiências pedagógicas de professores da rede estadual, com base nas contribuições recebidas por meio do *survey*. Essas práticas foram organizadas em um catálogo digital acessível – DevSkills –, permitindo sua consulta por tema, competência ou nível de ensino. A proposta visa fomentar a cultura de compartilhamento docente, fortalecer a educação socioemocional e apoiar o planejamento pedagógico de forma contextualizada e colaborativa.

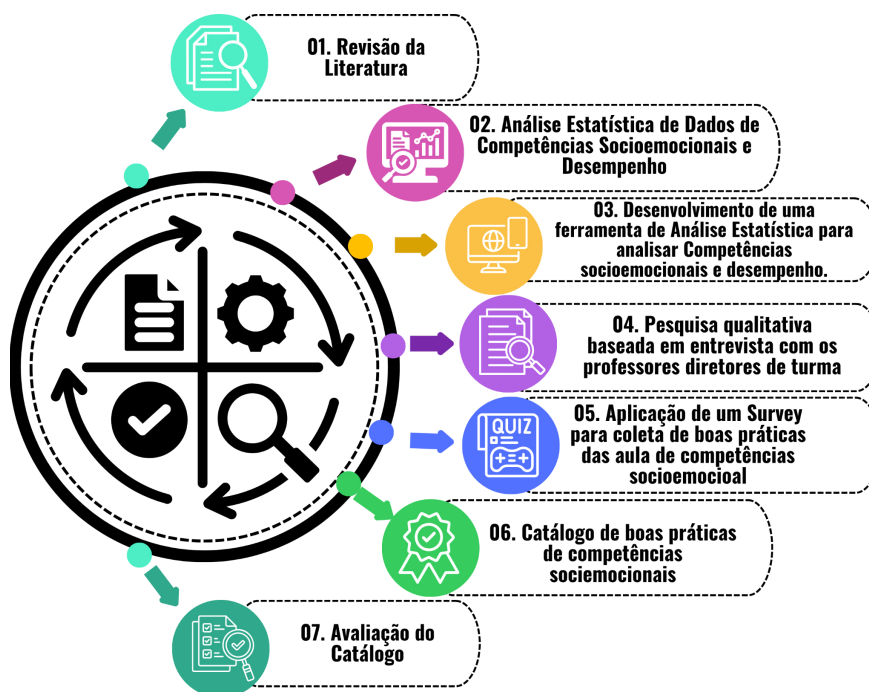
Nas considerações finais, são apresentadas reflexões acerca da relevância das competências socioemocionais — como empatia, resiliência, autorregulação e habilidades de comunicação — para o desempenho escolar e para a vida em sociedade. O capítulo também retoma os principais achados do estudo, propõe encaminhamentos e apresenta o cronograma de ações evolutivas.

Ao final, encontram-se as referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho, reunindo as fontes que fundamentaram os entendimentos e diretrizes desenvolvidos nesta pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa seguiu um percurso metodológico estruturado em seis etapas complementares, conforme ilustrado na Figura 1. Essas etapas foram delineadas de modo a responder diretamente aos objetivos e à problemática da investigação, combinando técnicas quantitativas e qualitativas, em uma abordagem de método misto. Cada etapa dialoga com aspectos específicos das competências socioemocionais, envolvendo tanto a coleta de dados empíricos quanto o desenvolvimento de soluções aplicadas.

Figura 1 – Metodologia da dissertação



Fonte: Elaborada pelo autor.

As etapas representadas na figura são:

1. Revisão de literatura: Levantamento teórico para fundamentar o estudo sobre competências socioemocionais, formação docente, gestão escolar e tecnologias educacionais;
2. Coleta e organização de dados socioemocionais e de desempenho: Realizada por meio de registros institucionais e relatórios da SEDUC, com vistas a subsidiar a análise estatística integrada à ferramenta desenvolvida;
3. Desenvolvimento da ferramenta *Analyses*: Criação de uma aplicação digital para análise estatística de dados educacionais e socioemocionais;

4. Pesquisa qualitativa: Entrevistas com professores diretores de turma, fundamentadas na Teoria Fundamentada em Dados (*Grounded Theory*), com codificação aberta, axial e seletiva;
5. Aplicação de um survey: Questionário estruturado para mapeamento de boas práticas pedagógicas, preenchido por professores da rede pública estadual;
6. Construção do catálogo digital *DevSkills*: Organização das práticas docentes identificadas em um repositório acessível e replicável.
7. Avaliação e validação das soluções propostas: Nesta etapa, foi realizada a análise crítica do catálogo desenvolvido, *DevSkills*, com base em critérios de usabilidade, aplicabilidade pedagógica e impacto percebido pelos professores participantes.

Cada etapa será detalhada nas seções subsequentes.

2.1 Revisão de literatura

A revisão de literatura desta pesquisa aborda o conceito de competências socioemocionais, sua importância no contexto educacional e sua relação com o desempenho acadêmico dos estudantes. Trata-se de um campo amplamente discutido por diversos autores, como Durlak *et al.* (2011), Zins *et al.* (2004), Boruchovitch e Santos (2015), Oliveira (2020) e Instituto Ayrton Senna (2021), que destacam a relevância do desenvolvimento socioemocional como fator que potencializa a aprendizagem e contribui para a formação integral do indivíduo.

Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura de caráter ad hoc, com base em referências que embasam teoricamente o trabalho e que serão detalhadas na Seção 3. Foram explorados, nesse processo, estudos que evidenciam como as competências socioemocionais podem favorecer a construção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz, engajado e colaborativo. Essas abordagens dialogam com a Teoria dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (*Big Five*), que fundamenta parte da análise adotada neste estudo.

Portanto, esta revisão de literatura oferece o embasamento para sustentar a investigação sobre a relação entre as competências socioemocionais e o desempenho acadêmico. Além disso, contribui para orientar a proposição de uma plataforma digital em formato de catálogo de boas práticas, voltada ao fortalecimento do trabalho de professores e profissionais da educação no desenvolvimento dessas competências no contexto escolar.

2.2 Estudo sobre o desempenho de Competências Socioemocionais e Desempenho Acadêmico

Foi realizada uma análise de estatística descritiva, com medidas de centralidade (mediana e média) e medidas de dispersão (desvio padrão e variantes). Em seguida foram realizados testes de correlação de Spearman entre cada uma das habilidades socioemocionais e o desempenho dos estudantes. Também foi analisada a normalidade dos dados, cujo teste comprovou que os dados fazem parte de uma amostra não paramétrica. Sob esse enfoque, foi aplicado o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, para comparar duas amostras independentes.

2.3 Desenvolvimento de uma Ferramenta para Análises Estatísticas de Desempenho de Competências Socioemocionais e Desempenho Acadêmico

Visando ampliar o potencial de análise pedagógica dos dados educacionais gerados pelas escolas, esta pesquisa desenvolveu uma ferramenta computacional denominada *Analyses*, que permite realizar análises estatísticas exploratórias e gerar visualizações interativas de dados referentes às competências socioemocionais e ao desempenho acadêmico em Matemática.

A criação da ferramenta foi motivada pelos resultados do estudo estatístico conduzido com dados de 176 estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual do Ceará. Os dados foram coletados a partir de dois sistemas oficiais: o Professor Online, que reúne as respostas aos questionários socioemocionais aplicados pela SEDUC, e o SISEDU, responsável pelos registros de desempenho em avaliações diagnósticas. As competências analisadas foram agrupadas nas macroáreas *Abertura ao Novo* e *Autogestão*, conforme definido na política educacional vigente.

A ferramenta *Analyses* foi desenvolvida em Python, utilizando as bibliotecas *pandas*, *matplotlib*, *seaborn* e o framework *Django*, com arquitetura MVT (Model-View-Template). Seu objetivo é permitir que professores e gestores escolares possam importar arquivos no formato *.csv*, gerados pelos sistemas mencionados, e obter visualizações como histogramas e mapas de calor (*heatmaps*) para facilitar a identificação de padrões e correlações entre variáveis.

Durante a fase de testes e validação da ferramenta, foram aplicados métodos estatísticos como:

- Estatísticas descritivas (média, mediana, moda, desvio padrão);

- Teste de correlação de Spearman, para avaliar a associação entre competências socioemocionais e desempenho acadêmico;
- Teste de Wilcoxon, para análise das diferenças de medianas entre grupos de desempenho (abaixo e acima de 50% de acertos).

Esses testes embasaram a definição das funcionalidades da plataforma, que exibe os resultados em tempo real, permitindo consultas por turma, série e competência. A ferramenta se mostrou especialmente útil para visualizar tendências de coocorrência entre competências, identificar associações com desempenho acadêmico e apoiar o planejamento de intervenções pedagógicas com base em evidências.

As especificações técnicas da aplicação, sua arquitetura de funcionamento e os exemplos das visualizações geradas estão descritos com maior profundidade na Seção 5.2 desta dissertação.

2.4 Pesquisa qualitativa com professores e psicólogos

A investigação qualitativa foi orientada pela Grounded Theory (Charmaz, 2009), metodologia que visa construir categorias analíticas a partir do contato direto com os dados empíricos. O foco principal foi compreender como professores diretores de turma e psicólogos escolares percebem e desenvolvem as competências socioemocionais em suas práticas cotidianas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 professores e 3 psicólogos da rede estadual do Ceará. As entrevistas foram gravadas e transcritas, seguindo-se um processo de codificação em duas etapas: inicial (fragmentada) e focalizada (construção de categorias), conforme recomendam Charmaz (2009) e Strauss e Corbin (2008). Esse processo permitiu a construção de uma análise sensível às nuances e singularidades dos discursos dos sujeitos.

2.5 Aplicação de um survey para coleta de boas práticas das aulas de competências socioemocionais

Para ampliar a compreensão do cenário educacional e obter uma visão mais representativa sobre as práticas docentes no desenvolvimento de competências socioemocionais, foi aplicado um *survey* com 52 professores atuantes como diretores de turma no ensino médio da rede estadual do Ceará. O instrumento incluiu perguntas abertas e

de múltipla escolha organizadas em três eixos: competências trabalhadas, estratégias pedagógicas utilizadas e resultados percebidos.

Essa etapa teve papel fundamental na sistematização de práticas concretas que serviriam como base para o desenvolvimento do catálogo digital. Conforme salientam Creswell (2014) e Mineiro (2020), a combinação de métodos qualitativos e quantitativos favorece a triangulação e amplia a validade dos resultados.

2.6 Desenvolvimento do catálogo digital DevSkills

Inspirado pelas contribuições obtidas nas etapas qualitativa e quantitativa, foi desenvolvida a plataforma DevSkills, concebida como um catálogo digital de boas práticas pedagógicas voltadas às competências socioemocionais. A ferramenta permite cadastrar, consultar e compartilhar experiências exitosas realizadas por professores da rede pública estadual do Ceará.

A solução foi desenvolvida com arquitetura moderna, utilizando React no frontend e FastAPI no backend. Sua estrutura modular permite expansão futura e incorpora funcionalidades como filtros inteligentes, formulários de sugestão de práticas e validação por equipe curadora. A proposta dialoga com a tese de Duarte (2024), que defende o uso de tecnologias digitais para a qualidade de vida por meio de ambientes virtuais inteligentes.

Ainda que voltada ao contexto da computação aplicada ao cuidado com idosos, a tese de Duarte (2024) contribui para uma reflexão ampliada sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola ao propor a noção de interoperabilidade como elemento central em sistemas Ambient Assisted Living (AAL). Tal conceito, entendido como a capacidade de diferentes sistemas se comunicarem e cooperarem de forma eficiente, pode ser transposto metaforicamente para o campo educacional, onde múltiplos agentes — professores, estudantes, gestores, famílias e políticas públicas — devem articular-se de modo coeso para favorecer o bem-estar e o desempenho dos alunos. Assim como os sistemas AAL demandam integração técnica, semântica e funcional, o ambiente escolar exige articulação entre os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a perspectiva sistêmica adotada por Duarte inspira uma compreensão da escola como um ecossistema complexo, no qual o desenvolvimento socioemocional requer intencionalidade, escuta ativa e coordenação entre práticas pedagógicas, relações interpessoais e políticas institucionais voltadas ao cuidado e à formação integral.

A partir da análise qualitativa com professores e psicólogos, foi possível identificar práticas exitosas de desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas públicas de ensino médio do Ceará. Com base nessas evidências, estruturou-se uma etapa quantitativa por meio da aplicação de um survey com professores que atuam como diretores de turma, com o objetivo de ampliar e validar as boas práticas relatadas, identificando padrões, recorrências e estratégias pedagógicas. As respostas obtidas serviram de base para a curadoria e sistematização de um repositório digital.

Dessa forma, o *survey* desempenhou dupla função: (i) complementar a etapa qualitativa, permitindo triangulação metodológica e ampliação da base empírica da pesquisa, e (ii) fornecer dados organizados que subsidiassem a criação de uma solução digital voltada à disseminação dessas práticas no formato de um catálogo online. A construção da plataforma DevSkills surgiu, portanto, como desdobramento prático da pesquisa, estruturada com base nos dados coletados e pensada como uma ferramenta de uso contínuo por professores, formadores e gestores escolares interessados no fortalecimento das competências socioemocionais.

2.7 Avaliação do catálogo digital DevSkills

A etapa de avaliação do catálogo digital DevSkills teve como objetivo analisar sua funcionalidade, aplicabilidade e potencial de impacto na prática pedagógica de professores da rede estadual. Essa fase foi essencial para validar a proposta e verificar se a plataforma atendia às necessidades dos docentes em termos de acesso, navegabilidade, clareza das informações e relevância das práticas pedagógicas catalogadas.

A coleta de percepções ocorreu por meio de um formulário de feedback estruturado, disponibilizado aos professores participantes logo após o uso inicial da plataforma. O instrumento incluía perguntas abertas e fechadas, abordando aspectos como: facilidade de uso, organização das categorias, aplicabilidade das práticas sugeridas em sala de aula, sugestões de melhoria e potencial de replicabilidade em diferentes contextos escolares.

Os resultados indicaram um alto índice de aceitação da proposta. Entre os destaques positivos, os professores ressaltaram a diversidade de práticas disponíveis, a linguagem acessível dos relatos e o potencial da plataforma como fonte de inspiração para planejamento de aulas. Também foram registradas sugestões relevantes, como a melhoria na visualização das categorias temáticas, a ampliação da busca por palavras-chave e a possibilidade de incorporar materiais complementares (como vídeos e anexos).

A avaliação evidenciou, portanto, que o DevSkills se configura como uma solução promissora para promover a socialização de práticas exitosas e fomentar o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais, ao mesmo tempo em que contribui para a valorização do trabalho docente e para a formação continuada de professores.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo deste capítulo, são apresentados os conceitos fundamentais que sustentam a presente pesquisa, com ênfase no modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (*Big Five*), nas competências socioemocionais conforme delineadas pelo Instituto Ayrton Senna, e na relação entre esses fatores e o desempenho acadêmico dos estudantes. Serão abordadas ainda as bases teóricas que justificam a construção de uma plataforma digital em formato de catálogo de boas práticas pedagógicas, voltada ao desenvolvimento de competências socioemocionais no Ensino Médio.

Nesse contexto, discute-se também a importância da escuta dos profissionais da educação por meio da aplicação de um *survey* estruturado, com vistas à coleta e sistematização de experiências exitosas. Tais contribuições fundamentam a proposta do catálogo como uma ferramenta prática e acessível, capaz de apoiar professores e psicólogos na implementação de estratégias pedagógicas voltadas à promoção do desenvolvimento socioemocional de forma contextualizada e eficaz.

Na rede pública estadual do Ceará, iniciativas como os “Diálogos Socioemocionais” e a formação de diretores de turma em competências interpessoais já demonstraram resultados positivos no fortalecimento do clima escolar e no engajamento dos estudantes, conforme relatórios internos da SEDUC-CE. Em algumas escolas, por exemplo, projetos de tutoria entre pares e oficinas de escuta ativa resultaram na redução de conflitos interpessoais e no aumento da participação dos alunos em atividades extracurriculares. Essas experiências inspiraram a sistematização de boas práticas no catálogo digital desenvolvido neste estudo, articulando teoria, prática docente e gestão educacional.

3.1 O modelo Big Five

3.1.1 Contexto histórico

O Modelo dos Cinco Grandes Fatores, também conhecido como Big Five, é uma teoria do campo da Psicologia com forte influência tanto na área educacional quanto na psicologia comportamental. Essa abordagem propõe a existência de cinco dimensões fundamentais que, de forma abrangente, compõem a personalidade humana (Santos, 2022).

Embora suas raízes remontem ao início do século XX, o modelo passou a ganhar consistência a partir da década de 1930, quando começou a estruturar a base metodológica que seria consolidada e amplamente utilizada nas décadas seguintes (Santos, 2022).

Um dos primeiros estudiosos a se debruçar sobre esse tema foi Gordon Allport, que, juntamente com outros pesquisadores, contribuiu significativamente para a consolidação dessa teoria por meio da chamada análise lexical. Simões (2016, p. 12) reforça essa perspectiva ao afirmar que o autor “apresentou mais de cinquenta definições diferentes de personalidade”, evidenciando que cada indivíduo carrega traços singulares que os tornam únicos em sua forma de ser e agir.

Outros estudiosos que contribuíram significativamente para o desenvolvimento do modelo foram Tupes e Christal (1961). Segundo Hutz *et al.* (1998, s/p), “os autores concluíram que uma solução de cinco fatores produziria o melhor modelo possível”. Seus estudos foram inicialmente publicados sob a forma de relatório técnico vinculado às Forças Armadas dos Estados Unidos, o que contribuiu para que permanecessem pouco divulgados por um longo período. No entanto, essas contribuições ganharam visibilidade posteriormente, influenciando pesquisas no campo da psicologia comportamental e sendo reconhecidas academicamente apenas nas décadas de 1980 e 1990, por meio da retomada e do aprofundamento do tema por outros estudiosos da área (Simões, 2016; Hutz *et al.*, 1998).

A partir da década de 1990, os cinco fatores passaram a ser considerados universais, contando com respaldo acadêmico e validação empírica em diferentes culturas e países. Esse reconhecimento consolidou o modelo como uma ferramenta útil, versátil e cientificamente fundamentada, aplicável em múltiplos contextos — desde a educação e a compreensão do comportamento em ambientes de trabalho até a avaliação psicológica. O Big Five demonstrou-se, assim, uma abordagem eficaz para interpretar padrões de comportamento e traços de personalidade, fornecendo subsídios relevantes para o aprimoramento de práticas educacionais e profissionais (Simões, 2016; Hutz *et al.*, 1998).

Portanto, pode-se afirmar que, devido às suas contribuições, o estudo do Big Five permanece ativo tanto no meio acadêmico quanto no empresarial, expandindo continuamente suas aplicações e aprimorando a compreensão acerca da personalidade humana (Simões, 2016; Hutz *et al.*, 1998).

3.1.2 Os cinco fatores da Teoria Big Five

Como discutido no tópico anterior, o *Big Five* é uma teoria do campo da Psicologia, especialmente vinculada à psicologia comportamental. Também conhecido como Modelo dos Cinco Grandes Fatores ou *Five Factor Model*, esse modelo tem como objetivo principal captar informações sobre o comportamento humano (Silva, 2022).

Por meio da aplicação de testes específicos, é possível identificar traços de personalidade dos indivíduos em diferentes contextos, bem como suas características pessoais e habilidades sociais. Esses instrumentos permitem compreender como determinada pessoa pensa e reage diante de variadas situações, transformando tais percepções em dados científicos. Esses dados, por sua vez, possibilitam a compreensão do comportamento, a previsão de ações e a análise das relações entre pensamento e conduta em múltiplos ambientes (Silva, 2022).

Mas, afinal, quais são os cinco grandes fatores adotados por esse modelo? De acordo com Modesto *et al.* (2021, p. 90), “no Brasil, os cinco grandes fatores têm sido denominados: extroversão, neuroticismo, socialização / amabilidade, realização / conscienciosidade e abertura à experiência”. Em inglês, são representados pela sigla **OCEAN** — *Openness to experience, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness e Neuroticism* — e significam, resumidamente:

- **Extroversão:** Segundo Modesto *et al.* (2021), esse fator está relacionado à facilidade com que uma pessoa expressa seus sentimentos, bem como à sua receptividade em relação ao comportamento do outro. Trata-se, portanto, de uma característica associada ao impulso para interações interpessoais. De modo geral, pode-se resumir esse fator em termos como “comunicação” e “interação”: quanto maior o nível apresentado por um indivíduo nesse fator, maior será sua tendência à socialização; por outro lado, níveis mais baixos indicam perfis mais reservados e independentes.
- **Neuroticismo:** Segundo Modesto *et al.* (2021), esse fator se refere ao nível crônico de desajustamento e instabilidade emocional. Pessoas com altos índices nesse traço tendem a vivenciar situações cotidianas com desconforto psicológico, marcado por angústias, aflições e experiências negativas que influenciam diretamente seu modo de ser e agir diante das adversidades. Em termos gerais, esse fator pode ser associado a estados como ansiedade e depressão. Indivíduos com níveis elevados de neuroticismo costumam apresentar maior sensibilidade à frustração e menor tolerância a situações estressantes (Modesto *et al.*, 2021).
- **Socialização/amabilidade:** Ainda conforme Modesto *et al.* (2021), esse fator está associado a pessoas empáticas, gentis, amáveis consigo mesmas e com os outros, que

demonstram delicadeza no modo de pensar e agir — o que não deve ser confundido com fragilidade. Trata-se, portanto, de indivíduos que agem com generosidade e consideração nas relações interpessoais. Sob essa perspectiva, esse traço pode ser resumido, em termos práticos, como “generosos” no caso de pessoas com altos níveis desse fator, e “cínicos” quando os níveis são baixos.

- **Realização/Conscienciosidade:** Esse traço de personalidade está relacionado a pessoas cuidadosas e diligentes. De forma prática, a conscienciosidade representa a disposição de fazer o melhor para alcançar um objetivo. Indivíduos com altos níveis desse fator tendem a ser honestos, íntegros e comprometidos com suas metas. Segundo Modesto *et al.* (2021, p. 90), “realização/conscienciosidade mede o grau de organização, persistência, controle e motivação para alcançar objetivos”. Pessoas que seguem normas e demonstram senso de responsabilidade geralmente apresentam altos índices de conscienciosidade. Nesse sentido, esse fator pode ser sintetizado como: “organizados e confiáveis” para indivíduos com pontuações elevadas, e “pouco confiáveis” para aqueles com baixos níveis desse traço (Modesto *et al.*, 2021).
- **Abertura à Experiência:** Esse fator é característico de pessoas imaginativas, com inclinação para as artes, elevada curiosidade intelectual e uma visão de mundo marcada por um propósito de vida claro e bem definido. De acordo com Modesto *et al.* (2021, p. 91), esse traço diz respeito aos “comportamentos exploratórios e reconhecimento da importância de vivenciar novas experiências” como forma de manter-se ativo e engajado com o mundo. Em termos gerais, esse fator pode ser resumido como: “liberais”, para indivíduos com altos níveis de abertura (por tenderem a defender uma ampla gama de pontos de vista), e “rígidos”, no caso de pessoas com baixos níveis desse fator (por apresentarem crenças e convicções mais inflexíveis).

Portanto, é possível compreender que o modelo Big Five constitui um espectro com múltiplas nuances, permitindo identificar traços de personalidade a partir de uma perspectiva contínua entre dois polos opostos. Em outras palavras, cada indivíduo é posicionado em uma escala entre extremos de cada um dos cinco fatores, o que possibilita uma análise mais refinada de sua personalidade. De acordo com Silva (2022, p. 10, *apud* Santos e Primi, 2014), “as competências socioemocionais derivam de um modelo de personalidade conhecido como *Big Five* ou, em português, modelo dos cinco grandes fatores”.

3.2 Competências Socioemocionais do Instituto Ayrton Senna

O desenvolvimento de competências socioemocionais configura-se como uma proposta educacional amplamente difundida pelo Instituto Ayrton Senna, promovendo ferramentas que visam, em curto, médio e longo prazos, o fortalecimento dessas competências entre os estudantes. Nesse sentido, Freire (2019, p. 4) afirma que “o objetivo dessa solução é possibilitar o desenvolvimento integral de estudantes, de forma intencional e planejada, para que eles construam e realizem seus projetos de vida e se preparem para enfrentar os desafios das relações sociais e culturais no século 21”. Em outras palavras, trata-se de uma formação que prepara o estudante da escola para o mundo (Portal IAS, 2023; Oliveira *et al.*, 2023).

A Figura 2, a seguir, apresenta as categorias de competências socioemocionais atualmente adotadas pelo Instituto Ayrton Senna (Portal Ayrton Senna, 2024).

Figura 2 – Competências Socioemocionais



Fonte: Portal Ayrton Senna (2024)

Na Figura 2, identifica-se um modelo que contempla cinco macrocompetências — autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo —, as quais se desdobram em dezessete competências específicas, como determinação, organização, foco, responsabilidade, persistência, curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico, entre outras.

Vale destacar que o Instituto Ayrton Senna não restringe a análise apenas a essas habilidades. Contudo, com base nos estudos conduzidos, essas competências foram priorizadas em virtude de seu potencial de aplicabilidade no ambiente escolar e da capacidade de promoverem resultados positivos e significativos nesse contexto (Instituto Ayrton Senna, 2021).

Essa escolha se justifica, como afirmam Oliveira *et al.* (2023, p. 1), ao reconhecer que “a escola detém a função de aprimorar o poder de pensamento crítico [...] levando em consideração o ambiente em que eles estão inseridos e os problemas em seu entorno”. Nesse processo, torna-se fundamental que o ambiente escolar proporcione um mínimo de segurança física e emocional, favorecendo uma aprendizagem com efetividade e afetividade (Portal IAS, 2023; Oliveira *et al.*, 2023).

E como se estruturam os Diálogos Socioemocionais? De forma prática, essa proposta educacional caracteriza-se por uma abordagem metodológica fundamentada em avaliação formativa, tendo como foco a educação em tempo integral. Por meio do acompanhamento contínuo dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, é possível identificar, mapear e caracterizar os níveis de desenvolvimento das competências socioemocionais com base nos registros gerados pelos Diálogos Socioemocionais (Portal IAS, 2023).

Esse método permite compreender com clareza o progresso individual dos alunos. De acordo com o Portal IAS (2023, s/p), essa proposta “promove a aprendizagem autorregulada e a adaptação de estratégias para alcançar um objetivo”, utilizando atividades focadas como instrumentos centrais para o desenvolvimento das competências socioemocionais, transformando tais competências em ações concretas (Portal IAS, 2023; Freire, 2019; Oliveira *et al.*, 2023).

Além disso, é importante destacar que a implementação dos Diálogos Socioemocionais em uma instituição de ensino requer, de forma essencial, o envolvimento ativo da secretaria de educação. Isso se justifica pelo fato de que esse órgão possui uma visão sistêmica do processo educacional e dispõe de uma estrutura composta por diversos profissionais que atuam em diferentes frentes. Assim, com base nos diagnósticos fornecidos ao final do processo, é possível orientar esforços pedagógicos e administrativos, contribuindo para que cada instituição possa formular estratégias mais alinhadas às suas realidades específicas, tornando o processo mais eficaz e eficiente (Portal IAS, 2023; Oliveira *et al.*, 2023).

3.2.1 Como funcionam os Diálogos Socioemocionais na prática

Os diálogos socioemocionais ocorrem de forma sistêmica, ou seja, obedecendo uma sequência estratégica de ações, conforme etapas bem definidas:

- **Primeiro** – A secretaria de educação, com base nos diagnósticos obtidos, define diretrizes pedagógicas que orientam o processo. Essas diretrizes indicam, por exemplo: quais competências socioemocionais deverão ser priorizadas, em quais anos e séries escolares, quais ações e propostas serão implementadas nas unidades de ensino e se será necessária alguma formação ou acompanhamento específico (Portal IAS, 2023).
- **Segundo** – Com base nessas diretrizes, é elaborado um planejamento estratégico de ações, que inclui a seleção de profissionais e a definição dos princípios e objetivos que orientarão a execução das atividades (Portal IAS, 2023).
- **Terceiro** – Estimula-se o diálogo entre estudantes e a equipe docente, com o objetivo de estabelecer compreensões que permitam adaptar a forma de ensino aos modos particulares de aprendizagem dos alunos. Como ressalta o Portal IAS (2023, s/p), os “Diálogos Socioemocionais estimulam práticas de ensino que se adequam à forma como cada pessoa aprende e se desenvolve e, assim, valorizam a diversidade”, tendo a adaptação como um dos pilares centrais do processo.

Como afirma Freire (2019, p. 4), “a escola é um lócus que oferece inúmeras oportunidades de identificar, desenvolver e colocar em prática competências, pois é lá que o jovem passa parte significativa do seu tempo, em contato com o saber, os colegas e os professores, enfrentando desafios”. Essa oportunidade deve ser plenamente aproveitada como instrumento de aprimoramento do processo educacional e da qualidade do ensino e da aprendizagem. A educação socioemocional não é um conceito recente. Embora já tenha sido discutida e aplicada há algum tempo, somente nos últimos anos passou a receber maior atenção e abrangência no meio educacional (IFAN, 2019).

Esse modelo educacional baseia-se na aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades comportamentais, com o objetivo de promover competências que auxiliem os indivíduos a lidarem, da melhor forma possível, com os desafios do convívio social e com suas próprias emoções — como o próprio termo indica: *socio* refere-se à sociedade, e *emocional*, ao indivíduo consigo mesmo (IFAN, 2019).

Entre as habilidades comportamentais que integram esse processo estão: empatia, paciência, autoconhecimento, autonomia, resiliência, criatividade, comunicação assertiva, entre outras. O foco central dessa abordagem é o aluno em sua total complexidade, reconhecido como sujeito ativo e integrante pleno da sociedade. Nesse sentido, Motta e Romoni (2019, p. 50) afirmam que “ao longo do desenvolvimento, a criança passa por diversas etapas em que necessita de suporte emocional do meio”. A forma como a criança

concebe a si mesma e se relaciona com o ambiente ao seu redor pode influenciar diretamente seu desempenho escolar. Por isso, os autores destacam o papel essencial do autoconhecimento na construção de práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de promover um desenvolvimento escolar pleno e positivo.

De acordo com o IPAN (2020, p. 19, *apud* Weissberg *et al.*, 2013), a educação socioemocional “de uma forma geral, está pautada no conceito de desenvolvimento de aspectos sociais e emocionais, de modo que as pessoas aprendam sobre suas próprias emoções, experienciando a autorregulação das mesmas, que aprendam valores para que possam viver em sociedade”. A partir desse processo, os indivíduos passam a se constituir como agentes de desenvolvimento e transformação, tornando-se capazes de influenciar positivamente a realidade em que vivem e promovendo uma sociedade mais proativa.

Sob esse enfoque, destacam-se outros benefícios dessa abordagem educacional, como o fortalecimento do engajamento dos estudantes com o processo de aprendizagem, o aumento da autoconfiança e a redução de comportamentos indesejados, como casos de bullying e indisciplina. Esses fatores, por sua vez, impactam positivamente o desempenho cognitivo, favorecendo a construção de indivíduos mais empáticos consigo mesmos e com os outros (IFAN, 2019; Motta; Romoni, 2019).

Além disso, segundo o portal G1 (2023, s/p), em editorial produzido em parceria com o Colégio Raphael Di Santo, a educação socioemocional se estrutura em torno de quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Esses pilares têm como objetivo fomentar, nas crianças, um processo formativo de caráter cíclico e auto avaliativo, que lhes permita lidar de forma consciente com os aspectos emocionais e sociais da vida cotidiana. A proposta é formar sujeitos mais preparados, críticos e autônomos.

Portanto, a educação socioemocional revela-se fundamental, pois, como destacam Motta e Romoni (2019, p. 50), ela promove “o autoconceito e a autoeficácia, que são construtos importantes para a compreensão do desenvolvimento infantil escolar”. Tais competências são construídas e desenvolvidas no ambiente escolar, possibilitando que os estudantes adquiram habilidades essenciais, como: consciência de si (autoconsciência), consciência do entorno (consciência social), administração de si (autogestão), além de responsabilidades e deveres sociais, os quais influenciam diretamente suas escolhas e trajetórias (Oliveira *et al.*, 2023; IFAN, 2019; Motta; Romoni, 2019).

Dessa forma, é possível afirmar, com base nos achados ao longo deste estudo, que para a escola — e, por extensão, o sistema educacional — cumprir sua razão de ser, é imprescindível garantir o bem-estar psíquico dos alunos, estimulando-os a alcançar o melhor

de si mesmos. Para isso, a metodologia socioemocional desponta como um instrumento central e propulsor dessa dinâmica formativa.

3.3 A influência dos fatores socioemocionais no desempenho acadêmico dos alunos

Ao longo deste estudo, foi possível constatar que os fatores socioemocionais são, de fato, essenciais para o êxito acadêmico e pessoal de diferentes estudantes. O desenvolvimento de competências como autoconhecimento, autocontrole, empatia e habilidades de relacionamento interpessoal não apenas contribui para a melhoria do desempenho escolar, mas também favorece a formação de indivíduos mais preparados para lidar com os desafios da vida em sua integralidade (Barros; Santos, 2020; Pinto *et al.*, 2014; Uranga *et al.*, 20-?).

Barros e Santos (2020, p. 6) evidenciam essa relação ao observarem, em análises preliminares de sua pesquisa, que:

constatou-se que situações com comportamentos agressivos, falta de autocontrole e desmotivação são recorrentes com professores e alunos, se tornando um fator prejudicial para a aprendizagem, é de extrema importância o ambiente escolar ser um local de socialização, respeito e desenvolvimento emocional. A escola é uma das dimensões essenciais para formação por completo do indivíduo, e que o professor pode ser a ferramenta mediadora para inclusão das habilidades emocionais, adequando-se na realidade dos alunos e não abstraindo as relações interpessoais e emocionais. A alfabetização emocional precisa acontecer durante a formação da criança, de modo a gerar as habilidades a serem utilizadas ao longo da vida, ampliando seu desempenho escolar, como assimilação de conhecimentos e o favorecimento da sua inteligência emocional (Barros; Santos, 2020, p. 6).

Dessa forma, uma das influências mais evidentes dos fatores socioemocionais no desempenho acadêmico, conforme apontado nesta pesquisa, reside na capacidade de desenvolver, por meio de uma metodologia aplicada, uma inteligência emocional voltada ao processo de aprendizagem. Esse processo, que as autoras denominam alfabetização emocional, contribui diretamente para que o estudante se torne mais predisposto à aprendizagem, emocionalmente estável e cognitivamente preparado para responder positivamente às exigências do contexto escolar (Barros; Santos, 2020).

Pinto *et al.* (2014) e Uranga *et al.* (20-?) corroboram que os fatores socioemocionais são imprescindíveis para o processo de aprendizagem, pois a capacidade de

aprender está profundamente relacionada ao amadurecimento emocional. Crianças que desenvolvem autoconhecimento e habilidades cognitivas tendem, conforme apontado por diversos autores consultados nesta pesquisa, a apresentar maior desenvoltura e progresso escolar. Além disso, esses estudantes se mostram mais aptos a estabelecer relações saudáveis com seus pares e a respeitar as diferenças (Pinto *et al.*, 2014; Uranga *et al.*, 20–?).

Uranga *et al.* (20–?, p. 3) ainda ressaltam que “os problemas socioemocionais enfrentados pelas crianças intensificam os efeitos da pobreza no ambiente escolar. Alunos de menor nível socioeconômico, em geral, frequentam escolas de baixa qualidade e, por isso, recebem menos apoio escolar”. Isto implica, consecutivamente, em menos suporte para o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais, tornando todo esse processo menos produtivo e de eficácia limitada.

Além disso, outras influências dos fatores socioemocionais no cotidiano acadêmico foram percebidas, conforme se apresenta a seguir:

- **Motivação e engajamento:** os alunos, quando motivados, tendem a se engajar mais e, conseqüentemente, tornam-se mais participativos no processo de ensino e aprendizagem. Isso possibilita, em curto, médio e longo prazo, que alcancem um desempenho acadêmico mais elevado. Tal resultado pode ser identificado e potencializado por meio do desenvolvimento dos fatores socioemocionais (Barros; Santos, 2020; Pinto *et al.*, 2014; Uranga *et al.*, 20–?).
- **Relações interpessoais:** a partir do momento em que o aluno desenvolve habilidades sociais e emocionais, torna-se capaz de se relacionar com os demais de forma respeitosa e colaborativa, estabelecendo um denominador comum que valoriza as diferenças. Isso permite que, no ambiente escolar, os estudantes construam relações construtivas com colegas e professores, favorecendo a aprendizagem colaborativa e o compartilhamento de dúvidas e experiências (Barros; Santos, 2020; Pinto *et al.*, 2014; Uranga *et al.*, 20–?).
- **Resiliência, autoconhecimento e empatia:** outra influência perceptível ao longo desta pesquisa refere-se à capacidade de superação desenvolvida pelos alunos por meio das competências socioemocionais. Diante de realidades adversas, esses estudantes tendem a buscar estratégias para superar as dificuldades, mantendo o controle emocional e respeitando tanto a si mesmos quanto aos outros (Barros; Santos, 2020; Pinto *et al.*, 2014; Uranga *et al.*, 20–?).

Dessa forma, evidenciou-se que as influências dos fatores socioemocionais transcendem o aspecto estritamente educacional e abrangem a vida do estudante em sua

integralidade. Esses fatores contribuem significativamente para a maneira como o aluno se posiciona diante das situações cotidianas. Nesse sentido, Serpa (2017, p. 128) ressalta que “estudos recentes têm demonstrado que os traços de personalidade não são estáveis ao longo da vida do indivíduo e suas mudanças são condicionadas por influências ambientais, biológicas e psicossociais”, o que reforça a importância de se considerar os fatores socioemocionais como instrumentos de apoio ao processo educacional. Ao oferecerem uma sustentação emocional adequada, essas competências tornam os alunos mais preparados para lidar com os desafios que surgirem ao longo da vida.

3.4 Catálogos em educação

Os catálogos digitais têm ganhado espaço como instrumentos relevantes na organização, sistematização e socialização de materiais didáticos e produtos educacionais, especialmente no contexto dos programas de pós-graduação em ensino. Esses catálogos possibilitam a valorização da prática pedagógica e a ampliação do acesso a experiências docentes bem-sucedidas, muitas vezes produzidas em ambientes acadêmicos, mas pouco exploradas pelas escolas (Andrade-Pereira; Sanches, 2009).

Conceitualmente, um catálogo pode ser entendido como uma coleção organizada de itens informacionais estruturados segundo critérios que facilitam sua identificação, localização e uso. De acordo com Mey e Silveira (1995), catalogar consiste em descrever documentos com base em elementos que os representem, promovendo sua acessibilidade e sistematização. Essa lógica, ao ser aplicada ao meio digital, amplia o potencial de alcance dos materiais, ao integrar hiperlinks, filtros temáticos, interfaces amigáveis e outros recursos que tornam a navegação mais eficiente.

Diversas experiências relatadas na literatura mostram como os catálogos digitais podem ser desenvolvidos com foco na formação docente, na inclusão e na integração curricular. No trabalho de Almeida (2021), por exemplo, é descrita a construção participativa de um catálogo de objetos de aprendizagem no âmbito do projeto EnCiMat, com a colaboração direta de professores da educação básica. A proposta valoriza os saberes docentes e busca articular práticas escolares reais com a produção de materiais digitais, organizados de forma acessível e útil para outros educadores.

Outro exemplo relevante está no estudo de Souza et al. (2024), que apresenta o desenvolvimento de um catálogo de tecnologias assistivas para a educação de surdos, com o uso de inteligência artificial (IA) no processo de categorização, produção textual e

organização semântica dos recursos. Os autores ressaltam que, embora a IA não tenha sido usada para buscar as fontes científicas, ela foi eficiente na estruturação do conteúdo do catálogo, na personalização da linguagem e na sugestão de recursos complementares. O estudo defende que catálogos educacionais digitais podem contribuir significativamente para a acessibilidade e equidade no ensino.

A área da Informática também oferece subsídios valiosos para a compreensão e elaboração de catálogos digitais aplicáveis ao campo educacional. Duarte (2024), por exemplo, ao desenvolver uma plataforma para organização de recursos e tutoriais voltados à aprendizagem de programação, estruturou um catálogo com foco em usabilidade, acessibilidade e navegabilidade. Embora voltado à formação em Tecnologias da Informação, o modelo proposto pode ser adaptado ao contexto educacional por sua clareza na categorização de conteúdos, uso de etiquetas temáticas e interface intuitiva. Tal estrutura favorece a reutilização pedagógica e a autonomia do usuário na busca por materiais, princípios que também orientam a construção de catálogos voltados à formação docente e ao ensino de competências socioemocionais. Essa transposição de elementos entre áreas demonstra que, mesmo concebidos inicialmente no campo da informática, certos modelos de catalogação apresentam alto potencial de reaplicação em contextos educacionais diversos.

A proposta de Araújo et al. (2021) também reforça o potencial dos catálogos como repositórios temáticos organizados por critérios funcionais. Os autores criaram um catálogo digital de recursos educacionais gratuitos de Matemática para o Ensino Fundamental, voltado à prática docente. O catálogo foi produzido a partir de uma busca sistemática de softwares e objetos de aprendizagem disponíveis online, testados e descritos com foco em sua aplicabilidade. Os materiais foram organizados por níveis de ensino e objetivos pedagógicos, facilitando sua apropriação por professores que buscam enriquecer suas aulas com recursos digitais.

Ainda no campo das Ciências da Natureza, Cavalcante et al. (2022) desenvolveram um catálogo digital a partir da análise de 74 produtos educacionais voltados ao ensino de Ecologia e Sustentabilidade. Os autores destacam que o catálogo sistematiza conteúdos por temas e unidades de ensino, oferecendo descrições objetivas dos materiais e suas possibilidades de uso. Já Costa et al. (2022) relataram a criação de um catálogo temático na área “Terra e Universo”, voltado à organização de propostas didáticas oriundas de mestrados profissionais. Em ambos os casos, a preocupação central está em ampliar a aplicabilidade e a visibilidade de produtos educacionais que antes estavam restritos a teses e dissertações.

Por fim, o trabalho de Sales (2023), que apresenta um catálogo digital na área de Biologia para o ensino de Genética e Evolução, reforça o papel das ferramentas gráficas (como Canva®) na construção de catálogos acessíveis, visualmente atrativos e compatíveis com diferentes dispositivos. A combinação entre curadoria de conteúdo, usabilidade e design responsivo é apontada como fator chave para o sucesso desses materiais junto ao público-alvo.

Dessa forma, os catálogos digitais na educação cumprem múltiplas funções: organizam a produção pedagógica, promovem a colaboração entre docentes, ampliam a circulação do conhecimento, favorecem a inclusão e incentivam o uso de tecnologias educacionais. Mais do que simples listagens de materiais, eles se constituem como instrumentos formativos e estratégicos, capazes de transformar a relação entre universidade, escola e saberes docentes.

Além de sua função organizacional, os catálogos educacionais digitais cumprem um importante papel pedagógico ao orientar a seleção e a aplicação de recursos em diferentes contextos escolares. Diversas experiências relatadas na literatura demonstram que tais catálogos favorecem a autonomia docente, permitindo que professores escolham, adaptem e recombinaem materiais conforme os objetivos da aula, o perfil da turma e a realidade local.

Como enfatiza Sales (2023), o uso de catálogos digitais pode tornar o ensino mais atrativo, especialmente em temas tradicionalmente áridos, como Genética e Evolução, ao oferecer propostas metodológicas que dialogam com a prática escolar real. A diversidade de formatos, como e-books interativos em PDF, páginas web navegáveis ou infográficos com hiperlinks, também amplia o potencial desses catálogos como instrumentos didáticos dinâmicos, acessíveis e em constante atualização. Nesse cenário, a curadoria assume papel central, exigindo intencionalidade, critérios de qualidade e alinhamento com as competências curriculares vigentes.

4 TRABALHOS RELACIONADOS

Este capítulo apresenta os trabalhos identificados na literatura que, direta ou indiretamente, dialogam com os eixos centrais desta dissertação: competências socioemocionais, desempenho acadêmico e uso de tecnologias aplicadas à educação. A maioria dos estudos selecionados aborda explicitamente a temática das habilidades socioemocionais no contexto escolar. Contudo, considerando a escassez de produções que tratem simultaneamente dessa temática e do uso de soluções digitais em formato de catálogos educacionais, optou-se por ampliar o escopo de análise com a inclusão de trabalhos que contribuem metodologicamente para a construção da proposta aqui desenvolvida. Tais estudos foram organizados e analisados com base em critérios bem definidos (ver Quadro 1), os quais possibilitam uma comparação sistemática entre as abordagens, objetivos e resultados encontrados.

Os trabalhos de Bortoli *et al.* (2016), Jimenez e Moreno (2023), Pino *et al.* (2021) e Maia *et al.* (2021) tratam especificamente das competências socioemocionais e de sua influência no desempenho escolar. Já os estudos de Costa *et al.* (2023), Silva *et al.* (2020) e Pereira *et al.* (2020) contribuem ao evidenciar a importância das avaliações externas e dos fatores contextuais no processo de ensino-aprendizagem, enquanto as pesquisas de Sales (2023), Costa *et al.* (2022) e Peixoto e Silva (2017) foram incluídas por oferecerem modelos de sistematização de práticas educacionais por meio de catálogos digitais, aspecto fundamental para o desenvolvimento do *DevSkills*.

Essa composição heterogênea dos trabalhos relacionados se justifica pelo caráter multidimensional da presente dissertação, que articula análise de dados, escuta qualificada e desenvolvimento de soluções digitais baseadas em práticas pedagógicas contextualizadas.

A seguir, apresentam-se os estudos selecionados, agrupados em dois blocos principais: os que discutem diretamente as competências socioemocionais e sua influência sobre a aprendizagem, e os que, embora não tenham esse foco central, oferecem subsídios metodológicos ou tecnológicos relevantes para a proposta desta dissertação.

Bortoli *et al.* (2016) desenvolveram um estudo com foco nas mídias digitais e no seu uso para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto escolar. A metodologia adotada foi baseada em pesquisa bibliográfica, buscando compreender o processo de aprendizagem sob as perspectivas cognitiva, social e emocional. Ademais, a coleta de dados foi estruturada por meio da aplicação de um questionário, o qual possibilitou a identificação de aspectos relevantes dessa relação.

Considerando o uso de redes psicométricas — compreendidas como ferramentas computacionais estatísticas —, Jimenez e Moreno (2023) realizaram uma pesquisa inédita em um contexto educacional, utilizando esse instrumento para identificar indicadores de desempenho dos estudantes. O estudo teve como base as habilidades socioemocionais, e possibilitou compreender, por meio das redes, quais dessas habilidades estavam mais diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico.

Abordando as competências socioemocionais como preditores de desempenho dos alunos, Pino *et al.* (2021), por meio de uma análise estatística, buscaram identificar a relação entre essa temática e os resultados acadêmicos. Ao longo do processo, observou-se que as habilidades socioemocionais podem apresentar respostas distintas de acordo com o gênero do estudante, sendo esse o foco central da investigação. A partir dessa constatação, os autores destacam a necessidade de aprofundar os estudos, a fim de verificar variações ou diferenças de gênero com maior precisão e, assim, refinar a compreensão da relação entre as competências socioemocionais e o desempenho acadêmico.

Ainda que os próximos estudos não tenham como foco exclusivo as competências socioemocionais, sua inclusão justifica-se pelo uso de ferramentas estatísticas, modelos de catalogação educacional ou metodologias aplicáveis à construção de soluções digitais pedagógicas — aspectos fundamentais para os objetivos desta pesquisa.

Maia *et al.* (2022) aplicaram o algoritmo K-Means, com o objetivo de aprimorar, por meio do aprendizado de máquina, a manipulação e análise de dados educacionais. A metodologia adotada baseou-se em uma amostra aleatória de 1.537 estudantes inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo possível, ao fim do estudo, identificar problemas socioeconômicos por meio de técnicas computacionais.

Silva *et al.* (2020), por sua vez, utilizaram técnicas de mineração de dados com o objetivo de identificar desigualdades sociais, analisando o desempenho de estudantes concluintes do ensino médio com base nos resultados do Enem. A metodologia adotada foi a *Knowledge Discovery in Databases* (KDD), utilizando a linguagem de programação Python e a biblioteca Pandas. Ao final do processo, foi possível identificar a relação entre as variáveis socioeconômicas e o desempenho escolar.

No que se refere às avaliações externas, Costa *et al.* (2013) investigaram o impacto de instrumentos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na definição de estratégias educacionais voltadas para o estado do Ceará. Por meio de uma pesquisa

exploratória, o estudo buscou compreender se essas avaliações eram de fato consideradas no processo de formulação de políticas públicas e de que modo as informações geradas por elas eram utilizadas na prática.

Com base em um método de agrupamento, Pereira et al. (2020) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar as taxas de desenvolvimento estudantil, tendo como foco os resultados do SPAECE 2014, especificamente nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A pesquisa envolveu uma sequência de procedimentos analíticos que, ao final, possibilitaram a identificação de diferentes níveis de desempenho: desejável, suficiente e desejável/adequado/crítico intermediário — categorias que refletem os estágios do desenvolvimento dos estudantes dentro da sistemática avaliada.

Diante da ausência de catálogos diretamente voltados às competências socioemocionais, ampliou-se o escopo dos trabalhos relacionados por meio da inclusão de estudos que abordam catálogos digitais na área de Informática na Educação.

A pesquisa de Sales (2023) analisou e divulgou as propostas de ensino presentes no Catálogo Digital de Produtos Educacionais sobre Genética e Evolução, parte da coleção “Ensino de Ciências na Escola”. A partir da análise de 43 produtos educacionais, o estudo destacou a diversidade de recursos didático-metodológicos (como Sequências Didáticas, textos de apoio e TDICs), além de evidenciar abordagens interdisciplinares e inclusivas. O trabalho contribui para a compreensão do potencial dos catálogos digitais como ferramentas de apoio à prática pedagógica, sistematizando experiências e estratégias desenvolvidas em programas de formação de professores.

De forma complementar, Costa et al. (2022) desenvolveram um catálogo digital voltado ao tema “Terra e Universo”, a partir da sistematização de dissertações produzidas em Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências. O catálogo organiza 53 produtos educacionais relacionados à Astronomia e Geociências, classificados por recurso metodológico, conteúdo e abordagem didática. A proposta, além de disponibilizar os materiais de forma gratuita e acessível, busca fomentar a formação inicial e continuada de professores e integrar a prática pedagógica à produção científica. Esses dois trabalhos se aproximam da presente dissertação por compartilharem a perspectiva de transformar produtos acadêmicos em recursos pedagógicos acessíveis, com base em princípios de curadoria digital, organização temática e usabilidade docente.

Outro exemplo relevante é o trabalho de Peixoto e Silva (2017), que propõem um catálogo de requisitos de gamificação para softwares educacionais. Os requisitos foram identificados a partir de uma revisão sistemática da literatura e validados por meio de um

survey com 64 especialistas da área. Embora o foco do trabalho esteja na Informática na Educação, sua proposta se aproxima da presente dissertação ao sistematizar critérios e funcionalidades aplicáveis ao desenvolvimento de soluções educacionais. O estudo reforça a importância dos catálogos digitais como instrumentos de organização, padronização e orientação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. A estrutura metodológica adotada pelos autores, baseada em validação empírica e aplicabilidade prática, oferece um modelo relevante para a construção de ferramentas como o catálogo DevSkills.

4.1 Critérios de comparação: definições e apontamentos

Este trabalho, em síntese, diferencia-se dos demais apresentados por adotar uma abordagem estatística voltada à correlação entre competências socioemocionais e o desempenho de estudantes na disciplina de Matemática, propondo, ao final, o desenvolvimento de uma ferramenta de apoio baseada em boas práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento dessas competências no ambiente escolar.

Sob esse enfoque, o Quadro 1 organiza de forma didática os critérios de comparação utilizados na seleção dos trabalhos relacionados. Tais critérios foram definidos com base na aderência dos estudos aos objetivos e à problemática investigada nesta pesquisa, contribuindo para uma análise mais holística e fundamentada dos temas centrais abordados.

- **(C1) Critério 1:** Apresenta contribuições relativas à importância das competências socioemocionais;
- **(C2) Critério 2:** Discute como as competências socioemocionais podem influenciar positivamente o processo de ensino e aprendizagem;
- **(C3) Critério 3:** Pontua a relevância da pesquisa científica e do uso de tecnologias para o aprimoramento de práticas educacionais;
- **(C4) Critério 4:** Apresenta dados estatísticos e análises que correlacionam competências socioemocionais;
- **(C5) Critério 5:** Aborda as competências socioemocionais com ênfase em habilidades como empatia e autogestão, relacionadas ao desempenho em Matemática;
- **(C6) Critério 6:** Analisa competências socioemocionais com base em avaliações externas.
- **(C7) Critério 7:** Catálogos para a área de Educação

Quadro 1 – Avaliação dos Trabalhos Relacionados

ITEM DE AVALIAÇÃO	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
Bortoli et al. (2016)	X	X					
Jimenez e Moreno (2023)	X	X	X	X			
Pino et al. (2021)	X	X	X	X			
Maia et al. (2021)	X	X	X	X	X		
SAEB e o SPAECE (Costa et al. 2023)			X		X	X	
Silva et al. (2020)	X	X	X			X	
Pereira et al. (2020)	X	X	X			X	
Sales (2023)			X				X
Costa et al. (2022)			X				X
Peixoto e Silva (2017)			X				X
Este Trabalho	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborada pelo autor.

Diante do panorama apresentado, observa-se que os estudos relacionados trazem contribuições valiosas ao campo da Educação, especialmente no que diz respeito à relação entre competências socioemocionais, desempenho acadêmico e uso de tecnologias aplicadas à análise de dados educacionais. No entanto, a proposta desta dissertação diferencia-se ao integrar múltiplas abordagens metodológicas — estatística, qualitativa e digital —, culminando no desenvolvimento de uma proposta de solução em formato de catálogo colaborativo de boas práticas pedagógicas, ainda que dialogue diretamente com iniciativas como as de Sales (2023), Costa et al. (2022) e Peixoto e Silva (2017), que serviram como modelos de organização e sistematização pedagógica por meio de catálogos digitais em contextos específicos.

Essa proposta busca sistematizar o conhecimento produzido, além de oferecer um instrumento de apoio direto ao trabalho docente, com vistas ao fortalecimento das competências socioemocionais no Ensino Médio. Assim, o presente estudo avança no sentido de unir teoria, análise de dados e inovação prática, contribuindo de forma original para a literatura e para a melhoria da educação pública.

5 ESTUDO ESTATÍSTICO SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DESEMPENHO

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise estatística dos dados coletados acerca das competências socioemocionais e do desempenho acadêmico dos estudantes. O capítulo está organizado em três partes principais: a Seção 5.1.1 descreve a metodologia adotada no estudo estatístico, incluindo a caracterização da amostra, as variáveis envolvidas e as hipóteses formuladas; a Seção 5.1.2 apresenta uma análise estatística descritiva dos dados, acompanhada de gráficos e tabelas que evidenciam padrões e tendências relacionados às competências socioemocionais e ao desempenho na disciplina de Matemática; por fim, a Seção 5.1.3 explora as correlações entre as variáveis analisadas, por meio da visualização em mapas de calor (*heatmaps*), revelando as inter-relações mais significativas.

5.1 Metodologia do Estudo Estatístico e Especificação da Amostra

A rede de ensino médio em tempo integral do Estado do Ceará é estruturada com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos itinerários formativos, totalizando uma carga horária de 1.800 horas destinadas à formação geral básica e 1.540 horas voltadas à formação técnica e profissional específica. Atualmente, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) atendem aproximadamente 140 mil estudantes, distribuídos em 165 municípios cearenses. As unidades escolares estão organizadas em 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFORs).

O presente estudo foi conduzido em uma escola da rede estadual de ensino médio localizada no estado do Ceará. A amostra é composta por quatro turmas da terceira série do ensino médio da referida instituição, totalizando 176 estudantes.

A seleção da amostra se deu por conveniência, considerando o acesso aos dados por meio da gestão escolar e a viabilidade logística e ética da coleta. Não foi realizado cálculo amostral probabilístico, dado que o objetivo da análise era de natureza exploratória, com foco em levantar padrões e tendências associativas entre variáveis. A intenção foi identificar possíveis correlações e configurações empíricas que pudessem subsidiar a construção das soluções tecnológicas propostas (a ferramenta *Analyses* e o catálogo *DevSkills*).

Os dados utilizados referem-se ao ano de 2024 e foram extraídos do sistema Professor Online, uma plataforma da rede estadual voltada à gestão educacional. A coleta ocorreu por meio de um questionário autoaplicável, voltado à avaliação das competências socioemocionais, aplicado no primeiro semestre de 2024.

Cada série do ensino médio contempla um conjunto específico de macrocompetências socioemocionais. No caso do terceiro ano, as competências avaliadas foram: *Abertura ao novo* (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico) e *Autogestão* (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade). O questionário atribui pontuações de 0 a 4 para cada item, com incrementos de 0,5 entre os níveis de resposta.

Outro dado relevante para esta análise foi o desempenho dos estudantes nas Avaliações Diagnósticas de Matemática, cujos resultados foram extraídos do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU). A classificação dos resultados segue quatro faixas de desempenho: **Muito crítico** ([0%–25%[de acertos), **Crítico** ([25%–50%[), **Intermediário** ([50%–75%[) e **Adequado** ([75%–100%]). Na prática pedagógica, esses níveis costumam ser agrupados em dois grandes grupos: **Grupo 1** (Muito crítico + Crítico: [0%–50%[) e **Grupo 2** (Intermediário + Adequado: [50%–100%]).

Na instituição analisada, verificou-se que 119 alunos estão nos níveis Muito crítico e Crítico, enquanto apenas 57 encontram-se nos níveis Intermediário e Adequado, evidenciando, assim, a necessidade de estratégias que permitam compreender mais profundamente esse cenário e propor ações pedagógicas eficazes.

A escolha pela aplicação de análises estatísticas exploratórias, como estatística descritiva e correlação de Spearman, deve-se à natureza das variáveis envolvidas — majoritariamente ordinais ou intervalares sem distribuição normal presumida — e ao objetivo de investigar associações entre competências socioemocionais e desempenho acadêmico. Os resultados dessa análise serviram de base para o desenvolvimento das funcionalidades da plataforma *Analyses*, sobretudo na definição dos gráficos de distribuição e matrizes de correlação, e também fundamentaram a curadoria das práticas que compõem o catálogo *DevSkills*, priorizando competências que apresentaram maior associação com o desempenho.

5.1.1 Variáveis e Hipóteses

As variáveis consideradas neste estudo referem-se às macrocompetências Abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico) e

Autogestão (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade), além do percentual de acertos na Avaliação Diagnóstica de Matemática. O Quadro 2 apresenta a relação entre as competências socioemocionais analisadas e o desempenho acadêmico aferido.

Quadro 2 - Variáveis investigadas

Competências Socioemocionais	Avaliação Diagnóstica
Responsabilidade	Percentual de Acertos
Foco	
Curiosidade para Aprender	
Organização	
Determinação	
Imaginação Criativa	
Persistência	
Interesse Artístico	

Fonte: Elaborada pelo autor

O Quadro 3, a seguir, apresenta as hipóteses formuladas para a análise das variáveis descritas. É importante destacar que cada hipótese listada se aplica individualmente às oito competências socioemocionais descritas no Quadro 2. Dessa forma, para cada hipótese levantada, existem oito testes correspondentes — um para cada competência.

Quadro 3 – Hipóteses investigadas

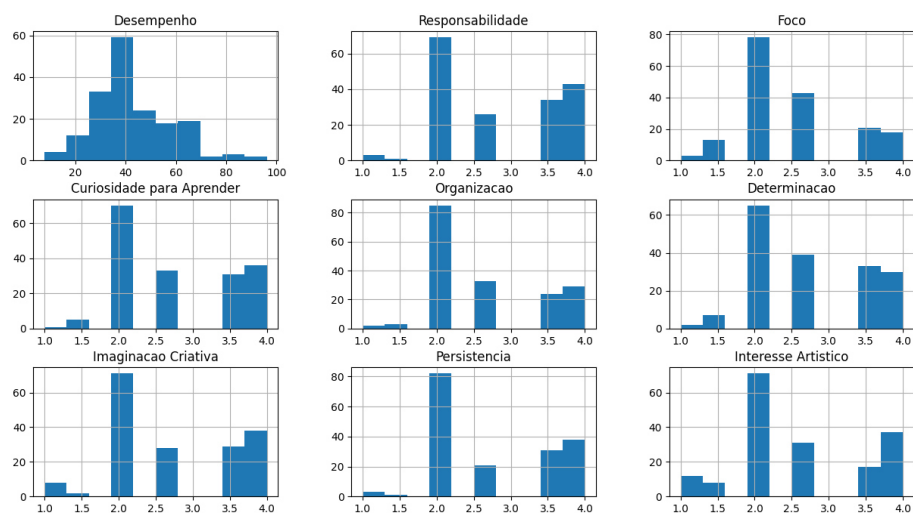
Hipóteses para teste de Spearman	H0	Não existe relação linear entre uma das Competências socioemocionais e o percentual de acertos das avaliações diagnósticas.
	H1	Existe relação linear entre uma competência socioemocionais e o percentual de acertos das avaliações diagnósticas.
Hipóteses para o teste de Wilcoxon	H0	A mediana de uma das competências socioemocionais com percentual de acerto [0%-50%[, nas avaliações diagnósticas, é igual à mediana com percentual de acerto entre [50%-100%].
	H1	A mediana de uma das competências socioemocionais com percentual de acerto [0%-50%[, nas avaliações diagnósticas, é menor que a mediana com percentual de acerto entre [50%-100%].
	H2	A mediana de uma das competências socioemocionais com percentual de acerto [0%-50%[, nas avaliações diagnósticas, é maior que a mediana com

		percentual de acerto entre [50%-100%].
--	--	--

Fonte: Elaborada pelo autor

5.1.2 Estatística Descritiva

Figura 3 – Histogramas das variáveis de todos os 176 alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A Figura 3 apresenta os histogramas com os níveis observados para cada uma das variáveis consideradas no estudo. Esses gráficos permitem visualizar a frequência das respostas atribuídas às competências socioemocionais, bem como ao percentual de acertos nas avaliações de Matemática.

Observa-se que, em várias competências, há uma tendência de polarização entre estudantes com autoavaliações mais baixas e mais altas. Esse comportamento é particularmente evidente nas variáveis *Curiosidade para aprender* e *Interesse artístico*, que exibem uma distribuição bimodal, com picos em torno dos valores 2,0 e 4,0.

Em contrapartida, competências como *Responsabilidade*, *Organização* e *Persistência* mostram maior concentração de respostas nos níveis mais baixos ou moderados, embora também apresentem número expressivo de estudantes em níveis elevados.

A Tabela 1 traz os principais indicadores estatísticos descritivos — média, mediana, moda, valor mínimo, valor máximo, desvio padrão e variância — referentes às competências socioemocionais e ao percentual de acertos na avaliação diagnóstica de Matemática.

É importante destacar que as competências socioemocionais foram avaliadas em uma escala de 0 a 4, com incrementos de 0,5. Nesse contexto, nota-se que todas as médias

ficaram acima de 2,0, valor central da escala. As competências com médias mais elevadas foram: *Responsabilidade* (2,83), *Curiosidade para aprender* (2,74) e *Persistência* (2,73). A moda, ou valor mais frequente, foi 2,0 para todas as competências. Com relação ao desempenho acadêmico, medido pelo percentual de acertos, a média foi de 42,26%, e a mediana de 38,46%, ambas abaixo do ponto de corte de 50%, utilizado na divisão dos grupos na análise estatística.

Tabela 1 - Estatística Descritiva de Competências Socioemocionais e Desempenho

Variáveis	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio	Variância
Responsabilidade	2,83	2,50	2,00	1,00	4,00	0,88	0,77
Foco	2,45	2,00	2,00	1,00	4,00	0,75	0,57
Curiosidade para Aprender	2,74	2,50	2,00	1,00	4,00	0,84	0,71
Organização	2,60	2,00	2,00	1,00	4,00	0,81	0,65
Determinação	2,70	2,50	2,00	1,00	4,00	0,83	0,68
Imaginação Criativa	2,70	2,50	2,00	1,00	4,00	0,90	0,82
Persistência	2,73	2,50	2,00	1,00	4,00	0,87	0,76
Interesse Artístico	2,56	2,00	2,00	1,00	4,00	0,93	0,86
Percentual Acertos	42,26	38,46	34,62	7,69	96,15	15,67	244,24

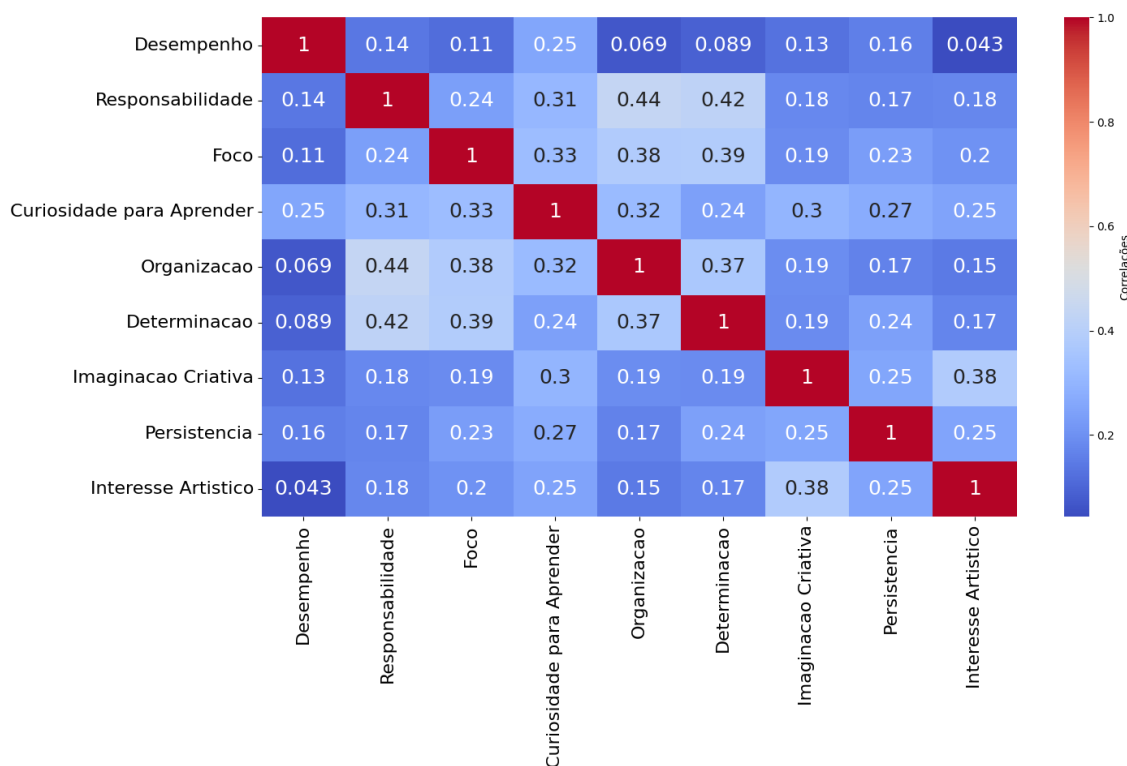
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

5.1.3 Análise de Correlação entre Competências Socioemocionais e Desempenho

A presente análise de correlação foi realizada com base nas competências socioemocionais dos estudantes e seus respectivos desempenhos na avaliação diagnóstica de Matemática. Para isso, foi aplicado o teste de correlação de postos de Spearman, cuja principal característica é avaliar a associação entre variáveis ordinais ou que não seguem uma distribuição normal.

Os resultados foram organizados em um heatmap, apresentado na Figura 4, que permite visualizar de forma gráfica a força e a direção das correlações entre as variáveis.

Figura 4 – Heatmap de Matriz de Correlação das Competências Socioemocionais e desempenho acadêmico em Matemática



Fonte: Elaborada pelo autor.

A paleta de cores do *heatmap* varia do azul ao vermelho, com tonalidades mais claras indicando correlações mais intensas. No caso específico desta análise, o gradiente utilizado segue a seguinte lógica: quanto mais claro o tom de azul, maior a correlação positiva entre as variáveis em questão.

É possível observar, a partir do *heatmap*, que todas as correlações foram positivas, o que indica que, em geral, as competências socioemocionais analisadas tendem a variar na mesma direção que o desempenho acadêmico. Em outras palavras, à medida que os níveis de competências aumentam, há uma tendência de que o desempenho também melhore, ainda que de forma não muito acentuada.

Contudo, ressalta-se que a maioria das correlações identificadas foram fracas ou moderadas, sugerindo que, embora exista uma coocorrência entre as competências socioemocionais e o desempenho acadêmico, essa relação não é, na maior parte dos casos, suficientemente forte para implicar uma dependência direta ou causal entre as variáveis.

Analisando a linha superior do *heatmap*, que representa a correlação entre o percentual de desempenho e as habilidades socioemocionais, observa-se que a correlação

mais expressiva foi com a variável Curiosidade para Aprender (0,25), configurando-se como a mais significativa entre todas. Outras competências que apresentaram correlações positivas, ainda que fracas, foram: Persistência (0,16), Responsabilidade (0,14), Imaginação Criativa (0,13) e Foco (0,11). Já as competências Determinação, Organização e Interesse Artístico apresentaram coeficientes de correlação inferiores a 0,10, indicando uma associação ainda mais tênue com o desempenho.

Dessa forma, conclui-se que existe uma correlação positiva fraca, mas estatisticamente representativa entre o desempenho acadêmico e algumas das competências socioemocionais analisadas. Isso sugere que essas variáveis tendem a variar na mesma direção, ainda que essa relação não seja suficientemente forte para inferências causais.

Complementarmente, ao analisar a inter-relação entre as próprias competências socioemocionais, nota-se um agrupamento de correlações moderadas que evidenciam uma interconectividade significativa entre certas habilidades. As correlações mais altas foram observadas entre:

- Responsabilidade e Organização (0,44)
- Determinação e Responsabilidade (0,42)
- Foco e Determinação (0,39)
- Foco e Organização (0,38)
- Imaginação Criativa e Interesse Artístico (0,38)
- Determinação e Organização (0,37)

Esses resultados indicam que há uma tendência de co-ocorrência entre essas competências, ou seja, o desenvolvimento de uma pode favorecer o desenvolvimento de outra. Essa constatação é especialmente relevante para a formulação de estratégias pedagógicas integradas, que visem ao fortalecimento simultâneo dessas competências, maximizando os efeitos positivos sobre a formação socioemocional e acadêmica dos estudantes.

Na Figura 4 (linha 1, coluna 4), observa-se o destaque da correlação entre o percentual de acertos na avaliação diagnóstica de Matemática e a competência socioemocional Curiosidade para Aprender, a qual apresentou uma correlação positiva fraca, porém representativa, com os dados analisados.

Além disso, ao examinar a inter-relação entre as competências Organização e Responsabilidade (linha 5, coluna 2 da Figura 4), identifica-se uma correlação positiva moderada, indicando que tais variáveis tendem a crescer conjuntamente. Essa relação sugere uma proporcionalidade direta, ou seja, à medida que uma competência aumenta, a outra tende a acompanhar essa evolução.

Com base nesse cenário, pode-se afirmar que uma correlação positiva moderada representa uma tendência de que o aumento em uma variável esteja associado ao aumento da outra, ainda que essa relação não configure uma regra determinística. Isso reforça a importância de considerar tais vínculos no contexto educacional, especialmente na elaboração de estratégias pedagógicas.

Do ponto de vista educacional, os dados apresentados no *heatmap* sinalizam a relevância de promover o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais como forma de potencializar o desempenho acadêmico dos estudantes, em especial na disciplina de Matemática. Segundo o Instituto Ayrton Senna (2021), o fortalecimento dessas competências pode gerar impactos significativos, como o aumento da eficiência dos alunos, o desenvolvimento de lideranças e a construção de uma cultura escolar mais positiva, aspectos que se refletem diretamente no ambiente escolar como um todo.

Por fim, é essencial salientar que a correlação não implica causalidade. Contudo, as evidências obtidas por meio deste estudo apontam que, à medida que os estudantes apresentam maiores níveis de desenvolvimento socioemocional, também tendem a obter melhores desempenhos nas avaliações acadêmicas, sugerindo uma relação significativa entre essas dimensões.

5.1.4 Discussão dos resultados

Os resultados indicam que *curiosidade para aprender*, *persistência* e o desempenho percentual em Matemática mantêm correlações positivas, ainda que moderadas, com o rendimento acadêmico. Esse achado está alinhado à perspectiva de Goleman (1995), para quem a inteligência emocional atua como facilitadora do engajamento cognitivo e da autorregulação no contexto escolar. Melo (2021) também relata que estudantes com níveis mais elevados de habilidades socioemocionais apresentam melhores estratégias de resolução de problemas matemáticos, corroborando nossa associação entre persistência e acertos na prova.

Além disso, Portela-Pino *et al.* (2021), ao empregar redes psicométricas para explorar vínculos entre habilidades socioemocionais e rendimento, destacam a relevância diferencial de cada competência conforme o gênero e o contexto — evidência que reforça a necessidade de análises estratificadas, sobretudo em amostras maiores. Serpa (2017) ressalta que o desenvolvimento dessas competências favorece a construção de ambientes de aprendizagem colaborativos, o que dialoga com o uso do catálogo *DevSkills* como ferramenta

de recomendação de práticas pedagógicas personalizadas. Por fim, a plataforma *Analyses* foi configurada para automatizar essa curadoria, permitindo que gestores e professores reproduzam as análises em tempo real e ajustem as estratégias pedagógicas de acordo com indicadores de competências socioemocionais em diferentes turmas.

5.1.5 Ameaças à validade

Antes de interpretar os achados, é fundamental reconhecer as principais ameaças que podem comprometer a confiança e a generalização dos resultados deste estudo.

Validade de conclusão: Refere-se à solidez das inferências estatísticas obtidas. Em amostras limitadas a uma única instituição, como a nossa de 176 estudantes, Mineiro (2020) adverte que cresce o risco de erro amostral, reduzindo o poder de detecção de correlações reais. Além disso, Fowler (2014) evidencia que questionários autoaplicáveis podem sofrer com vieses de não-resposta — os alunos que optam por não responder a todos os itens tendem a diferir sistematicamente daqueles que respondem integralmente, distorcendo médias e coeficientes de correlação.

Validade interna: Diz respeito à capacidade de atribuir, com segurança, as variações observadas às competências socioemocionais, em vez de a fatores não controlados. Conforme Babbie (1999), a ausência de desenho experimental (randomização ou grupos de controle) impede discriminar se são as habilidades socioemocionais que realmente provocam as mudanças no desempenho ou se variáveis de confusão — como perfil do docente, recursos escolares e condição socioeconômica — estão influenciando os resultados.

Validade de construção: Relaciona-se à precisão com que o instrumento de medida reflete o conceito teórico. Embora práticos, os questionários de autopercepção podem inflar respostas socialmente desejáveis. Assunção et al. (2022) destacam a importância de adaptar e validar culturalmente as escalas socioemocionais: sem essa etapa, itens podem ser interpretados de formas distintas por subgrupos de estudantes. Para reforçar a fidelidade conceitual, recomenda-se a triangulação com métodos qualitativos, como grupos focais e entrevistas semiestruturadas, conforme orienta Charmaz (2009).

Validade externa: Diz respeito à extensão em que os resultados podem ser generalizados para além da amostra e do contexto originais. Em sua revisão, Motta & Romani (2019) argumentam que somente a replicação em diferentes escolas, redes de ensino e regiões confirma se os padrões observados se sustentam em cenários variados.

Recomenda-se que estudos futuros ampliem a abrangência da amostra para incluir múltiplas instituições e redes de ensino, de modo a verificar se os padrões observados se mantêm em contextos diversificados. Além disso, é importante estratificar as análises por variáveis como sexo, série e perfil socioeconômico, permitindo a identificação de diferenças entre subgrupos e o refinamento de intervenções pedagógicas. Sempre que possível, deve-se adotar desenhos quase-experimentais — por exemplo, comparando grupos expostos e não expostos a determinadas práticas — para fortalecer a validade interna e aproximar as inferências de relações causais. A triangulação de métodos, combinando entrevistas semiestruturadas, grupos focais ou observação participante com instrumentos quantitativos, contribuirá para aprimorar a validade de construção e fornecer insights qualitativos que complementem os resultados estatísticos.

Por fim, a realização de replicações em diferentes escolas, cidades e redes de ensino é essencial para testar a robustez dos achados e ampliar a validade externa, garantindo que as recomendações pedagógicas baseadas em competências socioemocionais sejam aplicáveis a uma variedade de realidades educacionais. Dessa forma, o reconhecimento dessas ameaças e a adoção das recomendações propostas podem aumentar a confiabilidade e a aplicabilidade prática dos resultados, fornecendo subsídios mais sólidos para intervenções pedagógicas baseadas em competências socioemocionais.

5.2 Plataforma de Análise Estatística de Fatores Socioemocionais e desempenho

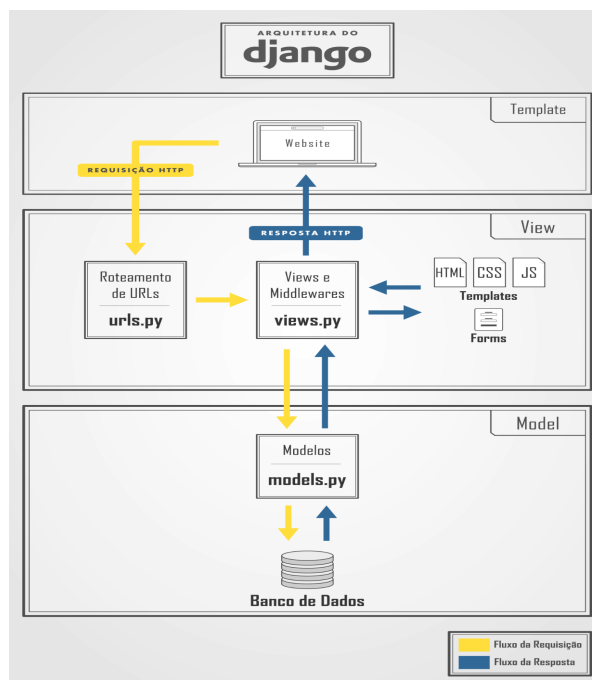
5.2.1 Arquitetura

Para a construção da plataforma desenvolvida nesta pesquisa, adotou-se a arquitetura MVT (*Model-View-Template*), uma variação do padrão *Model-View-Controller* (MVC), amplamente utilizada em aplicações web. No framework Django, essa arquitetura apresenta algumas particularidades: a camada *View* é responsável tanto pela lógica de controle quanto pela apresentação dos dados; o *Template* corresponde à interface visual com o usuário, enquanto o *Model* gerencia a estrutura e persistência dos dados.

A aplicação foi inteiramente desenvolvida em Python, linguagem de programação reconhecida por sua clareza sintática e robustez, especialmente no desenvolvimento web e em aplicações que envolvem análise de dados. O Django, por sua vez, foi o framework escolhido por oferecer uma estrutura de desenvolvimento ágil, segura e escalável, permitindo a construção de funcionalidades complexas com maior produtividade.

A Figura 5 ilustra o fluxo interno de requisições dentro da plataforma *Analyses*, evidenciando o funcionamento do framework Django e o papel de cada componente no processo de solicitação e resposta.

Figura 5 – Arquitetura do Analyses



Fonte: Python Academy (2024).

5.2.2 Overview da Solução

Com o intuito de auxiliar os profissionais responsáveis pela leitura e interpretação dos resultados obtidos nas Avaliações Diagnósticas e nos Diálogos Socioemocionais, foi desenvolvida a plataforma *Analyses*. Esta ferramenta, disponível em: <https://analyses-vgomes.pythonanywhere.com/login/?next=/>, permite a importação de arquivos no formato .csv, exportados diretamente das plataformas SISEDU e Professor Online, com o objetivo de processar os dados e apresentar visualizações estatísticas relevantes.

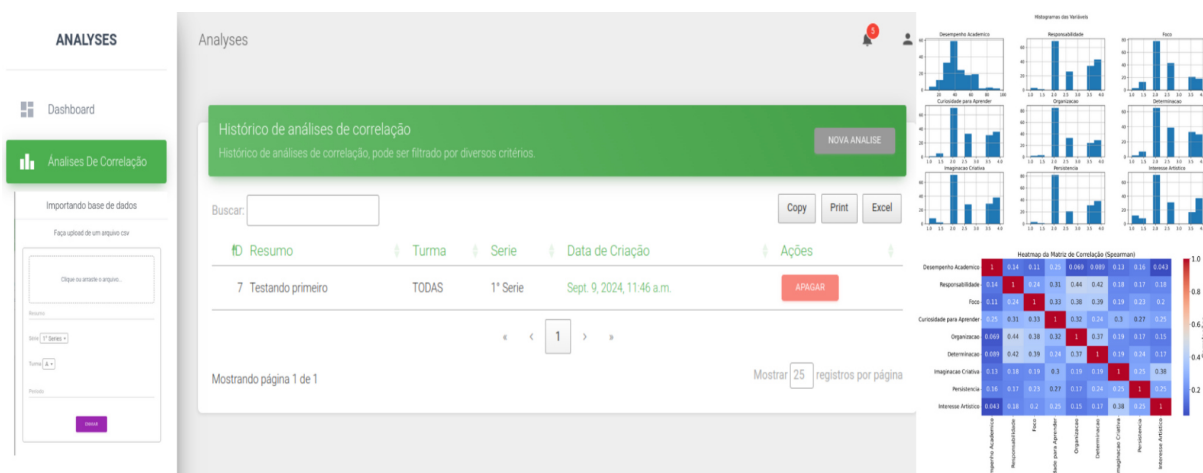
As funcionalidades da plataforma foram definidas com base em três critérios principais: (1) as necessidades observadas durante a análise estatística conduzida no presente estudo, (2) a identificação das funcionalidades com professores consultados informalmente, e (3) as limitações técnicas mais frequentes enfrentadas por gestores escolares no uso de dados educacionais. O cruzamento entre competências socioemocionais e desempenho acadêmico, realizado na Seção 5.1, revelou a importância de oferecer uma ferramenta que facilitasse a interpretação de correlações e tendências estatísticas de forma intuitiva e acessível.

Entre as funcionalidades disponibilizadas, destacam-se:

- Geração de histogramas, que representam a distribuição das variáveis analisadas (ex.: níveis de responsabilidade, persistência, desempenho em Matemática etc.);
- Construção de mapas de calor (*heatmaps*) com base na matriz de correlação entre as competências socioemocionais e o desempenho acadêmico;
- Painel de análises salvas, que permite registrar, nomear e revisar diferentes cruzamentos realizados;
- Exportação dos resultados em formatos compatíveis com planilhas (.xls) e relatórios (.pdf), visando facilitar o uso dos dados em reuniões pedagógicas.

Essas funcionalidades foram escolhidas não apenas por sua relevância estatística, mas por sua potencial aplicabilidade pedagógica, como forma de subsidiar decisões escolares mais contextualizadas e embasadas em evidências. Conforme ilustrado na Figura 6, o layout e os recursos visuais foram organizados para facilitar a navegação, mesmo por usuários com pouca familiaridade com análise de dados.

Figura 6 – Funcionalidades do Analyses



Fonte: Elaborada pelo autor

A plataforma foi concebida com foco na praticidade e na análise pedagógica aplicada, permitindo a identificação de padrões, tendências e possíveis relações estatísticas entre os fatores avaliados. Dessa forma, a ferramenta *Analyses* se apresenta como um recurso inovador e estratégico no apoio à tomada de decisão educacional, integrando tecnologia, dados e prática docente, viabilizando o diagnóstico de necessidades formativas e a formulação de intervenções direcionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

6 ESTUDO QUALITATIVO SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico da investigação qualitativa realizada, com o intuito de compreender como as competências socioemocionais são percebidas, mobilizadas e desenvolvidas no contexto do Ensino Médio. A escolha por uma abordagem qualitativa se deu em virtude da natureza do objeto de estudo — as competências socioemocionais —, que envolvem subjetividades, experiências vividas e sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua prática escolar cotidiana.

Conforme esclarecem Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender o significado das ações humanas em seus contextos naturais. Assim, ao optar por essa abordagem, buscou-se captar os discursos, as emoções e as representações construídas pelos sujeitos, de modo a interpretar a realidade educacional sob a ótica dos próprios participantes.

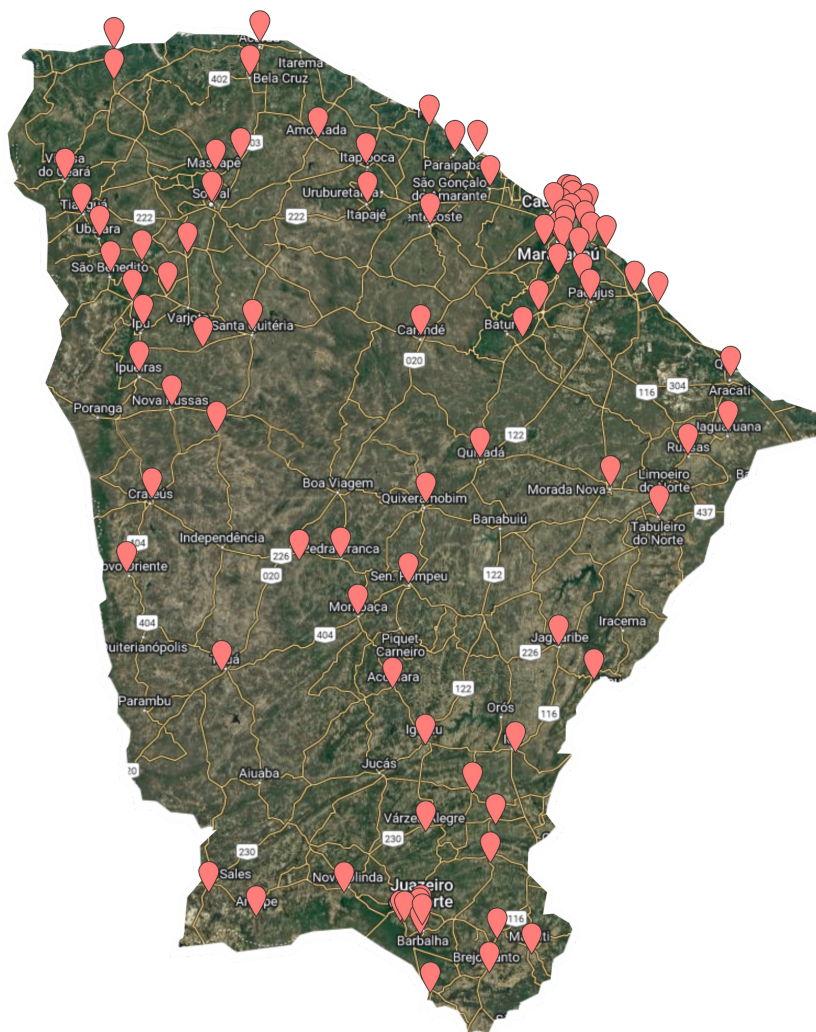
6.1 Metodologia do estudo qualitativo

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o estudo qualitativo desenvolvido para investigar o processo de implementação das competências socioemocionais no Ensino Médio da rede pública do Estado do Ceará. A investigação voltou-se especificamente para a atuação de Psicólogos Educacionais e Professores Diretores de Turma (PDT), profissionais estratégicos no acompanhamento da dimensão socioemocional dos estudantes.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela natureza do objeto investigado, que envolve dimensões subjetivas, relacionais e contextuais da vida escolar. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender o significado que os indivíduos atribuem às suas experiências, dentro de seus contextos naturais. No caso desta pesquisa, trata-se de compreender como os profissionais da educação percebem e trabalham as competências socioemocionais no cotidiano escolar.

O universo da pesquisa abrange as escolas profissionalizantes da rede pública estadual que ofertam o Ensino Médio, totalizando 131 unidades escolares distribuídas em 103 municípios cearenses. Na Figura 7 apresenta-se o mapa do estado do Ceará e a distribuição geográfica das escolas participantes, de modo a contextualizar espacialmente o campo empírico da investigação.

Figura 7 – Mapa de distribuição das Escolas Profissionalizantes



Fonte: SEDUC – CE (2024).

O objetivo geral da pesquisa é identificar e caracterizar o cenário atual de desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará, analisando de que modo essas competências são implementadas e vivenciadas por professores e psicólogos escolares no contexto educacional.

Como etapa preparatória do trabalho de campo, foi conduzido um estudo piloto com psicólogos e professores de uma escola profissionalizante da rede estadual. Essa etapa teve como finalidade a validação do roteiro de entrevistas, a verificação da clareza e pertinência das questões formuladas e o aperfeiçoamento dos procedimentos metodológicos para a etapa principal da pesquisa. Com base nos retornos obtidos, foram realizadas três modificações principais: (1) reescrita de duas perguntas que estavam ambíguas ou excessivamente técnicas, facilitando a compreensão dos respondentes; (2) reorganização da

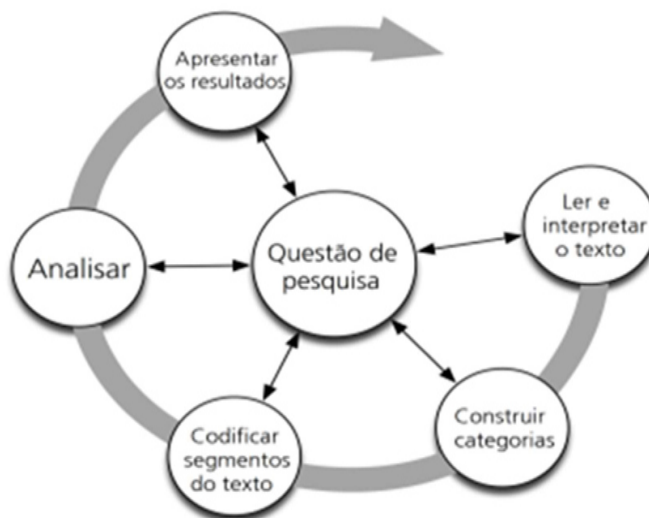
ordem das perguntas, agrupando-as por eixo temático (ações, percepções e desafios); e (3) acréscimo de um bloco final com perguntas abertas voltadas à sugestão de práticas e recursos utilizados na escola. Os dados produzidos nesse momento inicial contribuíram de forma significativa para o aprimoramento do instrumento de coleta, garantindo maior precisão e fidedignidade ao processo investigativo.

A investigação está amparada na Teoria Fundamentada em Dados (Grounded Theory), conforme delineada por Charmaz (2009), que propõe uma abordagem metodológica orientada à construção teórica a partir dos dados empíricos. Trata-se de uma estratégia rigorosa e sistemática de análise qualitativa, que permite a emergência de categorias analíticas a partir do material coletado, ao invés de impor categorias prévias ao campo investigado. Charmaz (2009, p. 20) afirma que “o livro *The Discovery of Grounded Theory* (1967) forneceu um argumento poderoso que legitimou a pesquisa qualitativa como uma abordagem metodológica confiável em si mesma e não meramente uma precursora à elaboração de instrumentos quantitativos”.

Para Strauss e Corbin (2008), a Grounded Theory é uma metodologia qualitativa de pesquisa que objetiva construir teorias a partir da análise sistemática de dados empíricos. Esses autores defendem o uso de procedimentos codificados que permitam a interpretação rigorosa dos dados. A Grounded Theory mostra-se, assim, especialmente adequada ao estudo de fenômenos sociais complexos, como o desenvolvimento de competências socioemocionais em ambientes escolares, possibilitando compreender as práticas e discursos que emergem diretamente do contexto investigado.

No desenvolvimento da análise qualitativa, adotou-se um percurso investigativo pautado na leitura aprofundada do material empírico, na codificação de trechos significativos e na construção iterativa de categorias. O processo analítico não seguiu uma trajetória linear, mas sim cíclica e reflexiva, como ilustrado na Figura 8, que explicita as principais etapas da análise qualitativa segundo a perspectiva da Grounded Theory:

Figura 8 – Estrutura básica de Métodos Qualitativos de Análise de Dados



Fonte: MAXQDA (2022)

Seguindo a proposta de Charmaz (2009) e Strauss e Corbin (2008), o processo de codificação foi conduzido em duas etapas principais: (i) codificação inicial, caracterizada por uma leitura aberta e fragmentada dos dados; e (ii) codificação focalizada, voltada à organização de categorias mais robustas e significativas, que expressam padrões recorrentes nos discursos dos participantes.

A codificação aberta, axial e seletiva compõe as estratégias analíticas aplicadas à análise dos dados, conforme recomendam Strauss e Corbin (2008). Esse processo envolve a fragmentação, categorização e recomposição dos dados empíricos, visando a construção de um modelo teórico coerente com as evidências do campo.

A definição dos sujeitos da pesquisa levou em consideração o papel central que psicólogos educacionais e professores diretores de turma exercem na promoção do desenvolvimento socioemocional dos estudantes. As entrevistas com esses profissionais foram conduzidas individualmente, gravadas com consentimento formal e posteriormente transcritas na íntegra, constituindo a base empírica para o processo de análise.

6.2 Coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2024, com o objetivo de reunir informações sobre a implementação das competências socioemocionais nas escolas públicas de Ensino Médio, no âmbito da rede

estadual de Educação Profissional do Ceará. Tendo como referência metodológica a Grounded Theory (Teoria Fundamentada em Dados), optou-se por utilizar entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta, dada sua capacidade de favorecer uma escuta ativa e de captar, com profundidade, as percepções e experiências dos sujeitos envolvidos no fenômeno investigado.

Conforme Chenitz e Swanson (1986), na abordagem da Grounded Theory, as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. As entrevistas semiestruturadas, adotadas neste estudo, situam-se entre a rigidez das entrevistas totalmente estruturadas e a fluidez das entrevistas livres, possibilitando ao pesquisador seguir um roteiro previamente elaborado, ao mesmo tempo em que mantém margem para explorar aspectos emergentes ao longo do diálogo. Tal flexibilidade favorece a obtenção de dados mais ricos e contextualmente significativos.

Inicialmente, os contatos com os potenciais participantes foram realizados por meio dos números telefônicos disponibilizados nos sites oficiais das escolas de educação profissionalizante do Estado do Ceará. O foco dessas ligações era alcançar os setores de coordenação pedagógica, responsáveis pelo acompanhamento do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), articulado à dimensão socioemocional da proposta pedagógica. No entanto, devido à desatualização de muitos contatos disponibilizados online, essa estratégia revelou-se pouco eficaz.

Diante disso, adotou-se uma segunda abordagem: o envio de convites por e-mail a todas as escolas da rede de educação profissionalizante, convidando professores que atuavam como Diretores de Turma a participarem voluntariamente da pesquisa. A mesma estratégia foi utilizada para contatar os psicólogos educacionais vinculados às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), que oferecem suporte técnico-pedagógico às escolas.

Como resultado desse processo de mobilização, participaram da pesquisa 20 professores atuantes como Diretores de Turma e 3 psicólogos educacionais que prestam apoio técnico às escolas da rede estadual. Esses profissionais foram selecionados por atuarem diretamente com ações voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais, seja por meio da docência em componentes curriculares específicos, seja por sua atuação em projetos ou na gestão pedagógica das unidades escolares.

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos participantes por CREDEs e Secretarias Executivas Regionais (SEFORs):

Tabela 2 – Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação em que os participantes atuam/atuaram em suas escolas

CREDE	Número de Profissionais	
	Professores	Psicólogos
CREDE 1	2	
CREDE 6	2	
CREDE 4	1	1
CREDE 8	1	
CREDE 9	1	
CREDE 12	6	1
CREDE 14	1	
CREDE 15	2	
CREDE 19	1	1
SEFOR 1	2	
SEFOR 2	1	

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As entrevistas com os professores e psicólogos foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma Google Meet, conforme a disponibilidade dos participantes. O ambiente virtual não apenas assegurou a viabilidade logística da pesquisa, como também proporcionou um espaço confortável e reservado para a escuta individualizada. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento formal dos entrevistados, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A gravação integral dos diálogos permitiu a posterior transcrição dos dados com maior precisão. Para essa etapa, utilizou-se o *Whisper*, uma ferramenta de código aberto desenvolvida pela empresa OpenAI, que se destacou pela alta taxa de acurácia na transcrição automática de áudios. Esse recurso contribuiu para otimizar o tempo de trabalho e garantir a fidelidade dos registros, etapa essencial para a condução de uma análise rigorosa e sistemática.

O roteiro de entrevistas foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e nos referenciais teóricos adotados, especialmente os trabalhos de Goleman (1995), Damásio (2003), Zerbini (2020) e os princípios da BNCC (BRASIL, 2018). O script contemplava cinco blocos temáticos: (1) dados demográficos e formação dos participantes; (2) experiências

práticas relacionadas à implementação das competências socioemocionais; (3) recursos, estratégias e barreiras enfrentadas; (4) percepções sobre o impacto das ações junto aos estudantes; e (5) uso e potencialidades de tecnologias de apoio para o ensino socioemocional.

O Quadro 4 apresenta, de forma resumida, os principais tópicos abordados nas entrevistas com professores e psicólogos:

Quadro 4 – Script de Entrevista com Professores e Psicólogos

1. Dados Demográficos:

- Qual é a sua formação acadêmica?
- Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

2. Experiência Profissional:

- Qual é a sua função atual na escola?
- Há quanto tempo você atua nessa função?

Parte 2: Implementação de Competências Socioemocionais

1. Métodos e Atividades:

- Quais métodos ou atividades você utiliza para o desenvolvimento das competências socioemocionais?
- Você pode descrever alguma atividade específica que tenha sido particularmente eficaz?

2. Integração no Currículo:

- Como as competências socioemocionais são integradas no currículo escolar?
- Você segue algum programa ou metodologia específica?

3. Recursos e Materiais:

- Quais recursos ou materiais você utiliza para o desenvolvimento das competências socioemocionais?
- Você acha que os recursos disponíveis são adequados? Por quê?

Parte 3: Desafios e Barreiras

1. Desafios na Implementação:

- Quais são os principais desafios que você enfrenta nas aulas de competências socioemocionais?
- Como você lida com esses desafios?

2. Apoio e Formação:

- Você recebeu alguma formação específica para dar aulas de competências socioemocionais?
- Que tipo de apoio você acha que seria necessário para melhorar no desenvolvimento dessas competências?

Parte 4: Percepções e Impactos

1. Reações dos Alunos:

- Como os alunos reagem às atividades voltadas para o desenvolvimento socioemocional?
 - Você tem algum exemplo de como essas atividades impactaram os alunos?
- 2. Eficácia:**
- Na sua opinião, quão eficazes são as atividades e métodos utilizados para aulas de competências socioemocionais?
 - Você observou mudanças no comportamento ou desempenho dos alunos?

Parte 5: Tecnologias de Apoio

- 1. Uso de Tecnologia:**
- Você utiliza alguma tecnologia para apoiar nas aulas de competências socioemocionais?
 - Quais tecnologias você acha que poderiam ajudar na implementação dessas competências?
- 2. Expectativas sobre Novas Tecnologias:**
- Como você acha que uma nova plataforma para compartilhamento das boas práticas das aulas de competências socioemocionais poderia ajudar na implementação de competências socioemocionais?
 - Quais funcionalidades você acharia mais úteis em uma plataforma voltada para as aulas de competências socioemocionais?

Fonte: Elaborada pelo autor

6.2.1 Preparação e codificação inicial dos dados coletados

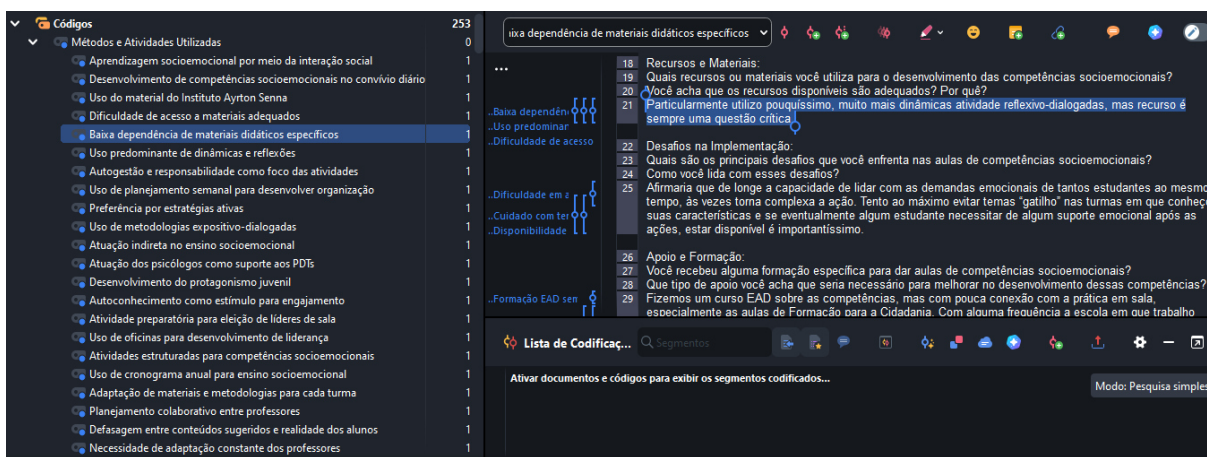
Na perspectiva da Grounded Theory, a análise qualitativa não se configura como um processo linear e estanque, mas como uma construção dinâmica, iterativa e criativa, na qual o pesquisador transita entre múltiplas etapas analíticas conforme as exigências do campo empírico. De acordo com Strauss e Corbin (2008), esse tipo de análise exige sensibilidade teórica e flexibilidade metodológica, uma vez que os dados qualitativos não se organizam de forma automática, exigindo leitura cuidadosa, codificação rigorosa e interpretação sistemática.

Diante dessa complexidade e com o objetivo de tornar o processo de análise mais eficiente e metodologicamente consistente, foi adotado o software MAXQDA (versão 24, Release 24.7.0), amplamente reconhecido na literatura especializada como uma ferramenta robusta para a análise de dados qualitativos. Sua interface amigável e suas funcionalidades de transcrição assistida e codificação visual facilitaram significativamente o trabalho de organização, marcação e categorização do corpus de entrevistas.

A primeira etapa analítica consistiu na codificação aberta, entendida como o processo de segmentação do material empírico em unidades significativas de análise. Essa codificação foi aplicada inicialmente às transcrições das entrevistas com os psicólogos educacionais, e posteriormente às entrevistas com os professores diretores de turma. A estratégia adotada envolveu a leitura linha a linha dos depoimentos, conforme sugerido por Charmaz (2009), com o intuito de identificar padrões de significado que emergiam diretamente das falas dos participantes, sem impor categorias a priori.

A Figura 9 ilustra uma amostra da codificação realizada com o auxílio do MAXQDA, evidenciando a marcação de trechos relevantes e a atribuição de códigos descritivos:

Figura 9 – Exemplo de codificação utilizando o software MAXQDA



Fonte: Elaborada pelo autor.

A atribuição de códigos foi feita com base na análise contextual dos enunciados, respeitando o conteúdo e o sentido atribuído pelos participantes. Os segmentos com significados semelhantes foram agrupados sob um mesmo rótulo, enquanto novos códigos foram criados sempre que surgiam trechos com conteúdos inéditos ou distintos. Esse processo de fragmentação permitiu uma aproximação sistemática com os dados, favorecendo a construção de um quadro interpretativo mais consistente.

Cabe destacar que a codificação aberta não se restringe a um simples processo de rotulação. Trata-se de uma etapa fundamental da Grounded Theory, na qual o pesquisador começa a estabelecer conexões entre as falas dos participantes e os conceitos teóricos que emergem da realidade investigada. Como enfatiza Charmaz (2009), a codificação inicial é o

ponto de partida para a elaboração de categorias analíticas mais amplas, que serão aprofundadas nas etapas seguintes da análise.

Ao final dessa etapa preliminar, foram identificados 327 códigos distintos, distribuídos entre os dois conjuntos de participantes (psicólogos e professores). Esses códigos formam a base sobre a qual se desenvolverão as próximas fases da análise, descritas detalhadamente na seção seguinte.

6.3 Resultados (Análise dos dados)

Em nosso estudo, exploramos categorias que podem influenciar a forma como as competências socioemocionais são aplicadas no ambiente escolar. Esta seção apresenta os resultados e discussões, organizados de modo a revelar o entendimento conceitual dos(as) participantes sobre o que envolve o desenvolvimento dessas competências no contexto educacional.

Em seguida, descrevemos as práticas adotadas nas escolas, conforme relatado pelos(as) participantes, e apresentamos as principais categorias identificadas na análise, bem como as relações entre elas. Também discutimos como essas categorias se afetam mutuamente — de maneira positiva e/ou negativa — dentro da realidade escolar observada. Por fim, reunimos as sugestões dos(as) participantes sobre como fortalecer a implementação das competências socioemocionais no cotidiano educacional. Conforme mencionado anteriormente, esta análise foi realizada com base na Grounded Theory.

Nesta seção, apresentamos trechos das falas dos entrevistados(as) em destaque ao longo do texto, a fim de ilustrar e dar suporte às categorias emergentes.

6.3.1 Visão geral

A análise das entrevistas realizadas com Professores Diretores de Turma (PDT) e psicólogos educacionais revela aspectos fundamentais da implementação e desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas pesquisadas. De maneira geral, emergiram desafios significativos relacionados à formação docente, ao suporte institucional e à utilização adequada de ferramentas avaliativas e tecnológicas.

Os professores destacaram uma dependência constante dos materiais estruturados disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna, entretanto, mencionaram frequentemente a necessidade de adaptação desses materiais à realidade específica das turmas. As disciplinas

Projeto de Vida e Formação para a Cidadania são percebidas como os principais espaços curriculares para o desenvolvimento socioemocional, embora a interdisciplinaridade ainda seja limitada.

“Há um material estruturado desenvolvido pela SEDUC-CE em parceria com o Instituto Ayrton Senna, mas este não dialoga diretamente ou integralmente com os demais componentes do currículo escolar” (PRODT-11)

“A disciplina Formação para a Cidadania é central, com metodologia de diálogos socioemocionais” (PSI-3)

“São desenvolvidas durante as aulas de Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais” (PRODT-12)

Além das percepções sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais, os professores relataram diversas práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar. Entre as mais mencionadas estão dinâmicas em grupo, rodas de conversa, projetos interdisciplinares, produções escritas, mural da gratidão, diários emocionais e ações sociais. Também foram citadas metodologias ativas e estratégias baseadas em situações-problema, utilizadas com o objetivo de engajar os estudantes e facilitar a aprendizagem socioemocional.

No entanto, os docentes também apontaram desafios relevantes. Os relatos destacam desde a sobrecarga emocional e operacional enfrentada pelos professores até resistências iniciais por parte dos estudantes, especialmente nos anos finais do ensino médio. Soma-se a isso a recorrente menção à ausência de uma formação inicial e continuada voltada para o trabalho com competências socioemocionais, o que acarreta insegurança e sentimento de despreparo. Outro ponto crítico identificado foi a escassez de apoio familiar, elemento que interfere diretamente no envolvimento dos estudantes com as atividades propostas. A seguir, apresentamos alguns trechos representativos desses relatos.

“Os professores diretores de turma são sobrecarregados, prejudicando a aplicação adequada das rubricas e das atividades” (PRODT-1)

“Afirmaria que de longe a capacidade de lidar com as demandas emocionais de tantos estudantes ao mesmo tempo, às vezes torna complexa a ação” (PRODT-5)

“Não recebi formação específica para dar aulas de competências socioemocionais” (PRODT-12)

“Fizemos um curso EAD sobre as competências, mas com pouca conexão com a prática em sala” (PRODT-11)

Os psicólogos, por sua vez, destacam que sua atuação no desenvolvimento das competências socioemocionais ocorre, majoritariamente, de forma indireta, por meio do suporte técnico aos demais profissionais da escola. Ressaltam, entretanto, a necessidade de uma maior aproximação e articulação com os diretores de turma, de modo a potencializar as ações no cotidiano escolar. Esses profissionais também apontam limitações no modelo avaliativo atualmente utilizado, fundamentado predominantemente em rubricas de caráter subjetivo. Como alternativa, sugerem a adoção de estratégias mais práticas e contextualizadas, como a utilização de situações-problema, que permitam uma avaliação mais concreta e realista das competências socioemocionais no ambiente escolar.

“Nós, enquanto psicólogos, não trabalhamos diretamente com competências socioemocionais como os PDTs, mas somos chamados para apoiar quando necessário” (PSI-1)

Por fim, observa-se um consenso entre os entrevistados quanto aos impactos positivos gerados pelas práticas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais, quando implementadas de forma adequada. Dentre os benefícios apontados, destacam-se a melhoria do clima escolar, o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos e a redução de episódios de violência no ambiente educacional.

Nesse contexto, a utilização de tecnologias, especialmente por meio de plataformas digitais destinadas ao compartilhamento de boas práticas entre docentes, desponta como uma estratégia promissora para apoiar o planejamento pedagógico e favorecer a troca de experiências exitosas. Tal abordagem pode contribuir de maneira significativa para o fortalecimento da atuação docente e para a consolidação de uma implementação mais contextualizada, colaborativa e eficaz das competências socioemocionais no cotidiano escolar.

6.3.2 Identificando e relacionando categorias sobre o ensino de competências socioemocionais

Após a análise das percepções dos(as) participantes sobre o ensino e a aplicação das competências socioemocionais no ambiente escolar, bem como das práticas relatadas, desafios enfrentados e propostas de aprimoramento, o passo seguinte consistiu na identificação e organização das categorias emergentes desta investigação qualitativa.

Conforme ilustrado na Figura 10, foram gerados 327 códigos vinculados a diferentes aspectos da implementação e vivência das competências socioemocionais no ambiente escolar. Esses códigos foram extraídos das falas de professores(as) e psicólogos(as) que participaram do estudo, por meio do processo de codificação aberta.

Figura 10 – Nuvem de codificação aberta



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A nuvem de códigos representa graficamente a frequência e a centralidade dos temas mencionados, destacando tópicos como “aplicação de todas as 17 microcompetências

ao longo dos anos”, “ausência de tecnologia no trabalho da psicologia escolar”, “resistência dos alunos” e “falta de formação prática”, entre outros.

A partir da diversidade de elementos levantados, foi possível organizar os códigos em dez categorias principais, as quais expressam os núcleos conceituais mais recorrentes no corpus empírico. Essas categorias contribuem para a compreensão das formas como os diversos fatores se articulam e influenciam a efetividade das ações voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas públicas.

As subseções seguintes apresentam cada uma dessas categorias, acompanhadas de excertos representativos das entrevistas que justificam sua formulação, bem como das inter-relações identificadas entre elas.

6.3.2.1 Categoria 1 – Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

A formação de professores figura como um dos pilares mais recorrentes nas falas quando o tema é a implementação das competências socioemocionais no ambiente escolar. Os dados evidenciam uma lacuna significativa entre a formação inicial oferecida nas licenciaturas e as demandas práticas que emergem no cotidiano escolar.

A formação continuada, por sua vez, é frequentemente percebida como insuficiente ou distante da realidade vivenciada em sala de aula. Relatos indicam que muitos cursos ofertados se concentram em aspectos teóricos, sem apresentar aplicabilidade direta às situações concretas enfrentadas com os estudantes.

Diante desse cenário, diversos docentes relatam que recorreram, por iniciativa própria, a processos de autoformação — seja por meio de plataformas digitais, seja com apoio informal de colegas ou coordenações pedagógicas — como estratégia para suprir as lacunas formativas e qualificar sua atuação frente aos desafios do ensino de competências socioemocionais.

“Nunca tive uma formação promovida pela SEDUC ou CREDE sobre competências socioemocionais. Toda minha formação foi buscada por conta própria.” (PRODT-8)

“Fizemos um curso EAD sobre as competências, mas com pouca conexão com a prática em sala.” (PRODT-11)

Outro ponto recorrente refere-se à insegurança manifestada por professores(as) diante de situações que envolvem questões emocionais mais profundas, sobretudo em turmas marcadas por conflitos interpessoais frequentes. Tal insegurança está diretamente vinculada à ausência de preparo técnico adequado para identificar, mediar ou encaminhar situações que ultrapassam o escopo puramente pedagógico.

Esse déficit formativo reforça a necessidade de políticas mais robustas de formação continuada que articulem teoria e prática, contemplem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos próprios docentes e os capacitem para atuar com maior segurança e sensibilidade diante das complexidades do ambiente escolar.

“Os professores não são psicólogos, então há um limite no que podem fazer em sala de aula.” (PSI-1)

“Os professores se cobram muito por não conseguirem desenvolver as competências nos alunos.” (PSI-1)

Além disso, foi mencionada a disparidade na formação entre profissionais mais experientes e aqueles que ingressaram recentemente na rede, destacando-se a ausência de um padrão institucional de orientação. Muitos professores iniciantes acabam assumindo a responsabilidade pelas disciplinas voltadas ao desenvolvimento socioemocional sem qualquer preparação prévia, o que compromete a qualidade da implementação e reforça a sensação de despreparo. Tal lacuna evidencia a necessidade de diretrizes formativas mais consistentes e sistematizadas para assegurar a equidade na atuação pedagógica.

“Muitos professores começam sem ter recebido qualquer formação sobre as competências socioemocionais.” (PSI-3)

Esses dados evidenciam que, para que as competências socioemocionais sejam efetivamente desenvolvidas no ambiente escolar, é fundamental investir em formações continuadas que sejam práticas, contextualizadas e alinhadas às reais demandas dos(as) docentes. Ademais, ressalta-se a urgência de institucionalizar a abordagem desse tema já na formação inicial, nos cursos de licenciatura, garantindo que os futuros professores ingressem na carreira preparados para lidar com os desafios socioemocionais da prática educativa.

6.3.2.2 Categoria 2 – Apoio Institucional (CREDE, SEDUC e Psicologia Escolar)

A presença e atuação das instâncias institucionais — especialmente CREDE, SEDUC e os serviços de psicologia educacional — foram destacadas por professores(as) e psicólogos(as) como fatores que influenciam diretamente a efetividade das ações voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas.

Apesar do reconhecimento da importância desses atores, os relatos apontam para um distanciamento crescente e para a fragilidade no acompanhamento técnico-pedagógico às escolas. A ausência de uma presença contínua da psicologia escolar e o caráter pontual de algumas ações geram uma percepção de abandono ou de apoio insuficiente por parte dos órgãos superiores.

“O acompanhamento da SEDUC e CREDE era mais próximo no passado. Agora os professores se sentem mais isolados.” (PRODT-9)

“Os psicólogos da CREDE atendem várias escolas e não conseguem oferecer suporte contínuo.” (PRODT-7)

Há uma expectativa clara por parte dos(as) professores(as) de que os(as) psicólogos(as) tenham um papel mais ativo na mediação de conflitos e na condução de formações com foco na dimensão emocional e comportamental dos(as) estudantes. No entanto, os(as) próprios(as) psicólogos(as) relatam limitações estruturais e apontam que, na prática, sua atuação se restringe ao suporte técnico, com pouca possibilidade de inserção direta e contínua nas rotinas escolares.

“A psicologia surgiu na CREDE com o intuito de apoiar as competências socioemocionais, mas esse vínculo diminuiu com o tempo.” (PSI-1)

“Nossa atuação é indireta, damos suporte técnico aos PDTs. Atuamos nas formações e revisões das rubricas socioemocionais.” (PSI-3)

Além disso, a ausência de articulação entre os diferentes atores da rede educacional — gestores, CREDE, psicólogos(as) e professores(as) — aparece como uma das principais barreiras para que o apoio institucional se traduza em ações práticas e eficazes no

cotidiano escolar. Os(as) professores(as) também expressam a necessidade de dispor de um canal mais direto e ágil para discutir situações emocionais complexas, que muitas vezes extrapolam sua capacidade de intervenção.

“Quando ocorrem situações graves, a CREDE intervém, mas no dia a dia os professores ficam sozinhos lidando com casos complexos.” (PRODT-9)

Portanto, os dados apontam para a importância da reestruturação do apoio institucional, com o fortalecimento de políticas intersetoriais e o aumento da presença qualificada de psicólogos(as) e técnicos(as) pedagógicos(as) nas escolas, de forma sistemática e integrada com os demais atores.

6.3.2.3 Categoria 3 – Práticas Pedagógicas Socioemocionais

As práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais constituem o núcleo mais visível e diretamente experienciado por professores(as) e alunos(as) no cotidiano escolar. Durante as entrevistas, foi possível identificar uma ampla variedade de estratégias utilizadas pelos(as) docentes, muitas delas adaptadas de forma criativa à realidade local e às necessidades específicas das turmas.

As práticas mais recorrentes incluem o uso de círculos de diálogo, escuta ativa, dinâmicas em grupo, mural da gratidão, diário emocional, teatro e projetos interdisciplinares, além da aplicação de estratégias como gamificação e situações-problema. Tais ações têm por objetivo o fortalecimento de habilidades como empatia, autorregulação, resolução de conflitos, autoconhecimento e cooperação.

“A gente trabalha com o diário emocional quinzenal e o mural da gratidão semanal. São momentos que os alunos esperam com entusiasmo.” (PRODT-14)

“A escuta ativa e o círculo de diálogo são centrais. Eles [os alunos] se sentem ouvidos e respeitados.” (PRODT-12)

Outro elemento importante foi a adaptação das práticas aos contextos sociais e territoriais dos estudantes. Muitos(as) professores(as) relataram a criação de materiais próprios e a busca por abordagens que conectem os conteúdos às diferentes realidades dos

alunos, utilizando, inclusive, temas emergentes, como redes sociais, experiências familiares e vivências comunitárias.

“Produzo muito material próprio, porque os alunos da minha turma não se engajam com as atividades prontas da apostila.” (PRODT-10)

“Fizemos um projeto sobre empatia em parceria com outras disciplinas e os alunos participaram com muito envolvimento.” (PRODT-20)

Apesar da criatividade e do comprometimento demonstrado por muitos(as) docentes, também foi relatado que essas práticas nem sempre recebem o devido reconhecimento institucional ou espaço adequado dentro da carga horária escolar. Mesmo assim, os(as) professores(as) têm mantido as ações de forma contínua, muitas vezes integrando-as a outras disciplinas de maneira interdisciplinar. Dessa forma, podemos observar que esse conjunto de práticas evidencia que, quando os(as) educadores(as) encontram liberdade pedagógica, apoio mínimo e formação alinhada à realidade, conseguem construir caminhos significativos para o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

6.3.2.4 Categoria 4 – Avaliação e Diagnóstico Socioemocional

A avaliação das competências socioemocionais foi apontada por diversos(as) participantes como um dos pontos mais frágeis da implementação no contexto escolar. As rubricas, principal instrumento utilizado atualmente, são amplamente conhecidas, mas também amplamente criticadas quanto à sua eficácia, fidedignidade e adequação ao perfil dos(as) estudantes.

Entre os principais pontos de crítica, destacam-se: a subjetividade das respostas, o preenchimento automático ou desinteressado por parte dos alunos, a dificuldade de interpretação dos resultados pelos(as) professores(as) e a falta de clareza sobre o uso prático dos dados coletados.

“As rubricas não refletem a realidade, porque os alunos preenchem sem pensar ou marcam qualquer resposta.” (PRODT-5)

“Os diagnósticos gerados pelas rubricas podem não ser precisos, pois muitos alunos respondem mecanicamente.” (PSI-1)

Diante dessas limitações, surgiram propostas alternativas mencionadas tanto por professores quanto por psicólogos(as). Entre elas, destaca-se o uso de situações-problema, atividades práticas, dinâmicas avaliativas, observações comportamentais e até mesmo autoavaliações com mediação pedagógica. Tais abordagens visam proporcionar uma leitura mais realista e contextualizada do desenvolvimento socioemocional dos(as) estudantes.

“Seria mais eficiente avaliar os alunos com desafios e simulações em vez de formulários subjetivos.” (PRODT-9)

“O ideal seria usar situações do cotidiano, coisas reais, não escalas que eles nem entendem.” (PSI-3)

Outra questão emergente é o impacto da ausência de nota nas disciplinas de natureza socioemocional. Muitos professores relataram que os(as) estudantes tendem a desvalorizar essas atividades justamente por não possuírem peso na avaliação tradicional.

“Os alunos colaboram nas atividades, mas como esse componente não tem atribuição de nota, parece ser 'menor' para eles.” (PRODT-11)

Portanto, a análise dos dados evidencia a urgência de repensar os modelos avaliativos vigentes, tornando-os mais coerentes com os objetivos das competências socioemocionais, mais atrativos para os estudantes e mais úteis para os(as) educadores(as) em sua prática cotidiana.

6.3.2.5 Categoria 5 – Integração Curricular

A integração das competências socioemocionais ao currículo escolar configura-se como uma questão central para a consolidação de práticas pedagógicas eficazes e sustentáveis. Embora as escolas contem com disciplinas específicas — como *Projeto de Vida e Formação para a Cidadania* —, os dados revelam limitações significativas no que diz respeito à transversalidade e ao alinhamento entre os diferentes componentes curriculares.

A maioria dos professores reconhece a existência de documentos estruturantes, como a BNCC e os materiais do Instituto Ayrton Senna, que orientam o desenvolvimento dessas competências. No entanto, observa-se que tais documentos nem sempre dialogam com a realidade concreta das escolas, e que as disciplinas específicas tendem a reproduzir conteúdos, muitas vezes sem uma conexão clara com as demais áreas do conhecimento.

“As competências socioemocionais aparecem em diversas disciplinas, mas acabam se repetindo em Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Formação para a Cidadania.”(PRODT-9)

“Nem mesmo o Projeto de Vida dialoga completamente com os materiais de competências socioemocionais.”(PRODT-11)

Essa fragmentação curricular pode comprometer o desenvolvimento contínuo e articulado das competências, além de gerar desinteresse por parte dos estudantes, que percebem repetições e desconexões nos conteúdos. Alguns professores, por iniciativa própria, têm buscado integrar essas temáticas a outras disciplinas, especialmente nas escolas de tempo integral, onde há maior flexibilidade para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

“Fizemos um projeto de escrita com foco em empatia junto com as aulas de Português e Arte.” (PRODT-14)

“As competências deveriam estar presentes em todas as áreas, não só em uma ou duas disciplinas.” (PRODT-13)

Os dados também indicam que a interdisciplinaridade ainda é incipiente e, muitas vezes, depende exclusivamente do engajamento individual de alguns docentes. Tal cenário reforça a necessidade de ações institucionais que promovam práticas curriculares integradas, com planejamento coletivo e orientações mais claras sobre como abordar, de forma transversal, as competências socioemocionais.

6.3.2.6 Categoria 6 – Desafios na Implementação das Competências Socioemocionais

Apesar dos avanços na inserção das competências socioemocionais nas políticas educacionais e nos currículos escolares, sua aplicação prática ainda enfrenta diversos

obstáculos, conforme relatado pelos participantes da pesquisa. Esses desafios se manifestam tanto em aspectos estruturais quanto nas rotinas pedagógicas das escolas.

Entre os pontos mais recorrentes, destaca-se a resistência inicial dos estudantes, especialmente nos anos finais do ensino médio. Muitos demonstram desinteresse ou desconfiança em relação às atividades socioemocionais, sobretudo quando estas não estão vinculadas a avaliações tradicionais (nota) ou envolvem temáticas consideradas sensíveis.

“No 3º ano, os alunos já estão tão focados no Enem que se recusam a participar das rodas de conversa.”(PRODT-9)

“Tem aluno que se incomoda com a ideia de falar de sentimentos, e isso trava a aula.”(PSI-1)

Outro desafio a ser superado é o tempo reduzido destinado a essas atividades, o que compromete a continuidade e a profundidade das ações. Professores relataram que, muitas vezes, a disciplina é suprimida por conta de outras demandas escolares, como recuperação paralela ou eventos institucionais.

“Às vezes, perdemos semanas por conta de atividades extras da escola, e a disciplina socioemocional é a primeira a ser cortada.” (PRODT-6)

Além disso, há a sobrecarga dos docentes, que precisam lidar com questões emocionais complexas sem a formação adequada ou o suporte institucional necessário. Isso gera sentimentos de frustração, insegurança e esgotamento emocional, o que também compromete a qualidade das intervenções.

“É difícil estar disponível emocionalmente para os alunos quando a gente também está esgotado.”(PRODT-17)

Por fim, foi recorrente a menção à ausência de apoio técnico permanente (como psicólogos na escola) e à falta de preparo para abordar temas delicados, como violência, luto ou questões familiares.

“A gente evita trazer alguns temas, porque sabe que podem ser gatilhos para certos alunos.” (PRODT-1)

Esses relatos apontam para a necessidade de estratégias mais estruturadas, formação contínua com foco prático, planejamento integrado e maior suporte emocional e técnico aos educadores, a fim de superar as barreiras que ainda limitam a efetiva implementação das competências socioemocionais no ambiente escolar.

6.3.2.7 Categoria 7 – Impactos observados nos estudantes

Os efeitos das práticas socioemocionais no comportamento e nas relações dos estudantes foram evidenciados em diversos relatos ao longo das entrevistas. Professores e psicólogos apontam que, quando as atividades são aplicadas com intencionalidade e continuidade, os estudantes demonstram avanços perceptíveis em habilidades como empatia, respeito, comunicação e autorregulação emocional.

Dentre os principais resultados identificados, destaca-se a melhoria nas relações interpessoais entre os alunos, com redução de conflitos e maior disposição ao diálogo e à cooperação. Vários professores relataram que os estudantes passaram a demonstrar mais escuta e respeito nas interações dentro e fora da sala de aula.

“Os alunos apresentam mudanças significativas ao longo do ensino médio, aprendendo a lidar melhor com desafios e conflitos.” (PRODT-2)

“A gente percebe que os alunos ficam mais atentos uns aos outros, mais respeitosos.” (Entrevista 14)

Além disso, houve destaque para o desenvolvimento do autoconhecimento, especialmente quando os estudantes participam de práticas reflexivas, como o diário emocional, rodas de conversa e atividades de escrita pessoal.

“Depois da atividade sobre empatia, um aluno veio me dizer que entendeu melhor um problema em casa e conseguiu lidar com mais calma.” (PRODT-12)

“Os alunos se emocionam muito com essas atividades. Alguns começam a enxergar aspectos deles mesmos que nunca tinham parado para pensar.” (PRODT-19)

Outro impacto relatado foi o aumento do engajamento nas atividades socioemocionais, sobretudo quando elas são contextualizadas, práticas e conectadas à realidade dos alunos.

“Eles se sentem mais motivados quando percebem que aquilo está ligado à vida real, ao estágio, ao futuro deles.” (PRODT-15)

Ainda que os efeitos não sejam homogêneos em todas as turmas, os participantes concordam que o trabalho com competências socioemocionais tem contribuído para um ambiente escolar mais acolhedor, colaborativo e reflexivo, impactando diretamente a convivência e a aprendizagem.

6.3.2.8 Categoria 8 – Envolvimento da família

Os professores relataram que a maior parte dos responsáveis não se envolve e/ou desconhece as atividades socioemocionais e, em muitos casos, não compreende a importância desse tipo de formação para o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa ausência torna-se ainda mais sensível diante de comportamentos desafiadores ou situações de vulnerabilidade emocional vividas pelos estudantes.

“Muitos pais acham que a escola só deve ensinar português e matemática. Eles não entendem que lidar com emoções também é ensinar.” (PRODT-6)

“Os alunos têm questões emocionais sérias, mas muitas vezes não têm nenhum apoio em casa. A escola tenta, mas sozinha não dá conta.” (PRODT-10)

Além da ausência, também se evidencia uma dificuldade na articulação entre escola e família, seja por falta de canais efetivos de comunicação, seja por resistência dos próprios responsáveis em participar de atividades ou reuniões propostas. Esse distanciamento impacta negativamente a continuidade das ações e enfraquece os vínculos necessários ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

“Temos alunos com comportamentos repetitivos e difíceis, mas os pais não comparecem às reuniões, nem respondem às tentativas de contato.” (PRODT- 13)

Alguns entrevistados sugeriram que uma possível solução seria ampliar o uso de recursos tecnológicos e estratégias de comunicação mais próximas da realidade das famílias, como aplicativos de mensagens ou plataformas que mostrem o progresso dos estudantes de forma mais acessível e interativa.

“Uma plataforma que mostrasse aos pais o desenvolvimento dos alunos em competências poderia ajudar muito. Eles precisam ver e entender o que está acontecendo.” (PRODT-14)

A análise dessa categoria indica que, embora a família seja um pilar essencial na formação socioemocional, a responsabilidade tem recaído exclusivamente sobre a escola. Fortalecer essa parceria, por meio de ações intencionais, canais acessíveis e uma cultura de corresponsabilidade, aparece como um dos desafios mais urgentes e estratégicos para a consolidação de políticas e práticas efetivas no campo das competências socioemocionais.

6.3.2.9 Categoria 9 – Uso da Tecnologia como apoio ao Ensino Socioemocional

Durante as entrevistas com os professores, emergiu de forma muito eloquente a expectativa de que a tecnologia possa ser uma aliada estratégica no fortalecimento do ensino de competências socioemocionais. Especificamente, diversos participantes mencionaram o desejo de contar com uma plataforma digital, organizada, para apoiar o trabalho docente de maneira prática, acessível e colaborativa entre os pares.

De modo geral, os docentes expressaram o desejo de acessar materiais organizados por temas, microcompetências, faixa etária e nível de complexidade, permitindo adaptar suas ações de acordo com o perfil da turma e as necessidades emocionais mais urgentes.

“Se tivéssemos uma plataforma com atividades separadas por tema, como empatia, escuta ativa, ou autoconhecimento, isso facilitaria muito o planejamento.” (PRODT-18)

Além disso, foi enfatizada a importância do compartilhamento de boas práticas entre professores. Muitos relatam criar suas próprias estratégias e materiais, e gostariam de ter um espaço onde pudessem compartilhar essas experiências com colegas da rede, promovendo colaboração e inovação.

“Seria bom ver o que outros professores estão fazendo. Às vezes a gente tem ideias parecidas, mas ninguém sabe como aplicar. Uma plataforma ajudaria nisso.” (PRODT-13)

“A gente poderia ter acesso a vídeos curtos, planos de aula, dinâmicas... tudo num só lugar. Algo leve, direto, e que a gente pudesse adaptar.” (PRODT-14)

Outro sugestão a respeito da possibilidade de uma plataforma é que ela não apenas traga conteúdo pronto, mas ofereça espaço para personalização, inclusão de experiências locais, sugestões práticas e atualizações constantes conforme a realidade das escolas e das juventudes.

“As realidades mudam muito de escola para escola. A gente precisa de algo flexível, com ideias que possam ser adaptadas ao nosso contexto.” (PRODT-12)

Essa proposta tecnológica surge como uma solução concreta frente aos desafios enfrentados pelos docentes, como a falta de tempo para o planejamento, escassez de formação específica e necessidade de apoio prático no cotidiano. Assim, a tecnologia é compreendida não apenas como meio de engajar os estudantes, mas também como ferramenta de valorização, autonomia e empoderamento do professor.

6.3.2.10 Categoria 10 – Propostas de melhoria para fortalecer o ensino socioemocional

Ao longo das entrevistas, professores e psicólogos compartilharam sugestões valiosas para o fortalecimento das competências socioemocionais no cotidiano escolar. Essas propostas refletem críticas construtivas ao modelo atual, além do desejo coletivo por soluções viáveis, contextualizadas e coerentes com a realidade da rede pública.

Entre as propostas mais recorrentes, destaca-se a necessidade de formações continuadas mais práticas, contextualizadas e acessíveis, que articulem teoria e vivência, e considerem as demandas emocionais tanto dos estudantes quanto dos próprios professores.

“A formação precisa ser mais mão na massa, com vivências e troca de experiências, não só teoria.” (PRODT-8)

“Faltam espaços onde a gente possa conversar sobre o que realmente acontece nas salas de aula.” (PRODT-6)

Outro ponto forte nas falas dos participantes foi o pedido pela valorização e estruturação das disciplinas socioemocionais no currículo, com tempo dedicado, planejamento conjunto e integração com as demais áreas do conhecimento.

“Se queremos que essas competências sejam levadas a sério, precisamos de tempo real no horário escolar, e não ficar improvisando.” (PRODT-12)

Também foi destacada a importância de aproximar a família do processo, com estratégias mais eficazes de comunicação e sensibilização. Muitos professores sugeriram o uso de tecnologia para facilitar essa aproximação.

“Seria bom ter uma forma de mostrar para os pais o que os alunos estão aprendendo, e como isso impacta o comportamento deles.” (PRODT-14)

Além disso, há um apelo por maior articulação com a psicologia escolar e o suporte técnico da CREDE e SEDUC, com presença mais constante, orientação prática e diálogo direto com os educadores.

“A gente precisa que a psicologia esteja mais próxima do chão da escola. Não só em casos extremos.” (PSI-2)

Por fim, muitos participantes sugerem a criação de uma plataforma colaborativa, onde os docentes possam acessar, adaptar e compartilhar experiências, práticas e recursos voltados às competências socioemocionais.

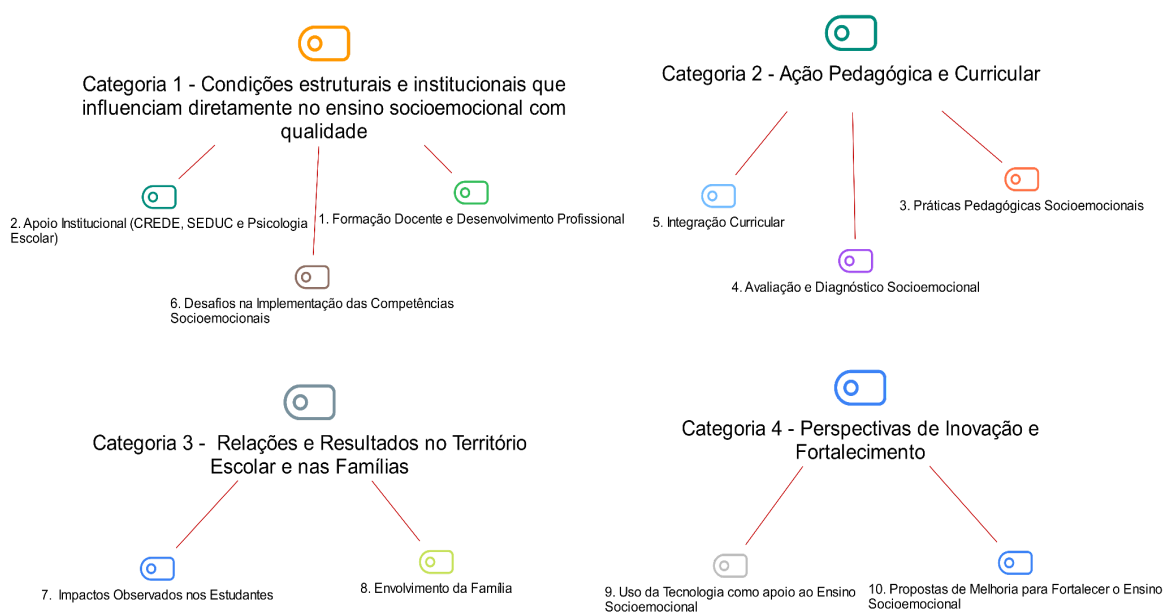
Essas propostas revelam que os educadores e profissionais de apoio não apenas reconhecem a importância do ensino socioemocional, como também estão dispostos a contribuir ativamente com sua consolidação, desde que recebam suporte, escuta e condições adequadas para atuar.

6.3.3 Agrupamento das Categorias Emergentes: Núcleos Analíticos e Conexões Interdependentes

A partir das dez categorias emergentes identificadas neste estudo, é possível observar um conjunto de relações interdependentes que moldam a forma como as competências socioemocionais são percebidas, praticadas e enfrentadas nas escolas públicas investigadas. Essas relações revelam que nenhuma categoria opera de forma isolada, mas sim em diálogo constante com outras dimensões do cotidiano escolar.

Com base nessas conexões, agrupamos as categorias em quatro grandes núcleos analíticos ou categorias centrais, que representam os principais eixos estruturantes da implementação das competências socioemocionais no contexto pesquisado. A Figura 11 ilustra essas quatro categorias centrais:

Figura 11 – Quatro categorias centrais/núcleos analíticos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas subseções que seguem, apresentamos cada uma dessas categorias centrais e os conjuntos de sentidos que elas articulam:

6.3.3.1 Categoria Central 1 - Ciclo de Formação, Prática e Desafios no Ensino Socioemocional

O êxito no ensino de competências socioemocionais está fortemente condicionado às estruturas institucionais e às condições de trabalho que sustentam — ou dificultam — sua implementação no cotidiano escolar. Neste eixo, reúnem-se aspectos relacionados à formação dos professores, à presença (ou ausência) de apoio institucional contínuo, bem como aos desafios enfrentados na prática docente, como a sobrecarga de trabalho, o tempo reduzido para planejamento e a complexidade de lidar com temas sensíveis. A análise das entrevistas evidencia que, quando essas condições são frágeis, ocorre um efeito dominó que compromete a qualidade da atuação pedagógica e o engajamento dos estudantes. Por outro lado, quando há oferta de formações significativas, suporte institucional ativo e articulação entre os diferentes setores da escola e da rede, os educadores demonstram maior confiança e preparo para atuar no campo socioemocional.

Os relatos que foram observados nas 10 categorias iniciais, evidenciam que a efetiva implementação das competências socioemocionais nas escolas depende diretamente da existência de bases institucionais sólidas, da formação docente qualificada e de condições adequadas de trabalho pedagógico. A carência de uma formação inicial consistente, somada à escassez de programas de formação continuada contextualizados, gera insegurança nos educadores diante de temas emocionalmente complexos. Essa insegurança é agravada pela ausência de suporte técnico contínuo — sobretudo da psicologia escolar — e por um cotidiano permeado por sobrecarga e fragmentação do tempo destinado ao planejamento pedagógico.

Diante desse cenário, reforça-se a compreensão de que o fortalecimento dessas condições estruturais é indispensável não apenas para a execução técnica das ações socioemocionais, mas também para assegurar sua legitimidade e eficácia como elemento fundamental da formação integral dos estudantes.

6.3.3.2 Categoria Central 2 - Ação pedagógica e curricular

O desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar se concretiza, principalmente, por meio das práticas pedagógicas implementadas em sala de aula e da forma como essas ações se articulam (ou não) ao currículo formal. Esta categoria central agrupa aspectos essenciais relacionados à atuação dos professores, às metodologias adotadas, aos instrumentos de avaliação empregados e à maneira como as competências socioemocionais são abordadas nas diferentes áreas do conhecimento.

A análise deste eixo evidencia que, embora exista uma diversidade de práticas pedagógicas criativas e transformadoras em curso, a efetividade do ensino socioemocional ainda depende, de forma significativa, da sua articulação com o currículo e da coerência entre proposta e avaliação. A ausência de instrumentos avaliativos mais sensíveis e contextualizados, bem como a fragmentação do conteúdo em disciplinas isoladas, revela a necessidade de um redesenho curricular que valorize a transversalidade e a intencionalidade pedagógica. Além disso, o protagonismo docente na criação de materiais e estratégias indica a urgência de mecanismos que favoreçam a valorização e o compartilhamento dessas experiências, reconhecendo que é na ação pedagógica que o ensino socioemocional realmente se concretiza.

6.3.3.3 Categoria Central 3 – Relações e resultados no espaço escolar e familiar

O desenvolvimento das competências socioemocionais não se limita ao planejamento pedagógico ou às estruturas institucionais: ele se concretiza, sobretudo, nas relações humanas e nos efeitos observáveis no cotidiano escolar. Esta categoria-mãe reúne temas que abordam os impactos percebidos na vivência dos estudantes, bem como a participação (ou ausência) das famílias no processo educativo. Trata-se de uma dimensão que articula aspectos afetivos, comportamentais e comunitários, evidenciando que a implementação efetiva das competências socioemocionais depende, também, do fortalecimento dos vínculos entre escola, aluno e família.

Os relatos dos participantes reforçam que o trabalho com competências socioemocionais gera impactos concretos no cotidiano escolar, especialmente no comportamento dos estudantes, na qualidade das interações e na construção de um ambiente mais acolhedor. Contudo, também evidenciam que o envolvimento da família permanece como um elo frágil, comprometendo a continuidade e a profundidade das transformações iniciadas na escola.

Para que os resultados sejam mais consistentes e duradouros, torna-se essencial fortalecer as estratégias de aproximação com os responsáveis, reconhecendo a corresponsabilidade da família no processo formativo. O território escolar, nesse sentido, configura-se tanto como o espaço em que os efeitos positivos se manifestam quanto como o cenário onde se revelam as tensões decorrentes da ausência de parceria com a comunidade familiar.

6.3.3.4 Categoria Central 4 – Perspectivas de Inovação e Fortalecimento

A partir das experiências e dos desafios relatados pelos participantes, emergiram propostas concretas voltadas ao fortalecimento do ensino socioemocional nas escolas públicas. Esta macrocategoria agrupa os elementos relacionados à inovação nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais, com ênfase na valorização da escuta qualificada dos profissionais que atuam diretamente na implementação dessas ações. Destaca-se, ainda, o papel estratégico da tecnologia como ferramenta de apoio à atuação docente, seja na sistematização de boas práticas, seja na promoção de espaços de formação, colaboração e disseminação de experiências bem-sucedidas.

As falas dos participantes evidenciam que professores e psicólogos não apenas reconhecem os entraves relacionados à implementação das competências socioemocionais, mas também elaboram propostas concretas para superá-los, com base em suas vivências profissionais e reflexões críticas. As sugestões apresentadas demonstram viés realista e estão ancoradas no cotidiano escolar, contemplando a necessidade de formações práticas e contextualizadas, o uso intencional de tecnologias educacionais, o fortalecimento das equipes multiprofissionais e a ampliação da carga horária destinada ao desenvolvimento dessas competências.

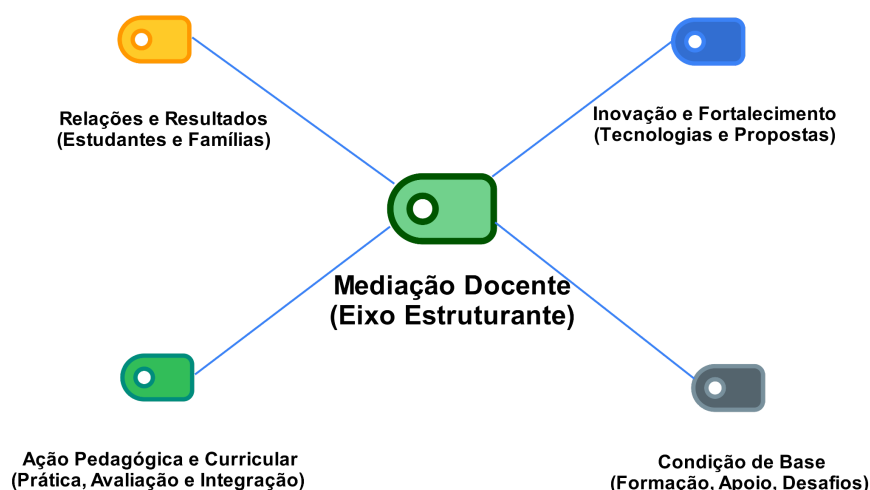
Nesse contexto, destaca-se a proposição de uma plataforma digital em formato de catálogo, que permita o acesso, a adaptação e o compartilhamento de boas práticas pedagógicas, articulando os pilares da formação docente, do planejamento pedagógico e da colaboração entre pares. Tais perspectivas revelam que os fundamentos para o fortalecimento das políticas socioemocionais já estão presentes nas próprias escolas; contudo, carecem de investimentos estruturais, escuta institucional qualificada e articulações sistêmicas que viabilizem sua efetivação em larga escala.

6.3.4 Síntese interpretativa e formulação da teoria central

A análise das entrevistas resultou na construção de quatro categorias centrais que, em conjunto, revelam diferentes dimensões do processo de implementação das competências socioemocionais nas escolas públicas: as condições de base para a atuação docente, os aspectos pedagógicos e curriculares, os impactos e relações no território escolar e as propostas de inovação e fortalecimento. Cada uma dessas dimensões reflete um conjunto de fatores interdependentes que moldam as experiências, os desafios e as estratégias adotadas pelos educadores e profissionais de apoio no cotidiano escolar.

Ao integrarmos essas categorias de maneira interpretativa, torna-se evidente que o ponto de convergência entre todas elas é a figura do professor — sua presença, escuta, sensibilidade e capacidade de criar práticas pedagógicas adaptadas, mesmo diante de condições estruturais adversas. A mediação realizada pelos docentes entre as diretrizes institucionais e as vivências dos estudantes emerge como o elemento central que sustenta — ou fragiliza — o trabalho com competências socioemocionais nas escolas.

Figura 12 – Modelo interpretativo da teoria central



Fonte: Elaborada pelo autor.

Essa constatação culmina na formulação da teoria emergente desta pesquisa: “A mediação docente como eixo estruturante da implementação das competências socioemocionais na escola pública do Ceará.” Tal teoria evidencia que a efetividade das ações voltadas ao desenvolvimento socioemocional não depende exclusivamente da existência de políticas públicas, formações ou materiais pedagógicos, mas sim da capacidade do professor

em ressignificar, aplicar e sustentar essas propostas no cotidiano escolar, considerando as particularidades emocionais, sociais e institucionais de seu contexto.

A mediação docente, entretanto, ocorre sob múltiplas tensões: a escassez de formações práticas, a sobrecarga emocional e administrativa, o tempo insuficiente para o planejamento e a ausência de suporte técnico qualificado dificultam a consolidação de práticas contínuas e significativas. Apesar disso, os professores criam alternativas, desenvolvem ações inovadoras e geram impactos concretos nos estudantes, sobretudo quando dispõem de espaços colaborativos de reflexão e planejamento.

Assim, a teoria emergente proposta nesta pesquisa não apenas descreve uma realidade empírica, mas oferece uma explicação conceitual fundamentada nas vozes dos sujeitos envolvidos, apontando caminhos para políticas educacionais mais sensíveis ao protagonismo docente, à valorização da prática pedagógica e à construção de estruturas institucionais que sustentem, de forma duradoura, o desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar.

6.4 Discussão dos Resultados

6.4.1 Condições de base para a implementação: tensões entre política e realidade escolar

Os dados revelaram que a implementação das competências socioemocionais nas escolas públicas está profundamente condicionada às condições estruturais e institucionais que sustentam ou limitam a atuação docente. A ausência de uma formação inicial consistente, bem como o caráter predominantemente teórico das formações continuadas, foram apontados como fatores que fragilizam a mediação pedagógica esperada dos professores.

Esse achado confirma o que autores como Vaillant e Marcelo (2012) e Tardif (2014) defendem ao afirmar que o trabalho docente exige formação contínua, articulada à prática e aos desafios reais do cotidiano escolar — especialmente quando se trata de dimensões complexas como o desenvolvimento emocional dos estudantes.

Além disso, a falta de suporte institucional e técnico, como o acompanhamento por psicólogos escolares, gera um sentimento de solidão na prática pedagógica. Tal constatação vai ao encontro das reflexões de Nóvoa (1997), que destaca a importância de redes de apoio e de estruturas colaborativas que sustentem o trabalho do professor.

A experiência dos participantes também revela que, embora existam diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e iniciativas como o Programa de

Desenvolvimento Socioemocional da SEDUC-CE, a distância entre essas propostas e a realidade vivida no cotidiano escolar ainda é significativa.

Dessa forma, os resultados reforçam que, sem o fortalecimento das condições de base — formação, apoio técnico e tempo pedagógico —, a mediação docente tende a ocorrer de forma precária, comprometendo diretamente a efetividade das ações propostas no campo das competências socioemocionais.

6.4.2 Ação pedagógica e curricular: entre a intencionalidade e os limites da estrutura escolar

A implementação das competências socioemocionais se concretiza, de forma mais evidente, no espaço das práticas pedagógicas. As entrevistas demonstraram que, mesmo diante de fragilidades estruturais, os professores mobilizam estratégias criativas, reflexivas e sensíveis para promover o desenvolvimento emocional e relacional dos estudantes. Essa atuação cotidiana se manifesta em ações como rodas de conversa, produção de diários emocionais, atividades de escuta ativa e projetos interdisciplinares.

Esse movimento corrobora a perspectiva de autores como Zabala e Arnau (2010), ao reconhecerem a prática pedagógica como um ato intencional e situado, moldado pelas decisões que o professor toma com base no contexto, nos sujeitos e nos objetivos educacionais. No entanto, os dados da pesquisa indicam que essa intencionalidade nem sempre encontra condições favoráveis para se desenvolver plenamente, sobretudo diante da sobrecarga docente, da escassez de tempo pedagógico e da ausência de uma integração curricular efetiva.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheça as competências socioemocionais como parte integrante da formação dos estudantes, os participantes relatam que, na prática, essas competências tendem a se restringir a disciplinas específicas, como Projeto de Vida ou Formação para a Cidadania. Falta, portanto, uma abordagem transversal e articulada com as demais áreas do conhecimento, o que vai de encontro ao próprio princípio de transversalidade previsto pela BNCC (2018), que orienta o desenvolvimento das competências gerais em todas as etapas e componentes curriculares.

Outro ponto destacado foi a fragilidade dos instrumentos avaliativos disponíveis — em especial, das rubricas aplicadas nos diálogos socioemocionais — que são percebidos pelos professores como descolados da realidade dos alunos. De acordo com os relatos, muitos estudantes preenchem os formulários de forma automática ou desinteressada, o que compromete a confiabilidade dos dados obtidos. Essa crítica reforça a discussão apresentada

por Fernández-Cruz *et al.* (2020), que sugerem a adoção de métodos avaliativos qualitativos, observacionais e situados, como alternativas mais eficazes para acompanhar o desenvolvimento socioemocional.

Dessa forma, esta macrocategoria evidencia que, embora as práticas pedagógicas possuam grande potencial transformador, sua continuidade e impacto dependem diretamente da existência de instrumentos avaliativos mais coerentes, de tempo pedagógico adequado e de um currículo que efetivamente integre as competências socioemocionais às demais áreas do conhecimento. O compromisso e a intencionalidade dos docentes são reais, mas exigem reconhecimento institucional e condições estruturais para que se consolidem como eixos estruturantes da formação escolar.

6.4.3 Relações e Resultados no Espaço Escolar: impactos da prática e limites da corresponsabilidade

As entrevistas evidenciaram que, quando o trabalho com competências socioemocionais é realizado de forma intencional, contínua e sensível, os estudantes apresentam avanços concretos tanto no comportamento quanto nas relações interpessoais e no engajamento com a escola. Os professores relataram mudanças significativas, como o aumento da escuta ativa entre os pares, o fortalecimento do autoconhecimento e a redução de conflitos no ambiente escolar.

Tais efeitos corroboram os achados de Cury (2017) e Boruchovitch *et al.* (2019), que apontam que o desenvolvimento das competências socioemocionais contribui diretamente para a construção de espaços escolares mais acolhedores e promotores de bem-estar, favorecendo vínculos mais fortes entre alunos(as), professores(as) e a instituição escolar.

Entretanto, apesar das diretrizes estabelecidas pela BNCC e de iniciativas como o Programa de Desenvolvimento Socioemocional da SEDUC-CE, os dados indicam que a corresponsabilidade na formação socioemocional dos estudantes permanece fragilizada. A participação da família, em especial, aparece como um elo ausente, o que sobrecarrega o professor e limita o alcance das ações pedagógicas. Nessa perspectiva, os resultados alcançados, ainda que positivos, tendem a ser pontuais e altamente dependentes do vínculo individual estabelecido entre educador e estudante, em vez de sustentados por um ecossistema de apoio compartilhado.

Essa macrocategoria revela, portanto, que os efeitos do ensino socioemocional extrapolam o plano individual e estão profundamente conectados às relações construídas no

território escolar. Essas relações se alicerçam em valores como afetividade, confiança, diálogo e colaboração. Para que os impactos observados se tornem duradouros e sistêmicos, é fundamental investir em estratégias que promovam uma maior integração entre escola, família e comunidade, consolidando uma rede de suporte ampla e consistente, capaz de sustentar o desenvolvimento integral dos estudantes de forma contínua e compartilhada.

6.4.4 Perspectivas de Inovação e Fortalecimento: escuta docente, tecnologia e colaboração como caminhos possíveis

Apesar dos inúmeros desafios identificados na implementação das competências socioemocionais, os participantes da pesquisa apresentaram sugestões concretas para o aprimoramento das ações na escola pública. As propostas convergem para três pilares fundamentais: formações mais práticas e contextualizadas, uso estratégico da tecnologia e criação de espaços colaborativos entre docentes. Essas ideias expressam não apenas críticas ao modelo atual, mas também a construção coletiva de soluções enraizadas na experiência cotidiana escolar.

A demanda por formações voltadas para vivências, metodologias ativas e troca entre pares reforça a crítica de autores como Marcelo (2009) e Imbernón (2011), que defendem que o desenvolvimento profissional deve partir da prática, promovendo a reflexão crítica sobre ela. Os professores reivindicam espaços formativos que reconheçam suas realidades, que não imponham modelos prontos, mas que valorizem o saber construído no fazer pedagógico e fomentem a escuta mútua.

Outro aspecto fortemente evidenciado nos dados é o uso da tecnologia como aliada no trabalho pedagógico com competências socioemocionais. Diferente de uma perspectiva que reduz a tecnologia à mediação de conteúdos digitais, os participantes destacaram sua potência como ferramenta de planejamento, compartilhamento de experiências e acesso a boas práticas. Essa visão dialoga com a perspectiva de autores como Perrenoud (2001) e Moran (2015), que compreendem a tecnologia como instrumento de empoderamento docente, e não como substituto da ação pedagógica.

Adicionalmente, a sugestão recorrente da criação de uma plataforma digital com planos de aula, dinâmicas e projetos evidencia não apenas uma demanda prática, mas também a formulação de uma proposta de política pública baseada na escuta ativa dos educadores. Trata-se de reconhecer e sistematizar o que já vem sendo realizado com criatividade e

compromisso nas escolas, devolvendo à rede essas experiências como referência e suporte à atuação docente.

Essa macrocategoria revela que os professores não apenas identificam os entraves da implementação, mas também elaboram alternativas viáveis e contextualizadas para enfrentá-los. O fortalecimento da educação socioemocional, nesse sentido, exige a valorização do protagonismo docente, a criação de condições estruturais adequadas e a abertura institucional à inovação construída a partir da realidade das escolas.

6.5 Ameaça à validade

A presente pesquisa qualitativa foi conduzida com atenção às possíveis ameaças à validade, com o objetivo de garantir rigor metodológico e confiabilidade na produção e análise dos dados. Para isso, adotou-se como referência a classificação de validade apresentada por Wohlin *et al.* (2012), também utilizada por Gonçalves *et al.* (2018), que contempla quatro dimensões: validade de conclusão, validade interna, validade de construção e validade externa. Cada uma destas dimensões é descrita sucintamente a seguir, de forma relacionada em particular a este estudo.

Validade de Conclusão: refere-se à robustez das inferências realizadas com base nos dados. Nesta pesquisa, buscou-se fortalecer essa dimensão por meio da triangulação de fontes (professores e psicólogos), da codificação sistemática com auxílio do software MAXQDA e do uso de trechos ilustrativos que sustentam as categorias. Ainda assim, reconhece-se que, por se tratar de uma análise qualitativa, há um grau de interpretação inevitável, o que representa uma potencial ameaça a essa validade, apesar das estratégias adotadas para mitigá-la.

Validade Interna: relaciona-se à consistência lógica entre os dados e as interpretações. A estratégia de codificação aberta e axial, com constante comparação entre entrevistas, contribuiu para garantir coerência nas categorias emergentes. No entanto, a ausência de uma etapa formal de validação com os participantes (como grupos focais ou devolutiva dos achados) representa uma limitação que pode ter reduzido a possibilidade de refinar ainda mais a teoria emergente.

Validade de Construção: diz respeito à adequação entre os conceitos construídos e os fenômenos investigados. Neste estudo, buscou-se uma forte ancoragem empírica dos conceitos por meio da Grounded Theory, permitindo que as categorias e a teoria substantiva emergissem dos próprios dados. Ainda assim, a interpretação dos significados atribuídos

pelos(as) participantes pode ter sido influenciada pela experiência e percepção do(a) pesquisador(a), o que constitui uma ameaça potencial à validade de construção, inerente a todo processo interpretativo em pesquisas qualitativas.

Validade Externa: está relacionada à possibilidade de transferência dos resultados para outros contextos. Embora o objetivo da pesquisa não tenha sido a generalização estatística, e sim a construção de uma teoria substantiva ancorada na realidade de escolas públicas do ensino médio do Ceará, reconhece-se que os achados podem não refletir a totalidade das experiências da rede, especialmente considerando as diferentes realidades regionais e culturais. No entanto, a riqueza das descrições e o foco em elementos estruturantes permitem uma transferência analítica, útil para contextos com características semelhantes.

6.6 Considerações finais do capítulo de análise

A análise dos dados, conduzida com base na Grounded Theory, possibilitou uma compreensão aprofundada sobre como as competências socioemocionais vêm sendo implementadas no contexto da escola pública, a partir das percepções de professores e psicólogos da rede estadual. Por meio da codificação aberta, axial e seletiva, foram identificadas dez categorias, organizadas posteriormente em quatro categorias centrais: Condições de base para a implementação, Ação pedagógica e curricular, Relações e resultados no espaço escolar e Perspectivas de inovação e fortalecimento.

A partir da integração dessas categorias centrais, formulou-se a teoria central da pesquisa: “A mediação docente como eixo estruturante da implementação das competências socioemocionais na escola pública do Ceará”. Essa formulação evidencia que, embora existam orientações institucionais, materiais estruturados e formações ofertadas, a efetivação do ensino socioemocional depende, em última instância, da forma como o professor interpreta, adapta e conduz essas ações no ambiente escolar. A mediação docente se revela, assim, como o principal elemento de sustentação — ou fragilização — do processo.

As entrevistas evidenciaram tanto o comprometimento e a criatividade dos educadores na elaboração de práticas significativas, quanto os múltiplos desafios enfrentados: formações insuficientes, sobrecarga de trabalho, ausência de apoio técnico especializado e baixa participação das famílias. Ainda assim, os participantes não se limitaram à crítica. Ao contrário, apresentaram propostas de aprimoramento centradas na valorização das práticas

existentes, na promoção de formações mais contextualizadas, na colaboração entre pares e no uso da tecnologia como ferramenta de suporte pedagógico.

Dessa forma, os achados indicam que a consolidação de uma política pública voltada ao desenvolvimento das competências socioemocionais requer mais do que documentos normativos e diretrizes formais. Exige investimento nas condições estruturais do trabalho docente, escuta ativa das práticas já desenvolvidas nas escolas e construção de redes de apoio — institucionais e colaborativas — que reconheçam e fortaleçam o papel do professor como mediador entre política e prática, entre currículo e realidade, entre proposta pedagógica e vínculo afetivo com os estudantes.

Nesse sentido, os resultados obtidos por meio das entrevistas foram fundamentais para a concepção do catálogo digital *DevSkills*, pois revelaram, a partir da experiência concreta dos participantes, um repertório valioso de estratégias pedagógicas, dinâmicas de sala, formas de organização do tempo e uso criativo de recursos disponíveis. Cada prática relatada que apresentou potencial de replicabilidade ou inovação foi documentada, analisada e sistematizada para compor o catálogo, garantindo que o produto final não fosse apenas prescritivo, mas sim enraizado na realidade escolar vivida pelos professores e psicólogos da rede.

7 UM SURVEY DE BOAS PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ.

Dando continuidade à discussão sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no ensino médio, este capítulo apresenta a terceira etapa da pesquisa, na qual foi aplicado um *survey* (Babbie, 1999; Freitas, 2000; Mineiro, 2020) para coletar boas práticas desenvolvidas por professores do ensino médio das escolas públicas do Estado do Ceará. Enquanto o capítulo anterior descreveu a análise qualitativa, conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e psicólogos, utilizando o protocolo metodológico da *Grounded Theory*, esta etapa visa ampliar a compreensão do fenômeno ao mapear, de forma sistemática e abrangente, estratégias já adotadas em sala de aula. O uso do *survey* permite não apenas identificar padrões e recorrências nas práticas pedagógicas, mas também complementar as evidências obtidas na análise qualitativa, fornecendo uma base mais robusta para reflexões e recomendações futuras.

A aplicação do *survey* justifica-se pela necessidade de obter uma visão mais ampla e representativa das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Enquanto as entrevistas fornecem um entendimento aprofundado sobre percepções individuais, o *survey* permite mapear tendências e identificar padrões em diferentes contextos (Mineiro, 2020). Segundo Creswell (2014), a combinação de métodos qualitativos e quantitativos contribui para a triangulação dos dados, proporcionando maior validade aos resultados. Além disso, o *survey* é amplamente utilizado em pesquisas educacionais para coletar dados em larga escala e compreender fenômenos sociais (Fowler, 2013).

Para organizar a análise desta etapa da pesquisa, este capítulo está estruturado em três seções principais. A primeira seção (7.1) descreve a metodologia adotada para a aplicação do *survey*, detalhando os critérios de seleção dos participantes, a estrutura do questionário e os procedimentos utilizados na coleta de dados. Em seguida, a seção 7.2 apresenta os resultados obtidos, destacando as principais práticas relatadas pelos professores e suas contribuições para o desenvolvimento das competências socioemocionais no ensino médio. Por fim, a seção 7.3 discute as possíveis ameaças à validade do estudo, considerando aspectos metodológicos que podem ter influenciado as respostas, bem como os desafios inerentes à coleta de dados por meio de *survey*.

7.1 Metodologia adotada para a aplicação do survey

Com o intuito de verificar quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas por professores do ensino médio para fomentar competências socioemocionais, foi aplicado um *survey* junto a professores que exercem a função de diretor de turma nas escolas públicas do Estado do Ceará. Essa escolha se justifica pelo papel estratégico desses profissionais na mediação do acompanhamento pedagógico e formativo dos estudantes, o que lhes confere uma posição privilegiada para observar e implementar práticas voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Os participantes do *survey* foram exclusivamente professores do ensino médio da rede pública estadual que, no momento da coleta, estavam oficialmente atuando como diretores de turma. Foram contempladas diferentes áreas do conhecimento, uma vez que a função de diretor de turma pode ser exercida por professores de qualquer área, não estando restrita a uma disciplina específica. Ao todo, 52 professores diretores de turma responderam ao questionário, compondo assim o corpus da análise quantitativa.

O questionário foi estruturado com perguntas abertas e de múltipla escolha, de forma a possibilitar tanto a sistematização de dados objetivos quanto a coleta de relatos descritivos mais detalhados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. O instrumento foi dividido em duas partes principais: a primeira, composta por seis perguntas de múltipla escolha, teve como objetivo levantar informações sobre o perfil dos participantes, incluindo aspectos como área de atuação, tempo de experiência docente e região da escola. A segunda parte, mais aprofundada, foi composta por 11 perguntas voltadas à descrição de uma boa prática relacionada ao desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar.

As perguntas dessa segunda parte foram organizadas em torno de três eixos temáticos centrais:

- Competências socioemocionais trabalhadas, com base nas experiências práticas do professor;
- Estratégias pedagógicas utilizadas durante a implementação da atividade ou projeto;
- Resultados percebidos junto aos estudantes, considerando aspectos como engajamento, comportamento e desenvolvimento pessoal.

Essa combinação de questões visou captar a complexidade das práticas pedagógicas em contexto real, permitindo tanto a categorização das experiências quanto a compreensão de nuances e especificidades relatadas pelos professores.

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário digital, elaborado e disponibilizado na plataforma Google Forms. O link de acesso ao questionário foi distribuído principalmente por e-mail institucional, direcionado às 131 escolas profissionalizantes de ensino médio da rede pública estadual do Ceará. Além disso, foi feito contato direto com coordenadores das CREDEs (Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação), por meio do aplicativo WhatsApp, solicitando apoio na divulgação do formulário junto aos professores que atuam como diretores de turma em outras categorias de escolas do ensino médio do estado.

O período de coleta se estendeu de fevereiro a abril de 2025, garantindo tempo suficiente para alcançar diferentes regiões do estado e possibilitar uma participação mais ampla e representativa.

Antes de iniciar o preenchimento do questionário, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e convidados a ler e aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), inserido no próprio formulário. A participação foi voluntária, e os dados foram coletados de forma anônima, assegurando o sigilo das informações compartilhadas e o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Embora não tenha sido submetida a um Comitê de Ética em Pesquisa, a investigação seguiu diretrizes éticas fundamentais, como o respeito à autonomia dos participantes, a garantia de confidencialidade dos dados e a utilização das informações exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Optou-se pela não submissão ao CEP por se tratar de uma pesquisa de natureza não intervencionista, realizada com professores adultos em exercício, sem envolvimento de dados sensíveis, situação de vulnerabilidade ou qualquer risco físico, psicológico ou social aos participantes. Além disso, a coleta foi inteiramente virtual, com participação voluntária e anonimato assegurado, o que, conforme o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, pode enquadrar a pesquisa como isenta de apreciação ética formal, desde que respeitados os princípios das Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016.

Ressalta-se que todas as recomendações constantes nesses documentos foram rigorosamente seguidas, incluindo a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a garantia de sigilo e uso acadêmico dos dados.

Os resultados obtidos com a aplicação do survey foram fundamentais para subsidiar a construção do catálogo digital de boas práticas pedagógicas (*DevSkills*). As experiências relatadas pelos professores permitiram identificar estratégias concretas utilizadas no cotidiano escolar para o desenvolvimento das competências socioemocionais, incluindo

dinâmicas, projetos, recursos e formas de avaliação. A partir da análise das respostas abertas, foi possível mapear as competências mais trabalhadas, as metodologias mais recorrentes e os efeitos percebidos junto aos estudantes. Esses dados foram organizados em categorias temáticas e integrados ao catálogo de forma sistemática, garantindo que o produto final fosse construído não apenas com base na literatura, mas também ancorado em práticas reais e contextualizadas vivenciadas nas escolas da rede pública estadual.

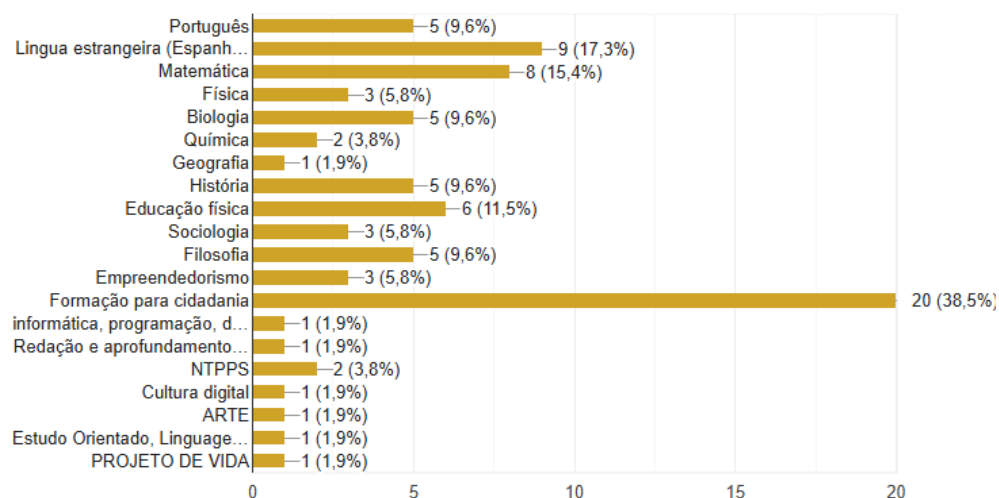
O questionário completo (perguntas e respostas) utilizado no survey, com o detalhamento de todos os itens e eixos temáticos, encontra-se disponível para consulta pública no seguinte link: [\[BOAS PRÁTICAS DOS PARTICIPANTES\]](#). Essa disponibilização visa garantir a transparência metodológica e permitir que outros pesquisadores ou interessados conheçam integralmente a estrutura do instrumento aplicado.

7.2 Resultados da coleta

7.2.1 Perfil e distribuição geográfica do professores diretores de turmas participantes

A análise dos dados coletados junto aos 52 professores diretores de turma revelou uma amostra diversificada, tanto em relação às áreas de conhecimento quanto à distribuição geográfica no estado do Ceará. Conforme pode ser observado na Figura 13, participaram da pesquisa docentes de todas as áreas do conhecimento, incluindo Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, o que reforça a transversalidade da atuação dos diretores de turma no trabalho com competências socioemocionais.

Figura 13 – Áreas dos professores diretores de turma participantes

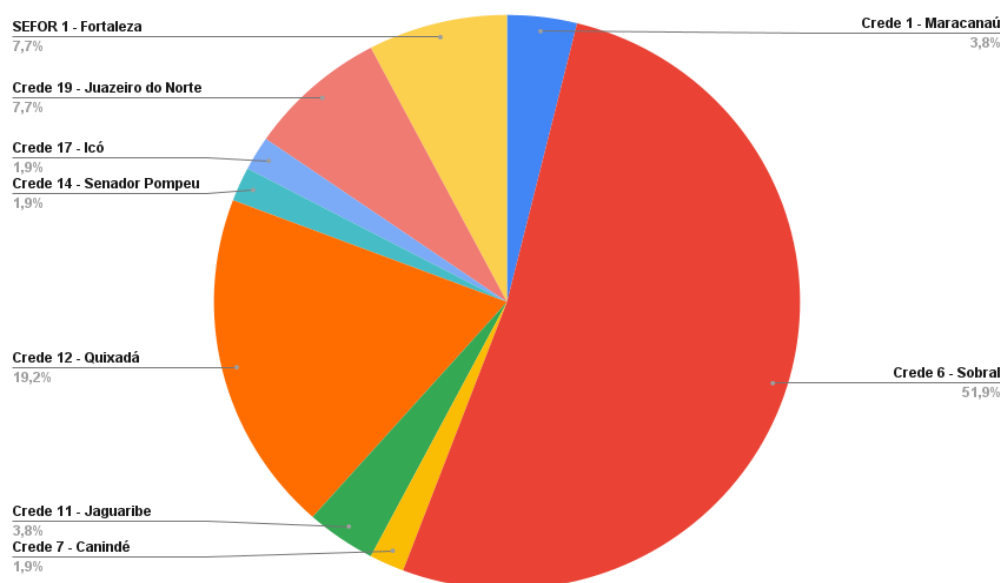


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Outro ponto observado é que a maioria das respostas, correspondente a 38,5% dos participantes, mencionou a disciplina de Formação para a Cidadania. É nessa disciplina que os professores diretores de turma têm maior atuação nas aulas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

Com relação à localização, os participantes estão distribuídos por diferentes CREDEs do estado, abrangendo tanto escolas da capital quanto do interior. A Figura 14 detalha o número de respondentes por CREDE, evidenciando a amplitude territorial alcançada:

Figura 14 – Representação dos participantes por CREDE



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

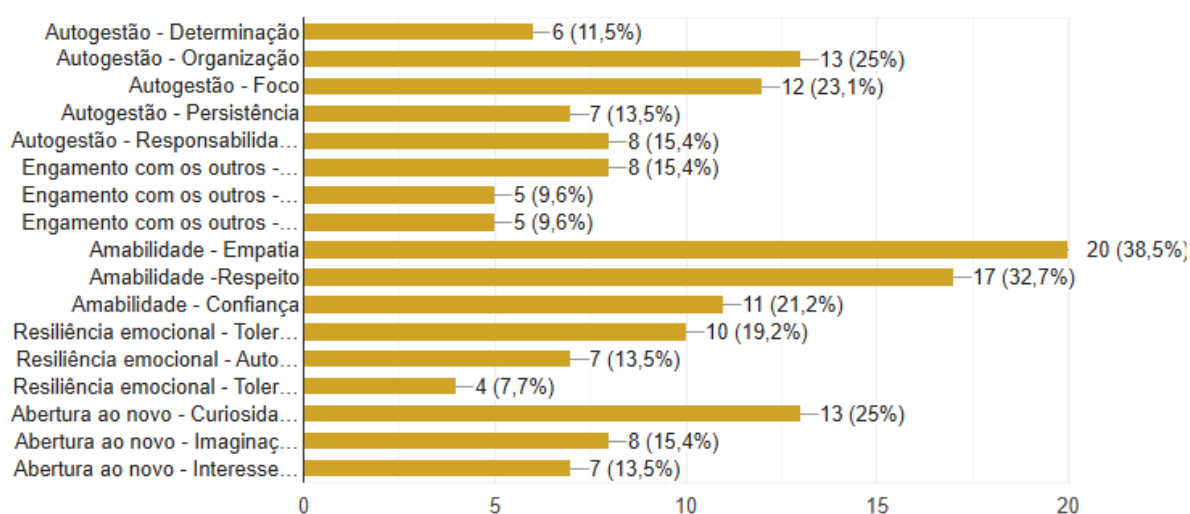
A distribuição geográfica dos participantes também revela uma abrangência significativa entre diferentes regiões do estado, com destaque para a CREDE 6 – Sobral, que concentrou 51,9% dos respondentes. Esse número expressivo pode estar relacionado a políticas educacionais locais mais consolidadas ou a uma maior articulação das escolas com a proposta da pesquisa. Em seguida, a CREDE 12 – Quixadá também apresentou participação relevante, com 19,2% dos professores. Outras CREDEs com representatividade significativa foram a SEFOR 1 – Fortaleza e a CREDE 19 – Juazeiro do Norte, ambas com 7,7% dos participantes.

As demais regiões apresentaram contribuições pontuais, como é o caso das CREDEs 1 (Maracanaú) e 11 (Jaguaribe), com 3,8% cada, e das CREDEs 7 (Canindé), 14 (Senador Pompeu) e 17 (Icó), todas com 1,9%. Essa diversidade regional, embora com concentrações distintas, contribui para uma análise mais ampla e representativa das práticas desenvolvidas no estado.

7.2.2 Competências socioemocionais mais trabalhadas

Dando continuidade à análise dos resultados, agora com foco nas competências socioemocionais mais trabalhadas pelos professores diretores de turma, apresento a Figura 15, que mostra os aspectos com maiores concentrações de respostas.

Figura 15 – Frequência de Competências Socioemocionais nas Atividades Relatadas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Podemos observar que as competências socioemocionais mais trabalhadas, frequentemente mencionadas pelos professores diretores de turma, estão concentradas principalmente no eixo da amabilidade, com destaque para a empatia, relatada por 38,5% dos participantes. Essa competência aparece como central nas práticas pedagógicas, refletindo uma preocupação dos docentes em cultivar relações mais humanas e sensíveis no ambiente escolar. A respeitabilidade também se sobressai nesse eixo, sendo citada por 32,7% dos professores, seguida da confiança (21,2%).

Outros dois eixos que apresentaram frequência relevante foram autogestão e abertura ao novo. No primeiro, destacam-se as competências de organização (25%) e foco (23,1%), indicando o incentivo a habilidades relacionadas ao planejamento, à atenção e à disciplina entre os estudantes. No segundo, a curiosidade para aprender também aparece com 25%, sinalizando o estímulo à investigação e à construção ativa do conhecimento como parte das práticas docentes.

Já as competências relacionadas à resiliência emocional foram mencionadas em menor proporção, com a tolerância à frustração (7,7%) sendo a menos citada. Essa menor incidência pode indicar um desafio maior para trabalhar aspectos emocionais mais profundos ou menos tangíveis no contexto da sala de aula.

Ainda sobre o gráfico da Figura 13, pode-se visualizar com clareza a variedade de competências trabalhadas e a ênfase dada a dimensões ligadas à convivência e à autorregulação, refletindo um equilíbrio entre o desenvolvimento interpessoal e intrapessoal.

7.2.3 Estratégias utilizadas pelos professores

As práticas pedagógicas descritas pelos professores diretores de turma revelam uma ampla diversidade de estratégias voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais no cotidiano escolar. As atividades relatadas pelos professores no formulário evidenciam tanto iniciativas pontuais quanto projetos mais estruturados, abrangendo desde dinâmicas simples até ações integradas com diferentes componentes curriculares. Essas ações percorrem todas as cinco macrocompetências e suas respectivas competências, que são utilizadas como base metodológica nas aulas de competências socioemocionais. São elas:

- (a) Autogestão: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade;
 - (b) Engajamento com os outros: iniciativa social, assertividade, entusiasmo;
 - (c) Amabilidade: empatia, respeito e confiança;
 - (d) Resiliência emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração;
 - (e) Abertura ao novo: curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico
- (Instituto Ayrton Senna, 2021).

Nos Quadros 5 a 8 apresentam-se as boas práticas relatadas pelos professores, organizadas por agrupamentos de CREDEs. A divisão foi feita da seguinte forma: Sertão Central, Sertão de Canindé e Jaguaribe (14 boas práticas), abrangendo os municípios de Canindé, Senador Pompeu e Quixadá; Fortaleza e Região Metropolitana (6 boas práticas); Cariri e Centro-Sul (5 boas práticas), com destaque para Juazeiro e Icó; e, por fim, a região Norte, na CREDE de Sobral, com um total de 27 boas práticas. Em cada quadro, estão indicadas a macrocompetência/competência trabalhada, o título da atividade e seus respectivos objetivos.

Quadro 5 – Boas práticas do Sertão Central, Sertão de Canindé e Jaguaribe

MACROCOMPETÊNCIA E COMPETÊNCIA	TÍTULO DA ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE
Amabilidade - Empatia	Entender a importância da empatia na vida	Compreender a importância de trabalhar a empatia.
Autogestão - Determinação,	Projeto Círculo de	Estimular a leitura por prazer e incentivar a

Engajamento com os outros - Iniciativa Social, Abertura ao novo - Curiosidade para aprender, Abertura ao novo - Interesse Artístico	Leitura	interpretação e variação linguística.
Autogestão - Organização, Autogestão - Responsabilidade, Amabilidade - Empatia, Amabilidade -Respeito, Resiliência emocional - Tolerância ao estresse, Resiliência emocional - Autoconfiança	Meu ovo de estimação	Promover a responsabilidade e outras competências marcadas na questão anterior.
Autogestão - Responsabilidade	Compreendendo e Assumindo Responsabilidades	Identificar diferentes tipos de responsabilidades na vida dos jovens.
Engajamento com os outros - Iniciativa Social, Engajamento com os outros - Assertividade, Engajamento com os outros - Entusiasmos	Esquete teatral das competências socioemocional	Proporcionar reflexão, discussão e compartilhamento acerca de experiências vividas por meio de esquete teatral.
Amabilidade -Respeito	Combatendo o preconceito, com atitudes de RESPEITO!	Refletir sobre a importância de respeitar as diferenças, para combater qualquer tipo de preconceito.
Engajamento com os outros - Assertividade, Engajamento com os outros - Entusiasmos, Amabilidade - Empatia, Amabilidade -Respeito, Amabilidade - Confiança	Interagindo, Aprendendo e Partilhando Emoções e Vivências!	Despertar nos educandos o acolhimento, entendimento e compreensão da importância das Competências Socioemocionais para a sua formação, transformação social e autoconhecimento.
Resiliência emocional - Tolerância ao estresse	Roda de Conversa	A atividade teve como objetivo, conscientizar nossos alunos através de uma série de rodadas de conversas com psicólogos convidados da importância de tolerarem situações de estresse e se

		manterem resilientes emocionalmente.
Amabilidade - Empatia, Resiliência emocional - Tolerância ao estresse	Dinâmica da caneta	Trabalhar a empatia e a tolerância ao estresse durante os trabalhos em equipe.
Engamento com os outros - Assertividade	Jogo do encontro	Compartilhar tempo com amigos e familiares, utilizando uma linguagem amorosa, assertiva e empática.
Amabilidade - Empatia, Amabilidade - Confiança, Resiliência emocional - Autoconfiança, Abertura ao novo - Curiosidade para aprender	Aprendizagem Cooperativa	Colaborar para uma maior integração e consequente ganho de aprendizagem com o interesse dos(as) estudantes no auxílio mútuo.
Autogestão - Determinação, Autogestão - Organização, Autogestão - Foco, Autogestão - Persistência, Autogestão - Responsabilidade, Engamento com os outros - Iniciativa Social, Engamento com os outros - Assertividade, Engamento com os outros - Entusiasmos, Amabilidade - Empatia, Amabilidade -Respeito, Amabilidade - Confiança, Resiliência emocional - Tolerância ao estresse, Resiliência emocional - Autoconfiança, Resiliência emocional - Tolerância a Frustração, Abertura ao novo - Curiosidade para aprender, Abertura ao novo - Imaginação criativa	Empatia	Desenvolver o amor e o respeito ao próximo.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Podemos observar no Quadro 6 que muitas das práticas têm como foco o fortalecimento das relações interpessoais e o estímulo à empatia, como é o caso das atividades “Entender a importância da empatia na vida”, “Interagindo, aprendendo e compartilhando emoções e vivências!”, “Roda de Conversa”. Tais ações visam colocar o estudante em posição de reflexão sobre o outro e sobre si mesmo, promovendo o reconhecimento das emoções e o respeito às diferenças.

Também foram evidenciados pelos professores alguns projetos que demonstram uma abordagem lúdica, artística ou criativa, como a “Esquete teatral das competências socioemocionais”, “Meu ovo de estimação”, “Projeto Círculo de Leitura”, “Jogo do Encontro”, “Dinâmica da caneta”, entre outros. Esses exemplos mostram como os professores exploram diferentes linguagens e formas de expressão para engajar os alunos no desenvolvimento socioemocional.

Há ainda menções, por parte dos professores, a práticas que promovem o trabalho coletivo e a aprendizagem colaborativa, como “Aprendizagem cooperativa” e “Interagindo, aprendendo e compartilhando emoções e vivências”, que reforçam a importância da convivência, da escuta ativa e da construção conjunta do conhecimento.

Dando prosseguimento à análise, o Quadro 6, apresentado abaixo, sistematiza as boas práticas desenvolvidas por professores de Fortaleza e Região Metropolitana, com base nas competências trabalhadas, nos títulos das atividades e em seus respectivos objetivos.

Quadro 6 – Boas práticas de Fortaleza e Região Metropolitana

MACROCOMPETÊNCIA E COMPETÊNCIA	TÍTULO DA ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE
Autogestão - Foco	Liderança	Discutir sobre o papel da liderança na formação humana
Autogestão - Determinação	Desvendando a Determinação: A Chave para a Autogestão	Desenvolver a competência socioemocional da autogestão, com foco na determinação, através da reflexão, análise e aplicação prática de estratégias.
Autogestão - Foco, Autogestão - Persistência, Engajamento com os outros - Iniciativa Social, Amabilidade - Empatia, Amabilidade - Respeito, Amabilidade - Confiança,	Oficina de História de Vida	Construir uma convivência mais harmônica e solidária através do compartilhamento de histórias de vida.

Resiliência emocional - Tolerância ao estresse		
Autogestão - Organização	Organização do material didático.	Desenvolver o senso de responsabilidade para com seus materiais e a organização dos cadernos como um material de apoio para o estudo!
Amabilidade -Respeito	Pra inicio de conversa	Ouvir as impressões e as expectativas dos estudantes sobre o componente Diálogos Socioemocionais.
Autogestão - Organização	Elaboração coletiva do projeto festival de talentos	Promover a interação dos estudantes através da cultura pela participação em expressões artísticas pertencentes às manifestações culturais da coletividade que estejam presentes no cotidiano.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Podemos observar no Quadro 6 que além das práticas mencionadas, outros exemplos relatados pelos professores reforçam a intencionalidade na promoção de competências específicas por meio de atividades direcionadas. A oficina intitulada “Liderança” teve como objetivo principal desenvolver a capacidade de organização de grupos, tomada de decisão e empatia, elementos fundamentais para o exercício da liderança positiva no ambiente escolar. Já a atividade “Desvendando a Determinação: A Chave para a Autogestão” buscou trabalhar a perseverança, o foco e a responsabilidade pessoal, estimulando os estudantes a refletirem sobre suas metas e atitudes no cotidiano escolar.

Outra prática relevante foi a “Oficina de História de Vida”, voltada ao autoconhecimento, à empatia e ao respeito às trajetórias individuais dos colegas, promovendo um espaço seguro para escuta, partilha e reflexão. Práticas como a “Organização do material didático” também apareceram como estratégias simples, porém eficazes, para desenvolver a competência de organização, relacionada à macrocompetência da autogestão.

Dando continuidade à coleta de boas práticas, apresento agora a região do Cariri e Centro-Sul, conforme sistematizado no Quadro 7:

Quadro 7 – Boas práticas da região do Cariri e Centro-Sul

MACROCOMPETÊNCIA E COMPETÊNCIA	TÍTULO DA ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE
Abertura ao novo - Curiosidade para aprender, Abertura ao novo - Imaginação criativa	Práticas de programação	Ensinar e praticar programação orientada a objetos, promovendo a curiosidade para aprender.
Autogestão - Organização, Autogestão - Foco, Abertura ao novo - Curiosidade para aprender	Planos para o meu futuro...	Promover a organização de estudos dos alunos de 3º ano, focados nos conteúdos básicos para o Enem, construindo um cronograma de estudos.
Autogestão - Organização	Me organizando.	Criar caminhos para uma boa organização estudantil.
Autogestão - Foco, Autogestão - Persistência	Fico	Trabalho relacionado a atenção e concentração para atividades que exigem mais raciocínio e dedicação.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observando o Quadro 7, podemos visualizar que outras estratégias relatadas pelos professores mostram como atividades escolares regulares e projetos específicos podem ser ressignificados como oportunidades de desenvolvimento socioemocional. A prática intitulada “Práticas de programação”, por exemplo, além de envolver habilidades técnicas e cognitivas, contribuiu para o fortalecimento de competências como persistência, pensamento crítico e resolução de problemas, estimulando também a colaboração entre pares durante o processo de aprendizagem.

Outro ponto observado foi a atividade “Planos para o meu futuro...”, que teve como foco o exercício da autoavaliação, do projeto de vida e da definição de metas pessoais, mobilizando os estudantes a refletirem sobre suas escolhas e objetivos de longo prazo. Já em “Me organizando”, o professor promoveu momentos de reflexão prática sobre a gestão do tempo, o cuidado com materiais escolares e a estruturação de rotinas de estudo, desenvolvendo a competência de organização, vinculada à macrocompetência da autogestão.

Finalizando as análises das coletas de boas práticas, apresentamos a Região Norte do Estado, na CREDE de Sobral. O Quadro 8, a seguir, traz as evidências das boas práticas desenvolvidas.

Quadro 8 - Boas práticas da região norte (Sobral)

MACROCOMPETÊNCIA E COMPETÊNCIA	TÍTULO DA ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE
Engajamento com os outros - Iniciativa Social, Abertura ao novo - Curiosidade para aprender, Abertura ao novo - Imaginação criativa, Abertura ao novo - Interesse Artístico	Danças no mundo	Em parceria com a disciplina de educação física , o objetivo era promover a imaginação criativa, o interesse artístico através da cultura digital e a curiosidade para aprender através de pesquisas virtuais.
Autogestão - Organização, Autogestão - Foco, Autogestão - Persistência, Engajamento com os outros - Iniciativa Social, Amabilidade - Empatia, Amabilidade -Respeito, Amabilidade - Confiança, Abertura ao novo - Imaginação criativa	Fortalecendo nossa união	Fortalecer os vínculos de amizade da turma, trabalhando com a importância do trabalho em equipe, ouvir o outro, à importância de todos os mesmos e etc.
Resiliência emocional - Tolerância ao estresse	Resiliência emocional serve em tudo na vida	Promover a Resiliência emocional como um pilar para o vida estudantil dos alunos.
Abertura ao novo - Curiosidade para aprender, Abertura ao novo - Imaginação criativa, Abertura ao novo - Interesse Artístico	Teatralizando a vida	Desenvolver através de jogos teatrais o interesse artístico, a imaginação e a curiosidade para aprender.
Amabilidade - Empatia, Amabilidade -Respeito, Amabilidade - Confiança	Na "pele" do outro	Promover a empatia e o respeito em favor das pessoas com deficiência visual.
Autogestão - Organização, Autogestão - Responsabilidade, Engajamento com os outros - Assertividade, Amabilidade -Respeito, Resiliência emocional - Tolerância ao estresse, Resiliência emocional - Tolerância a Frustração	Respeito às diferenças	Contribuir através da cooperação para o desenvolvimento do outro. Aprendendo, pois, a lidar com frustrações e estresse.

Amabilidade - Empatia	Seja gentil - gentileza gera gentileza.	Promover um momento interativo e reflexivo sobre empatia, respeito e amor ao próximo.
Amabilidade - Respeito	A Importância do Respeito em Sala de Aula	Promover uma ação coletiva entre todos os alunos da sala para conscientizar todos eles sobre a importância do respeito com o outro e tornar isso um hábito diário na escola e não sociedade.
Abertura ao novo - Imaginação criativa, Abertura ao novo - Interesse Artístico	Era uma vez	Trabalhar a criatividade dos alunos
Autogestão - Foco, Autogestão - Persistência, Autogestão - Responsabilidade, Engajamento com os outros - Iniciativa Social, Amabilidade - Empatia, Amabilidade - Confiança, Resiliência emocional - Tolerância ao estresse, Resiliência emocional - Tolerância a Frustração, Abertura ao novo - Curiosidade para aprender, Abertura ao novo - Interesse Artístico	Marcas que eu levo/ marcas que deixo	Promover reflexão sobre a importação de se fazer presente na vida das pessoas.
Abertura ao novo - Imaginação criativa	Objetivo misterioso	Desenvolver a criatividade dos alunos.
Amabilidade - Empatia, Amabilidade -Respeito, Resiliência emocional - Autoconfiança	Roda das emoções	Compartilhar as emoções com os colegas
Amabilidade - Confiança, Resiliência emocional - Autoconfiança	Força Interior	Adquirir a autoconfiança e trabalhar a resiliência emocional
Autogestão - Determinação	Protagonistas da Própria História	Promover a conscientização dos discentes a serem atores de suas vidas. Buscando correr atrás dos objetivos que querem alcançar

Autogestão - Organização, Abertura ao novo - Curiosidade para aprender	Como anda sua organização atualmente?	Desenvolver a organização com o intuito de gerir os estudos para aprovação no ENEM e vestibulares
Amabilidade - Empatia, Amabilidade -Respeito, Amabilidade - Confiança	Conhecendo o outro	Compreender a importância do respeito e conhecimento sobre o outro.
Autogestão - Determinação, Engajamento com os outros - Iniciativa Social, Amabilidade - Empatia, Resiliência emocional - Tolerância ao estresse, Abertura ao novo - Curiosidade para aprender, Abertura ao novo - Imaginação criativa, Abertura ao novo - Interesse Artístico	Autoconfiança	Promover o conhecimento de si entre os educandos, tendo em vista o crescimento formativo deles.
Amabilidade -Respeito	Respeito às diferenças	Promover o respeito e a tolerância às diferenças.
Autogestão - Persistência, Amabilidade - Confiança, Abertura ao novo - Interesse Artístico	Fotografia como meio de contribuição social e cultural.	Promover habilidades para o autoconhecimento e conhecimento social.
Autogestão - Organização, Autogestão - Foco, Amabilidade - Empatia, Amabilidade - Confiança	O que você traz na bagagem?	Promover junto à turma a socialização e reflexão que todos temos uma série de valores, costumes e princípios que trazem consigo; Além das “coisas” que levamos junto a nós como objetos pessoais, pessoas e sentimentos.
Autogestão - Organização, Autogestão - Persistência, Autogestão - Responsabilidade, Amabilidade - Empatia, Amabilidade -Respeito, Resiliência emocional - Autoconfiança, Abertura ao novo - Curiosidade para aprender	Conhecendo-se a si mesmo	Levar o aluno a refletir sobre suas vivências buscando um autoconhecimento.
Amabilidade - Empatia,	Respeita as minas	Conscientizar a turma sobre o respeito das

Amabilidade -Respeito		mulheres
Amabilidade - Empatia, Resiliência emocional - Tolerância ao estresse	Como você se sentiria?	Estimular os alunos a se colocarem no lugar do outro, desenvolvendo empatia e a capacidade de lidar com situações de estresse de forma construtiva e solidária.-Escolhi uma situação, como “alguém perdeu algo importante”. Perguntei: *”Como você acha que essa pessoa está se sentindo? O que você faria para ajudar?”*
Abertura ao novo - Curiosidade para aprender	Vamos aprender algo novo?	Desenvolver a competência curiosidade para aprender a partir de uma dinâmica
Autogestão - Foco	Como eu era há 3 anos, como sou hoje	Promover a reflexão dos alunos sobre mudanças e comprometimento com seus objetivos
Autogestão - Organização, Autogestão - Responsabilidade, Engajamento com os outros - Entusiasmo	Quem sou eu?	Fazer com que os alunos possam refletir sobre eles mesmos.
Amabilidade - Empatia	Sentindo o que os outros sentem.	Promover uma análise sobre a dor, as dificuldades e as angústias que portadores de necessidades especiais sentem.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Podemos observar que as estratégias utilizadas na Região Norte também demonstram uma atenção especial a temas sensíveis e experiências formativas profundas, muitas vezes exploradas por meio da arte, da expressão corporal e do diálogo aberto. A atividade “Danças no mundo” possibilitou não apenas o conhecimento de diferentes manifestações culturais, mas também o exercício da empatia, do respeito à diversidade e do trabalho coletivo. Já “Teatralizando a vida” e “Era uma vez” utilizaram a dramatização e a contação de histórias como formas de explorar emoções, fortalecer vínculos e estimular a expressão emocional e criativa dos estudantes.

Outras atividades observadas foram “Respeito às diferenças”, “Na pele do outro”, “Seja gentil – gentileza gera gentileza”, “A importância do respeito em sala de aula” e “Respeita as minas”, que revelam um esforço dos professores em promover a educação para a convivência, enfrentando preconceitos e incentivando atitudes de tolerância e inclusão. Essas

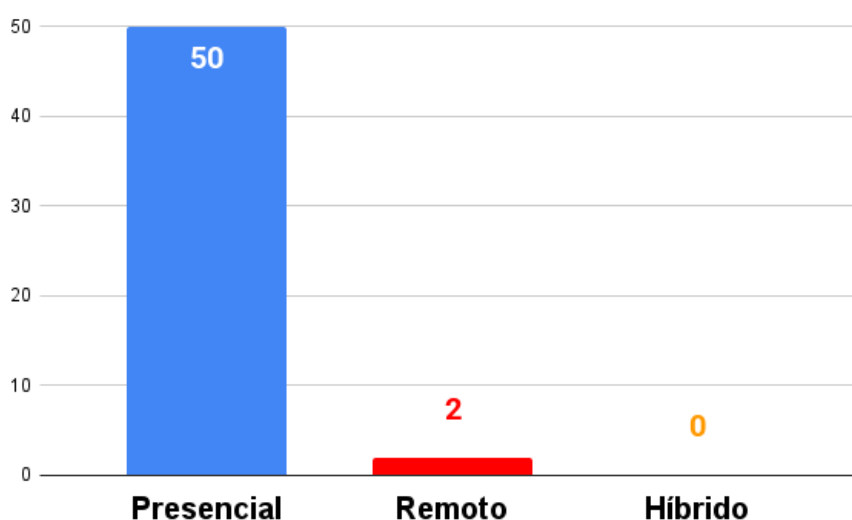
práticas trabalharam diretamente a macrocompetência da amabilidade, estimulando nos estudantes a valorização do outro e o respeito mútuo.

Professores também relataram atividades como “Marcas que eu levo / marcas que deixo”, “Quem sou eu?”, “Como eu era há 3 anos, como sou hoje”, “Conhecendo-se a si mesmo” e “Protagonistas da própria história”, que estão ligadas ao processo de construção da identidade e do autoconhecimento, aspectos essenciais para o fortalecimento da autoestima e da autonomia. Essas práticas permitiram que os estudantes refletissem sobre sua trajetória, valores, sonhos e desafios.

Em linhas gerais, as atividades relatadas pelos professores diretores de turma revelam não apenas a diversidade de estratégias pedagógicas utilizadas nas escolas públicas de ensino médio do Ceará, mas também o compromisso dos docentes com a formação integral dos estudantes. As práticas abrangem desde ações simples e cotidianas até projetos mais estruturados e inovadores, envolvendo diferentes linguagens, metodologias e abordagens. Além de trabalharem competências específicas como empatia, organização, autoconfiança e respeito, essas estratégias demonstram que o desenvolvimento socioemocional pode ser promovido de forma significativa, contextualizada e sensível à realidade dos alunos.

Ainda sobre as estratégias utilizadas pelos professores, apresento na Figura 16, abaixo, o formato em que as atividades voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais têm sido trabalhadas.

Figura 16 – Formato de Aplicação das Atividades



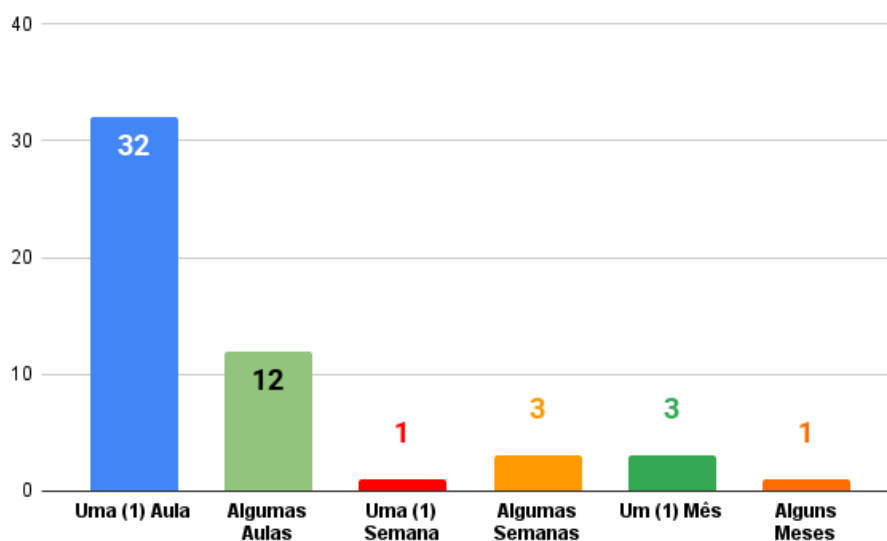
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No gráfico da Figura 16, quanto ao formato de aplicação das práticas pedagógicas, observa-se uma predominância absoluta do modelo presencial, conforme ilustrado no gráfico a seguir. Das 52 respostas obtidas, 50 professores (96,2%) afirmaram ter realizado suas atividades presencialmente, enquanto apenas 2 professores (3,8%) relataram a utilização do formato remoto. Nenhuma atividade foi realizada no formato híbrido, o que evidencia a valorização da presença física e da interação direta entre professor e estudantes como elementos facilitadores no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Esse dado reforça a importância do ambiente escolar como espaço privilegiado para a vivência de dinâmicas relacionais, troca de experiências e construção coletiva do conhecimento. A aplicação presencial favorece a condução de rodas de conversa, dinâmicas em grupo, atividades corporais e expressivas, estratégias amplamente relatadas pelos professores como eficazes para o engajamento dos alunos.

Além do formato de aplicação, foi analisado também o tempo necessário para a execução das atividades desenvolvidas pelos professores. Como mostra o gráfico da Figura 17, a seguir, a maior parte das práticas relatadas foi planejada para ocorrer em um tempo reduzido: 32 professores (61,5%) indicaram que as ações foram aplicadas em uma única aula, e 12 professores (23,1%) utilizaram algumas aulas consecutivas para o desenvolvimento completo da proposta.

Figura 17 – Tempo de Aplicação das Atividades Socioemocionais

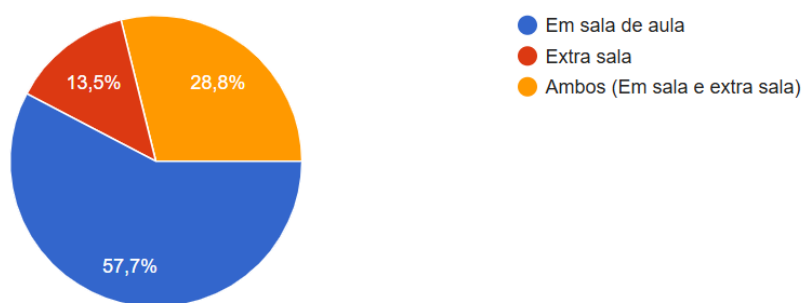


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Apenas uma minoria relatou atividades com duração mais extensa: 3 professores afirmaram ter desenvolvido as práticas ao longo de algumas semanas, outros 3 indicaram um mês como tempo necessário, e 1 professor apontou uma execução que se estendeu por alguns meses. Esses dados mostram que, em sua maioria, as estratégias socioemocionais têm sido integradas ao cotidiano escolar de maneira prática e pontual, sem demandar grandes alterações no planejamento pedagógico — embora algumas iniciativas mais estruturadas também estejam presentes.

Outro aspecto coletado refere-se ao espaço em que as atividades foram realizadas, conforme representado na Figura 18.

Figura 18 – Ambientes utilizados para aplicação das Práticas Socioemocionais



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Podemos observar que a maior parte das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais ocorreu em sala de aula, com 57,7% das respostas. Esse dado demonstra que os professores estão conseguindo incorporar ações socioemocionais à rotina das aulas regulares, utilizando o espaço tradicional de ensino como ambiente também para o desenvolvimento humano e relacional dos estudantes.

Além disso, 28,8% dos docentes afirmaram que as atividades foram realizadas tanto em sala quanto em espaços extras, como pátios, auditórios, laboratórios ou outros ambientes da escola. Essa flexibilidade de espaço revela a intenção de criar dinâmicas mais envolventes e adaptadas à natureza das práticas propostas, muitas vezes exigindo movimentação, trabalho em grupo ou interação mais livre.

Apenas 13,5% das atividades ocorreram exclusivamente fora da sala de aula, o que pode estar relacionado a projetos específicos com foco artístico, esportivo, cultural ou de intervenção social. Esses dados reforçam a importância de pensar a escola como um todo — e não apenas a sala de aula — como espaço de formação integral dos estudantes.

7.2.4 Relatos dos professores diretores de turma após aplicação das atividades

De forma geral, os professores não relataram dificuldades em perceber as melhorias após a aplicação das atividades e mencionaram altos níveis de participação e engajamento por parte dos estudantes durante as ações voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais. A seguir, apresentamos alguns trechos que ilustram esses relatos:

“A turma participou ativamente das ações com engajamento e entusiasmo.”
(PRODT-1)

“A turma participou ativamente das ações e realizou com empatia e criatividade a atividade proposta. Mostraram-se interessados e entusiasmados.” (PRODT-2)

“A turma participou com entusiasmo, engajamento, comprometimento e organização.” (PRODT-3)

Podemos observar, nos relatos dos professores, que expressões como “participação ativa”, “comprometimento”, “entusiasmo” e “interesse” apareceram de forma recorrente. Muitos docentes destacaram que os alunos se envolveram emocionalmente com as propostas, refletiram sobre suas próprias vivências e compartilharam experiências pessoais, o que fortaleceu o vínculo entre os colegas e com o professor.

Observa-se também que diversos relatos mencionam que os estudantes refletiram sobre temas importantes, como empatia, responsabilidade, respeito, autoconfiança e organização. Em atividades mais introspectivas, como as que envolviam história de vida, autoavaliação ou autoconhecimento, houve registros de momentos de emoção e conscientização. Uma professora comentou, por exemplo, que:

“A turma participou ativamente e em alguns casos se emocionou pelas marcas deixadas e as marcas que levou”. (PRODT-10)

Outro ponto observado foram as práticas colaborativas e criativas, que também tiveram forte impacto, gerando interação, senso de pertencimento e cooperação. Os projetos que envolviam elementos culturais, como música, teatro, dança ou mídias digitais, parecem

gerar ainda mais adesão e protagonismo estudantil — como no caso de uma atividade ligada à produção de conteúdo digital, cujo relato do professor apresentamos a seguir:

“o processo acabou que envolveu cada um de uma maneira, pois necessitava de várias funções diferentes e de um trabalho em equipe para a produção das apresentações”. (PRODT-9)

Também houve relatos de alguns professores que observaram resistência inicial por parte de alguns alunos, ou dificuldades específicas, como insegurança, timidez ou falta de autoconfiança. No entanto, muitos desses desafios foram sendo superados ao longo da atividade, como relatado a seguir:

“A turma se mostrou um pouco apreensiva no começo, mas aos poucos foram se empolgando na atividade, o que resultou em boas risadas e muito aprendizado”. (PRODT-7)

Além dos resultados individuais e emocionais, houve também percepções sobre mudanças no comportamento coletivo da turma, como melhora na convivência, maior empatia entre colegas e participação mais ativa nas aulas. A mediação feita pelos professores, especialmente em rodas de conversa e dinâmicas guiadas, foi apontada como essencial para que os estudantes se sentissem confortáveis e estimulados a participar.

Em síntese, os resultados obtidos por meio do survey evidenciam que os professores diretores de turma da rede pública estadual do Ceará têm desenvolvido práticas diversificadas, criativas e potentes no campo do desenvolvimento das competências socioemocionais. As experiências compartilhadas mostram não apenas o compromisso dos docentes com a formação integral dos estudantes, mas também o reconhecimento do valor dessas competências para a convivência, o bem-estar e o processo de aprendizagem.

A ampla participação dos alunos, os relatos de transformação pessoal e os sinais de mudança no clima escolar revelam o impacto positivo das ações implementadas. Esses achados, portanto, reforçam a importância de sistematizar, valorizar e disseminar essas boas práticas, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais alinhadas ao desenvolvimento socioemocional.

A subseção seguinte discutirá os limites e possíveis ameaças à validade do estudo, considerando os desafios metodológicos enfrentados na coleta por meio do survey.

7.3 Ameaça à validade

A avaliação da validade de um instrumento de pesquisa é essencial para garantir a credibilidade e a coerência dos dados obtidos. Conforme proposto por Kitchenham e Pfleeger (2002), quatro dimensões principais devem ser consideradas nesse processo: validade de critério, validade de construto, validade de face e validade de conteúdo. Cada uma dessas categorias permite examinar o instrumento sob diferentes ângulos, desde sua relação com outras medidas reconhecidas até a clareza e abrangência dos itens propostos.

A análise desses aspectos, no contexto desta pesquisa, contribui para identificar possíveis limitações metodológicas do *survey* aplicado e qualificar a interpretação dos dados levantados junto aos professores diretores de turma.

De modo geral, a validade de critério diz respeito ao grau em que os resultados obtidos por um instrumento se mostram consistentes quando comparados com os de outras ferramentas já estabelecidas. A validade de construto, por sua vez, refere-se à capacidade do instrumento em mensurar adequadamente o fenômeno que se pretende investigar, observando como ele “se comporta” em uso. Já a validade de face considera a percepção inicial dos respondentes quanto à clareza e relevância dos itens apresentados, atuando como um indicativo da aceitação e compreensão do questionário. Por fim, a validade de conteúdo trata da abrangência temática e da representatividade dos itens em relação ao objeto de estudo, garantindo que o instrumento cubra, de forma adequada, os aspectos centrais do fenômeno investigado (Kitchenham; Pfleeger, 2002).

A seguir, cada uma dessas dimensões é analisada à luz do instrumento utilizado nesta pesquisa, sendo organizadas nas seguintes subseções: 7.3.1 – Validade de critério, 7.3.2 – Validade de construto, 7.3.3 – Validade de face e 7.3.4 – Validade de conteúdo.

7.3.1 Validade de critério

A validade de critério está relacionada à possibilidade de comparar os dados obtidos por um instrumento com outras fontes externas reconhecidas, servindo como referência para avaliar sua consistência. No caso desta pesquisa, não foi possível realizar essa comparação direta, uma vez que não há, até o momento, um banco de dados sistematizado ou

estudos anteriores amplamente divulgados sobre boas práticas de desenvolvimento de competências socioemocionais realizadas por professores diretores de turma no estado do Ceará.

Essa limitação compromete a possibilidade de verificar o grau de aderência dos dados coletados a padrões externos previamente estabelecidos. No entanto, destaca-se que o objetivo principal do survey foi identificar e sistematizar experiências práticas diretamente com os sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, e não validar modelos preexistentes. Ainda assim, o fato de os dados não poderem ser confrontados com instrumentos equivalentes reduz o potencial de generalização dos resultados e configura um limite a ser considerado.

7.3.2 Validade de construto

O *survey* foi elaborado com base nos referenciais teóricos que estruturam as macrocompetências/competências socioemocionais, como empatia, responsabilidade, autoconfiança, organização, entre outras, contemplando perguntas que buscavam explorar, de forma articulada, as competências desenvolvidas, as estratégias aplicadas e os resultados percebidos pelos professores.

Como forma de reforçar a validade do construto, o instrumento passou por uma aplicação piloto, com a participação de cinco professores diretores de turma e de um psicólogo escolar, cujas contribuições foram fundamentais para ajustes na linguagem, na clareza dos itens e na adequação dos eixos temáticos. Essa etapa permitiu verificar a pertinência das perguntas frente ao objetivo do estudo, além de assegurar maior alinhamento entre o que se pretendia coletar e o que, de fato, foi explorado nas respostas.

Apesar desse cuidado, ainda é necessário considerar que o survey se baseia em relatos autorreferidos, o que pode implicar algum grau de subjetividade ou até de idealização das práticas descritas. Contudo, a consistência dos dados e a recorrência de temas entre os respondentes indicam que o instrumento foi, em grande medida, eficaz em captar os elementos centrais do construto em questão.

7.3.3 Validade de face

O questionário foi estruturado com linguagem acessível, organização temática clara e instruções objetivas, o que favoreceu a compreensão por parte dos professores diretores de turma. A realização de uma aplicação piloto com professores e um psicólogo

escolar também contribuiu para garantir que os itens fossem compreendidos como relevantes e diretamente relacionados ao objetivo de relatar boas práticas de desenvolvimento de competências socioemocionais.

Ainda assim, observou-se que algumas respostas — especialmente nas perguntas abertas — variaram em nível de detalhamento e profundidade. Isso pode indicar que, mesmo com uma aparência clara, alguns participantes podem ter interpretado de forma distinta o grau de elaboração esperado nas respostas. Apesar dessas variações, a grande maioria dos relatos mostrou coesão com os temas centrais da pesquisa, sugerindo que a validade de face foi, em termos gerais, bem atendida.

7.3.4 Validade de conteúdo

Esta dimensão da pesquisa refere-se à capacidade do survey em cobrir as dimensões relevantes das práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

O questionário aplicado foi estruturado com base em eixos temáticos que buscaram explorar, de forma integrada: (i) o perfil dos participantes, (ii) as competências socioemocionais trabalhadas, (iii) as estratégias utilizadas e (iv) os resultados percebidos. Esses eixos dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa e com os referenciais teóricos utilizados, garantindo uma cobertura coerente dos aspectos centrais do tema.

A etapa de validação prévia com professores e um psicólogo escolar também contribuiu para a seleção e organização dos itens, assegurando que o conteúdo abordado no questionário fosse pertinente e alinhado à realidade escolar. No entanto, algumas dimensões complementares não foram exploradas no instrumento, como o papel da gestão escolar no apoio às práticas, a integração com a comunidade ou mesmo a avaliação de impacto das ações a médio e longo prazo. Essa delimitação, embora metodologicamente justificável, configura um ponto de atenção, uma vez que o fenômeno das competências socioemocionais é multifacetado e envolve múltiplos agentes e contextos.

Podemos considerar que, embora o instrumento tenha sido eficaz para captar as experiências práticas dos professores diretores de turma, é importante reconhecer que a validade de conteúdo foi atendida de forma parcial, sendo possível aprofundar e ampliar a abordagem em estudos futuros.

8 CATÁLOGO DE BOAS PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Este capítulo apresenta o Catálogo de Boas Práticas de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, concebido como uma ferramenta digital para sistematizar, compartilhar e inspirar práticas pedagógicas exitosas na rede pública estadual do Ceará. A estruturação do repositório seguiu preceitos de elaboração de catálogos educacionais, conforme demonstrado por Almeida (2010), garantindo clareza na organização dos objetos de aprendizagem e facilitando a navegação pelo usuário. A elaboração do catálogo é resultado de um processo investigativo que integrou diferentes abordagens metodológicas ao longo desta pesquisa, cujos achados dos capítulos anteriores subsidiaram sua construção tanto em termos conceituais quanto operacionais.

No Capítulo 5, um estudo estatístico baseado em dados dos sistemas Professor Online e SISEDU foi conduzido por meio da plataforma *Analyses*, o que permitiu identificar a associação entre curiosidade para aprender, persistência e o desempenho percentual em Matemática (Portela-Pino *et al.*, 2021). Esses achados e resultados fundamentaram a categorização das práticas que integram o catálogo, enfatizando intervenções que não apenas evidenciam impacto acadêmico, mas também promovem estratégias pedagógicas alinhadas às habilidades emocionais dos estudantes, em consonância com as recomendações de Araújo *et al.* (2016) sobre curadorias de recursos educacionais digitais.

O Capítulo 6 complementou essa base com uma investigação qualitativa ancorada na *Grounded Theory*, na qual professores, diretores de turma e psicólogos escolares descreveram experiências relacionadas à formação docente, estratégias pedagógicas, relações interpessoais e inovação curricular. Os depoimentos, alinhados aos princípios de Freire *et al.* (2023) sobre a mediação dialógica na educação, forneceram subsídios para garantir que o catálogo refletisse práticas genuínas, adaptadas ao contexto cearense e alinhadas às necessidades do cotidiano escolar.

Por fim, no Capítulo 7, um *survey* aplicado a 52 professores da rede mapeou e validou as práticas pedagógicas em uso, permitindo identificar padrões recorrentes e estratégias consideradas mais eficazes no fortalecimento das competências socioemocionais. Os dados revelaram, por exemplo, que atividades de reflexão em grupo e projetos colaborativos são percebidos como agentes de engajamento emocional e cognitivo, impactando positivamente a motivação e o desempenho dos estudantes (Assunção *et al.*, 2022). Essas evidências ampliaram a representatividade do catálogo, assegurando que suas

entradas reflitam tanto a frequência de uso quanto a efetividade percebida pelas próprias escolas. Assim, o catálogo digital que aqui se apresenta é fruto da integração de análises estatísticas, narrativas qualitativas e evidências práticas, configurando-se como um repositório colaborativo, acessível e voltado à valorização do trabalho docente e à promoção de uma educação mais integral e humanizada.

Além dos dados empíricos coletados ao longo da pesquisa, o catálogo também se fundamenta em estudos da literatura científica e em trabalhos relacionados analisados nos capítulos anteriores, que discutem a importância das competências socioemocionais no desempenho escolar, o papel da mediação docente e a viabilidade de soluções tecnológicas como instrumentos de apoio à prática pedagógica. As contribuições desses estudos ofereceram subsídios importantes para o delineamento da proposta, especialmente no que diz respeito à sistematização das práticas, à categorização das competências e ao potencial de replicabilidade das experiências.

O catálogo digital DevSkills foi concebido como recurso complementar à formação, organizado por áreas de competência e fundamentado nas concepções de Imbernón (2011), Schön (1992) e Duarte (2024), que defendem o desenvolvimento contínuo da docência e a prática reflexiva. Sua estrutura está ancorada em uma plataforma digital e tem como objetivo organizar, sistematizar e divulgar boas práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais no ensino médio.

Essa iniciativa busca não apenas dar visibilidade às experiências docentes, mas também fortalecer o protagonismo dos professores e incentivar o compartilhamento entre escolas, educadores e demais profissionais da rede.

Nesta seção, apresentamos a arquitetura da plataforma, os critérios utilizados para a organização das práticas e as principais funcionalidades disponibilizadas aos usuários. Além disso, discutimos o potencial pedagógico do catálogo como ferramenta de formação, articulação e inovação no campo das competências socioemocionais na educação básica.

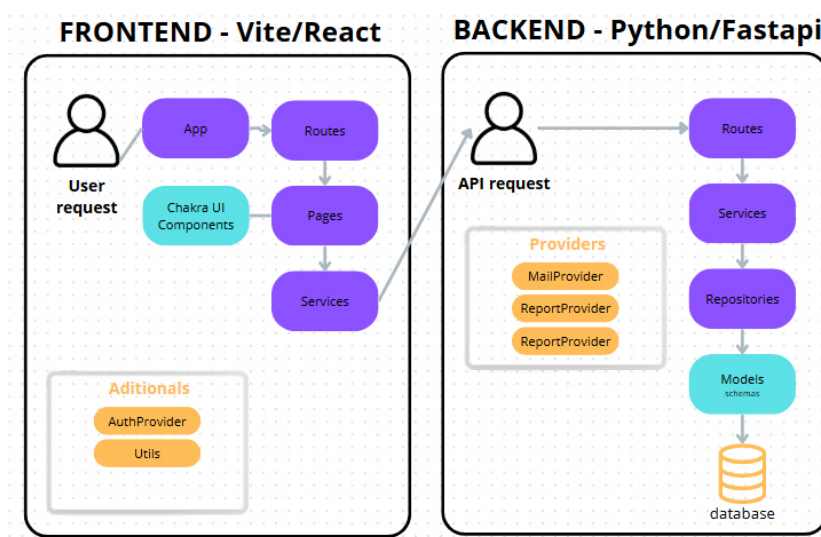
8.1 Arquitetura da plataforma

Antes de abordar os aspectos técnicos da plataforma *DevSkills*, é importante retomar que o catálogo digital foi organizado a partir de práticas pedagógicas concretas relatadas por professores da rede pública estadual do Ceará, complementadas por categorias teóricas extraídas da literatura e da análise qualitativa. As práticas foram classificadas por áreas de competência socioemocional, tipo de estratégia utilizada e efeitos percebidos junto

aos estudantes. Essa estrutura organizacional serviu de base para a construção da ferramenta digital.

A plataforma DevSkills foi desenvolvida com uma arquitetura moderna, modular e escalável, com o objetivo de garantir alto desempenho, facilidade de manutenção e flexibilidade para futuras expansões. Conforme ilustrado na figura 19 abaixo, a separação clara entre as camadas de *frontend* e *backend* permite uma melhor organização do código, além de facilitar o trabalho colaborativo entre desenvolvedores e a implementação de novas funcionalidades.

Figura 19 – Arquitetura da plataforma DevSkills



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na parte do *frontend*, a interface da plataforma foi construída utilizando *React*, com o gerenciamento do projeto realizado por meio do *Vite*, que proporciona um ambiente de desenvolvimento rápido e eficiente. A estrutura de diretórios está organizada em módulos específicos, como:

- *routes*: gerencia as rotas da aplicação, promovendo uma navegação fluida entre páginas;
- *layout*: define os layouts reutilizáveis da aplicação;
- *components*: armazena componentes reutilizáveis, garantindo modularidade;
- *pages*: concentra as diferentes telas da aplicação, cada uma organizada com base em layouts e componentes.

Outro recurso interessante foi a utilização da biblioteca Chakra UI para a estilização da interface, oferecendo um design responsivo, acessível e visualmente consistente. Para a comunicação com o *backend*, a aplicação utiliza o Axios, que simplifica a realização de requisições HTTP.

A camada de *backend* foi desenvolvida com FastAPI, um framework moderno baseado em Python, voltado para a construção de APIs RESTful de alto desempenho. A estrutura do *backend* é dividida em pastas que seguem boas práticas de desenvolvimento, como:

- *config*: centraliza configurações gerais e serviços;
- *models*: define os modelos de dados com SQLAlchemy;
- *providers*: gerencia integrações com serviços externos, como autenticação e armazenamento;
- *repositories*: implementa a camada de acesso ao banco de dados;
- *routes*: define os endpoints da API;
- *schemas*: realiza validação de dados com Pydantic;
- *services*: concentra a lógica de negócio da aplicação;
- *utils*: agrupa funções auxiliares.

A persistência de dados é realizada com SQLAlchemy, utilizando SQLite durante o desenvolvimento local, com possibilidade de migração para PostgreSQL em ambiente de produção, garantindo robustez e escalabilidade no armazenamento.

Outras funcionalidades que ampliam o potencial da plataforma incluem: a geração automática de relatórios em PDF, feita por meio da biblioteca ReportLab; o armazenamento de arquivos na nuvem, viabilizado pela integração com a API do Google Drive; e o envio de e-mails automáticos, que permite notificações personalizadas e comunicação direta com os usuários da plataforma.

Em conjunto, esses elementos tecnológicos conferem à plataforma DevSkills uma base sólida e confiável, preparada para atender às demandas de professores, gestores e demais usuários, e capaz de evoluir continuamente conforme novas necessidades forem identificadas.

8.2 Apresentação do catálogo

O catálogo DevSkills está disponível online e pode ser acessado por meio da plataforma: <http://devskillsf.epquixeramobim.com.br>. Ele reúne as boas práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais no ensino médio, coletadas

inicialmente por meio do *survey* com professores diretores de turma, entrevistas qualitativas com professores e psicólogos escolares e análise documental e bibliográfica desenvolvida ao longo desta pesquisa.

Ao todo, a versão inicial do catálogo reúne dezenas de boas práticas pedagógicas, organizadas com base em três eixos principais:

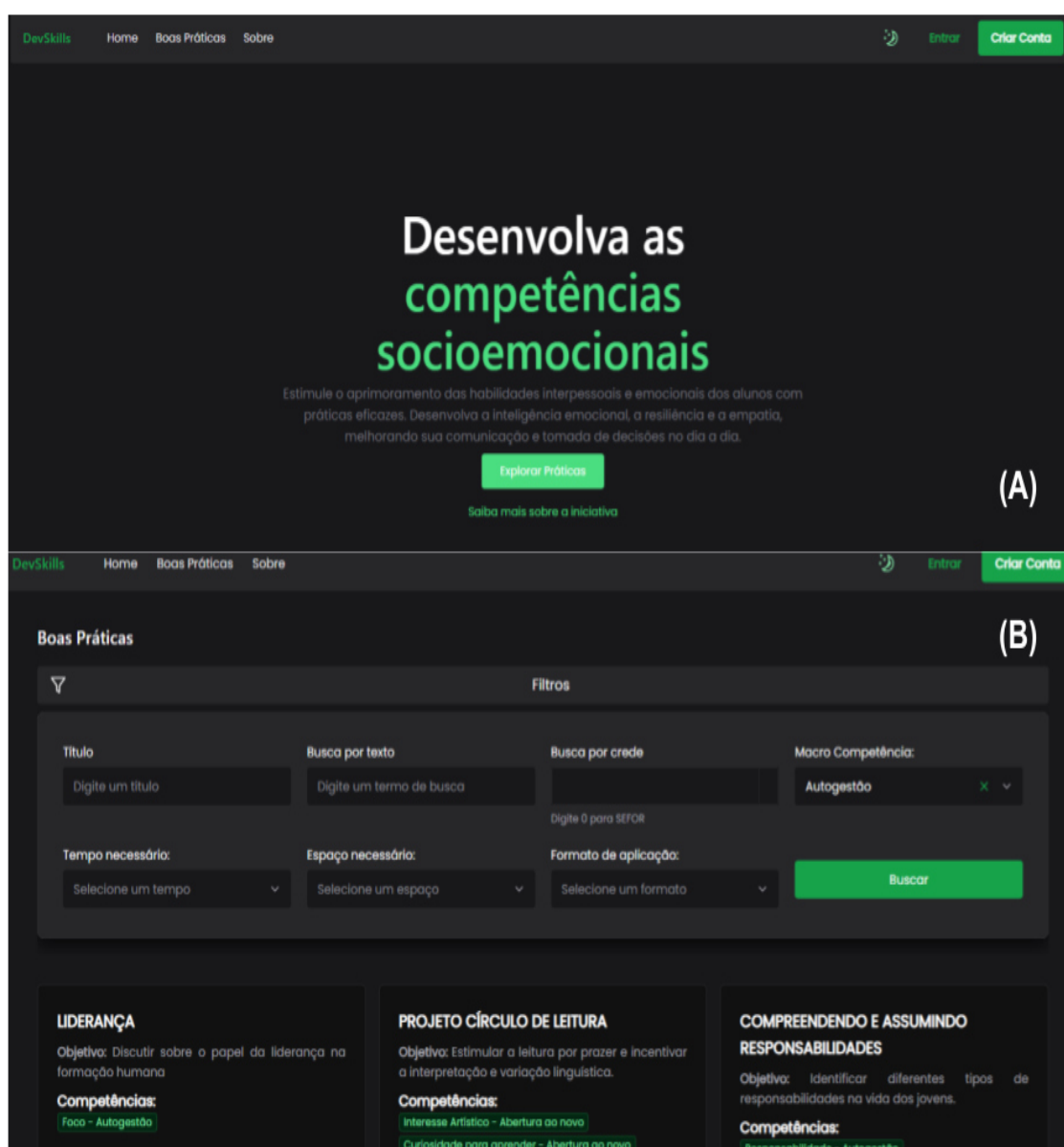
- Macrocompetência socioemocional desenvolvida (autogestão, amabilidade, abertura ao novo, resiliência emocional, engajamento com os outros);
- Tipo de estratégia pedagógica empregada (projetos interdisciplinares, dinâmicas de grupo, atividades lúdicas, mediação em sala, uso de TDICs);
- Resultados percebidos pelos professores (como engajamento, comportamento, participação e desenvolvimento pessoal dos estudantes).

As práticas foram organizadas de forma a permitir filtrações cruzadas, como tempo de execução, espaço de aplicação, modalidade (presencial, remoto ou híbrido), e podem ser visualizadas diretamente no catálogo em formato de cartões.

A plataforma apresenta, em sua página inicial, uma breve explicação sobre o propósito do projeto e, em seguida, disponibiliza as boas práticas organizadas de forma visual e interativa. O usuário pode navegar pelas experiências cadastradas e utilizar diferentes filtros de busca, como: título da atividade, texto livre, CREDE de origem, macrocompetência trabalhada, tempo necessário, espaço de aplicação e formato da prática.

As boas práticas são exibidas em formato de cartões, contendo o título, o objetivo e as competências desenvolvidas. Essa estrutura visa facilitar o acesso, a reutilização e a inspiração, para que outros educadores possam adaptar e aplicar essas experiências em seus próprios contextos escolares, conforme apresentado na Figura 20:

Figura 20 – Interface da plataforma DevSkills: tela inicial com chamada institucional (20A) seção de busca e visualização das boas práticas com filtros de pesquisa (20B).

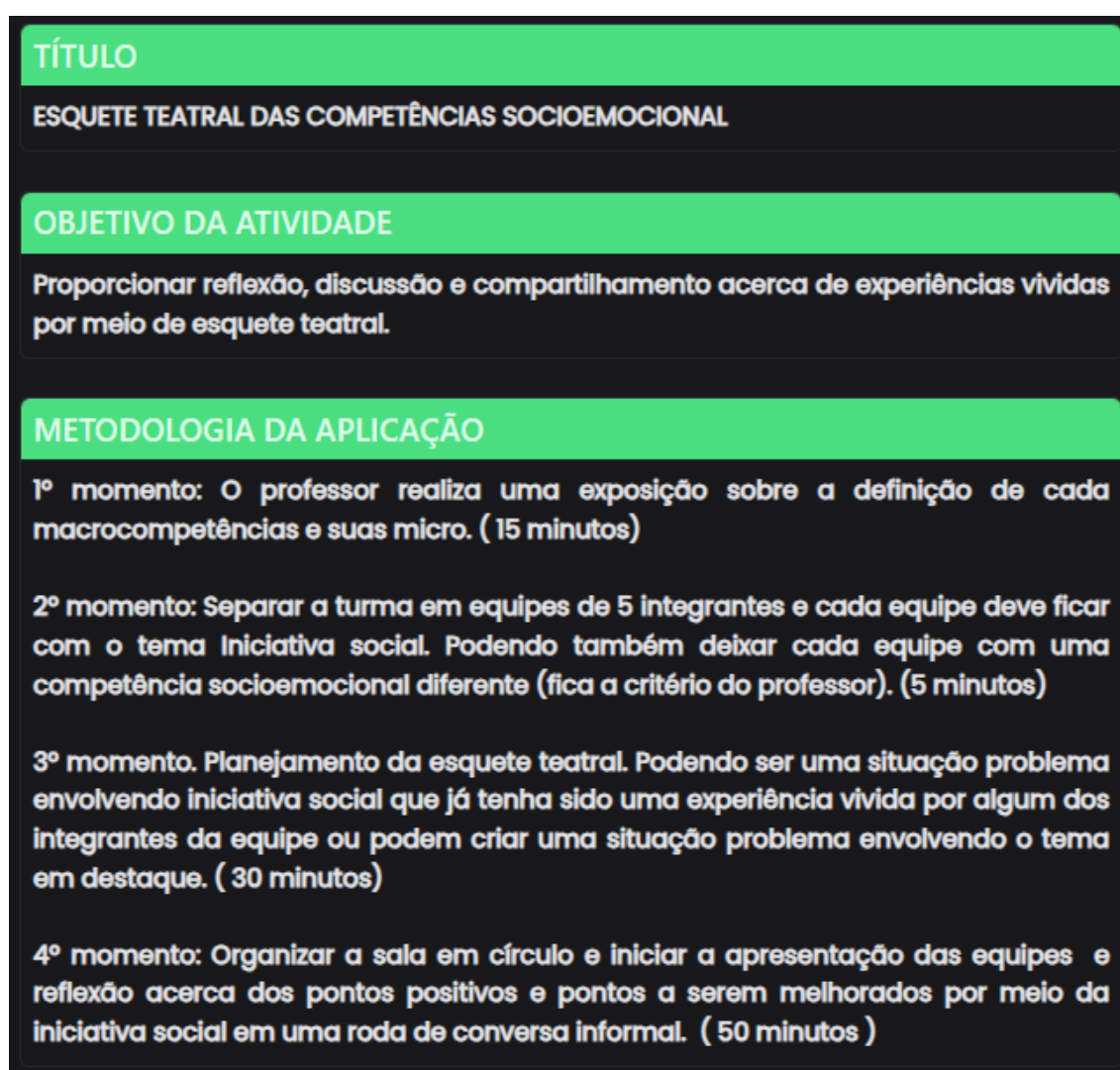


Fonte: Elaborada pelo autor.

Além da consulta, a plataforma permite o envio de novas boas práticas por parte de outros professores da rede, por meio de um formulário padronizado. Essas práticas passam por validação pedagógica antes de serem incorporadas ao catálogo. Os critérios de validação incluem clareza, relevância didática, coerência com a proposta e alinhamento com os objetivos da plataforma.

Após a aplicação dos filtros, os professores podem clicar no cartão de uma boa prática específica para visualizar informações mais detalhadas sobre a atividade selecionada. Essa visualização ampliada inclui elementos como o título da prática, o objetivo proposto, a metodologia de aplicação, entre outros aspectos relevantes. Esses detalhes fornecem uma compreensão mais completa da proposta, favorecendo sua replicação, adaptação ou inspiração por parte de outros docentes interessados em desenvolver competências socioemocionais em seus contextos escolares. Esse recurso está demonstrado na Figura 21.

Figura 21 – Visualização detalhada sobre a atividade selecionada



TÍTULO

ESQUETE TEATRAL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAL

OBJETIVO DA ATIVIDADE

Proporcionar reflexão, discussão e compartilhamento acerca de experiências vividas por meio de esquete teatral.

METODOLOGIA DA APLICAÇÃO

1º momento: O professor realiza uma exposição sobre a definição de cada macrocompetências e suas micro. (15 minutos)

2º momento: Separar a turma em equipes de 5 integrantes e cada equipe deve ficar com o tema Iniciativa social. Podendo também deixar cada equipe com uma competência socioemocional diferente (fica a critério do professor). (5 minutos)

3º momento. Planejamento da esquete teatral. Podendo ser uma situação problema envolvendo iniciativa social que já tenha sido uma experiência vivida por algum dos integrantes da equipe ou podem criar uma situação problema envolvendo o tema em destaque. (30 minutos)

4º momento: Organizar a sala em círculo e iniciar a apresentação das equipes e reflexão acerca dos pontos positivos e pontos a serem melhorados por meio da iniciativa social em uma roda de conversa informal. (50 minutos)

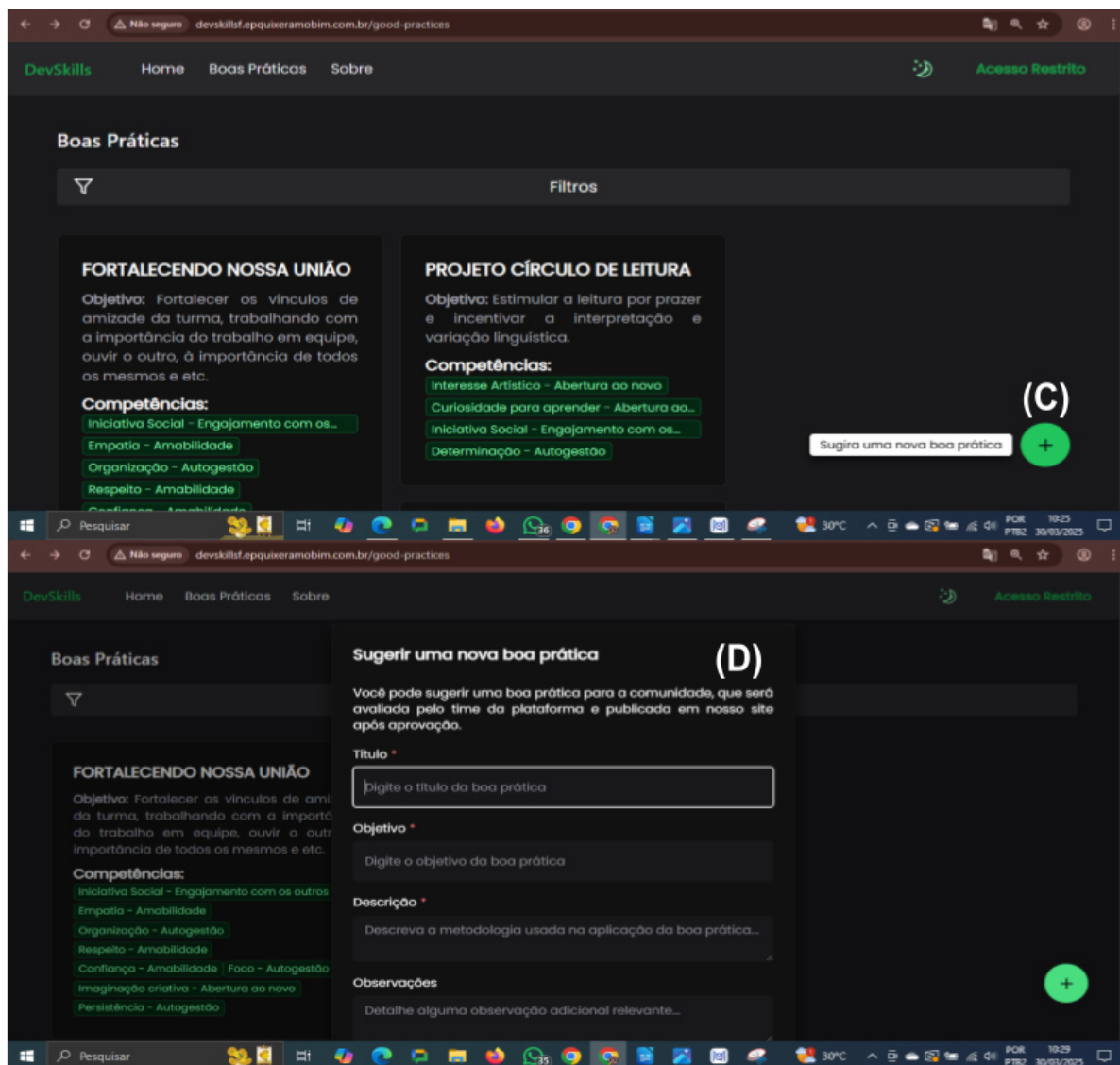
Fonte: Elaborada pelo autor.

Outra funcionalidade disponível na plataforma, conforme apresentado na Figura 21 – parte (C), é a possibilidade de o professor sugerir uma nova boa prática. Ao clicar no

botão correspondente, o sistema redireciona o usuário para um formulário específico – parte (D), no qual ele pode inserir as informações da prática que deseja compartilhar.

Essa funcionalidade está ilustrada na Figura 22, a seguir.

Figura 22 – Formulário para sugestão de nova boa prática na plataforma



Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme ilustrado na Figura 22, ao acessar o formulário de sugestão de uma nova boa prática, o usuário é orientado a preencher campos estruturados que asseguram a padronização e a qualidade das informações inseridas na plataforma.

Os primeiros campos referem-se à identificação da prática, incluindo a macrocompetência e as competências socioemocionais envolvidas, o título da atividade e a descrição do objetivo principal. Em seguida, o professor é convidado a detalhar a metodologia

utilizada, organizando as etapas de execução e especificando o tempo necessário para cada fase da atividade.

Também há um campo destinado à descrição das observações feitas após a aplicação da prática, possibilitando a inclusão de percepções sobre o engajamento dos estudantes, os desafios enfrentados e os resultados alcançados. O formulário contempla ainda a indicação dos materiais utilizados, como textos, links, vídeos ou objetos de apoio, além de solicitar informações sobre o formato de aplicação (presencial, remoto ou híbrido), o tempo total de execução e o espaço em que a atividade deve ser realizada (em sala, fora dela ou ambos).

Esses campos contribuem para a organização clara e acessível das experiências compartilhadas, promovendo um repositório útil tanto para consulta quanto para inspiração de outras práticas.

Após serem sugeridas, as novas boas práticas passam por um processo de validação, conforme apresentado na Figura 23.

Figura 23 – Área de validação pelo especialista das novas boas práticas

The image consists of two screenshots from the DevSkills platform. The top screenshot shows the login page with the title 'Acesse sua conta' and the subtitle 'e aproveite todos os recursos da plataforma'. It features input fields for 'E-mail' and 'Senha', a link for 'Esqueci minha senha', and a green 'Entrar' button. The bottom screenshot shows the 'Validação de Boas Práticas' page. It includes a search bar, a 'Filtros' button, and a table with columns for 'Título', 'Objetivo', 'Status', and 'Ações'. The table contains one entry: 'Resiliência emocional serve em tudo na vida' with the objective 'Promover a Resiliência emocional como um pilar para o vida estudantil dos alunos.' and a status of 'Submetido'. The 'Ações' column for this entry has buttons for 'Aprovar' (green) and 'Rejeitar' (red). A label '(F)' is placed next to the 'Submetido' status.

Título	Objetivo	Status	Ações
Resiliência emocional serve em tudo na vida	Promover a Resiliência emocional como um pilar para o vida estudantil dos alunos.	Submetido (F)	Aprovar Rejeitar

As boas práticas, quando submetidas, passam a compor o catálogo com um status definido, que pode ser: “Submetida”, “Aprovada” ou “Rejeitada” – conforme ilustrado na Figura 23, parte (F). Inicialmente, toda prática sugerida recebe o status de “Submetida”, sendo posteriormente analisada por um membro da equipe responsável pela curadoria da plataforma. A mudança para o status “Aprovada” ou “Rejeitada” é feita com base em critérios de clareza, coerência e alinhamento com os objetivos da plataforma.

O acesso à área de moderação é realizado por meio da opção de login – Figura 23, parte (E) – disponível no canto superior direito da página. Após o login, a função de validação da boa prática é ativada, permitindo à equipe curadora editar o status da sugestão – Figura 23, parte (F). Essa curadoria garante a qualidade e a confiabilidade das experiências disponibilizadas, fortalecendo a proposta de troca entre educadores e o uso do catálogo como ferramenta formativa.

Essas funcionalidades são especialmente úteis para facilitar a identificação, organização e reutilização de práticas pedagógicas já existentes no catálogo, com base em critérios como competências socioemocionais trabalhadas, tempo de execução, espaço necessário e formato da atividade. Com isso, a plataforma *DevSkills* transforma-se em um instrumento prático de apoio ao planejamento docente, especialmente para professores que buscam referências concretas, contextualizadas e alinhadas às demandas reais das escolas públicas.

Gestores, formadores e especialistas em educação também podem utilizar o catálogo como ferramenta de diagnóstico e de formação continuada, identificando práticas bem-sucedidas e adaptando-as a novos contextos educacionais. Ao permitir esse tipo de articulação, o *DevSkills* amplia o alcance das experiências mapeadas e reforça o compromisso com uma educação mais colaborativa, dialógica e fundamentada na escuta das práticas que já ocorrem nas escolas.

Pode-se afirmar, assim, que a plataforma *DevSkills* não deve ser compreendida apenas como uma ferramenta digital de registro, mas como parte integrante de um processo mais amplo de valorização, sistematização e circulação de boas práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais. O catálogo representa uma tentativa concreta de dar visibilidade à experiência docente, fomentar o protagonismo dos professores e promover a construção de redes colaborativas baseadas na troca de saberes e práticas testadas.

Além disso, o catálogo responde diretamente aos resultados da pesquisa ao sistematizar, de forma acessível e estruturada, as contribuições dos professores e psicólogos

participantes. As categorias construídas com base na análise qualitativa e os dados obtidos via survey foram fundamentais para a definição dos critérios de organização das práticas, assegurando que o conteúdo do catálogo estivesse ancorado em evidências empíricas e nas necessidades formativas reais do chão da escola. A proposta, portanto, alia fundamentação teórica, escuta dos profissionais da rede e inovação tecnológica como eixos de sustentação de uma política educacional mais sensível, efetiva e replicável.

8.3 Metodologia adotada para a avaliação do catálogo

A avaliação do catálogo digital DevSkills foi estruturada a partir das contribuições diretas dos 52 professores que participaram do survey descrito no Capítulo 7, garantindo que o instrumento refletisse sugestões e preocupações levantadas na fase anterior. Para mensurar funcionalidade, usabilidade e relevância pedagógica, optou-se por um formulário online com perguntas fechadas e abertas, organizado em quatro eixos: (i) usabilidade e acesso à plataforma; (ii) utilidade pedagógica; (iii) clareza e organização; e (iv) impacto percebido pelos usuários. Essa estratégia de co-criação está em consonância com práticas recomendadas para desenvolvimento participativo de ferramentas educacionais (Freitas *et al.*, 2000).

O protocolo de análise seguiu dois níveis:

- Quantitativo-descritivo das respostas fechadas, para aferir graus de satisfação e identificar pontos críticos de navegação e interface (Babbie, 1999; Fowler, 2014).
- Qualitativo-interpretativo das respostas abertas, aplicando análise de conteúdo temática conforme Bogdan e Biklen (1994), o que permitiu captar sugestões espontâneas de melhoria e percepções sobre o uso real do catálogo em sala de aula.

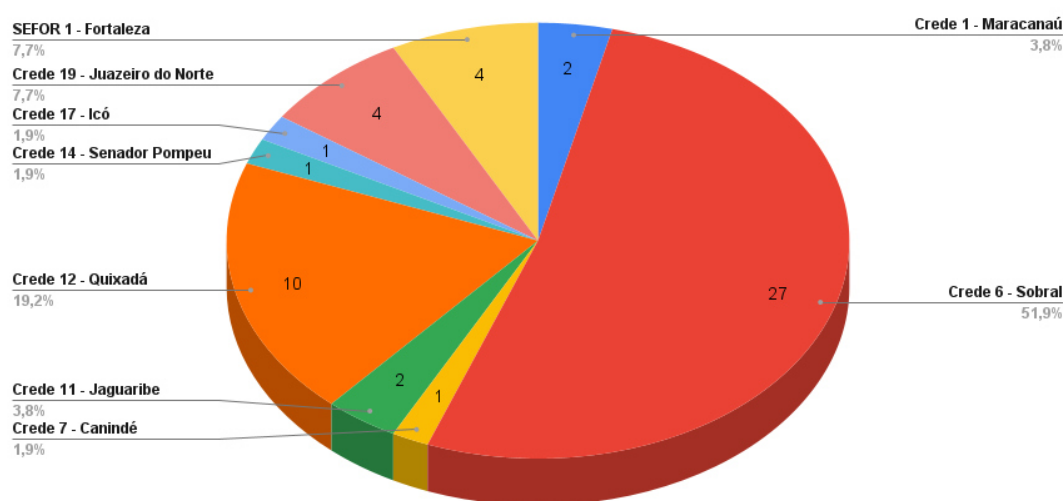
Por meio da articulação entre métodos quantitativos e qualitativos, esta avaliação não apenas mensurou o grau de satisfação dos docentes em relação ao Catálogo DevSkills, mas também evidenciou os pressupostos e contextos que orientam suas avaliações. Assim, tornou-se possível delinear exigências específicas de aprimoramento nos domínios de usabilidade, organização estrutural e conteúdo conceitual, fornecendo um alicerce robusto para a exposição detalhada dos achados na seção subsequente.

8.4 Resultados da Avaliação do Catálogo

Uma das primeiras dimensões examinadas foi a distribuição geográfica dos 52 respondentes, visando avaliar a representatividade das contribuições por Coordenadoria

Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). A Figura 24 ilustra esse mapeamento, evidenciando a abrangência territorial dos participantes e assegurando que diferentes realidades educacionais do Ceará estejam contempladas.

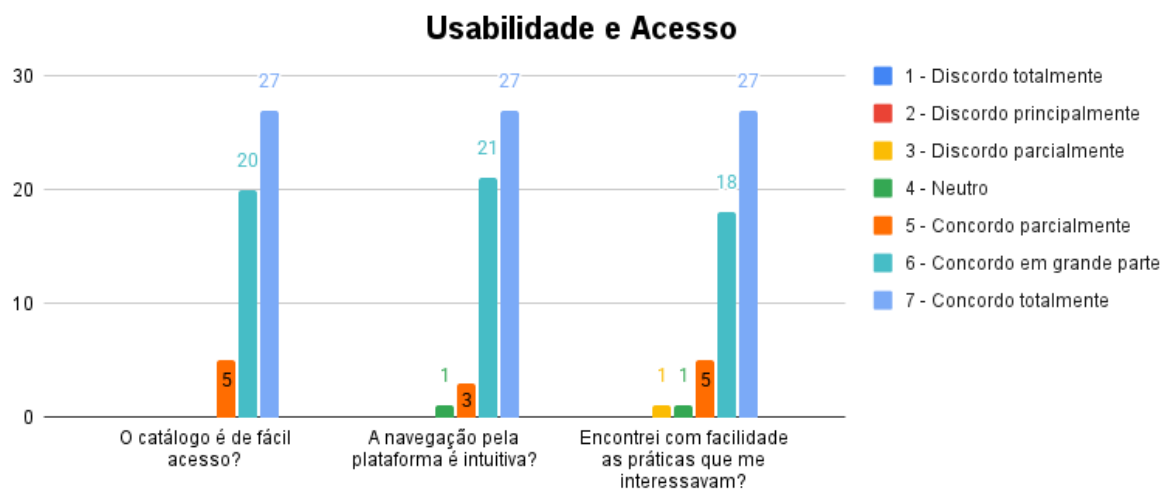
Figura 24 – Distribuição Geográfica dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em seguida, avaliou-se a experiência de uso da plataforma *DevSkills* por meio de um questionário estruturado em torno de usabilidade, facilidade de navegação e eficiência na localização de práticas pedagógicas (Figura 25). Observou-se que 47 docentes atribuíram notas máximas ao acesso inicial, enquanto 48 concordaram em alto grau quanto à navegabilidade intuitiva. Além disso, 45 professores confirmaram a eficácia dos filtros de busca e da organização visual do catálogo. Esse desempenho reforça a robustez técnica da interface e aponta para um elevado potencial de engajamento contínuo.

Figura 25 – Avaliação da usabilidade e acesso à plataforma DevSkills



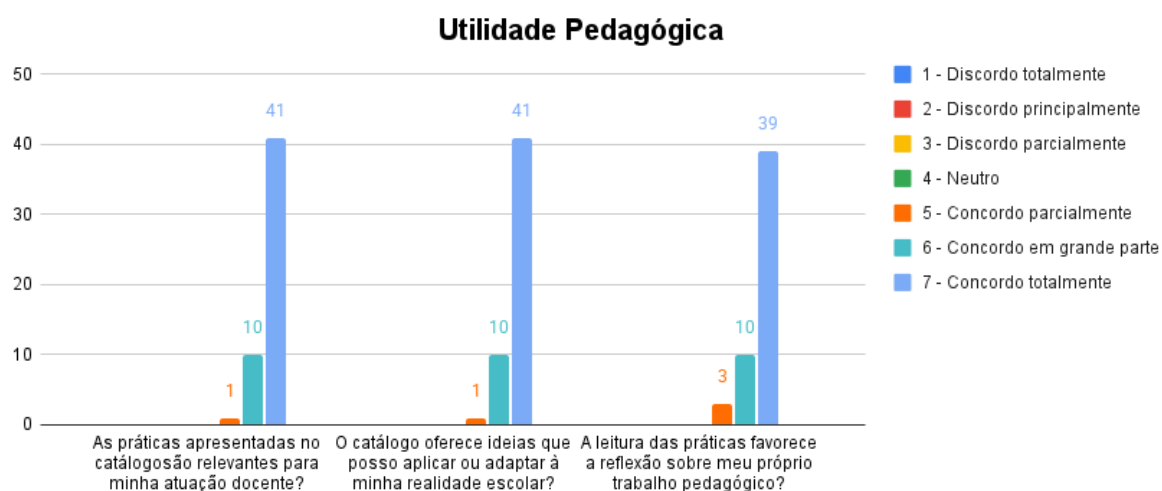
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O gráfico revela que a percepção geral dos usuários sobre a plataforma foi amplamente positiva. Em relação ao acesso ao catálogo, 47 professores responderam nas opções mais favoráveis (soma das opções 6 e 7), demonstrando que a interface de entrada e navegação inicial atende às necessidades do público (Figura 25). Quanto à navegabilidade intuitiva, 48 participantes concordaram em grande parte ou totalmente (21 na opção 6; 27 na opção 7), atestando a clareza da estrutura de menu e fluxos de uso. Por fim, no item sobre facilidade em encontrar práticas de interesse, 45 docentes apontaram concordância significativa, o que sugere que os filtros de busca e a organização visual cumprem eficientemente seu propósito.

As respostas indicam alto nível de satisfação com a usabilidade — fator essencial para o engajamento contínuo dos professores na utilização e no compartilhamento de práticas. A quase inexistência de discordâncias (opções 1 a 3) corrobora a robustez técnica da plataforma e reforça sua adoção voluntária no cotidiano escolar.

Outro aspecto central foi a utilidade pedagógica do catálogo, cuja avaliação segue apresentada no gráfico da Figura 26:

Figura 26 – Avaliação da utilidade pedagógica do catálogo DevSkills

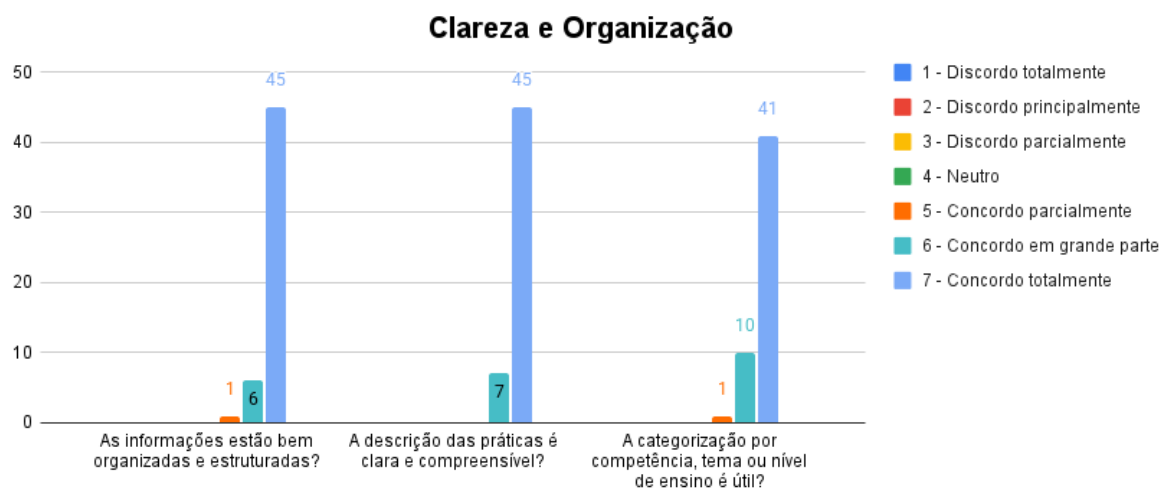


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados evidenciam que 51 professores (41 “concordo totalmente” e 10 “concordo em grande parte”) reconheceram a relevância das práticas para sua atuação docente (Figura 26). Também 51 respondentes concordaram que o catálogo oferece ideias aplicáveis ou adaptáveis à sua realidade, consolidando-o como fonte rica de inovação pedagógica. Por fim, 49 entrevistados afirmaram que a leitura das práticas estimula reflexão crítica sobre o próprio trabalho — sinal claro de seu potencial como instrumento de autoavaliação e aperfeiçoamento profissional.

Outro ponto avaliado pelos professores diz respeito à clareza, estrutura e organização das informações apresentadas no catálogo, elementos fundamentais para garantir a acessibilidade e a efetividade pedagógica da plataforma (Figura 27).

Figura 27 – Avaliação da clareza e organização do catálogo DevSkills



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

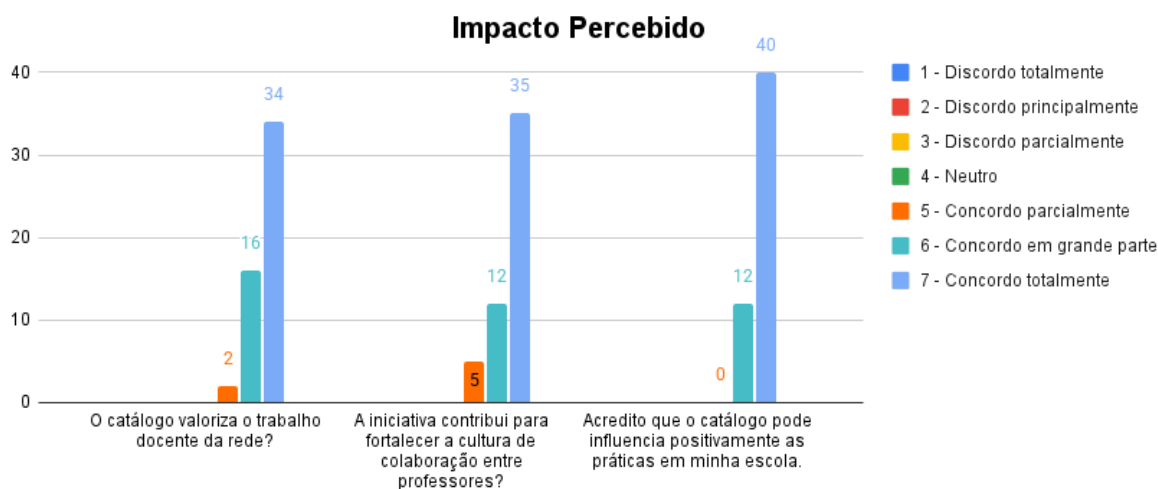
A clareza e a organização das informações foram avaliadas por meio de três itens específicos. No primeiro, 45 professores atribuíram “7 – concordo totalmente” e 6 escolheram “6 – concordo em grande parte” à afirmação de que as informações estão bem organizadas e estruturadas, sinalizando que a arquitetura informacional do DevSkills facilita o acesso sistemático aos conteúdos. No segundo item, que investigou a clareza das descrições das práticas, todos os 52 respondentes concordaram em grande parte ou totalmente (45 na opção 7 e 7 na opção 6), o que demonstra a adequação do nível de detalhamento e da linguagem empregada às necessidades dos educadores.

Por fim, ao questionar sobre a utilidade da categorização por competência, tema ou nível de ensino, 41 professores marcaram “7” e 10 marcaram “6”, validando a estratégia de taxonomia adotada como elemento-chave para agilizar a localização e a aplicação das práticas pedagógicas. A quase ausência de notas neutras ou discordantes reforça a consistência da apresentação e a eficácia das opções de filtro e classificação.

Esses dados confirmam que o DevSkills não apenas se destaca como repositório de conteúdo relevante, mas também se apresenta de forma clara, lógica e bem sistematizada, o que potencializa sua função formativa e inspira confiança no seu uso por parte da comunidade escolar.

Por fim, foi avaliado o impacto percebido pelos professores em relação ao uso do catálogo DevSkills em suas realidades escolares. Essa dimensão buscou compreender como a ferramenta é vista quanto ao seu reconhecimento, influência prática e potencial para fomentar a colaboração entre docentes.

Figura 28 – Avaliação do impacto percebido do catálogo DevSkills



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os resultados evidenciam o amplo reconhecimento da importância do *DevSkills* entre os docentes. No item que avaliou se o catálogo valoriza o trabalho do professor, 50 respondentes manifestaram concordância significativa (34 marcaram “7 – concordo totalmente” e 16 “6 – concordo em grande parte”). Esse elevado índice reflete a percepção de que a plataforma legitima e celebra as experiências e saberes acumulados pelos educadores, conferindo-lhes visibilidade e prestígio no contexto escolar.

No que tange ao fortalecimento da cultura colaborativa, 47 professores atribuíram as notas mais altas à afirmação de que o *DevSkills* estimula o compartilhamento de práticas e fomenta a criação de redes de aprendizagem entre pares. Essa adesão expressiva demonstra que a ferramenta não apenas disponibiliza recursos, mas também atua como catalisadora de trocas profissionais, incentivando um ambiente de coautoria e construção conjunta de saberes pedagógicos.

Por fim, ao questionar a capacidade do catálogo de influenciar positivamente as práticas em sala de aula, todos os 52 participantes apontaram concordância plena ou quase plena (40 na opção “7” e 12 na “6”). Esse consenso unânime atesta que o *DevSkills* é percebido como um agente de transformação pedagógica, capaz de inspirar mudanças concretas nos métodos de ensino e promover o aprimoramento contínuo das atividades didáticas. Assim, conclui-se que a plataforma ultrapassa o papel de simples repositório de boas práticas, firmando-se como instrumento estratégico de valorização profissional, estímulo à cooperação e fomento à inovação na rede pública estadual.

Além disso, recomenda-se explorar parcerias institucionais com universidades e centros de pesquisa para promover estudos colaborativos sobre o uso do DevSkills, possibilitando a coautoria de artigos acadêmicos e projetos de extensão que investiguem seus impactos em diferentes contextos. Essa articulação acadêmico-prática não só consolidaria a legitimidade científica do catálogo, mas também ampliaria sua visibilidade e sustentabilidade, criando uma rede de apoio que fortalece tanto a investigação quanto a implementação de práticas socioemocionais inovadoras nas escolas.

Finalizando a avaliação da plataforma DevSkills, foi disponibilizado aos participantes um espaço aberto para o registro de críticas construtivas, sugestões de melhorias, aspectos positivos e intenções de uso do catálogo em suas práticas pedagógicas. As falas coletadas reforçam o caráter participativo da proposta e oferecem importantes subsídios para o aprimoramento contínuo da ferramenta.

De maneira geral, os depoimentos revelam reconhecimento e entusiasmo com a iniciativa, conforme exemplificado por declarações como:

“Parabéns pela plataforma. Encantada com a diversidade de conteúdos.”

Essa percepção reforça o impacto positivo gerado pela ampla variedade de práticas reunidas no catálogo. Outro docente destacou:

“O catálogo tem uma importância muito grande no desenvolvimento de nossas atividades e na formação para atuar de forma clara e objetiva.”

Esse comentário evidencia o valor formativo do material, confirmando seu potencial como instrumento de apoio à docência e à qualificação pedagógica.

Ainda que o retorno geral tenha sido positivo, sugestões de melhoria também foram apontadas, como expressa a seguinte observação:

“Parabéns pela iniciativa. Acredito que essa iniciativa é um grande passo para outros trabalhos. Sugiro que melhore um pouco a distribuição e visualização das categorias.”

A crítica, construtiva e propositiva, aponta para ajustes na organização visual e na categorização das práticas, oferecendo uma direção clara para futuras atualizações da plataforma.

Além disso, os participantes enfatizaram a importância de ampliar o uso institucional do catálogo em nível sistêmico, de modo a integrá-lo a programas de formação continuada e a políticas de inovação pedagógica da rede:

“Seria de grande valia se a rede pública estadual aderisse ao catálogo, enriquecendo-o com maior número ainda de contribuições e trocas de práticas exitosas entre docentes dos componentes curriculares que atuam com estes saberes.”

Essa manifestação aponta para o potencial de escalabilidade e institucionalização da ferramenta para ser incorporada como política pública de formação docente, funcionando como eixo catalisador de práticas colaborativas em toda a rede.

Em síntese, as contribuições dos professores validam o catálogo *DevSkills* como uma iniciativa relevante, operacionalmente eficiente e pedagogicamente inspiradora, ao mesmo tempo que oferecem caminhos importantes para sua continuidade, crescimento e consolidação no contexto educacional cearense.

8.5 Ameaças à validade

Validade de conclusão: A análise de usabilidade e impacto do *DevSkills* baseou-se nas respostas de 52 professores que já haviam participado do survey anterior, compondo uma amostra de conveniência. Tal circunstância pode elevar o risco de erro amostral e de viés de autosseleção, reduzindo a precisão das estimativas de frequência e média (Babbie, 1999; Fowler, 2014). Além disso, os testes descritivos aplicados a escalas Likert não controlam possíveis correlações espúrias entre itens, o que pode inflar índices de concordância.

Validade interna: Como não houve grupo de comparação nem aplicação pré-pós, não é possível atribuir mudanças nas práticas docentes exclusivamente ao uso do catálogo. Fatores como entusiasmo inicial (efeito *Hawthorne*) ou o envolvimento prévio dos participantes na construção da ferramenta podem ter influenciado positivamente as avaliações (Freitas *et al.*, 2000).

Validade de construção: Embora o questionário tenha sido elaborado a partir de categorias teóricas consolidadas (usabilidade, utilidade, clareza e impacto), ele não passou por procedimentos formais de validação psicométrica (pré-teste, análise de consistência interna ou

validade de conteúdo). Isso pode gerar interpretações divergentes dos itens ou enviesar resultados por desejabilidade social (Bogdan; Biklen, 1994).

Validade externa: A investigação concentrou-se em escolas da rede estadual cearense; portanto, a generalização para outras redes, níveis de ensino ou contextos socioculturais deve ser feita com cautela. Ademais, a avaliação contemplou apenas a percepção docente, sem considerar a visão de gestores, estudantes ou famílias, o que restringe a abrangência dos achados (Fowler, 2014).

Recomenda-se replicar o estudo em diferentes estados e redes de ensino, aplicar delineamentos quase-experimentais com grupos-controle sempre que viável e submeter o instrumento de avaliação a procedimentos de validade e confiabilidade. A inclusão de dados de uso extraídos da própria plataforma e de indicadores de aprendizagem dos alunos pode ampliar a robustez das evidências e fortalecer a validade interna e externa dos resultados.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PRÓXIMOS PASSOS DA PESQUISA

A presente dissertação teve como foco central o estudo do desenvolvimento de competências socioemocionais no Ensino Médio, considerando sua importância crescente no cenário educacional e sua relação com a formação integral dos estudantes. A pesquisa foi motivada pela seguinte problemática: *como as competências socioemocionais vêm sendo compreendidas e trabalhadas no Ensino Médio, e de que maneira podem contribuir para o desenvolvimento global dos discentes?*

Com base nessa questão, estabeleceu-se como objetivo geral: *analisar a percepção de professores e psicólogos sobre a inserção das competências socioemocionais no ambiente escolar, especialmente na rede pública estadual do Ceará.*

Com o intuito de evitar que o leitor precise retomar as seções iniciais do trabalho, reapresentam-se a seguir os objetivos específicos desta pesquisa, seguidos de uma síntese dos resultados e das evidências que demonstram como cada um deles foi alcançado ao longo do estudo:

(i) analisar a relação entre competências socioemocionais e o desempenho acadêmico em Matemática, identificando quais habilidades impactam positivamente a aprendizagem e o engajamento dos estudantes;

(ii) mapear as práticas e metodologias utilizadas pelas escolas para o desenvolvimento dessas competências, compreendendo como estão integradas ao currículo e à rotina pedagógica;

(iii) investigar os desafios e as oportunidades enfrentados pelas escolas na implementação das competências socioemocionais, apontando caminhos para qualificar essa inserção no cotidiano escolar;

(iv) desenvolver e apresentar a ferramenta *Analyses* como apoio à gestão escolar, permitindo a sistematização e a análise de dados socioemocionais e acadêmicos;

(v) propor uma solução em formato de catálogo digital denominado *DevSkills* de boas práticas pedagógicas, reunindo atividades realizadas por professores que favoreçam o desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar, com vistas à construção de um instrumento aplicável, acessível e alinhado ao contexto educacional estudado;

(vi) avaliar o catálogo *DevSkills* quanto à usabilidade, aplicabilidade e impacto percebido pelos professores da rede, a partir de parâmetros definidos com base nas contribuições dos próprios profissionais participantes da pesquisa.

Em relação ao objetivo (i), que buscou analisar a influência das competências socioemocionais no desempenho acadêmico dos estudantes em Matemática, o estudo quantitativo com 176 alunos evidenciou uma correlação positiva entre o desempenho percentual em Matemática e competências como *curiosidade para aprender* e *persistência*. Esses resultados, obtidos por meio da plataforma *Analyses*, demonstram que o fortalecimento dessas competências está diretamente associado ao maior engajamento e à melhoria dos resultados escolares, em consonância com a literatura da área.

No que se refere ao objetivo (ii), que visou identificar as práticas e metodologias utilizadas pelas escolas, a pesquisa qualitativa com 20 professores diretores de turma e 3 psicólogos apontou iniciativas pedagógicas diversas e contextualizadas, que contemplam o desenvolvimento socioemocional. As práticas identificadas demonstram que, mesmo diante de desafios estruturais, os educadores têm mobilizado estratégias criativas e alinhadas ao currículo, promovendo competências como responsabilidade, empatia e organização no ambiente escolar.

Com relação ao objetivo (iii), que consistiu em investigar os desafios e as oportunidades enfrentados pelas escolas, as análises da *Grounded Theory* permitiram sistematizar as principais barreiras: limitação de tempo, falta de formação continuada e ausência de materiais didáticos específicos. Em contrapartida, emergiram possibilidades concretas de qualificação da prática, a exemplo do fortalecimento da mediação docente e da valorização de iniciativas colaborativas.

No âmbito do objetivo (iv), que previu o desenvolvimento da ferramenta *Analyses*, destaca-se a criação de uma solução digital capaz de sistematizar e cruzar dados acadêmicos e socioemocionais, oferecendo subsídios à gestão escolar e ao planejamento pedagógico. Essa ferramenta permitiu mapear o perfil dos estudantes, identificar lacunas de aprendizagem e orientar intervenções baseadas em evidências, representando um avanço na cultura de dados educacionais no contexto da rede estadual.

Quanto ao objetivo (v), que propôs a concepção de um catálogo digital de boas práticas pedagógicas — o *DevSkills* —, o trabalho viabilizou a organização de 45 práticas validadas por professores da rede, estruturadas conforme as macrocompetências da BNCC, áreas do conhecimento e séries escolares. Esse agrupamento das práticas, realizado de modo intencional e sistemático, facilita o acesso, a aplicação e a adaptação das iniciativas, contribuindo para que as competências socioemocionais sejam efetivamente integradas ao currículo e ao cotidiano das escolas.

Por fim, atendendo ao objetivo (vi), foi realizada a avaliação do *DevSkills* junto aos 52 docentes participantes do estudo, cujos resultados indicaram elevada satisfação quanto à usabilidade, clareza, aplicabilidade e impacto da plataforma. A média de respostas acima de 6,0 (em escala de 1 a 7) nos diferentes critérios avaliados confirma a aderência da solução às demandas dos professores e seu potencial como ferramenta prática e inspiradora no fortalecimento da educação socioemocional.

A sistematização dessas práticas no catálogo *DevSkills* representou a tradução concreta das possibilidades de integração curricular das competências socioemocionais, ao oferecer exemplos reais, organizados por macrocompetência, estratégia e resultados. Mais do que um repositório de ações pontuais, a ferramenta consolida um recurso articulado às demandas práticas das escolas, indo além da discussão teórica e apresentando uma resposta prática, acessível e replicável, que pode ser incorporada ao planejamento pedagógico das escolas da rede estadual.

A pesquisa foi estruturada em quatro etapas metodológicas complementares: inicialmente, foi realizado um levantamento estatístico com análise quantitativa, relacionando dados de desempenho acadêmico e indicadores socioemocionais. Em seguida, foi conduzida uma análise qualitativa com professores e psicólogos, por meio de entrevistas semiestruturadas. A terceira etapa consistiu na aplicação de um *survey* a professores diretores de turma, com o objetivo de mapear práticas pedagógicas já implementadas nas escolas. Por fim, foram desenvolvidas duas soluções tecnológicas a ferramenta *Analyses* o catálogo digital *DevSkills*, ambas estruturadas a partir dos dados empíricos coletados e das evidências teóricas discutidas ao longo do trabalho, compondo um ecossistema de apoio ao planejamento pedagógico e à gestão educacional.

A análise qualitativa evidenciou que professores e psicólogos reconhecem a relevância das competências socioemocionais — como empatia, responsabilidade, autoconfiança e colaboração — no processo formativo dos estudantes. No entanto, os participantes também apontaram desafios recorrentes para a implementação efetiva dessas competências no cotidiano escolar, tais como a ausência de apoio técnico continuado, a falta de políticas estruturadas e a sobrecarga de atribuições pedagógicas que dificultam a dedicação a esse aspecto do ensino. Tais desafios reforçam a necessidade de iniciativas articuladas que combinem diagnóstico, formação docente e oferta de recursos pedagógicos contextualizados.

Já o *survey* aplicado a professores diretores de turma trouxe uma rica diversidade de experiências desenvolvidas nas escolas, muitas delas marcadas por criatividade, sensibilidade e adequação ao contexto. Foram mapeadas ações concretas voltadas à promoção

do bem-estar emocional, à convivência ética e à autonomia dos estudantes, demonstrando o protagonismo docente mesmo em meio a limitações estruturais. Esses relatos fortalecem a compreensão de que os professores, quando apoiados e valorizados, são capazes de construir práticas significativas que integram o desenvolvimento socioemocional à vivência escolar, reforçando o papel central da mediação docente, identificado ao longo da pesquisa.

Como contribuição inovadora e aplicada, esta pesquisa culminou no desenvolvimento do *DevSkills*, uma plataforma digital colaborativa voltada à sistematização e disseminação de iniciativas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento socioemocional. A ferramenta permite não apenas a consulta e reaplicação de experiências exitosas, mas também a sugestão de novas propostas pelos próprios usuários, com acompanhamento e curadoria da equipe gestora. Ao proporcionar um ambiente de troca, visibilidade e inspiração entre educadores da rede pública, o *DevSkills* amplia o alcance da pesquisa ao oferecer um recurso efetivo de apoio à prática docente e ao planejamento pedagógico, consolidando-se como uma resposta prática às demandas mapeadas nos diferentes contextos escolares do Ceará.

Do ponto de vista teórico, esta dissertação contribui para o entendimento da escola como um espaço de formação humana integral, no qual o desenvolvimento de competências socioemocionais ocupa um papel tão estruturante quanto os conteúdos acadêmicos tradicionalmente valorizados. A investigação apoia-se em autores que defendem uma abordagem educativa voltada à formação ética, emocional e relacional dos sujeitos, ampliando o olhar sobre o que se entende por aprendizagem significativa. Com isso, reforça-se a urgência de políticas públicas que reconheçam essas competências como dimensões constitutivas do processo educativo, especialmente no contexto da escola pública.

Metodologicamente, a pesquisa se destaca pela articulação entre diferentes abordagens — análise estatística, entrevistas qualitativas, levantamento via *survey* e desenvolvimento de uma plataforma digital — compondo um percurso investigativo robusto e coerente. Essa combinação permitiu tanto um mergulho aprofundado nas experiências vividas pelos sujeitos quanto uma visão panorâmica de práticas disseminadas na rede de ensino. O catálogo *DevSkills*, enquanto produto educacional concreto, materializa os achados da pesquisa em uma proposta aplicável, escalável e adaptável a diferentes realidades escolares, ampliando seu potencial de contribuição para o fortalecimento de políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento socioemocional.

Considerando os objetivos da pesquisa, buscou-se responder às seguintes questões norteadoras:

(1) *Qual é a relação entre o desenvolvimento de competências socioemocionais e o desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Médio na rede pública estadual do Ceará?* Essa questão foi investigada no Capítulo 5, com base em dados estatísticos que revelaram correlações entre indicadores socioemocionais e o desempenho em Matemática, especialmente no que tange à competência curiosidade em aprender.

(2) *Quais são as percepções de professores, diretores de turma e psicólogos educacionais acerca da implementação das competências socioemocionais no cotidiano escolar e de suas potencialidades futuras?* Essa pergunta foi respondida na análise qualitativa do Capítulo 6, evidenciando o reconhecimento da importância do tema e os entraves enfrentados, como a falta de preparo técnico, ausência de apoio institucional e sobrecarga de trabalho.

(3) *De que forma uma plataforma digital, em formato de catálogo de boas práticas pedagógicas, pode apoiar professores na promoção das competências socioemocionais nas escolas públicas de Ensino Médio?* E (4) *Em que medida uma ferramenta digital com sugestões de atividades já aplicadas pode contribuir para qualificar e ampliar a efetividade das ações voltadas ao desenvolvimento socioemocional nas escolas?* Essas duas últimas questões foram abordadas no Capítulo 8, com a apresentação do DevSkills como ferramenta que organiza, sistematiza e difunde práticas pedagógicas reais, oferecendo suporte direto à atuação docente.

A articulação entre os dados empíricos e o produto educacional evidencia a coerência entre a proposta teórica, os achados metodológicos e a inovação prática da pesquisa. Dito isso, como síntese interpretativa, essa investigação culmina na formulação da teoria emergente: *“A mediação docente como eixo estruturante da implementação das competências socioemocionais na escola pública do Ceará.”*

Essa teoria destaca que a efetividade das ações voltadas ao desenvolvimento socioemocional não depende exclusivamente de políticas públicas, formações técnicas ou materiais didáticos. Depende, sobretudo, da capacidade do professor em ressignificar, aplicar e sustentar essas propostas em seu cotidiano, considerando as particularidades emocionais, sociais e institucionais do contexto em que atua. Tal formulação dá centralidade à figura do docente como agente de transformação, cuja atuação sensível e crítica pode, de fato, integrar as competências socioemocionais à vida escolar.

A criação do *DevSkills* representa uma iniciativa inédita dentro do escopo da pesquisa, com forte potencial para aplicações futuras, seja como recurso de apoio pedagógico, seja como instrumento de políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento

socioemocional. A avaliação detalhada do Capítulo 8 confirmou elevados índices de usabilidade, relevância pedagógica, clareza informacional e impacto percebido, evidenciando a aderência da plataforma às demandas do cotidiano escolar e seu potencial transformador.

Na esfera prática, o *DevSkills* pode apoiar gestores e coordenadores na tomada de decisões educacionais baseadas em evidências, por meio dos indicadores gerados, e oferecer ao corpo docente um guia dinâmico de estratégias socioemocionais, promovendo comunidades de aprendizagem colaborativas e enriquecendo o planejamento pedagógico.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho avança ao utilizar a plataforma *Analyses* para curadoria automatizada de dados institucionais, combinada à *Grounded Theory* e ao *Survey Research*. Essa abordagem integrada constitui um modelo replicável para futuras investigações sobre competências socioemocionais na Educação Básica. Dessa forma, conclui-se que o *DevSkills* transcende o papel de simples repositório de boas práticas, consolidando-se como uma ferramenta estratégica de valorização profissional, estímulo à cooperação e fomento à inovação nas escolas da rede pública estadual.

Entre as limitações deste estudo, ressalta-se a amostra qualitativa restrita, tanto em número de participantes quanto em concentração geográfica no estado do Ceará, o que restringe a generalização dos achados. Além disso, o *survey* baseou-se em autorrelatos, tornando-se suscetível a vieses de desejabilidade social e a variações na profundidade e objetividade das respostas. O escopo do instrumento também não abrangeu dimensões fundamentais, como o papel da gestão escolar, a articulação com a comunidade e a mensuração dos impactos das práticas a médio e longo prazo.

Ainda que essas delimitações tenham sido metodologicamente justificadas e não comprometam a validade dos resultados, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a amostra para múltiplas regiões, adotem desenhos quase-experimentais sempre que possível e incorporem métodos qualitativos complementares — por exemplo, entrevistas em profundidade, estudos de caso e grupos focais —, a fim de reforçar a validade interna e externa e explorar novas facetas da implementação e do impacto das práticas socioemocionais.

A partir da experiência desenvolvida nesta pesquisa, recomenda-se que futuros estudos possam investigar a percepção dos estudantes sobre o impacto das competências socioemocionais em sua formação; analisar o papel da gestão escolar e das famílias no fortalecimento de práticas socioemocionais; desenvolver estudos comparativos entre diferentes redes de ensino ou regiões do país; aprofundar o uso do *DevSkills* como plataforma de apoio pedagógico, mensurando seu alcance, aplicabilidade e impacto formativo; e explorar

o uso de metodologias ativas associadas ao trabalho com competências socioemocionais, com foco em engajamento e autoria discente.

Sugere-se, ainda, instituir ciclos periódicos de atualização e avaliação do catálogo, promover parcerias com instituições de ensino e pesquisa para estudos colaborativos e articular o DevSkills a programas de formação continuada. Essas ações poderão consolidar sua sustentabilidade, ampliar seu alcance e maximizar seu impacto na promoção de uma educação mais integral e humanizada.

Em síntese, esta dissertação apresenta uma contribuição original ao campo da Educação Básica, ao unir escuta ativa, levantamento de práticas reais e desenvolvimento de uma solução digital para a promoção das competências socioemocionais. Ao combinar diferentes abordagens metodológicas e propor uma ferramenta concreta de apoio aos educadores, o trabalho se destaca pela relevância social, aplicabilidade e potencial de impacto formativo. Espera-se que os caminhos aqui abertos inspirem novas investigações, políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. R. **Elaboração de um catálogo de objetos de aprendizagem digitais para o ensino do sistema digestório com ênfase no seu potencial como ferramenta de ensino e aprendizagem**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- ANDRADE-PEREIRA, Fabiana; SANCHES, Ana Luiza Araez Requena. **Bibliotecas digitais e virtuais no contexto da EaD**: produtos e serviços on-line para usuários remotos. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARAÚJO, J. N. de F. L. *et al.* Um Catálogo de Recursos Educacionais Digitais (RED) Gratuitos de Matemática para auxiliar os professores do Ensino Fundamental. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 5., 2016, Uberlândia. **Anais [...]** XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016): Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 621-628. DOI: 10.5753/cbie.wie.2016.621
- ASSUNÇÃO, E. S.; MADRILENA, L. C. A.; MONTEIRO, M. B.; RODRIGUES, F. S. R. **Habilidades socioemocionais em sala de aula no ensino fundamental entre as crianças de 7 a 11 anos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – UniAteneu, 2022. Disponível em: <https://uniateneu.edu.br/wp-content/uploads/2023/04/TCC-34.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 519 p. (Coleção Aprender).
- BARROS, D. C. A influência das habilidades socioemocionais no desempenho escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 20., 2020. **Anais [...]** São Paulo: SEMESP, 2020. p. 000553-1. Disponível em: <https://conic-semesp.org.br/anais/files/2020/trabalho-1000005539.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.
- BORTOLI, R de; MONTE, W. S do; SANTOS, A. C. F. dos. Habilidades Socioemocionais: Uma Construção a Partir do uso das Mídias Digitais em uma escola pública. **Revista EducaOnline**, v. 10, n. 3, p. 1-27, set./dez. 2016. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180427191533id_/http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educanonline&page=issue&op=viewFile&path%5B%5D=112&path%5B%5D=6. Acesso: 19 jun. 2024.
- BORUCHOVITCH, E.; GÓES, N. M.; FELICORI, C. M.; ACEE, T. Translation and adaptation of the Learning and Study Strategies Inventory –LASSI 3rd edition for use in Brazil: methodological considerations. **Educação em Análise**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 6-20, jul. 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35527>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres

humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/CONEP/OficioCircular2_2021_CONEP.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTE, S. E. do N. *et al.* O ensino de ecologia nos mestrados profissionais na área de ensino de ciências. In: CONAPESC, 7., 2022, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87003>. Acesso em: 08 abr. 2025.

CHARMAZ, K. **A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed; 2009.

CHENITZ W. C.; SWANSON J. M. (Org.). **From practice to Grounded Theory**. Canada: Addison-Wesley Publishing Company, 1986.

COLÉGIO RAPHAEL DI SANTO. **Socioemocional: o acolhimento que busca o pertencer para crescer**. *GI*, Campinas e Região, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/especial-publicitario/raphael-di-santo/colégio-raphael-di-santo/noticia/2023/06/socioemocional-o-acolhimento-que-busca-o-pertencer-para-crescer.ghtml>. Acesso em: 07 dez. 2023.

COSTA, J. E.; ROCHA, F. B. N. da; VASCONCELOS, F. H. L.; CASTRO FILHO, J. A. de; MAIA, J. G. R. A Influência das Avaliações Externas SAEB e SPAECE nas Estratégias Educacionais no Estado do Ceará: uma Análise Sobre a Disciplina de Matemática em Escolas Públicas de Ensino Médio. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 308–314, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2023v24n2p308-314>. Acesso em: 08 abr. 2025.

COSTA, P. L. L. *et al.* Análise e produção de catálogo digital no tema terra e universo para o ensino de ciências. In: CONAPESC, 7., 2022, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/86805>. Acesso em: 08 abr. 2025.

CURY, A. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos:** como formar mentes brilhantes na era da ansiedade. São Paulo: Planeta, 2017.

DAMÁSIO, A. R. **The feeling of what happens:** body and emotion in the making of consciousness. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2003.

DUARTE, P. A. de S. **RECITAAL:** Requirement Catalog of Interoperability in Ambient Assisted living systems. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

FOWLER, F. J. **Survey research methods.** 5. ed. Massachusetts: Centre for Survey Research, University of Massachusetts, 2014.

FREIRE, N. M.; SILVA, S. C. C.; SOUSA, M. L. L.; SOARES, M. T. S. Diálogos Socioemocionais e o Impacto na Aprendizagem dos Estudantes do Ensino Médio das Escolas da Região do Vale do Jaguaribe. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2023. **Anais [...]** Fortaleza: Editora Realize, 2023. p. 1-12. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_S A2_ID9832_26082019134656.pdf. Acesso em: 09 out. 2023.

FREITAS, H., *et al.* O método de pesquisa Survey. **Notas & Comunicações: Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenriqueraus p.pdf. Acesso em: 02 mar. 2025.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONÇALVES, E.; OLIVEIRA, M. A. de; MONTEIRO, I.; CASTRO, J.; ARAÚJO, J. Understanding what is important in iStar extension proposals: the viewpoint of researchers. **Requirements Engineering**, v. 24, p. 55-84, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00766-018-0302-5>. Acesso em: 01 ago. 2024.

HUTZ, C. S. *et al.* O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 395-411, 1998. DOI: 10.1590/S0102-79721998000200015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200015>. Acesso em: 01 ago. 2024.

IFPA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Diálogos sobre o programa de educação socioemocional do IFPA:** material de apoio. 2020. Disponível em: <https://ctead.ifpa.edu.br/arquivos/ctead/formar-e-inovar/2719-dialogos-sobre-o-programa-de-educacao-socioemocional-do-ifpa/file>. Acesso em: 07 dez. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais:** a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

JIMENEZ, S. *et al.* Use of psychometric networks to explore the relationship between socio-emotional skills and academic performance. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION, 16., 2023, Seville. **ICERI2023 Proceedings**. Seville: IATED, 2023. p. 5236-5240. DOI: 10.21125/iceri.2023.1311. Disponível em: <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.1311>. Acesso em: 01 abr. 2024.

KITCHENHAM, B.; PFLEEGER, S. Principles of survey research: part 2: designing a survey. **ACM SIGSOFT Software Engineering Notes**, New York, v. 27, n. 1, p. 44-45, 2002.

MAIA, M. M.; ANDRADE, L. H. F. de; FERNANDES, S. K-means na análise de características socioeconômicas de candidatos ao ensino superior. **Anais do Encontro de Computação do Oeste Potiguar ECOP/UFERSA (ISSN 2526-7574)**, v. 2, n. 5, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/ecop/article/view/11168>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Taubaté, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Do_cente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

MELO, C. R. F. de. **Qual o papel das habilidades socioemocionais no desempenho matemático de estudantes dos anos finais do ensino fundamental?**. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44588>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MEY, E.; SILVEIRA, N. **Introdução à catalogação**. Rio de Janeiro: Brinquet de Lemos, 1995.

MINEIRO, M. Pesquisa de survey e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 284-306, 2020. DOI: 10.22481/reed.v1i2.7677. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MODESTO, J. G; PEREIRA, K.; CARVALHO, R. Associação entre os cinco grandes fatores da personalidade e a intenção de corrupção. **Actualidades en Psicología**, v. 35, n. 131, p. 87-101, jul./dez. 2021. DOI: 10.15517/ap.v35i131.41818. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v35n131/2215-3535-ap-35-131-121.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2024.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 49, p. 49-56, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>. Acesso em: 01 abr. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, L. D. *et al.* Diálogos sobre competências e habilidades socioemocionais: um relato de experiência. In: JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFSULDEMINAS, 15.; SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO IFSULDEMINAS, 12., 2023. **Anais [...]** Minas Gerais: IFSULDEMINAS, 2023. Disponível em:

<https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/view/1361/1125>. Acesso em: 14 abr. 2024.

PEIXOTO, M.; SILVA, C. A gamification requirements catalog for educational software: results from a systematic literature review and a survey with experts. In: **SYMPOSIUM ON APPLIED COMPUTING**, 32., 2017, Marrakech. Proceedings of the Symposium on Applied Computing. New York: ACM, 2017. p. 1108-1113. DOI: 10.1145/3019612.3019752. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3019612.3019752>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PEREIRA, V. R. F.; DE PAULA, A. D.; ARAÚJO, C. O. Método de agrupamento aplicado à avaliação escolar: um estudo de caso para avaliações de larga escala. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 7, n. 17, p. 901-919, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4413. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4413>. Acesso em: 1 abr. 2025.

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, J. de C. A.; TENÓRIO, R. M. A influência dos fatores socioeconômicos no desempenho acadêmico dos estudantes de ensino médio integrado do IFBA/campus Barreiras. **Equidade no Ensino Superior**, 2014. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/jucinara_pinto_robinson_tenorio_-_a_influencia_dos_fatores_socioeconomicos_no_desempenho.pdf. Acesso em: 08 dez. 2023.

PORTELA-PINO, I.; ALVARIÑAS-VILLAYERDE, M.; PINO-JUSTE, M. Socio-Emotional Skills as Predictors of Performance of Students: Differences by Gender. **Sustainability**, Basel, v. 13, n. 9, p. 4807, 2021. DOI: 10.3390/su13094807. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su13094807>. Acesso em: 01 abr. 2024.

PORTAL IAS. Portal do Instituto Airton Senna. **Diálogos Socioemocionais**, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/dialogos-socioemocionais/>. Acesso em: 14 de abr. 2024.

PORTAL IAS. Portal do Instituto Airton Senna. **Competências socioemocionais dos estudantes**, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

PYTHON ACADEMY. **Desenvolvimento web com Python e Django: introdução**. Python Academy, [s.d.]. Disponível em: <https://pythonacademy.com.br/blog/desenvolvimento-web-com-python-e-django-introducao/>. Acesso em: 12 set. 2024.

SALES, Gabriela Alves. **Ensino de genética e evolução a partir de catálogo digital de produtos educacionais**. 2023. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso - Artigo (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) - Instituto de Estudos Costeiros, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2023. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/6454>. Acesso em: 08 abr. 2025.

SANTOS, Daniel Domingues dos; BORUCHOVITCH, Evely; BEHAR, Patricia Alejandra. **Competências socioemocionais, metacognição e tecnologia educacional: documento temático 3. Comentários e sugestões:** Vera Menezes. Brasília, DF: Editora Rede CpE, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2016/12/Conte%C3%BAdo-Livreto-3.pdf> Acesso em: 10 dez 2023.

SERPA, A. L. O. **Variáveis socioemocionais e sua relação com o desempenho acadêmico.** 2017. 151 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Campinas, 2017. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/3841101529930060.pdf> Acesso em: 26 de agosto de 2024.

SILVA, V. A. A. da; MORENO, L. L. O.; GONÇALVES, L. B.; SOARES, S. S. R. F.; SOUZA JÚNIOR, R. R. Identificação de Desigualdades Sociais a partir do desempenho dos alunos do Ensino Médio no ENEM 2019 utilizando Mineração de Dados. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 31., 2020, Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020 . p. 72-81. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.72>.

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. e022013, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>. Acesso em: 01 abr. 2025.

SIMÕES, V. J. **Adaptação e Validação do teste de personalidade Mini-IPIP e Big Five Inventory (BFI) em adultos portugueses.** 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/33338>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SOUZA, P. V.; CASTRO JÚNIOR, A. A.; LIMA, A. C. de; VILHALVA, S. Quando a Acessibilidade Linguística encontra a Inteligência Artificial: Desenvolvimento de Catálogo de Tecnologias Assistivas para Educação de Surdos. **RENTE**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 219–229, 2025. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.144986>.

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

URANGA, P. R. R.; FRANCA, M. T. A.; BAGOLIN, I. P.; BAYER, N. M. **Perfis socioeconômicos e socioemocionais de estudantes de Porto Alegre.** In: ALCADECA VII - Ponencias em extenso, Brasil: Repositório Institucional PUCRS. 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/19116>. Acesso em: 08 dez. 2023.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** As quatro etapas de uma aprendizagem. Editora UTFPR: Curitiba, 2012.

WOHLIN, C. *et al.* The Success Factors Powering Industry-Academia Collaboration. **IEEE Software**, New York, v. 29, n. 2, p. 67-73, mar./abr. 2012. DOI: 10.1109/MS.2011.92.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZERBINI, T. Home Office: O papel da ciência, orientações médicas e cuidados com o Ambiente. In: QUEIROGA, F. (Org.). **Orientações para o home office durante a pandemia da COVID-19**. Porto Alegre: Artmed, 2020. (Coleção o trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho; 1). Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/publicacoes/livros/volume-1orientacoes-para-o-home-office-durante-a-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 27 set. 2024.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de Entrevista Profissionais

1. Apresentação Pessoal:

- Olá, meu nome é **Julierne Vidal**, sou Coordenador/Professor Técnico em Informática da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Alves da Silveira em Quixeramobim. Hoje como aluno do Mestrado em Computação da Universidade Federal do Ceará, Campus Quixadá, estou realizando uma pesquisa de Mestrado sobre como as competências socioemocionais estão sendo desenvolvidas na sua escola. Gostaria de conversar com você para entender melhor sua experiência e opiniões sobre este assunto.

2. Explicação do Estudo:

- O objetivo desta entrevista é conhecer sua opinião sobre as atividades voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como você participa delas e o que acha sobre esses momentos na escola.

3. Consentimento:

- Sua participação é voluntária, e você pode parar a qualquer momento. Todas as informações que você compartilhar serão confidenciais e usadas apenas para fins acadêmicos. Posso gravar nossa conversa para ajudar na análise depois?

Parte 1: Perfil do Entrevistado

1. Dados Demográficos:

- Qual é o seu nome e idade?
- Qual é a sua formação acadêmica?
- Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

2. Experiência Profissional:

- Qual é a sua função atual na escola?
- Há quanto tempo você atua nessa função?

Parte 2: Implementação de Competências Socioemocionais

1. Métodos e Atividades:

- Quais métodos ou atividades você utiliza para o desenvolvimento das competências socioemocionais?
- Você pode descrever alguma atividade específica que tenha sido particularmente eficaz?

2. Integração no Currículo:

- Como as competências socioemocionais são integradas no currículo escolar?
- Você segue algum programa ou metodologia específica?

3. Recursos e Materiais:

- Quais recursos ou materiais você utiliza para o desenvolvimento das competências socioemocionais?
- Você acha que os recursos disponíveis são adequados? Por quê?

Parte 3: Desafios e Barreiras

1. Desafios na Implementação:

- Quais são os principais desafios que você enfrenta nas aulas de competências socioemocionais?
- Como você lida com esses desafios?

2. Apoio e Formação:

- Você recebeu alguma formação específica para dar aulas de competências socioemocionais?
- Que tipo de apoio você acha que seria necessário para melhorar no desenvolvimento dessas competências?

Parte 4: Percepções e Impactos

1. Reações dos Alunos:

- Como os alunos reagem às atividades voltadas para o desenvolvimento socioemocional?
- Você tem algum exemplo de como essas atividades impactaram os alunos?

2. Eficácia:

- Na sua opinião, quão eficazes são as atividades e métodos utilizados para aulas de competências socioemocionais?
- Você observou mudanças no comportamento ou desempenho dos alunos?

Parte 5: Tecnologias de Apoio

1. Uso de Tecnologia:

- Você utiliza alguma tecnologia para apoiar nas aulas de competências socioemocionais?
- Quais tecnologias você acha que poderiam ajudar na implementação dessas competências?

2. Expectativas sobre Novas Tecnologias:

- Como você acha que uma nova plataforma ou aplicação poderia ajudar na implementação de competências socioemocionais?
- Quais funcionalidades você acharia mais úteis em uma plataforma voltada para as aulas de competências socioemocionais?

Conclusão

1. Agradecimento:

- Muito obrigado por compartilhar sua experiência e insights. Suas contribuições são extremamente valiosas para esta pesquisa.

2. Informações de Contato:

- Se você tiver alguma dúvida ou lembrar de algo mais que gostaria de compartilhar, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo. Meu e-mail é **vidaljulierne@gmail.com**.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: DevSkills - Uma Aplicação para Apoio ao Desenvolvimento das Competências Socioemocionais

Pesquisador Responsável: Carlos Julierne Vidal de Sousa

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC, Campus de Quixadá

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio de Oliveira

Coorientador: Prof. Dr. Enyo José Tavares Gonçalves

1. Introdução e Objetivo

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa conduzida como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Computação. O objetivo deste estudo é investigar a influência das competências socioemocionais no desempenho acadêmico dos alunos e propor uma solução de gamificação para potencializar o desenvolvimento dessas competências no ambiente escolar.

2. Procedimentos

Sua participação envolve a resposta a um questionário e/ou entrevista sobre suas percepções e experiências relacionadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais na escola. A participação é voluntária e a qualquer momento você poderá desistir sem nenhum tipo de prejuízo ou penalidade.

3. Riscos e Benefícios

Este estudo não apresenta riscos diretos aos participantes. Todos os dados serão coletados de forma anônima, garantindo a confidencialidade das informações. Os resultados da pesquisa poderão contribuir para a melhoria das práticas educacionais e para o desenvolvimento de soluções inovadoras no ensino.

4. Confidencialidade

As informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas apenas para fins acadêmicos. Em nenhuma hipótese, os dados pessoais dos participantes serão divulgados, preservando assim a identidade e o direito à privacidade.

5. Direitos dos Participantes

Você tem o direito de recusar a participação ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo. Em caso de dúvidas ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador ou orientador.

6. Contato

Caso você tenha alguma dúvida ou deseje mais informações sobre a pesquisa, por favor, entre em contato com:

Pesquisador: Carlos Julierne Vidal de Sousa - [vidaljulierne@gmail.com]

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio de Oliveira - [marcos.oliveira@ufc.br]

Declaração de Consentimento

Eu, _____, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e direitos envolvidos na participação desta pesquisa e que aceito participar voluntariamente.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO I – EXEMPLO DE UMA QUESTÃO DOS DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS

PROJETO DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS 2018 – INSTITUTO AYRTON SENNA



DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS – CADERNO DE RESPOSTAS 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Nome da escola:	Professor(a):	Turma:
Seu nome:	Data de Nasc.: __/__/__ Sexo: () Masc. () Fem. () Não binário	Cód. INEP:

Instruções

Abaixo você verá um exemplo prático para ajudá-lo a entender como responder as atividades propostas, por meio das rubricas que representam os degraus de desenvolvimento de determinada competência. Para que seja realmente fácil de entender, este exemplo **NÃO** é sobre uma rubrica competência socioemocional, mas sim sobre uma competência simples do nosso dia-a-dia: cuidar dos nossos dentes ou o quão bem você pode cuidar dos seus dentes todos os dias. Leia o seguinte texto que descreve a competência e sua importância:

Cuidar dos seus dentes envolve aprender uma série de comportamentos e práticas específicas: como usar uma escova de dentes limpa e pasta de dentes, reservar um tempo para escová-los todos os dias e aprender a usar o fio dental. Esta competência é importante pois dentes saudáveis e limpos ajudam a comer melhor e a desfrutar da nossa comida. Além disso, evita infecções, nos auxilia a nos manter saudáveis e as pessoas gostam de um belo sorriso!

Agora, vamos analisar essa rubrica:

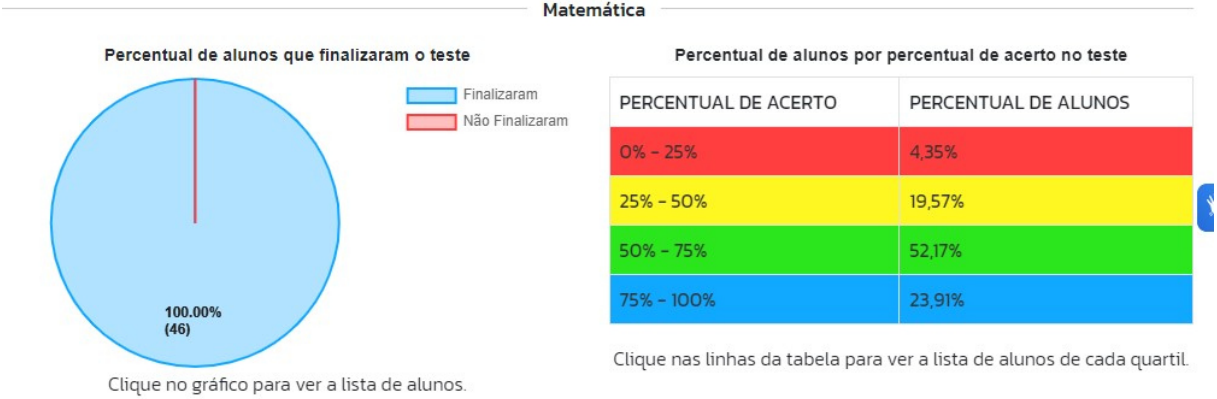
Comece com a leitura do degrau 1: Este nível descreve garotas e garotos que ainda não desenvolveram a habilidade de cuidar de seus dentes: "Eu nunca escovo meus dentes". Em seguida, leia o degrau 4, que é o nível mais alto e descreve garotas e garotos que escovam seus dentes e usam fio dental pelo menos duas vezes ao dia. Logo após, leia os degraus 2 e 3: muitas pessoas escovam os dentes uma vez ao dia, sendo assim, elas estariam no degrau 2; já o degrau 3 representa aqueles que escovam os dentes duas vezes ao dia, mas sem fio dental e é por esse motivo que nesse caso, o degrau 3 vem antes do degrau 4.

Eu nunca escovo meus dentes.	Entre os degraus 1 e 2 (Mais do que o degrau 1, mas não chega ao degrau 2)	Eu escovo meus dentes uma vez ao dia.	Entre os degraus 2 e 3 (Mais do que o degrau 2, mas não chega ao degrau 3)	Eu escovo meus dentes duas vezes ao dia.	Entre os degraus 3 e 4 (Mais do que o degrau 3, mas não chega ao degrau 4)	Eu escovo meus dentes e uso fio dental pelo menos duas vezes ao dia.
☐ Degrau 1	☐ Degrau 1-2	☐ Degrau 2	☐ Degrau 2-3	☐ Degrau 3	☐ Degrau 3-4	☐ Degrau 4

Além desses 4 degraus, alguns garotos e garotas estão em situações intermediárias entre as apresentadas nos degraus 1,2,3 e 4. Por exemplo, pense em quem escova seus dentes algumas vezes, mas não todos os dias. O degrau 1 não seria o mais adequado, pois elas/eles escovam seus dentes com mais

Fonte: PRINT, feito pelo próprio autor no sistema da área do professor (2023).

ANEXO II – EXEMPLO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA DE MATEMÁTICA



Fonte: Sistema SISEDU (2024).