



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

KARINE DE SOUZA SANTOS

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS EDUCADORES NA
PANDEMIA DO SARS-COV-2: UMA ANÁLISE DE VÍDEOS NO
YOUTUBE**

**CUIABÁ
2022**

KARINE DE SOUZA SANTOS

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS EDUCADORES NA
PANDEMIA DO SARS-COV-2: UMA ANÁLISE DE VÍDEOS NO
YOUTUBE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas tecnologias, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Raquel Martins Fernandes

CUIABÁ/MT

2022

Dados internacionais de catalogação na fonte

S719c Souza Santos, Karine de
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS EDUCADORES
NA PANDEMIA DO SARS-COV-2: UMA ANÁLISE DE VÍDEOS
NO YOUTUBE / Karine de Souza Santos – Cuiaba – MT, 2022.
100 f.

Orientador(a) Raquel Martins Fernandes
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá,
2022.

Bibliografia incluída

1. SARS-CoV-2. 2. Competências Socioemocionais. 3. Psicologia
Escolar e Educacional. 4. Educador. 5. Ensino. I. Título.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus Cuiabá
ATA Nº 41/2021 - CBA-PPGEN/CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 17 de dezembro de 2021, 08h	
Local	Campus Cuiabá "Octayde", Sala Virtual https://meet.google.com/qju-ddct-jwd	
Discente	Karine de Souza Santos	
Matrícula	2020180660085	
Curso de pós-graduação	Mestrado em Ensino	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	Competências Socioemocionais dos Educadores na Pandemia do SARS-COV-2: Uma Análise de Vídeos no YouTube.	
Membros da Banca Examinadora	Instituição	Examinador
Profa. Dra. Raquel Martins Fernandes	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente
Prof. Dr. Leandro Carbo	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interno
Profa. Dra. Jane Teresinha Domingues Cotrin	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Externo
PARECER DA BANCA EXAMINADORA		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela aprovação da mestranda neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso (30 dias) para que sejam efetuadas as correções sugeridas pela Banca Examinadora. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		
Notas: 1) O Presidente enviará esta ata à Secretaria do curso de Pós-Graduação com as assinaturas eletrônicas em até 48h. 2) Para assinar a ata pelo SUAP o Examinador Externo deve estar cadastrado no Módulo Administração - Prestador de Serviço. 3) O título de conclusão do discente será expedido após o discente cumprir todas as normativas do Curso e do IFMT.		

Documento assinado eletronicamente por:

- Raquel Martins Fernandes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 17/12/2021 09:23:32.
- Leandro Carbo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 17/12/2021 09:37:23.
- Jane Teresinha Domingues Cotrin, Jane Teresinha Domingues Cotrin - Membro de banca de pós-graduação - Ufmt (1), em 17/12/2021 09:38:00.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/11/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 271002
Código de Autenticação: c628d4d271



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus; Sem ele nada seria possível.

À minha família pelo apoio incondicional em todos os momentos difíceis da minha trajetória acadêmica.

Aos profissionais da educação que se reinventaram para cumprir a missão de facilitar o conhecimento durante a pandemia.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, a Prof^a Dr^a Raquel Martins Fernandes, por todo cuidado e zelo, em me orientar nos caminhos da pesquisa científica, de forma coerente, confiante e empática. Obrigada pela orientação, pela amizade construída.

Agradeço a minhas colegas de orientação Carla Cristina Rodrigues Santos e Bruna Pinheiro dos Santos pela parceria construída, por me acolher e ajudar com disponibilidade e carinho.

À Prof^a Dr^a Jane Teresinha Domingues Cotrin e ao Prof^o Dr. Leandro Carbo, pelas contribuições para o enriquecimento desta pesquisa.

Agradeço ao IFMT e UNIC, por proporcionar meus estudos no caminho da pesquisa científica, ao qual quero continuar contribuindo para o crescimento do programa.

RESUMO

A pandemia do SARS-CoV-2 ocasionou a suspensão das aulas pelo mundo todo de forma repentina, e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) foi uma das estratégias utilizadas para oportunizar o ensino remoto aos estudantes. A necessidade rápida de se apropriar das tecnologias digitais e a adaptação do ambiente doméstico para o trabalho remoto foram desafios enfrentados pelos educadores, e, como forma de lidar com as consequências psicossociais da pandemia, o desenvolvimento das competências socioemocionais dos docentes vem ganhando espaço em publicações científicas e nos momentos de formação continuada, popularizados na plataforma do YouTube durante a pandemia. Diante disso, o objetivo deste estudo foi analisar as propostas apresentadas na plataforma do YouTube para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores durante a pandemia do SARS-CoV-2. Para atender ao objetivo da pesquisa, foi realizada uma pesquisa documental, de caráter qualitativo, na plataforma do YouTube, onde foram selecionados 15 vídeos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão previamente elencados, num recorte de tempo entre os anos de 2020 até agosto de 2021. A análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), e como suporte para o tratamento dos dados foi recorrido ao aporte teórico dos autores Wallon (1986), Patto (1999, 2000) e Demo (2007, 2021). Os conteúdos dos vídeos descreviam propostas para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores, e estas se apresentaram em momentos de formação continuada, sendo assim veiculada uma concepção de emoção associada à homogeneização dos afetos, por meio de treinamento de habilidades e atitudes emocionalmente competentes. Entretanto, os mesmos não levaram em consideração o contexto social, cultural e econômico em que essas propostas se inserem na escola, bem como é empregado o uso de imperativos como uma forma de disseminação da ideologia de naturalização do fracasso escolar, por meio da falta individual de competências socioemocionais.

Palavras chave: SARS-CoV-2. Competências Socioemocionais. Psicologia Escolar e Educacional. Educador. Ensino.

ABSTRACT

The SARS-CoV-2 Pandemic caused the sudden suspension of classes around the world and the use of Digital Technologies of Information and Communication (TDICs) was one of the strategies used to provide opportunities for remote teaching to students. The educator's quick need to appropriate digital technologies and the adaptation of the home environment for remote work were challenges faced by educators and, as a way to deal with the psychosocial consequences of the pandemic, the development of teachers' socio-emotional skills has been gaining ground in publications scientific and continuing education moments popularized on the YouTube platform during the pandemic. Therefore, the aim of this study was to analyze the proposals presented on the YouTube platform for the development of socio-emotional skills of educators during the SARS-CoV-2 pandemic. To meet the research objective, a qualitative documentary research was carried out on the YouTube platform, where 15 videos were selected from the platform that met the previously listed inclusion and exclusion criteria, in a time frame between the years 2020 to August 2021. Data analysis was performed using the content analysis proposed by Bardin (2016) and as support for the treatment of the data, the theoretical support of authors Wallon, Patto and Demo was used. The contents of the videos described proposals for the development of socio-emotional skills of educators and these were presented in moments of continuing education, where a concept of emotion associated with the homogenization of affections was conveyed, through training in emotionally competent skills and attitudes, without taking into account the social, cultural and economic context in which these proposals are inserted in school, as well as the use of imperatives as a form of dissemination of the ideology of naturalization of school failure, through the individual lack of socio-emotional skills.

Keywords: SARS-CoV-2. Socioemotional Competences. School and Educational Psychology. Educator. Teaching.

RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 01 – Como os professores estão se sentindo?	14
Figura 02 – Publicações e citações sobre competências socioemocionais na área da educação	17
Figura 03 – Publicações e citações sobre YouTube e popularização	19
Figura 04 – Percepção sobre o educador	66
Figura 05 – Percepção sobre os impactos da pandemia	68
Figura 06 – Padronização de ideias	71
Figura 07 – Imperativos	80
Figura 08 – Chat	83

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 01 – Documentos mapeados sobre a temática.....	24
Quadro 02 – Matriz de avaliação das competências socioemocionais.....	25
Quadro 03 – Macrocompetências e competências socioemocionais sistematizadas pelo Instituto Ayrton Senna.....	28
Quadro 04 – Resultado da pesquisa de vídeos no YouTube sobre competências socioemocionais no ano de 2020	49
Quadro 05 – Resultado da pesquisa de vídeos no YouTube sobre competências socioemocionais no ano de 2021	50
Quadro 06 – Desenho da pesquisa.....	51
Quadro 07 – Ficha de análise.....	53
Quadro 08 – Ficha de categorização e códigos.....	53
Quadro 09 – Títulos dos vídeos, links de acesso e seus códigos	60
Quadro 10 – Canais que disponibilizaram os vídeos	62
Quadro 11 – Lista de palavras	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTSA	Ciência Tecnologia Sociedade Ambiente
ECLAC	Economic Commission for Latin America and the Caribbean
IAS	Instituto Ayrton Senna
INEE	Inter-agency Network for Education in Emergencies
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MGEIP	Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SVBR	Science Vlogs Brasil
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TTF	Teacher Task Force
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 APORTE TEÓRICO-CRÍTICO	22
1.1 Competências Socioemocionais na Educação Brasileira.....	22
1.2 Concepção de Emoção na perspectiva da Educação Emocional	30
1.2.1 O olhar crítico sobre educação socioemocional	32
1.3 Competências Socioemocionais e Educadores	35
1.4 Pandemia e as Competências Socioemocionais dos Educadores	37
1.5 Abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)	41
2 MATERIAL E MÉTODOS	46
2.1 Cenário da Pesquisa	46
2.2 Metodologia para Seleção dos Vídeos	47
2.2.1 Critérios de Inclusão.....	48
2.2.2 Critérios de Exclusão	48
2.2.3 Percurso Metodológico para Aplicação dos Critérios de Inclusão e Exclusão	49
2.3 Coleta de Dados	50
2.3.1 O Software ATLAS.ti	55
2.3.2 Fichas de Análise	56
2.3.2.1 Instrumento de Coleta de Dados – Fichas de Análise	56
2.4 Análise dos Dados	58
2.5 Preocupações Éticas.....	58
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
3.1 Características Gerais dos Vídeos Analisados.....	60
3.1.1 Formato de Produção dos Vídeos	61
3.1.2 Canais analisados	62
3.1.3 Concepção de Emoção	63
3.1.4 Percepção sobre o Educador	65
3.1.5 Percepção sobre os Impactos da Pandemia	68
3.2 Discussão dos Conteúdos dos Vídeos.....	70
3.2.1 Autonomia X Padronização De Ideia (Dominação).....	70
3.2.1.1 Padronização de Ideias	71
3.2.1.2 Autonomia.....	76
3.2.2 Imperativos X Olhar Crítico (Reflexões)	78
3.2.2.1 Imperativos.....	79

3.2.2.2 Olhar Crítico – Reflexões.....	82
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – Ficha de Visualização Flutuante (F1)	98
APÊNDICE B – Ficha de Categorização, Códigos e Inferências	99

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a pandemia do SARS-CoV-2 ocasionou o fechamento de escolas em todo o mundo e cerca de 1,57 bilhões de estudantes deixaram de frequentar presencialmente as aulas (UNESCO, 2020a). No Brasil, a suspensão das aulas presenciais foi uma estratégia adotada por 99,3% das unidades educacionais de ensino básico para diminuir o nível de propagação do vírus (BRASIL, 2020a).

Para garantir o direito da continuidade da aprendizagem, 160.623 mil escolas adotaram o ensino remoto emergencial via Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) como estratégia de enfrentamento à pandemia (BRASIL, 2020a).

No entanto, o país não possui uma estratégia nacional de inclusão digital consolidada e nem um acesso igualitário a uma conexão de internet, resultando em uma distribuição desigual das ações educacionais durante a pandemia do SARS-CoV-2. A desigualdade de acesso das oportunidades de aprendizagem online amplia as lacunas pré-existentes no acesso à informação e ao conhecimento, dificultando a socialização e a inclusão em geral (UNESCO, 2020c).

Nesta nova realidade, muitos educadores tiveram que adaptar suas metodologias de ensino para oportunizar a continuidade das atividades escolares, mesmo que de forma remota, e alguns desafios para a prática pedagógica e na vida pessoal foram surgindo. Não foi concedido, para educadores, tempo para se prepararem ao trabalho remoto e se adaptarem aos modelos de ensino mediados por TDIC, aprender a gerir espaços virtuais de aprendizado, engajar os estudantes com métodos de ensino inovadores e criativos e organizar o espaço de casa para ser também espaço de trabalho. E alguns professores tiveram ainda o desafio de conciliar as atividades domésticas, o cuidado dos filhos e o trabalho remoto, dificuldades essas que se acentuaram com a falta de acesso a equipamentos tecnológicos e conectividade (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2020).

Os órgãos internacionais, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização das Nações Unidas (ONU), preocupados com os impactos da pandemia na capacidade dos educadores de prover ensino com qualidade e melhores métricas de aprendizagem a longo e curto prazo, colocam a discussão do cuidado ao educador em tela. “Além de priorizar a proteção, a segurança e o bem-estar dos estudantes durante a

crise atual, os governos e outros parceiros relevantes têm o dever contínuo de cuidar do pessoal da educação” (UNESCO, 2020a, p. 12, tradução nossa).

A este movimento de cuidar dos profissionais da educação, a UNESCO chamou de “Teacher Task Force”, uma aliança internacional para garantir aos educadores proteção, apoio e reconhecimento durante a crise, viabilizando segurança financeira e material para que o ensino e aprendizagem caminhem durante a crise para uma recuperação cada vez mais rápida (UNESCO, 2020a).

A Força-Tarefa está convocando governos, provedores de educação e financiadores – públicos e privados – e todos os parceiros relevantes para que:

- preservem empregos e salários;
- priorizem a saúde, a segurança e o bem-estar de professores e estudantes;
- incluam os professores no desenvolvimento de respostas educacionais à COVID-19;
- forneçam suporte e formação profissional adequados;
- coloquem a equidade no centro das respostas educacionais; e
- incluam os professores nas respostas de auxílio. (p. 2, tradução nossa)

No Brasil, o Instituto Península realizou uma pesquisa para identificar sentimentos e percepções dos educadores brasileiros nos diferentes estágios da pandemia do SARS-CoV-2, e como resultado da pergunta: Como vocês estão se sentindo na maior parte do tempo?, obtiveram as seguintes respostas (figura 01) de acordo com cada etapa da pesquisa.

Figura 01 – Como os professores estão se sentindo?



Fonte: “Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 86).

A pesquisa do Instituto Península retrata como os professores estavam se sentindo durante o período de trabalho remoto. A ansiedade foi a mais apontada como um sentimento que prevaleceu em todos os períodos de aplicação da pesquisa. O interessante desses dados é que, à medida que a pandemia se torna parte da rotina, os educadores diminuem em 9% o sentimento de ansiedade, e cresce em 22% o sentimento de estarem sobrecarregados, apontando um sofrimento em torno da sobrecarga de trabalho: doméstico, de cuidado familiar e profissional. Chama atenção, na figura 1, que o sentimento de felicidade oscila durante a pandemia e diminui em 1% se comparar novembro com março, mas continua em último lugar.

A revista Nova Escola também realizou uma pesquisa no mês de março de 2020 para investigar a situação dos professores no Brasil durante a pandemia. Dentro dessa pesquisa, questionou aos educadores: “Como você classificaria, de 0 a 10, sua saúde emocional neste momento em comparação ao período pré-pandemia?” (NOVA ESCOLA, 2020, p. 14). Como resultado, obtiveram um percentual de 8% de educadores que relataram se sentir bem, e 28% relataram estar péssimos. Há uma comparação com os dados de uma pesquisa sobre a saúde emocional do educador aplicada em 2018, com a qual tiveram como resultado que 68% dos educadores relataram ser afetados por ansiedade e 28% por depressão.

A saúde mental do educador antes da pandemia era somente uma discussão, mas devido às circunstâncias atuais, agora é um problema global (INEE, 2021). E como medida preliminar, os órgãos internacionais têm redigido documentos em função do bem-estar do educador. Como já mencionado, a Teacher Task Force possui a visão de que o “ensino deve ser uma profissão valorizada e todo aluno deve ser ensinado por professores qualificados, motivados e capacitados em sistemas com bons recursos, eficientes e administrados com eficácia” (UNESCO, c2021, n.p.).

Não só o TTF possui uma proposta de auxiliar no bem-estar do professor, como alguns documentos de instituições internacionais foram escritos sob a mesma ótica. Alguns deles são:

- Education in The Time of COVID-19 (UNESCO, 2020c) – “a aprendizagem socioemocional é uma ferramenta valiosa para mitigar os efeitos prejudiciais da crise social, sanitária e condição de aprendizagem” (p. 12);
- One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe (UNESCO, 2021) – “garantir que as escolas incorporem habilidades

socioemocionais como parte do pacote de resposta às crises” (p. 14);

- COVID-19. Resposta educacional: Nota Informativa – Setor de Educação (UNESCO, 2020b) – “É importante apoiar o bem-estar, as competências socioemocionais e a resiliência dos professores, antes, durante e após a crise” (p. 4);
- Supporting teachers in back-to-school efforts. A toolkit for school leaders (UNESCO, 2020a) – “discutir a importância do autocuidado, gerenciamento de estresse e psicológico geral e o bem-estar socioemocional com seus professores e equipe de apoio à educação” (p. 18);
- Cultivar o bem-estar social e emocional de crianças e jovens durante crises (UNESCO, 2020d) – “Inclua a ASE (aprendizagem social e emocional) nas formações pré-serviço e em serviço dos professores [...] para enfrentar o estresse e impulsionar as habilidades socioemocionais em sala de aula” (p. 3).

Os documentos oficiais orientam a aprendizagem/habilidade/competência socioemocional como uma ferramenta para auxiliar no bem-estar emocional do educador. Compreendidas, em tais documentos, como contexto do mal-estar docente, as situações de sobrecarga de trabalho, estresse e ansiedade que eles enfrentaram durante a pandemia, bem como antes dela, contemplam discussões acerca dos recursos financeiros para educação e também para os educadores. As propostas são aliadas à melhoria do desempenho do estudante em avaliações externas, como visto na visão do TTF apresentada anteriormente.

No Brasil, algumas iniciativas já vinham sendo discutidas no sentido do cuidado com o docente, e a implantação de programas de competência socioemocional nas escolas públicas estava acontecendo, como por exemplo, o “Diálogos Socioemocionais”, do Instituto Ayrton Senna¹, que possui uma trajetória de implantação nas escolas públicas desde 2015. Esse programa faz parte da plataforma de “Monitoramento socioemocional” que também disponibiliza o instrumento SENNA para avaliar as competências socioemocionais dos estudantes, e o mais recente programa da instituição é o Volta ao Novo, em parceria com o Consed e com a Undime, que apoia “as secretarias estaduais e municipais de educação por meio de encontros e conteúdos formativos com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais de educadores e estudantes” no retorno às aulas presenciais (IAS, c2021, n.p.).

¹ O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação (IAS, c2021, n.p.).

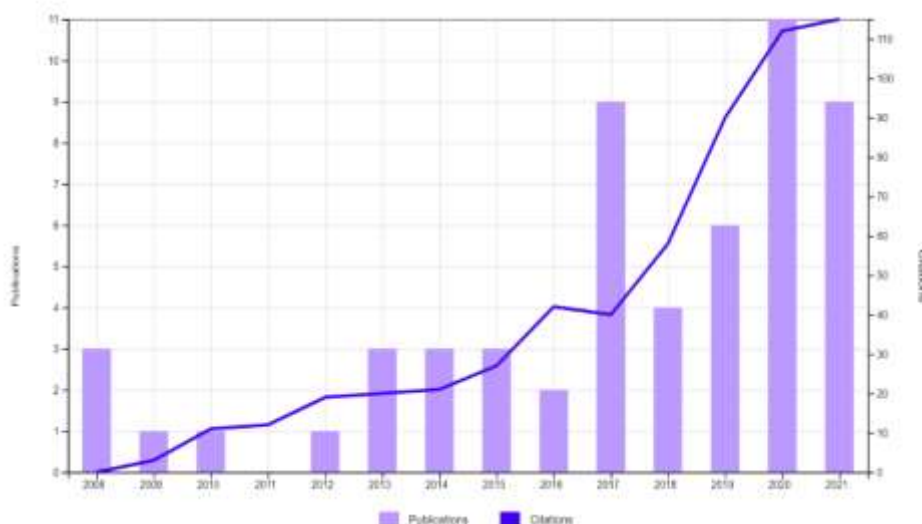
Segundo documento do Instituto Ayrton Senna em parceria com a UNESCO, competência socioemocional é a capacidade de se “relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva” (IAS, [201?], p. 09).

Recentemente, em função da pandemia e seus impactos, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou no AVAMEC o “Curso de Aperfeiçoamento em Bem-Estar no Contexto Escolar”, sendo o sétimo curso mais acessado da plataforma, todavia, não aparece no ranking dos 10 cursos que os usuários mais gostam (BRASIL, c2021, n.p.).

A pandemia deu visibilidade para muitos problemas da sociedade brasileira, e um deles foi a saúde mental do educador. Para lidar com essa situação, propostas de desenvolvimento das competências socioemocionais sob a ótica da educação integral ganham terreno dentro das escolas públicas.

Na plataforma Web of Science, foi realizada uma busca pelas palavras “competência socioemocional” para verificar o volume de produções científicas sobre o tema. A pesquisa, entre os anos de 2008 e 2021, resultou em 353 publicações, sendo que 56 se referiam à área da educação. Com o recurso de relatório de publicação foi possível identificar a distribuição dessas 56 pesquisas por ano, conforme figura 02.

Figura 02 – Publicações e citações sobre competências socioemocionais na área da educação



Fonte: Web of Science (2021)²

² <https://www-webofscience.ez111.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/citation-report/e9609c7f-a50f-4360-93c5-364b6735fd3b-108fcef9>.

A figura 2 aponta um crescimento das publicações sobre competência socioemocional no ano de 2017, com decréscimo nos anos subsequentes e crescimento em 2020, a curva de citação segue a mesma tendência das publicações, assim, o gráfico ajuda a compreender que houve um interesse em pesquisas sobre esse tema dentro da área educacional, principalmente durante a pandemia em 2020.

A pesquisa sobre as competências socioemocionais dos educadores se justifica em virtude do aumento das produções científicas sobre o tema, bem como das publicações de documentos de órgãos internacionais como forma de mitigar possíveis consequências do isolamento social na pandemia do SARS-CoV-2. O interesse pelo tema surgiu, em parte, da minha atuação como psicóloga escolar e educacional, associado com minhas demandas cotidianas de acolhimento de estudantes. Quando estão em atendimento psicológico, os mesmos relatam situações de sofrimento emocional provindos das relações institucionais de gestão-estudante, estudante-educador, estudante-família e estudantes-estudantes, indicando que a escola é local de construção de conflitos advindos das inter-relações institucionais.

Partindo disso, entendo que ações para construção de um ambiente escolar com saúde mental depende de ações não só individuais, como também coletivas, e o trabalho interdisciplinar junto aos educadores foi sempre uma preocupação da minha atuação, pois não só os estudantes precisam ser vistos como sujeitos em sua integralidade, os educadores também; muito mais do que a capacidade técnica e teórica para ministrar aulas, os educadores são sujeitos que possuem subjetividades idiossincráticas e que sofrem atualmente com os efeitos do ensino remoto emergencial e do isolamento social.

Assim, as competências socioemocionais se tornaram o objeto desta pesquisa, inicialmente como forma de educação continuada de educadores para lidar com situações de *bullying* em sala de aula, porém, devido à suspensão das aulas presenciais, o objeto de pesquisa continuou o mesmo, mas o delineamento mudou para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores durante a pandemia do SARS-CoV-2.

Desta forma, devido ao crescente uso da plataforma do YouTube como uma das TDIC para oportunizar a continuidade de congressos, seminários, formações continuadas, suporte educacional etc., a plataforma foi escolhida como cenário de pesquisa. Dados recentes do *Oxford Economics* apontam que, na área da educação, o YouTube, entre os brasileiros, tem colaborado para o aprendizado e resolução de problemas, sendo um suporte para estudantes e educadores (MURATORI; MORESCHI, 2021).

Os dados apontam que 100% dos estudantes maiores de 18 anos utilizam a plataforma para ser um apoio às tarefas escolares; 99% dos usuários disseram usar o YouTube para obter informações para agregarem ao seu conhecimento; 92% dos educadores brasileiros relataram que usam o conteúdo da plataforma em suas aulas e 77% dos educadores brasileiros concordam que a plataforma colabora para o aprendizado do aluno (MURATORI; MORESCHI, 2021).

A plataforma do YouTube tem sido investigada em trabalhos da literatura como forma de entender qual o seu papel para divulgação científica. Na Web of Science, foram incluídas as palavras “YouTube” e “popularização” e foram encontradas 27 publicações referentes às palavras-chave. A maioria das publicações está em revistas de comunicação e pesquisa em educação, a distribuição das publicações por ano consta na figura 03.

Figura 03 – Publicações e citações sobre YouTube e popularização



Fonte: Web of Science (2021)³

Pode ser verificado na figura 3 um crescimento de pesquisas que tiveram o YouTube como cenário de buscas sobre divulgação científica. Em 2019, se obteve menos publicações e mais citações, já em 2020 foi o contrário. O artigo com mais citações é uma publicação do ano de 2013 intitulada: *Estudiosos em caixas de sabão: comunicação e divulgação científica em vídeos TED*⁴, de Sugimoto e Thelwall, com 57 citações.

³ <https://www-webofscience.ez111.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/citation-report/40e71de5-3c6f-47c5-b1c3-781481815f3b-108fe9c6>.

⁴ Título em inglês: *Scholars on soap boxes: Science communication and dissemination in TED vídeos*. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/asi.22764>.

Para balizar como é feita a popularização científica acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores no YouTube, foi utilizada também a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) como aporte teórico crítico transversal, como uma metodologia de pensamento do trabalho. O movimento CTSA surge em contraposição ao paradigma da ciência por si mesma, uma nova sociologia e filosofia científica que reconhece as responsabilidades e limitações dos cientistas, discutindo a ciência e a tecnologia como ação social (MELO, 2020).

Assim, toda tecnologia provinda de descobertas científicas precisa passar pelo crivo de sua possível ação na sociedade. Para este estudo, entende-se como tecnologia um instrumento para ação do indivíduo, portanto, os programas de desenvolvimento das competências socioemocionais são uma tecnologia para ação humana (bem-estar do educador e melhoria da aprendizagem do estudante).

Com as contribuições da abordagem CTSA para o desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo acerca do tema, elencou-se o seguinte problema de pesquisa: Como foi realizada a popularização do conteúdo técnico-científico sobre as comunicações acerca das competências socioemocionais dos educadores durante a pandemia?

O tema da pesquisa centra-se no desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores e traz à tona a discussão acerca da condição integral do educador, aponta a inter-relação entre as práticas de ensino e a afetividade docente, assim, o ato de ensinar não depende só dos aspectos cognitivos do educador, mas também de suas condições sociais e emocionais. Portanto, o estudo se faz relevante dentro da área de ensino e discorre sobre as questões socioemocionais dos educadores de uma forma contextualizada e crítica, colocando este trabalho dentro da temática da saúde coletiva, conteúdo de estudo das ciências naturais.

Diante das produções acadêmicas em torno do tema de pesquisa (competência socioemocional do educador na pandemia) e sobre o cenário da pesquisa (YouTube), este estudo pretendeu analisar as comunicações na plataforma do YouTube acerca das competências socioemocionais dos educadores durante a pandemia do SARS-CoV-2, devido a isso, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Buscar e selecionar vídeos no YouTube que descrevam sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais dos educadores na pandemia;
- Construir o cenário de ações propostas e percepções para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores durante a pandemia na plataforma do YouTube, sob o viés da abordagem CTSA.

Com esses objetivos construídos, foi realizada seleção, visualização e análise dos vídeos que versavam sobre as competências socioemocionais dos educadores em tempos de pandemia, e este estudo é fruto de leituras e releituras dos teóricos e de cerca de 46 horas de visualizações atentas e críticas de cada vídeo.

O uso, nesta pesquisa, de TDIC (aqui, em específico, o uso da plataforma do YouTube como forma de divulgação científica) atende à adesão ao Programa de Apoio à Pós-Graduação da Amazônia Legal (Edital 013/2020/CAPES), que visa fomentar pesquisas nas áreas de tecnologias educacionais, cujo projeto aprovado pelo PPGEn-IFMT versou sobre “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas ao ensino em Mato Grosso”. Também, se associa com o projeto “Violação dos Direitos Humanos e *Bullying* no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos estudantes”, do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea (GPHSC), do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o CAAE: 60165016.0.0000.5165/ Número do Parecer: 2.110.377.

O capítulo 1 se refere ao aporte teórico crítico, onde são apresentados os conceitos, os teóricos e as análises críticas que fundamentaram este estudo. Os teóricos versaram sobre o conceito de emoção e o percurso histórico da inclusão das competências socioemocionais na educação brasileira, bem como essas competências foram aplicadas aos educadores em um cenário de pandemia.

O capítulo 2 apresenta os métodos e técnicas que deram cientificidade à coleta dos dados e posterior análise. Estruturados conforme a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), os dados foram classificados em unidades de registro, categorias e códigos para serem submetidos ao software de análise qualitativa ATLAS.ti⁵.

O capítulo 3 compreende a apresentação dos resultados e discussão dos dados, divididos em duas categorias de análise: características gerais e os conteúdos das falas.

Com esta pesquisa, desejou-se compreender como é realizada a popularização dos conteúdos técnico-científicos acerca das competências socioemocionais dos educadores por meio do YouTube, vislumbrando entender como os vídeos apresentam as propostas de ações para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores durante a pandemia e como os espectadores reagem às propostas sugeridas.

⁵ Disponível em: <https://atlasti.com/>

1 APORTE TEÓRICO-CRÍTICO

Este capítulo apresenta o aporte teórico e crítico acerca das competências socioemocionais e foi organizado de forma a apresentar conceitos epistemológicos sobre o tema de pesquisa, concomitantes com as respectivas análises críticas que fundamentam esses conceitos. Essa organização foi adotada em virtude de compreender de forma crítica e reflexiva os pressupostos das competências socioemocionais, sendo que, para isso, não foi possível desvincular a análise crítica das conceituações epistemológicas.

1.1 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O discurso acerca das competências socioemocionais na escola surge como uma estratégia para alavancar a melhoria do desempenho dos estudantes em avaliações internas e externas, bem como um caminho para a educação integral, e se endossa no cenário educacional nacional com a recente aprovação da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 (Anos Iniciais e Fundamental) e 2018 (Ensino Médio).

A educação integral promovida pela BNCC tem como objetivo o desenvolvimento do estudante de forma global, compreendendo que o processo de desenvolvimento é complexo e precisa romper com percepções reducionistas do indivíduo, baseadas em uma visão cartesiana deste desenvolvimento (dimensão cognitiva x dimensão afetiva). Assim, busca promover um processo de ensino e aprendizagem que acolhe singularidades e diversidades dos atores educacionais se fortalecendo em práticas democráticas e inclusivas (BRASIL, 2018).

A BNCC organiza o ensino por meio do desenvolvimento de competências, elencando dez competências gerais a serem desenvolvidas nos estudantes. No documento, competência é conceituada como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (p. 08) para conciliar demandas do dia a dia, bem como do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

De forma sucinta, as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular são: 1) utilizar e valorizar os saberes sobre os contextos sociais, culturais e digitais; 2) desenvolver a curiosidade e utilizar as ciências de forma crítica e criativa; 3) compreender e valorizar a diversidade de manifestações culturais e artísticas; 4) fazer uso de linguagens diferentes; 5) entender e construir tecnologias digitais significativas de

forma ética e crítica; 6) apropriar-se de trabalho e projeto de vida como forma de obter conhecimento e experiências; 7) utilizar da argumentação, com base em informações, dados e fatos confiáveis; 8) desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado; 9) valorizar a empatia, a mediação de conflitos através do diálogo e a cooperação; 10) agir de forma coletiva e individual com responsabilidade, resiliência e determinação (BRASIL, 2018).

Quando o documento define essas competências, ele reconhece que a educação deve promover ações que auxiliem na “transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (BRASIL, 2018, p. 08).

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável foi um encontro que aconteceu durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2015, onde foram acordados, por 193 países, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com 169 metas para erradicar a pobreza em todos os seus formatos (BRASIL, 2019).

Dentro dos ODS traçados para cumprir as metas da Agenda 2030, o desenvolvimento da área educacional é contemplado no objetivo 4: “Educação de qualidade: garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (BRASIL, 2019, p. 02).

No Brasil, é pelo Plano Nacional de Educação que os ODS 4 são investigados, planejados e executados, e na realidade brasileira, conforme relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para os anos de 2016 e 2017, sobre as ações brasileiras em prol do cumprimento da Agenda 2030, o país tem muito o que alcançar no sentido de oportunizar um ensino e aprendizagem de qualidade. Para essa afirmação, recorre-se aos relatórios de avaliações externas da educação brasileira do *Programme for International Student Assessment* (PISA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização das Nações Unidas para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais apontam que o Brasil tem déficit no que diz respeito à leitura, às ciências e à matemática (BRASIL, 2019).

O relatório do IPEA é concluído alertando sobre a preocupação do não alcance dos indicadores do PNE estabelecidos em 2014, e afirma que os indicadores aos poucos são alcançados, mas não no tempo esperado, e é preciso envidar esforços para cumprir os ODS 4, oportunizando o desenvolvimento do país (BRASIL, 2019).

A BNCC surge, assim, como uma ação estratégica do Plano Nacional de Educação

para estabelecer e implantar uma base nacional dos currículos para educação básica, visando à formação integral e cumprimento da Agenda 2030. Na BNCC, é fomentada a discussão acerca da importância das habilidades sociais e emocionais para o desenvolvimento do estudante, no entanto, o que chama atenção é que o documento não trabalha com um conceito de competência socioemocional, mas dá destaque para as habilidades sociais e emocionais nas três últimas competências gerais descritas na introdução do documento (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

Como documento normatizador mais recente da política educacional brasileira, a BNCC fomenta as ações em prol das competências socioemocionais, no entanto, outros documentos já endossavam o discurso socioemocional como inovação na educação brasileira.

Quadro 01 – Documentos Mapeados sobre a Temática

Documento	Organização	Ano
Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI.	UNESCO	1998
Competências socioemocionais: material de discussão.	UNESCO, IAS	[201-]
Desenvolvimento socioemocional e aprendizagem escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.	OCDE, IAS, Governo do Rio de Janeiro	2014
Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais.	OCDE	2015
Base Nacional Comum Curricular	MEC	2017

Fonte: Ciervo; Silva (2019, p. 30-31)

O primeiro documento citado por Ciervo e Silva (2019) é “Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI” (UNESCO, 1998, p. 01), resultado de uma pesquisa, nos anos 1993 e 1996, feita pela UNESCO, que buscou identificar os fundamentos da educação para o século XXI, tornando-se referencial para reformas na educação nos anos posteriores.

O documento ficou conhecido como relatório confeccionado por Jacques Delors, e descreve os quatro pilares-base da educação: aprender a ser (autoconhecimento e

autogestão); aprender a fazer (saber tomar decisões em momentos imprevisíveis); aprender a conhecer (acomodação do conhecimento); aprender a aprender (conhecimento aplicado ao longo da vida). Tradicionalmente, a educação trabalha com o aprender a conhecer, oportunizando, assim, uma educação fragmentada, e a educação para o século XXI seria a construção de uma educação ao longo da vida para sua aplicabilidade diante dos desafios advindos das demandas da sociedade contemporânea (CIERVO; SILVA, 2019).

Já o documento “Competências socioemocionais: material e discussão”, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS; UNESCO, [201-], p. 01), tem como referência os preceitos do relatório de Delors sobre Educação para o século 21 (UNESCO, 1998), que concebe os quatros pilares da aprendizagem como pressupostos para a formação de um indivíduo preparado para lidar com os obstáculos de seu cotidiano incerto, e também o Paradigma do Desenvolvimento Humano, discutido pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) em 1990, cujo indivíduo se torna central nas discussões, principalmente da educação (CIERVO; SILVA, 2019).

No documento, é apresentada uma matriz de avaliação das competências socioemocionais, com base em cinco dimensões do desenvolvimento humano, e para cada dimensão são apontadas competências que a compõem, e em cada competência, atitudes que o educador pode observar em sala de aula. O quadro 2 apresenta essas dimensões e descreve um exemplo de competência para cada dimensão.

Quadro 02 – Matriz de avaliação de competências socioemocionais

Dimensão	Estabelecimento e alcance de objetivos (Conscienciosidade)	Respeito e cuidado pelos outros (amabilidade)	Sociabilidade e entusiasmo (extroversão)	Abertura para o novo (abertura)	Gestão das emoções (estabilidade emocional)
Competência	Ex.: Responsabilidade	Ex.: Colaboração	Ex.: Comunicação	Ex.: Curiosidade	Ex.: Autocontrole
Atitude	Ex.: O aluno vai preparado para as aulas; permanece comprometido com seus objetivos mesmo que levem muito tempo para serem alcançados	Ex.: O aluno encontra soluções em meio a conflitos com os colegas; demonstra respeito pelo sentimento dos outros	Ex.: O aluno participa ativamente; encara as atividades com entusiasmo	Ex.: O aluno demonstra interesse em aprender; faz perguntas para melhorar a compreensão	Ex.: O aluno permanece calmo mesmo quando criticado ou provocado

Fonte: IAS; UNESCO, [201-], p. 2

O documento concebe o indivíduo como capaz de fazer escolhas e desenvolver competências para lidar com seus desafios diários, desta forma, o termo competência socioemocional começa a ser conceituado e sistematizado como a capacidade das pessoas focarem em seus objetivos de vida e tomarem decisões baseadas neles, e diante de obstáculos, se tornarem protagonistas de sua trajetória (CIERVO; SILVA, 2019).

Um dos caminhos que vem se provando mais eficaz para fechar essas lacunas é o investimento nos aspectos socioemocionais para alavancar a aprendizagem. Pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento – como educação, psicologia, neurociências e economia – revelam que o desempenho cognitivo dos alunos é beneficiado quando esse grupo decisivo de competências é acionado e desenvolvido de forma intencional (...) O desenvolvimento consciente e estruturado dessas competências na escola surge, portanto, como uma oportunidade valiosa para acelerar a melhoria da qualidade da educação no Brasil (IAS; UNESCO, [201-], p. 6).

O documento “Desenvolvimento socioemocional e aprendizagem escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas” (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 01), elaborado pelo IAS, OCDE e o governo do Rio de Janeiro, tem como objetivo construir um instrumento para avaliar as competências socioemocionais e, baseado na teoria do Big Five sobre personalidade, avaliar estudantes das escolas do Rio de Janeiro para validar o instrumento, bem como comprovar a influência do desenvolvimento socioemocional para o processo educacional.

Com base nos conceitos e classificações acerca de competências socioemocionais apresentadas no documento anterior: “Competências socioemocionais: material e discussão”, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS; UNESCO, [201-]), este documento é uma continuidade das ideias apresentadas, descrevendo uma proposta de mensuração das competências socioemocionais com base na teoria do Big Five.

Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 16).

Os cinco grandes domínios apresentados pela teoria do Big Five são: **Abertura a Novas Experiências**, tendência a estar disponível à experimentar novas percepções e

comportamentos intelectuais, culturais e estéticas; **Extroversão**, habilidade de orientar os interesses e foco ao mundo externo e não somente para experiência subjetiva, de forma energética, sociável e entusiasmada; **Amabilidade**, tendência a se comportar cooperativamente, altruísta e tolerante; **Conscienciosidade**, se refere a capacidade de ser organizado, perseverante, responsável e autônomo com foco em seus objetivos; **Estabilidade Emocional ou Neuroticismo**, capacidade de ser emocionalmente estável com reações emocionais consistentes e sem mudanças súbitas de humor (PRIMI; SANTOS, 2014).

Por fim, em 2015, a OCDE publica o documento “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, que descreve como as competências socioemocionais alavancam os aspectos econômicos e sociais do ser humano, identifica quais os cenários de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes e investiga, com os profissionais da educação, se eles reconhecem as competências socioemocionais e como o fazem (OCDE, 2015).

Esse documento também se apresenta como uma continuidade dos estudos apresentados nos documentos anteriores e trabalha com a definição de competência socioemocional, dando ênfase na intencionalidade do desenvolvimento dessas competências por meio de modificações no ambiente social, definindo competências socioemocionais como atributos individuais que se manifestam por uma padronização consistente de comportamento, pensamentos e sentimentos, que se desenvolvem por meio de experiências formais e informais de aprendizagem (OCDE, 2015).

E com base na teoria do Big Five, apresentam uma listagem de facetas que correspondem aos cinco fatores da personalidade:

Extroversão: socialização, assertividade, atividade, disposição para se aventurar, entusiasmo, afetuosidade; **Amabilidade**: confiabilidade, franqueza, altruísmo, adequação, modéstia, simpatia; **Conscientização**: eficiência, organização, zelo, esforço, autodisciplina, deliberação; **Estabilidade emocional**: ansiedade, irritabilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade; **Abertura**: curiosidade, imaginação, senso estético, ação, excitabilidade, ausência de convencionalismo (OCDE, 2015, p. 35).

Apresentado até aqui o cenário externo e interno em que as discussões acerca das competências socioemocionais surgem na política educacional brasileira, pode-se afirmar que teve grande influência dos documentos elaborados pelo Instituto Ayrton Senna e pelas pesquisas realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico. Assim, os conceitos de competência socioemocional trabalhados dentro das políticas educacionais dos Estados e municípios derivam dos postulados desses documentos.

No Brasil, o maior desenvolvedor de soluções para implementação das competências socioemocionais nas escolas tem sido o Instituto Ayrton Senna. No site do Instituto, é informado que 26 Estados, mais o Distrito Federal, são atendidos pelos consultores. Em 2021, foi implementado o Programa de Volta ao Novo, para dar apoio às escolas públicas, com vistas ao desenvolvimento de competências socioemocionais de educadores e estudantes durante o período de pandemia (IAS, c2021).

A matriz de competência socioemocional que o Instituto Ayrton Senna trabalha atualmente é uma síntese dos estudos apresentados nos documentos acima, e com base na teoria do Big Five, reuniu os cinco fatores da personalidade em cinco macrocompetências, e dessas, surgem 17 competências socioemocionais, apresentadas no quadro 03.

Quadro 03 – Macrocompetências e competências socioemocionais sistematizadas pelo Instituto Ayrton Senna

MACROCOMPETÊNCIA	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
AUTOGESTÃO	Determinação Organização Foco Persistência Responsabilidade
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS	Iniciativa Assertividade Entusiasmo
AMABILIDADE	Empatia Respeito Confiança
RESILIÊNCIA EMOCIONAL	Tolerância ao estresse Autoconfiança Tolerância à frustração
ABERTURA AO NOVO	Curiosidade para aprender Investigação criativa Interesse artístico

Fonte: Instituto Ayrton Senna (c2021, n.p.)

As 17 competências socioemocionais não contemplam todas as que existem, no entanto, abarcam os fatores socioemocionais que estão contemplados nas dez

competências gerais da BNCC. Como já mencionado, não há uma referência teórica sobre competência socioemocional no documento e ele não se apresenta como um guia a ser seguido, mas sim, como um norteador de ações no currículo, ficando a cargo das instituições pensar em propostas pedagógicas contextualizadas para trabalhar as habilidades sociais e emocionais.

Com a exigência de implantação da BNCC nas escolas, alguns movimentos de importação de modelos europeus e norte-americanos surgem como um norte para execução das propostas de desenvolvimento das competências socioemocionais, todavia, há um predomínio da ideia de competência socioemocional atrelada à autorresponsabilidade, “associadas à ideia de responsabilidade pessoal, sem apresentar contrapontos, o que reforça a concepção de que o esforço é suficiente para alcançar qualquer objetivo, como também considera que há liberdade para tomada de qualquer decisão” (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021, p. 08).

Recai sobre o educador a construção de um modelo ideal de estudante, por meio do desenvolvimento das competências socioemocionais, e estes necessitam ser exemplo de equilíbrio emocional, de empatia, de felicidade, de autoconhecimento, de empreendedorismo e motivação para os alunos. Uma cobrança que ultrapassa a mediação do conhecimento ao qual foram supostamente preparados (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

As circunstâncias que influenciam o bem-estar do indivíduo são imprevisíveis, como, por exemplo, a situação da pandemia do SARS-CoV-2, que não é algo que se controla, surgiu em um contexto em que já se tinham implementado nas escolas ações de desenvolvimento das competências socioemocionais, e tais ações não foram suficientes para lidar com as dificuldades do isolamento social e dificuldades econômicas enfrentadas pelo país.

Assim, é importante ponderar acerca de soluções prontas para a educação brasileira, tendo em vista os problemas estruturais produzidos historicamente. As vulnerabilidades sociais alteram estados emocionais, sendo que nem tudo é oriundo de um esforço pessoal.

A forma de entender como a afetividade se dá no contexto escolar e como isso pode influenciar na qualidade de vida do educador e do estudante, bem como contribuir para uma educação crítica e comprometida socialmente, dependerá de qual concepção acerca da emoção é levada para as discussões junto às políticas educacionais.

1.2 CONCEPÇÃO DE EMOÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Desde a Antiguidade, tem-se uma visão de ser humano em uma eterna dicotomia entre razão e emoção, a isso chamamos de concepção dualista do homem. Os afetos, nesta concepção, são algo imensuráveis e não podem ser objetos de pesquisas científicas. O ser humano cindido é aquele que em um dado momento pensa e em outro sente (LEITE, 2012).

Com o avanço dos estudos na área das ciências humanas focadas na investigação dos aspectos históricos, culturais e sociais do desenvolvimento humano, uma visão monista da constituição do homem foi elaborada. Entende-se por concepção monista: a cognição e afetividade são consideradas indivisíveis e não podem ser investigadas de forma separada (LEITE, 2012).

A visão cartesiana do ser humano também adentrou os muros da escola, onde os padrões cognitivos foram sempre o foco da prática pedagógica, e diante de uma concepção monista, a afetividade assume seu papel dentro da mediação da aprendizagem. O pressuposto teórico recorrido para discutir sobre o papel das emoções nas práticas pedagógicas foi de H. Wallon (LEITE, 2012).

Segundo Wallon (1986), o desenvolvimento do ser humano acontece ao longo da vida, de forma não linear. Cada etapa se refere a uma reorganização do que se vivenciou e aprendeu, ou seja, uma síntese de novas funções que se agregam às funções anteriores. Nesta perspectiva, na constituição do psiquismo existem conjuntos funcionais que são responsáveis pelas dimensões que constituem o ser humano, dimensões estas que se articulam para formar o psiquismo como unidade.

Os conjuntos funcionais são definidos como o motor, o afetivo, o cognitivo e da pessoa. O conjunto motor se refere às funções voluntárias e involuntárias do sistema nervoso central que são responsáveis pela movimentação de toda parte do corpo, e oportuniza ao sujeito a inserção na realidade por meio do deslocamento no espaço e no tempo, bem como o desenvolvimento do equilíbrio corporal. O ato motor externaliza as emoções por meio da articulação da fala, atitudes e reações corporais (WALLON, 1986).

O conjunto afetivo oportuniza ao sujeito entender como ele é afetado pelo contexto interno e externo, por meio de uma leitura de suas emoções, sentimentos e paixões. Wallon (1986) diferencia emoções de sentimentos e paixões. As emoções se relacionam com estados orgânicos, e as experienciamos em um intervalo de pouca

duração, são mais intensas e se relacionam com as primeiras manifestações subjetivas do ser humano (origem biológica); à medida que o indivíduo interage com seu meio, através da cognição e movimento, os sentimentos (origem psicológica) vão se desenvolvendo, por meio das representações subjetivas do ambiente ao seu redor, e ocorrem com maior duração; as paixões são mais intensas e mais duradouras, são encobertas e possuem autocontrole.

Emoções, sentimentos e paixões são componentes da afetividade, que só se desenvolvem por meio da mediação sociocultural, ou seja, afetividade e cognição coexistem no ser humano, “A afetividade é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia” (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 61).

O conjunto cognitivo são processos mentais que organizam a experiência do sujeito por meio da construção de representações das experiências de vida em elementos estáticos. O conjunto pessoa é o ser em sua unidade, a forma única e própria que caracteriza o indivíduo no seu fazer e ser no mundo (WALLON, 1986).

É válido destacar que Wallon se preocupou em desenvolver uma teoria que concebesse o ser humano de forma integral. Para ele, o desenvolvimento ocorre por meio da interação entre a cognição, a afetividade, o movimento e a pessoa. Sendo a emoção o primeiro vínculo entre a “pessoa” e o mundo ao seu redor (BARBOSA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

Na teoria do desenvolvimento walloniana é apresentada a dinâmica de funcionamento do ser humano através da articulação entre os conjuntos funcionais, bem como, é elaborada uma teoria sobre os estágios do desenvolvimento, no entanto, não cabe aqui descrever todos os estágios e suas características, mas sim afirmar que o ser humano é único em sua forma de ser e estar no mundo e que as emoções se manifestam de formas diferentes no decorrer da vida, desde seu aparecimento instintivo no bebê, para tentar se comunicar com o mundo externo, até a capacidade do adulto de alternar entre a autoanálise e a análise do outro (altruísmo), apontando que crianças, adolescentes, jovens e adultos possuem formas diferentes de percepções e manifestações no mundo, e essas precisam ser consideradas nos processos educacionais para o desenvolvimento integral.

O autor almejou que os seus estudos fossem aproveitados pela pedagogia, sem ter um caráter restritivo e formativo, desejando que a teoria do desenvolvimento se tornasse um instrumento para auxiliar a compreensão dos educadores e gestores educacionais acerca das possibilidades e limites dos estudantes nos processos de ensino e

aprendizagem, bem como, de si mesmos, fornecendo indicações de como construir, de forma intencional, condições para favorecer o processo de aprendizagem de novos pensamentos, novas atitudes e novos sentimentos. Portanto, “Wallon lembra sempre que a aprendizagem e o ensino, juntos, formam um processo único que se caracteriza por movimentos de fluxo e refluxo, de idas e voltas de certezas e incertezas, de decisões e indecisões, enfim, revisões mil” (MAHONEY, ALMEIDA, 2004, p. 24).

O processo de ensino e aprendizagem não é pura transferência de saber ou de um conteúdo, mas a sensibilização dos estudantes para compreenderem o cenário social, histórico e econômico da sua região e do mundo, desenvolvendo, assim, cidadãos críticos e reflexivos, que, ao mesmo tempo que transformam, são transformados, para isso, a cognição e a emoção se inter-relacionam para que o estudante, bem como o professor, não seja o mesmo depois da prática pedagógica (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

1.2.1 O olhar crítico sobre educação socioemocional

O que se encontra nas propostas socioemocionais apresentadas anteriormente são modelos importados de países do eixo eurocêntrico e norte-americano, e tais modelos apresentam o discurso de um indivíduo que é empreendedor de si, que possui ou desenvolve a resiliência, automotivação, empatia e criatividade para lidar com os obstáculos do seu dia a dia (CIERVO, 2019).

No viés da psicologia escolar crítica brasileira, Patto (1999) alerta sobre a falta de um olhar questionador acerca do discurso da educação socioemocional na educação, o que pode produzir indivíduos alienados das condições sociais que influenciam em seus problemas cotidianos e comportamentos. Com um olhar inconformado sobre a naturalização do fracasso escolar, Patto (1999), há tempos, evidencia que “as explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural” (p. 407) necessitavam ser repensadas por meio da compreensão dos mecanismos educacionais que produzem dificuldades de aprendizagem.

A teoria da carência cultural parte do princípio de que alunos pobres não possuem habilidades suficientes para aprender formalmente e que a criança carente leva para a escola, de forma inevitável, dificuldades para aprender, “a criança de classe mais baixa aprende num ritmo mais lento” (PATTO, 1999, p. 416). Essa teoria é alicerçada pelo discurso científico psicométrico neutro e objetivo, que perpetua a ideologia de um saber

que compreende acriticamente falsas verdades. Neste sentido, transforma a natureza política do problema em incapacidade individual.

No entanto, Patto (1999), ao pesquisar histórias de reprovação escolar, dá voz aos educadores, aos familiares e aos estudantes em situação de vulnerabilidades e compreende que ao conviver com esses personagens, de forma a resgatar-lhes a voz, estes se descobrem capacitados em ressignificar sua relação com a escola de forma reflexiva e crítica. Como no exemplo que cita, o mesmo estudante que não consegue fazer as provas piagetianas de conservação consegue calcular o troco mentalmente da bala que vendeu no semáforo.

Contudo, a autora alerta que esse posicionamento crítico não é uma apologia à pobreza, ela está ciente das opressões e explorações sociais e sabe que a miséria é fatal e que a população em situação de extrema pobreza, muitas vezes, nem chega aos bancos das escolas.

A teoria da carência cultural, descrita aqui brevemente, evidencia o processo de naturalização do fracasso escolar em virtude da incapacidade individual de aprender oriunda da pobreza e carência cultural dos indivíduos. Essa dinâmica da teoria da carência cultural se assemelha ao discurso da inclusão das competências socioemocionais na escola, pois balizadas pela concepção da educação integral, essas competências são aos poucos incluídas no cenário educacional, por meio da aceitação do déficit das habilidades socioemocionais dos atores educacionais.

Patto (2000) aborda este tema dos déficits socioemocionais em sua obra “Mutações do cativo: escritos de psicologia e política”, cujo título indica que passam os tempos, mas nunca há a libertação dos cativos, eles se apresentam de formas diferentes. O livro “revela o modo de produção que transforma o cidadão em necessitado, a consciência pública em filantropia e a conseqüente tradução do indivíduo marginalizado à condição de “incompetente social” (MATOS, 2011).

No capítulo que faz uma análise das técnicas de aprendizagem e inteligência emocional, para fins de sucesso escolar da Universidade de Yale, a autora descreve que na página que finaliza o estudo é retomada a concepção que o inicia: “o temperamento é inato, mas pode ser modificado por uma educação que forme o caráter. E formar o caráter é treinar a disciplina obstinada: é preciso força de vontade para manter a emoção sob o controle da razão” (PATTO, 2000, p. 165).

Uma racionalidade ideológica que legitima um saber em torno da mensuração das emoções, bem como, do domínio delas, com o objetivo de moldar emocionalmente

sujeitos para fins mercadológicos e de naturalização do fracasso escolar.

O livro silencia sobre a qualidade do ensino, os preconceitos e estereótipos que grassam no ambiente escolar, as humilhações frequentes a que são submetidas crianças pobres nas salas de aula, os meandros intra e intersubjetivos da relação professor-aluno, o exercício vertical do poder e o confronto de interesses das classes no interior das escolas – numa palavra, omite a dimensão política da instituição escolar (PATTO, 200, p. 168).

Com ironia, Patto (2000) comenta sobre a propaganda de uma conferência acerca da inteligência emocional: “O autor de *Inteligência Emocional e Trabalhando com a inteligência emocional* vai mostrar qual é o principal recurso para as empresas no mundo globalizado: Tecnologia Humana de Ponta” (p. 181). Assim, os programas que inserem no contexto educacional o discurso do desenvolvimento das competências socioemocionais, isento da análise histórico-cultural, são mantenedores de cativeiros, da formação de mão de obra acrítica e da miséria (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

A tentativa de curricularizar as condições socioemocionais em torno de um ideal de ser, para que o indivíduo tenha sucesso na sua vida, principalmente profissional, mascara uma proposta sádica, que pretende docilizar indivíduos em torno da garantia de um futuro próspero e de sucesso, e o fracasso nessa trajetória seria um erro do próprio indivíduo que não se esforçou o suficiente.

A ação pedagógica que desconsidera uma visão crítica em torno da educação emocional para o desenvolvimento socioeconômico possibilita a formação de indivíduos cada vez mais doentes emocionalmente, pois se cobra um ideal dentro de uma realidade que não existe, tendo em vista um mercado de trabalho competitivo, leis trabalhistas injustas e oportunidades desiguais (LEMOS; MACEDO, 2019).

A proposta das competências socioemocionais no currículo, tal como está sendo construída, por meio da atuação dos setores privados na educação, como, por exemplo, a inserção dos programas do Instituto Ayrton Senna dentro das escolas brasileiras com a proposta de mensuração e desenvolvimento das competências socioemocionais de professores e estudantes, baseados na teoria do Big Five, naturaliza o não combate às desigualdades sociais e responsabiliza o indivíduo para travar uma luta solitária por seu futuro. “(...) a própria educação escolar não é capaz de garantir uma formação que assegure emprego, portanto, a ideia de formar trabalhadores que arquem, sem questionar, com as mazelas desse cenário é viável economicamente” (CANETTIERI;

PARANAHYBA; SANTOS, 2021, p. 08).

O objetivo de levar a proposta das emoções dentro da escola em uma concepção walloniana é propor que o indivíduo não as silencie ou as reprima, mas sim, que tenha espaços para discutir sobre os problemas sociais, familiares e mudanças desenvolvimentais para agir de forma racional diante de situações adversas e não fingir que não sente raiva ou tristeza. É importante salientar que esses espaços de discussões acontecem transversalmente e/ou previamente planejados, sem a necessidade de curricularização das emoções, pois com o tema no currículo se exige avaliação do mesmo, e a manifestação subjetiva do ser humano é irreduzível a qualquer proposta de tentá-la avaliar por completo (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

O surgimento de situações difíceis é parte da vida de todo ser humano, e emoções “ruins” fazem parte do enfrentamento a esses momentos, sendo que não existe uma resposta milagrosa que faça a tristeza ou a raiva sumirem. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais parte do princípio de entender que essas emoções fazem parte da vida.

As emoções, portanto, constituem o ser humano em todos os ciclos de vida, e negar a presença delas em sala de aula, bem como entendê-las como comportamentos que precisam ser domesticados é um erro. Fica sob a responsabilidade do educador mediar a afetividade na relação dos estudantes com estudantes e dele mesmo com os estudantes.

Dentro da premissa que a proposta do desenvolvimento das competências socioemocionais surge em sala de aula, se faz relevante entender como o educador se constitui nessa proposta de reforma da educação brasileira.

1.3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E EDUCADORES

Para atender aos compromissos da “Agenda 2030” e as mudanças dos modelos de produção provindos em grande parte da revolução das tecnologias digitais, as políticas educacionais propõem ações pedagógicas em torno de uma formação técnica e profissional de mão de obra, exigindo do educador um conhecimento operacional de metodologias didáticas e a execução de propostas baseadas em competências para desenvolver nos estudantes (PEREIRA, 2019).

Assim, com vistas ao aumento dos índices de aprendizagem, formação de mão de obra especializada, diminuição da indisciplina escolar e um melhor relacionamento interpessoal na escola, o educador se torna peça fundamental dentro da proposta de

inovação da educação nacional, pois está cotidianamente junto aos estudantes e fica sob a responsabilidade do mesmo a execução dos programas de desenvolvimento das competências na escola (PERALTA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

Em um cenário social de estruturas de trabalho precarizadas, a carga excessiva de aula, os congelamentos de salários e principalmente o discurso de culpabilização do educador pelo fracasso da educação nacional, a proposta acima é um desafio para gestores educacionais (PEREIRA, 2019).

Os programas de formação continuada voltados para as competências socioemocionais estão sendo implementados na educação nacional, como já mencionado, principalmente por meio de programas do IAS, que propõe garantir a adesão dos Estados aos materiais produzidos pela instituição com o objetivo de colaborar com o educador para “educar as emoções” dos estudantes (SANTOS; SOUSA; PARANAHYBA, 2020, p. 2).

A inserção da iniciativa privada nos programas de formação continuada dos educadores estimula o mercado de soluções educativas, com aquisição de materiais didáticos digitais ou impressos, sendo o Estado o agente de execução dos programas de competência socioemocional, como também o maior cliente dessas soluções (PEREIRA, 2019).

Peralta, Paranahyba e Santos (2021) fizeram análise de três materiais didáticos de competência socioemocional para uso dos professores, fornecidos por programas diferentes, e identificaram que os programas têm como característica comum a tentativa de “reduzir os problemas sociais, como aumento da taxa de suicídio, de diagnósticos de ansiedade, da violência e do *bullying*, fracasso escolar etc., a problemas essencialmente emocionais” (p. 7). Também não fazem uma análise contextual das causas sociais, culturais e econômicas em que os problemas surgem, responsabilizando o próprio indivíduo pelo aparecimento dos problemas, bem como o responsável pela solução, propagando a concepção de que somente a educação emocional é o suficiente para que os problemas sociais, econômicos e culturais desapareçam.

Já com relação à preocupação acerca da saúde mental do educador, é incentivada no sentido de que ele precisa ter equilíbrio emocional para conseguir educar as emoções dos estudantes, no entanto, as relações afetivas em torno do processo de ensino e aprendizado são circunstanciais e não podem ser silenciadas, mas sim discutidas. Não existirá ação pedagógica em que não haja conflitos ou diversidade de ideias,

o aluno é o ‘outro’ do professor a produzir incômodos cotidianos, o professor é o ‘outro’ do aluno, sempre deslocando-o de sua ‘área de conforto’, ruindo suas crenças, apresentando outros mundos. Nas palavras jocosas, mas não menos angustiantes de Sartre – o inferno são os outros (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 13).

O educador, dentro desse cenário de perda da autonomia profissional provinda das implementações de programas socioemocionais na escola e da exigência de domesticar subjetividades, se percebe um cumpridor de tarefas inalcançáveis, aumentando a sua culpabilização pelo fracasso da política educacional brasileira, fazendo crescer o índice de Síndrome de Burnout entre os educadores, pois no cenário atual ele se apresenta como um recurso, como uma ferramenta limitada para atender a expectativa de desenvolvimento do país (LEMOS; MACEDO, 2019).

As iniciativas de melhorar o bem-estar do educador visam melhorar o bem-estar dos estudantes (melhoria do desempenho acadêmico), o cuidado com a classe docente se dá como meio para obtenção de melhores pontuações em avaliações internas e externas e não como um fim valorizado em si mesmo:

Meu medo sobre toda a agenda de bem-estar do professor é que ela reconheça a importância do bem-estar do professor ser um meio, mas não como um fim em si mesmo. Em outras palavras, o bem-estar do professor só é importante em como se relaciona com alunos. Não porque os professores sejam pessoas em si mesmas (INEE, 2021, p. 20 – tradução nossa).

O discurso em torno do bem-estar do educador se tornou uma pauta urgente com a pandemia do SARS-CoV-2, a situação de crise sanitária impôs vários desafios aos professores para que a educação não parasse, e enfrentar esses desafios não tem sido tarefa fácil para o educador.

1.4 PANDEMIA E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS EDUCADORES

Diante da pandemia do SARS-CoV-2, houve a suspensão das atividades presenciais em 190 países, e cerca de 1,2 bilhões de estudantes deixaram de ter aulas presenciais, dentre esses, 160 milhões estavam na América Latina, e bem antes da pandemia começar esses países já apresentavam situações preocupantes com relação ao acesso a um ensino de qualidade provindos dos obstáculos referentes à pobreza e distribuição desigual de renda (UNESCO, 2020c).

Dentre as respostas de suspender as aulas presenciais diante à pandemia, três

categorias de ações foram implementadas: a utilização de ensino remoto emergencial por meio de plataformas distintas; apoio aos profissionais da educação e a preocupação com a saúde e o bem-estar dos estudantes (UNESCO, 2020c).

A preocupação com o bem-estar do educador como forma de enfrentar a crise educacional provinda da pandemia é tema de debate nos relatórios e manuais da UNESCO e OIT, “o sofrimento psicológico e socioemocional pode levar ao esgotamento do professor, expresso por meio de altas taxas de absenteísmo, minando os esforços para construir resiliência escolar” (UNESCO, 2020a, p. 6 – tradução nossa).

O cuidado com o educador é interpretado em tais documentos como uma forma de garantir um ensino com eficácia e apoio psicossocial aos estudantes diante de um cenário pandêmico, portanto, cabe ao educador que está na linha de frente lidar com os próprios medos e angústias e também os dos alunos.

Para manejar os desconfortos socioemocionais dos educadores é sugerido que os gestores educacionais oportunizem aos educadores programas de autocuidado, gerenciamento de estresse e resiliência emocional, apostando no discurso do desenvolvimento de competências socioemocionais para capacitar os educadores e conseqüentemente os estudantes para terem o CHA (conhecimento, habilidades e atitudes) para se manterem otimistas e saudáveis, bem como, lidar com as emoções, se engajarem na missão de levar a educação mesmo diante da crise e com comportamento pró-social para lidar com os desafios cotidianos (UNESCO, 2020d).

No Brasil, o documento Guia de Implementação do Ministério da Educação (BRASIL, 2020b) descreve as necessidades psicossociais dos estudantes diante do longo período de isolamento, e como forma de atender a essas necessidades, indica que programas de formação continuada podem ser ofertados aos professores como forma de prepará-los para manejar o acolhimento do aluno, bem como o treinamento para oferta do ensino remoto e híbrido. Percebe-se, nesse discurso, a exigência que o educador siga em frente sem dar-lhe tempo para lidar e lutar contra seus próprios problemas, isso não só mostra um desrespeito à figura do educador como ser em si, como também lhe atribui a responsabilidade de executar exitosamente as propostas de enfrentamento à crise educacional no contexto pandêmico (INEE, 2021).

Muitas vezes, essas demandas crescentes que são feitas aos professores são impulsionadas por agendas globais e a comunidade internacional, incluindo doadores – a pressão pela qualidade, a pressão pela emoção social, por todo o aprendizado. Continuamos pedindo mais dos sistemas educacionais e mais acaba nas costas de professores sem o pré-requisito de apoio ou

reconhecimento dos desafios reais que enfrentam em suas vidas profissional e pessoal (INEE, 2021, p. 21, tradução nossa.).

Com intuito de criar programas de desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores, os documentos ofertados pela UNESCO, ONU, OCDE e OIT apresentam materiais que não se destinam a uma região específica ou país, os aspectos sociais, culturais e econômicos da América do Norte e Europa Central são os que balizam esses materiais. Segundo INEE (2021), existe uma falta de materiais que atendam às necessidades culturais e sociais de certas regiões, o que está disponibilizado é inapropriado para quem realmente precisa. Como fazer ioga e meditação em uma zona de guerra como a Síria, por exemplo? Os educadores podem até sentir essas indicações como algo ofensivo diante de seu contexto social, cultural e econômico (INEE, 2021).

Em algumas culturas, existe a estigmatização dos indivíduos diante da busca de ajuda profissional para lidar com seus conflitos, por exemplo, na cultura Maori não se fala sobre os problemas pessoais, pois os mesmos são vistos como problemas coletivos e não individuais, as pessoas cuidam umas das outras e falar de seu problema é desviar atenção das demandas grupais. As discussões em torno das competências socioemocionais dos educadores, na visão do instituto, não podem seguir um padrão pré-definido em manuais de execução dos programas, pois cada contexto sociocultural possui sua forma de discutir e abordar as questões das emoções (INEE, 2021).

Com isso, aumenta o interesse na importação de modelos de contextos socioculturais não compatíveis à realidade local, apresentando uma dominação do discurso dos países do norte do globo em detrimento de países socialmente vulneráveis.

Falar das questões socioemocionais dos educadores não se limita a desenvolver programas de autocuidado e gestão do estresse, os conflitos surgem não somente das competências pessoais dos indivíduos, mas do contexto social e econômico em que eles estão inseridos, e a dificuldade em prover o sustento das despesas de casa é uma grande fatia causadora do estresse docente. Cerca de 65% dos países de renda baixa estão diminuindo o orçamento para as políticas educacionais, e dentre os recursos do Banco Mundial para enfrentar a crise da pandemia do SARS-CoV-2 em 56 países somente 2% desses recursos são gastos com educação (UNESCO, 2021).

A nota informativa da Unesco (MGIEP, 2020d, p. 01), “Cultivar o bem-estar social e emocional de crianças e jovens durante crises”, descreve que toda crise provoca o aparecimento de emoções não saudáveis, como raiva, medo e tristeza, bem como, quadros de ansiedade e estresse, e o desenvolvimento das competências socioemocionais

oportuniza enfrentar essas situações com calma, atitudes e emoções positivas, favorecendo o pensamento crítico para tomar decisões assertivas.

Dentro das dicas de como desenvolver programas de desenvolvimento de competências socioemocionais para o enfrentamento da crise, a nota informativa foca inicialmente em ideias para os gestores de políticas educacionais, e essas ideias partem do apoio e cuidado socioemocional dos educadores, fomentando a formação continuada dos mesmos para lidarem com suas emoções, assim, indica que as competências socioemocionais sejam ministradas por indivíduos que “estejam bem consigo mesmos e que possam ser exemplos de comportamento saudável para as crianças” (UNESCO, 2020d, p. 3).

Em dicas práticas, há o incentivo de cuidados de *mindfulness* e o entendimento de que a gentileza é um comportamento que incentiva a criação de pensamento positivo, além disso, se incentiva o discurso de hábitos alimentares saudáveis, atividades físicas e um sono de qualidade, bem como, a construção de uma rotina flexível, mas ao mesmo tempo organizada, planejando um tempo para fazer algo prazeroso e relaxante (UNESCO, 2020d).

Na leitura do documento, é entendido que os sentimentos como raiva, medo e tristeza, bem como os quadros de ansiedade e estresse prejudicam o indivíduo, e o mesmo necessita ter o controle sobre esses sentimentos ruins para tomar decisões assertivas. Faz-se então imperativo o domínio da inteligência em detrimento da afetividade, um retorno à dicotomia razão e emoção.

É indicado também que os educadores responsáveis estejam bem consigo mesmos para trabalhar as competências socioemocionais com os estudantes, sendo sugestivamente, então, entendido que, se eles colocarem em prática as dicas apresentadas, estarão saudáveis socioemocionalmente, uma visão alienada das demandas sociais, culturais e econômicas dos países em desenvolvimento.

As pesquisas realizadas no Brasil (NOVA ESCOLA, 2020; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020) apontam um cenário das principais dificuldades dos educadores e como eles têm se sentido com relação a isso. O domínio das emoções negativas não garante enfrentar essas dificuldades sem estar em sofrimento. Falar sobre emoções em momentos de incerteza, como o da pandemia do SARS-CoV-2, é uma discussão fundamental na educação, no entanto, é necessário estar atento à concepção de emoção a que essas discussões se associam. Muitas falas perpassam a ideia de que as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas em qualquer contexto, desde que o indivíduo

se esforce para isso. Essas falas não oportunizam reflexões que contemplem os contextos da vida política e econômica de cada um e que influenciam em seu estado emocional (SANTOS; SOUSA; PARANAHYBA, 2020).

Além disso, a análise revela uma ideia de ‘gestão’ emocional que pode cair no risco de dicotomizar as emoções ruins, que precisam ser controladas, e as boas, que precisam ser alimentadas em uma positividade que não valida o sofrimento do sujeito, o que precisa ser criticado à luz de uma racionalidade que se posiciona com autonomia e não com conformismo (p. 10).

Portanto, as mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas exigem a alteração da prática do professor, este pode tender para o viés conservador, que facilita a manutenção da realidade através da adaptação dos estudantes a ela, ou pode ser uma prática crítica que busca a mudança da sociedade por meio da emancipação dos indivíduos (PERALTA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

A educação dos afetos é um desafio para ser pensado criticamente, pois é importante a sua discussão nos contextos escolares, em virtude dos afetos se tornarem ao longo da constituição do indivíduo motivadores para uma ação (conhecimento), como também podem influenciar na construção de valores para o mercado de trabalho, assim, “não resta, ao professorado realmente comprometido com a formação dos sujeitos, outro caminho a não ser o da contracultura” (p.12), objetivando uma ação pedagógica menos alienante (PERALTA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

Diante da necessidade de uma ação pedagógica crítica, faz-se necessário uma abordagem educacional que possa contribuir para o desenvolvimento de cidadãos por meio da alfabetização científica e que sejam responsáveis socialmente, para a mudança de um cenário social e educacional menos desigual.

1.5 ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE (CTSA)

A abordagem CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente) não tem como objetivo ensinar determinado conteúdo, não é uma metodologia, mas sim uma forma possível de vislumbrar uma educação que não forma somente técnicos em um conhecimento, mas cidadãos críticos e reflexivos sobre os acontecimentos que surgem ao seu redor (MELO, 2020).

Nesse sentido, ele inspira uma tendência educativa que visa promover a

alfabetização científica e tecnológica para capacitar as pessoas a tomarem decisões responsáveis em questões controversas relacionadas com a qualidade de vida de uma sociedade impregnada de ciência e de tecnologia, colaborar para formar cidadãos capazes de opinar com conhecimento de causa e responsabilidade social sobre os diversos problemas do nosso tempo, contribuir para evitar rupturas entre a ciência e a tecnologia, uma vez que no mundo atual, são âmbitos bastante difusos, e servir de elemento motivador para os alunos (p. 472).

A abordagem CTSA problematiza a percepção cientificista e instrumental da ciência, visando resgatar as implicações políticas, sociais, culturais, éticas e ambientais da ciência, como processo histórico e humano, e objetiva formar cidadãos socialmente responsáveis e críticos. No mundo contemporâneo, os avanços científicos e tecnológicos têm proporcionado vários benefícios, todavia, existem consequências não tão benéficas desses avanços, como por exemplo: o consumismo, a conquista de maior poder e a destruição ambiental (ANJOS; CARBO, 2019).

A ciência e a tecnologia causam uma contradição: oportunizam o bem-estar, no entanto, acarretam impactos ambientais e sociais. Essas duas visões possibilitam debates sobre temas problemáticos da atualidade (MARTÍNEZ, 2012). Esses debates necessitam da participação da população, ou seja, demandam a democratização da ciência para construir ideias que venham ao encontro das demandas da sociedade. No entanto, a valorização do conhecimento especializado, como área de conhecimento sob o domínio de um grupo específico de pessoas, exclui a possibilidade desses debates serem democratizados.

No Brasil, o CTSA se articula com a educação libertadora de Paulo Freire, pois a condição política dos pressupostos freirianos possibilita identificar as ideologias dominantes que são determinadas pelos sistemas. Essas ideologias, quando desveladas por meio de uma visão crítica e reflexiva da realidade, oportunizam a justiça e a igualdade social (MARTÍNEZ, 2012). Assim, a educação sob a perspectiva do CTSA procura, a partir da contextualização, criticidade e interdisciplinaridade, a busca da construção de um processo de ensino mais humano e menos tecnicista.

Neste sentido, o papel do educador é relevante para orientar debates sobre questões sociocientíficas dentro da escola e ao possibilitar a construção de uma sociedade mais igualitária, oportunizando a construção de um mundo melhor (MARTÍNEZ, 2012), todavia, para estimular debates sociocientíficos em sala de aula, o educador precisa, antes de tudo, desenvolver sua capacidade de criticidade, superando os processos de ensino e aprendizagem instrucionistas, para um processo de construção de autorias.

Segundo Demo (2007), a autoria é um atributo formal e político de encontrar o próprio espaço no mundo, no entanto, é necessário conciliar a própria existência com a existência do outro. A autoria na vida e no fazer pedagógico partem do princípio de reconstrução da realidade, pois ser inteligente não é ser a reprodução do outro, é ser autor de reconstruções, e a autoria forma-se na relação dialética com a realidade, como elemento de interpretação, formulação e análise de nós mesmos.

Transpondo o conceito de autoria para o sistema educacional, Demo e Silva (2021) descrevem criticamente que os educadores “não são autores, cientistas, pesquisadores; são ‘auleiros’, essencialmente. Não lidam com educação científica minimamente e a pedagogia continua um campo acadêmico deficiente em termos de método” (p. 13). Apontando um desafio para a inclusão dos princípios da abordagem CTSA na escola, no entanto, esse obstáculo de ter autoria não cabe somente ao educador, mas sim ao sistema educacional como um todo. Desta forma, Demo e Silva (2021, p. 16) descrevem:

A escola depende sumamente dos professores, que são a referência maior externa (mediadora) da aprendizagem estudantil. Os professores, porém, nunca receberam devida atenção, além da retórica e do piso salarial infame. Não recebem formação minimamente qualitativa na universidade, não se incluem no mercado de trabalho de acordo com sua importância para o desenvolvimento, não têm formação permanente, esgotando-se em ‘dar aula’ – copiada para ser copiada. A escola que temos é uma instituição pretérita, do início do século passado, fordista, totalmente reprodutiva, instrucionista. Existe apenas para transmitir conteúdo curricular; só tem aula, prova e repasse; aprendizagem é, no máximo, eventual.

De forma crítica, os autores descrevem suas perspectivas sobre a realidade das escolas brasileiras e apontam as dificuldades no processo de formação inicial e continuada de educadores para o paradigma da autoria. Essa concepção acerca da autoria dos educadores se articula com os pressupostos de Martínez (2012) acerca da formação crítica na perspectiva do CTSA: a ausência de discussões nas formações iniciais e continuadas, sobre os aspectos sociais, culturais e ambientais do desenvolvimento científico, pode reforçar a visão descontextualizada da ciência como algo cumulativo, desinteressado e neutro, indicando, de alguma forma, uma visão científica fragmentada da atividade humana em busca de respostas autorais para enfrentar determinados problemas.

Compreender o tema do desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores, sob o viés crítico do CTSA, possibilita uma releitura dos objetivos da educação emocional dentro do sistema educacional, com vistas a entender os impactos

sociais, afetivos e culturais da inclusão desse discurso. O papel do educador dentro da abordagem CTSA é de promover uma atitude crítica e criativa em seus estudantes, no entanto, antes de estar em sala de aula, o educador precisa ser ele mesmo fonte de criticidade, de mudança social e criatividade, para isso, é necessário se manter atualizado das discussões que surgem em torno dos assuntos educacionais e essas discussões são disponibilizadas por meio das divulgações científicas.

A divulgação científica em sua função social tem como objetivo a democratização do acesso “ao conhecimento científico especializado, a fim de oferecer elementos para uma melhor compreensão dos aspectos do cotidiano, aproximando e conscientizando cidadãos em debates científicos e tecnológicos que circundam suas vidas pessoais e profissionais” (FONTES, 2021, p. 3).

Até a década passada, a divulgação científica era realizada por meio de revistas, televisão, museus, rádio etc., e hoje, com o advento dos recursos tecnológicos digitais, como por exemplo as redes sociais, estas proporcionam uma velocidade e maior abrangência de público que outras formas de comunicação impressa não conseguem acompanhar atualmente (FONTES, 2021).

A divulgação científica via TDIC propicia a difusão da ciência, bem como da pseudociência. A pseudociência “serve como fonte de desinformação e engano à utilização de conceitos próprios de contextos científicos a fim de apresentar ou determinar encaminhamentos para a vida como sendo frutos da ciência ou de pesquisa com métodos científicos” (FONTES, 2021, p. 4). No entanto, não há a apresentação contundente da natureza metodológica de tais informações de conteúdos pseudocientíficos.

A pseudociência, de acordo com uma perspectiva CTSA, propicia a perpetuação de ideologias de dominação dos indivíduos sob o viés científico, portanto, é relevante que as produções científicas sejam submetidas a uma análise crítica e reflexiva de suas origens sócio-históricas, bem como, de suas consequências na sociedade, e o fomento da autoria dos educadores e dos estudantes é uma estratégia para o desenvolvimento dessa análise.

Assim, todo desenvolvimento científico (aqui, no caso, o massivo uso do treinamento socioemocional como proposta de inovação da educação) acomete mudanças nas tecnologias, por exemplo: a inserção dos materiais já planejados pela iniciativa privada, sobre o desenvolvimento socioemocional, nas escolas públicas visa um desenvolvimento econômico. Aqui, trata-se da justificativa de um futuro de sucesso, mas que mascara uma distribuição econômica desigual entre os atores de uma sociedade e que busca seres idealizados que sofrem por não conseguir alcançar objetivos de sucesso e

equilíbrio socioemocional.

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa teve como objeto de estudos os vídeos disponíveis na plataforma do YouTube que contemplavam discussões acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores durante a pandemia do SARS-Cov-2. A plataforma é um espaço de compartilhamento de vídeos, onde o usuário cria um canal e faz “upload” de vídeos com a sua autoria e tem a possibilidade de deixar os vídeos públicos para que toda rede de usuários possa assistir, bem como, pode aderir à opção “não listado”, sendo seus vídeos disponibilizados somente para quem tiver o link gerado durante o “upload” do mesmo (REALE, 2018).

O YouTube foi fundado por ex-funcionários do PayPal em 2005 e o Google o comprou por U\$ 1,65 bilhão em 2006. Tem como objetivo estimular codesenvolvedores de vídeos como uma rede de comércio. A educação é um dos carros-chefes dentre os vídeos postados e o YouTube aposta nessa proposta de fomentar a educação por meio de incentivos para criadores de canais. Para a empresa, é interessante ter um alto nível de audiência para aumentar o fluxo de pessoas na plataforma e gerar lucros por meio das vendas de anúncios comerciais dentro dos vídeos e entre os vídeos, é uma plataforma para divulgação da ciência, bem como uma fonte de negócio (NAGUMO; SILVA; TELES, 2020).

Os vídeos são disponibilizados na plataforma, os usuários podem curtir o vídeo e podem dar “deslike” quando não gostarem. A ferramenta também possibilita que o usuário possa comentar os vídeos, oportunizando dar um feedback para o autor, bem como receber respostas deste.

Além de ser uma ferramenta de compartilhamento de vídeos, o YouTube é uma ferramenta mercadológica, promove monetização dos canais à medida que eles ganham audiência do público, ou seja, quanto mais visualizações dos vídeos e inscrições nos canais, mais o YouTube investe no criador, possibilitando que seu vídeo circule muito mais que outros, em um sistema de algoritmos. A lógica é: quanto mais visualizações, mais usuários estão assistindo e maior é a possibilidade de promover anúncios para usuários por meio de propagandas no início, meio e fim do vídeo, gerando ao criador do vídeo um ganho de dinheiro decorrente dos anúncios promovidos em seus vídeos (REALE, 2018).

O feed do YouTube é a listagem de vídeos que aparecem na tela inicial do usuário e cada feed é personalizado pelo próprio YouTube, que investiga os vídeos que o usuário mais curte ou assiste e disponibiliza um conteúdo diferenciado para cada usuário (REALE, 2018).

No YouTube, o usuário não só faz upload do vídeo, como também pode fazer transmissão ao vivo de seus conteúdos, a isso se deu o nome de *live*, uma opção muito explorada ultimamente em decorrência do isolamento social. Congressos, seminários, formações que estavam agendadas para serem realizadas presencialmente foram transferidas para o modelo remoto, e o YouTube foi uma das ferramentas que possibilitaram o compartilhamento de conhecimento durante a pandemia.

2.2 METODOLOGIA PARA SELEÇÃO DOS VÍDEOS

Para seleção dos vídeos foram elencadas palavras-chave, com base nos objetivos e problema da pesquisa, para serem buscados na plataforma, aqui referem-se às seguintes TAGS: “pandemia”, “competência socioemocional” e “educador”, com filtro para os anos de 2020 e até 08/2021, período da pandemia.

Ao final do mês de agosto de 2021 foi inserida na pesquisa do YouTube a seguinte *string*: “pandemia” AND “competência socioemocional” AND “educador”, resultando em vídeos baseados no que a pesquisadora já tinha assistido anteriormente referente ao tema. Assim, uma busca ampla não poderia ser realizada devido à pesquisa ter sido feita com o YouTube logado com a conta do Google da pesquisadora.

Após, foi realizada uma segunda tentativa de pesquisar a mesma *string*, só que sem nenhuma conta logada ao canal do YouTube, e novamente alguns obstáculos foram identificados: 1) não se conseguia fazer um filtro do ano de postagem dos vídeos, somente ordená-los de forma crescente ou decrescente conforme a data da publicação; e 2) o YouTube não disponibiliza um relatório dos vídeos de forma editável para que os critérios de inclusão e exclusão fossem aplicados com mais facilidade. O trabalho de planilhar os vídeos teria que ser feito manualmente.

Devido a esses obstáculos, foi escolhido o YouTube Data Tools⁶ como software alternativo para procura de vídeos no YouTube, pois o mesmo possibilita escolher o ano de postagem dos vídeos e elabora um relatório no Excel.

⁶ Disponível em: <https://tools.digitalmethods.net/netvizz/youtube/>

Estudos já têm usado o software para otimizar a pesquisa na plataforma do YouTube, tais como o de Massarani, Costa e Brotas (2020); Garcia, Cunha e Oliveira (2021); Costa e Carvalho (2020). O YouTube Data Tools oferece ferramentas para extrair dados da plataforma do YouTube. Para este estudo foi utilizado o módulo “Lista de Vídeo”:

Este módulo cria uma lista de informações e estatísticas de vídeo de uma das quatro fontes: os vídeos enviados para um canal especificado, uma lista de reprodução, os vídeos recuperados por uma consulta de pesquisa específica ou os vídeos especificados por uma lista de ids. O script então cria um arquivo tabular onde cada linha é um vídeo. Uma série de informações e variáveis são adicionadas para cada vídeo (REIDER, 2015, n.p.).

No módulo lista de vídeo foi selecionada a opção “consulta de pesquisa” para inclusão das TAGS de busca elencadas para este estudo.

2.2.1 Critérios de Inclusão

Critério de inclusão: circunstâncias iguais de todos os vídeos a serem analisados (PATINO; FERREIRA, 2018)

- Vídeos que continham em seu título e/ou descrição as TAGS de busca – optou-se em identificar as TAGS de busca do vídeo no título e também na descrição como forma de selecionar assertivamente os vídeos que se referiam às competências socioemocionais especificamente de educadores no período da pandemia.
- Vídeos produzidos no período da pandemia – como a pesquisa pretendeu investigar tema especificamente durante a pandemia, foi realizado um filtro de tempo para selecionar, no período de 01/03/2020 a 01/08/2021.

2.2.2 Critérios de Exclusão

Critério de exclusão: circunstâncias que dificultam a inclusão do objeto do estudo (PATINO; FERREIRA, 2018).

- Vídeos com menos de mil visualizações – esse critério foi elaborado em função da necessidade de investigar a popularização do conhecimento técnico-científico

acerca do objeto de pesquisa. Vídeos com menos visualizações poderiam comprometer a investigação da popularização, pois não teriam audiência suficiente. A indicação de 1.000 visualizações como número de corte para a amostra surgiu da probabilidade de audiência dos vídeos, pois com esse quantitativo já é parcialmente possível que os vídeos sejam monetizados.

- Vídeos com menos de 40 minutos de duração – esse critério foi baseado em função da complexidade do tema a ser investigado. Vídeos com pouca duração poderiam somente conceituar o que são as competências socioemocionais, e vídeos com uma duração maior poderiam não só conceituar como trabalhar questões mais amplas.
- Vídeos iguais – em caso de vídeos iguais com diferentes títulos.

2.2.3 Percurso Metodológico para Aplicação dos Critérios de Inclusão e Exclusão

No mês de setembro de 2021, foi realizada, no site do YouTube Data Tools, na opção “*video list*”, a busca dos vídeos para conseguir gerar uma planilha no Excel de listagem, e então, proceder com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

É importante destacar que não se obtiveram resultados quando inseridas todas as TAGS na aba de pesquisa do site, assim, optou-se em inserir somente a TAG “competência socioemocional”, e as outras foram selecionadas manualmente na planilha do Excel que foi gerada pela ferramenta.

Outra consideração a ser posta é que a pesquisa dos vídeos foi realizada ano a ano e não o período todo, ou seja, foi realizada uma pesquisa de 03/2020 a 12/2020 e outra de 01/21 à 08/21, gerando ao todo duas planilhas, para possibilitar que a ferramenta fizesse a busca dos vídeos dia a dia no decorrer de cada ano, melhorando assim os resultados.

O resultado das pesquisas segue descrito nos quadros 04 e 05.

Quadro 04 – Resultado da pesquisa de vídeos no YouTube sobre competências socioemocionais no ano de 2020

Ano de 2020: 1.430 vídeos	
PROCEDIMENTOS	RESULTADOS
Apagar os vídeos iguais, cerca de 10 vídeos iguais, sendo apagadas 9 cópias de cada vídeo.	138 vídeos
Apagar os vídeos com menos de mil	50 vídeos

visualizações.	
Excluir vídeos com menos de 40 minutos de duração.	28 vídeos
Incluir somente os vídeos que mencionavam as TAGS no título e/ou descrição.	13 vídeos

Fonte: Autor Próprio (2021)

Quadro 05 – Resultado da pesquisa de vídeos no YouTube sobre competências socioemocionais no ano de 2021

Ano de 2021: 819 vídeos	
PROCEDIMENTOS	RESULTADOS
Apagar os vídeos iguais, cerca de 10 vídeos iguais, sendo apagadas 9 cópias de cada vídeo.	84 vídeos
Apagar os vídeos com menos de mil visualizações.	29 vídeos
Excluir vídeos com menos de 40 minutos de duração.	24 vídeos
Incluir somente os vídeos que mencionavam as TAGS no título e/ou descrição.	02 vídeos

Fonte: Autor Próprio (2021)

2.3 COLETA DE DADOS

Os dados foram produzidos por meio de pesquisa documental e técnicas de análise de conteúdo. Como instrumentos de coleta de dados (ICD) foram utilizados: Ficha de Visualização Flutuante (F1), Ficha de Categorização e Códigos (F2) e Ficha de Categorização e Inferências (F3).

A pesquisa documental utiliza materiais que não passaram por um tratamento analítico e possui diversas fontes. Existem fontes de primeira mão, que são documentos conservados em arquivos diversos, como por exemplo, “cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc.” (GIL, 2002, p. 46). E os de segunda mão, que são documentos já tratados analiticamente, como “relatórios de pesquisa, de empresas, tabelas, estatísticas etc.” (p. 46).

Os documentos aqui analisados se caracterizam como gravações de transmissões ao vivo, ou seja, materiais de primeira mão que não foram tratados analiticamente.

Junto à pesquisa documental utilizou-se também como método de coleta de dados,

bem como de análise, as técnicas de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações” (p. 44).

A análise de conteúdo se organiza em três polos organizados em ordem cronológica: a primeira chama-se pré-análise – uma etapa de organização da pesquisa.

A primeira missão desta fase da análise de conteúdo é a escolha dos documentos, cujo objetivo é conhecê-los, ter o primeiro contato e as primeiras impressões. Isso pode ser possibilitado por uma leitura flutuante dos documentos, no caso desta pesquisa, uma “visualização flutuante” dos vídeos. Para registrar as primeiras impressões, foi utilizado o instrumento de coleta de dados F1 (Ficha de Visualização Flutuante), que consta como apêndice A.

Compõe, nesta fase de escolha dos documentos, a construção do corpus da pesquisa, estabelecido pelos critérios de inclusão e exclusão dos vídeos citados anteriormente. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão dos vídeos e das visualizações flutuantes, foi feito novamente um filtro nos vídeos para uma melhor escolha dos documentos a serem selecionados, ficando fora da análise o V 15, pois é somente uma videoaula descritiva das macrocompetências.

A segunda etapa foi a formulação de hipóteses e objetivos. “Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise” (p. 130); já um objetivo é “a finalidade geral a que nos propomos (...) o quadro geral teórico e/ou pragmático no qual os resultados serão utilizados” (BARDIN, 2016, p. 130).

Hipóteses e objetivo geral foram pensados preliminarmente antes da visualização flutuante dos vídeos e foram reelaborados após esse procedimento. Conforme quadro 06, consta o desenho da pesquisa com os objetivos e hipóteses reelaboradas.

Quadro 06 – Desenho da Pesquisa

TÍTULO DO PROJETO	Competências Socioemocionais dos Educadores na Pandemia do SARS-CoV-2: uma análise de vídeos no YouTube.
PROBLEMA DA PESQUISA	Como foi realizada a popularização do conteúdo técnico-científico sobre as comunicações acerca das competências socioemocionais dos educadores durante a pandemia?
	Hipótese A: os vídeos apresentam propostas de ações para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores

	durante a pandemia; Hipótese B: os espectadores reagem positivamente ou não às propostas sugeridas;	
OBJETIVO GERAL	Analisar as comunicações na plataforma do YouTube acerca das competências socioemocionais dos educadores durante a pandemia do SARS-CoV-2.	
ORDEM DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS, PERCURSO METODOLÓGICO (PM), INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS (ICD)	A) Buscar e selecionar vídeos no YouTube que descrevam sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais dos educadores na pandemia.	PM: pesquisa documental no YouTube através do YouTube Data Tools, utilizando as TAGS: “Pandemia”, “Competência Socioemocional” e “Educador”. ICD: Aplicação dos critérios de Inclusão e Exclusão. PM: Pré-análise de Conteúdo ICD: Ficha de Visualização Flutuante (F1). PM – Exploração do Material ICD – Ficha de Categorização e Códigos (F2).
	B) Construir o cenário de ações propostas e percepções para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores durante a pandemia na plataforma do YouTube.	PM: Tratamento dos Resultados e Interpretações. ICD – Ficha de Categorização e Inferências (F3).
TIPO DE PESQUISA: Abordagem qualitativa / Pesquisa documental.	TÉCNICAS Análise de Conteúdo (Bardin) Técnicas de análise categorial e análise temática.	
CARACTERÍSTICAS: descritiva, interpretativa e analítica		
OBJETO DE ESTUDO / SUJEITOS Competências socioemocionais e Pandemia e Educadores		

Fonte: Autoria própria, adaptado de Costa (2018)

A terceira etapa é a “referenciação dos índices e a elaboração de indicadores” (BARDIN, 2016, p. 132). Nos textos, os dados se convergem e podem conter índices que podem ser reunidos em categorias de temas por meio do procedimento de codificação.

Nesta etapa, há um cuidado com a preparação do material a ser submetido à análise, houve uma preparação transcrevendo os vídeos para serem analisados no software ATLAS.ti.

Com as transcrições prontas, foram criadas categorias e respectivos códigos para

obtenção de dados para análise. As categorias se basearam na ficha e análise de Barbosa, Paranahyba e Santos (2021):

Quadro 07 – Ficha de Análise

<p>PROJETO DE PESQUISA: A emoção na escola: um estudo sobre como a temática da afetividade tem comparecido nas escolas de Educação Básica</p> <p>FICHA DE ANÁLISE</p> <p>Dados de Identificação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Título do material: 2. Autor: 3. Editora: 4. Ano / Etapa da Educação Básica a que se destina: 5. Ano de publicação:
<p>Dados de conteúdo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepção de educação: 2. Concepção de indivíduo / ideia de responsabilidade individual: 3. Concepção de emoção e de habilidades socioemocionais: 4. Concepção de projeto de vida: 5. Concepção de felicidade: 6. O que se espera do professor: 7. O que se espera do aluno: 8. Literatura / Músicas / Filmes citados: 9. Ideia de individualismo x universalidade / pertencimento: 10. Uso de imperativos x encaminhamentos para a reflexão: 11. O material parece possibilitar emancipação do pensamento (autonomia), ou padronização e reprodução de ideias? 12. Outros comentários:

Fonte: Barbosa, Paranahyba e Santos (2021, p. 17)

Após adaptações, foram elaboradas categorias e codificações, obtendo como unidade de registro frases que serão destacadas quando se referirem a conteúdos que remetem a categorias e códigos elencados, conforme consta no quadro 08.

Quadro 08 – Ficha de Categorização e Codificação

CATEGORIAS	CÓDIGOS	
Características dos vídeos	<ul style="list-style-type: none"> • Produção • Canais 	
Resultados Gerais das TAG's	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de emoção • Percepção sobre o educador • Percepção sobre a pandemia 	
Conteúdo das falas	GRUPOS DE CÓDIGOS	CÓDIGOS
	Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia
	Padronização De Ideia (Dominação)	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre a Prática Docente • Sobre a Política Educacional • Sobre Acolhimento
	Imperativos	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura para o Novo • Amabilidade • Autogestão • Engajamento com os outros • Resiliência Emocional • Imperativos – Comportamentos e Pensamentos
	Olhar Crítico (Reflexões)	<ul style="list-style-type: none"> • Ser Educador • Contexto Social, Econômico e Cultural. • Política Educacional
	Chat	<ul style="list-style-type: none"> • Respondido • Não respondido • Comentário de Indignação • Comentário de Parabenização

Fonte: Autor Próprio (2021)

De acordo com Bardin (2016), a próxima etapa da análise de conteúdo após a pré-análise é a “Exploração do Material” (p. 136), a leitura atenta dos textos para aplicação de forma sistematizada das categorias e códigos elaborados. Assim, foram assistidos novamente os vídeos, acompanhando suas respectivas transcrições e executando as codificações dos conteúdos.

A análise de conteúdo se encerra na etapa do tratamento dos resultados obtidos e interpretações, fase em que os resultados iniciais são analisados para terem um significado. Essa fase será melhor retratada no subtítulo que discorre sobre a metodologia

de análise dos resultados.

2.3.1 O Software ATLAS.ti

O software é uma ferramenta utilizada para análise de dados qualitativos, seu uso é crescente entre os pesquisadores da área, porque permite à análise um processo mais transparente e visível. A primeira versão para comercialização foi em 1993, e desde então vem sendo utilizada por pesquisadores de diversas áreas, aplicado a vários tipos de estudos, dentre eles, a análise de conteúdo (WALTER; BACH, 2015).

O Atlas.ti pode ser empregado em diferentes tipos de pesquisa, pois é flexível, podendo ser adaptado conforme os dados, objetivos e estratégia da pesquisa. Contudo, é mais bem aproveitado em pesquisas qualitativas e subjetivas que sejam, no mínimo, um pouco estruturadas (WALTER; BACH, 2015, p. 5).

De forma estrutural, o software, em sua versão 9, possibilita a inserção de documentos para serem analisados, nos formatos Word, pdf, áudio, vídeo e imagem, o usuário insere o documento que pretende analisar e, com seu roteiro de unidade de registro, categorias e códigos, inicia a leitura e/ou escuta e/ou observação do documento a ser analisado. Neste caso, foi feita a leitura das transcrições dos vídeos, e quando a pesquisadora identificava conteúdos que indicavam códigos previamente elaborados, parava-se o vídeo e era feita a citação da frase ou parágrafo com o seu respectivo código.

O software possibilita a criação de códigos concomitante à leitura, bem como, antes da leitura. Nesta pesquisa, os códigos foram criados antes da análise das transcrições.

Essa versão do software apresenta possibilidades de análise de conteúdo, como criação de lista de palavras para ranqueamento das que mais aparecem no documento, bem como a procura de uma palavra específica para verificação de quantas vezes aparece.

Na aba de análise, é possível cruzar dados entre os documentos analisados para obter dados quantitativos referentes a esses dados códigos. Por exemplo, no grupo de código “chat”, eram reunidos os seguintes códigos: não respondido, respondido, comentário de indignação e comentário de parabenização, e toda vez que existia uma fala que remetesse a perguntas do chat, essas falas eram classificadas de acordo com o seu conteúdo e logo codificadas, assim, na aba de análise foi possível selecionar as 14 transcrições que foram analisadas e codificadas e cruzar todos os documentos com os

códigos para saber quantas vezes houve, por exemplo, um comentário de indignação do chat, possibilitando uma análise da frequência desse conteúdo associada à análise qualitativa dos dados. “O Atlas.ti não reduz o papel e a importância do pesquisador no processo de interpretar e analisar; apenas facilita sua operacionalização” (WALTER; BACH, 2015, p. 33), é um instrumento moderno no auxílio de pesquisas qualitativas.

2.3.2 Fichas de Análise

A elaboração de fichas de análises para este estudo partiu do princípio de que com o levantamento documental teria somente a descrição dos vídeos, que por si só não respondia ao problema de pesquisa, a possibilidade de aliar a pesquisa documental com as técnicas de análise de conteúdo conjugaria para posterior discussão, no entanto, sem um roteiro de observação de nada valeria analisar o conteúdo das falas.

Assim, a análise de conteúdo exige a utilização de procedimentos que dão confiabilidade e validade para os estudos, sendo as unidades de registro, as categorias e codificações uma forma de sistematizar o conteúdo das falas a serem analisadas.

A unidade registro refere-se à menor parte de um texto. Para este estudo, utilizaram-se frases como unidades de registros. Já a categorização “são rubricas ou classes, as quais se reúnem em grupos de elementos (...) sob o título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2016, p. 36). E para este estudo utilizou-se a caracterização temática do conteúdo das falas, referindo, assim, à classe de categorização semântica. A codificação é uma transformação de dados do texto para atingir uma leitura representativa, esclarecendo ao pesquisador características convergentes e divergentes que servem de referência para possíveis inferências e interpretações de dados (BARDIN, 2016).

2.3.2.1 Instrumento de Coleta de Dados – Fichas de Análise

A Ficha de Visualização Flutuante (F1) foi utilizada como primeira sistematização dos vídeos assistidos, à medida que a pesquisadora visualizava os vídeos, seguia com o registro em documento do Word, que consistia em agrupar as TAGS pandemia, competências socioemocionais e educador, não para sedimentar as falas, mas para organizá-las em temas para melhor identificação dos conteúdos que se convergiam e dos conteúdos que se divergiam entre os vídeos, e se o vídeo apresentasse algum elemento

que os outros vídeos já assistidos não contemplaram, era anotado como observações. F1 consta como Apêndice A.

A Ficha de Categorização e Códigos (F2) foi a segunda sistematização dos dados. Com os resultados obtidos por meio da F1, foi iniciado o processo de categorização e codificação das unidades de registro. A F2, como já mencionado, foi baseada na ficha de análise de Barbosa, Paranaíba e Santos (2021), quando realizaram uma pesquisa de materiais de programas de educação socioemocional em escolas públicas do Estado de Goiás.

A F2 é uma adaptação da ficha utilizada pelas autoras citadas acima e as categorias são divididas em características dos vídeos, resultados gerais das TAG's, conteúdo das falas e problema de pesquisa.

A categoria “características dos vídeos” refere-se à descrição dos vídeos pelo tipo de produção e canal de veiculação, essa primeira categorização não foi submetida ao ATLAS.ti, por ser meramente descritiva e de fácil registro e interpretação da pesquisadora.

A categoria “resultados gerais das TAG's” representa uma visão geral de como os vídeos retratam as palavras-chaves deste estudo, ou seja, a pandemia, emoções e o educador, a essa categoria mesclou o uso do ATLAS.ti para codificar, bem como a F1. Os conteúdos das falas sobre emoções e educador foram categorizados e codificados sem o auxílio do software, pois são observações gerais visíveis depois da aplicação da F1, e para codificar pandemia já foi necessário o auxílio do software.

A categoria “conteúdo das falas” foi codificada inteiramente no software por meio da codificação de frases (unidades de registro) que representavam conteúdos que versavam sobre: a autonomia do educador; a reprodução de ideias (dominação) sobre política educacional, sobre o educador e sobre acolhimento; sobre imperativos de como o educador teria que manejar suas competências socioemocionais; sobre conteúdos com olhar crítico diante das propostas apresentadas nos vídeos; e sobre a participação dos telespectadores via chat. Categoria adaptada da ficha de análise de Barbosa, Paranaíba e Santos (2021).

A Ficha de Categorização e Inferências (F3) objetivou auxiliar na interpretação dos dados obtidos com a F1 e F2. Nela constam inferências elaboradas para cada categoria de análise, com vistas à auxiliar na reflexão e discussão dos resultados. Consta no apêndice B.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados e discutidos através da análise qualitativa e análise de conteúdo por meio da técnica da análise temática ou categorial. A utilização da análise qualitativa justifica-se pela demanda de observar (visualizar) os indivíduos em seus cenários relacionais de forma espontânea, com o objetivo de entender o jeito como as relações naturalmente se expressam e descrever sobre o que é importante para os indivíduos, como pensam sobre suas ações e as dos outros (MOTA, 2016).

Segundo Minayo e Deslandes (2002), a pesquisa qualitativa se preocupa em investigar o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço que não pode ser reduzido à operacionalização das variáveis” (p. 21-22).

Os meios de comunicação produzem um vasto material que demandou o surgimento da análise de conteúdo para poder interpretá-los, esta é uma técnica que oportuniza a descrição e interpretação do “conteúdo manifesto e latente das comunicações” (GIL, 2002, p. 89).

A análise temática ou categorial possibilita encontrar as convergências e divergências no e entre os discursos, por meio da busca de núcleos de significação dos conteúdos, reunidos em categorias temáticas e códigos previamente elaborados, sendo importante a organização implícita deste, e não é o vocabulário em si (BARDIN, 2016).

A análise qualitativa sob a ótica da análise de conteúdo é caracterizada pelo fato da “inferência sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.) e não sobre a frequência da sua aparição em cada comunicação individual” (BARDIN, 2016, p. 37).

O fato de poder sistematizar o conteúdo dos discursos por meio da técnica de análise temática possibilita enumerar a frequência de códigos e categorias, todavia, este estudo não pretende ser de cunho quantitativo descritivo, este faz parte da apresentação dos resultados, a análise dessas frequências só se faz relevante para obter interpretações reflexivas e críticas que possibilite responder o problema de pesquisa.

2.5 PREOCUPAÇÕES ÉTICAS

Os vídeos analisados na plataforma do YouTube foram de visualização pública com acesso irrestrito a todos os usuários, e de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa

do Conselho Nacional de Saúde, as pesquisas que usam dados de domínio público com acesso irrestrito não necessitam passar por aprovação de comissão de ética (BRASIL, 2013).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS VÍDEOS ANALISADOS

Aqui se apresenta uma visão geral dos vídeos, eles foram divididos nas categorias de: formato de produção, canais (instituições) que disponibilizaram o vídeo na plataforma e a concepção dos apresentadores quanto à pandemia, ao educador, à aprendizagem e às emoções. Essas categorias foram elencadas no decorrer da coleta dos dados como forma de facilitar a síntese das características em comum de cada vídeo.

Os vídeos selecionados são apresentados no quadro 9, bem como, a codificação dos vídeos analisados e seu link de acesso são apresentados.

Quadro 09 – Títulos dos vídeos, links de acesso e respectivos códigos⁷

Título do Vídeo	Código
II LIVE: Competências Socioemocionais: acolhimento e sensibilização https://www.youtube.com/watch?v=1CZzorIjsVE Data de Transmissão: 27/10/2020 Duração: 1:14:51	V 1
Acolher e ser acolhido: competências socioemocionais no contexto da pandemia https://www.youtube.com/watch?v=wtGbrY6LFD4&t=3082s Data de Transmissão: 27/01/2021 Duração: 1:01:48	V 2
Competências socioemocionais em contexto de COVID-19 https://www.youtube.com/watch?v=sokcuqyKSic&t=119s Data de Transmissão: 30/04/2020 Duração: 56:58	V 3
As Competências Socioemocionais na Escola e na Vida do Educador https://www.youtube.com/watch?v=4MkQ5gObGcA&t=1770s Data de Transmissão: 20/08/2020 Duração: 1:33:13	V 4
Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais https://www.youtube.com/watch?v=N04wNgi3kBM&t=2557s Data de Transmissão: 04/12/2020 Duração: 2:59:40	V 5
Aula Aberta: As Competências Socioemocionais na Vida do Educador e na BNCC https://www.youtube.com/watch?v=FCQN6dKDJSM&t=295s Data da Transmissão: 15/05/2020 Duração: 1:59:44	V 6

⁷ Os vídeos foram assistidos de forma aleatória, conforme o tempo de download, portanto, não apresentam uma sequência temporal.

Contribuição das Competências Socioemocionais em Tempos de Distanciamento Social https://www.youtube.com/watch?v=h9Y3qA2DnKU&t=2262s Data da Transmissão: 16/04/2020 Duração: 1:04:44	V 7
III Jornada Formativa – Tema: Competências Socioemocionais Dos Educadores. Part. Dr. Maurício Guedes https://www.youtube.com/watch?v=GzrLfe7Vruo&t=5658s Data de Transmissão: 13/04/2021 Duração: 2:06:50	V 8
Competências socioemocionais em período de pandemia https://www.youtube.com/watch?v=c0thz0z8fHc&t=1167s Data da Transmissão: 25/04/2020 Duração: 1:17:28	V 9
03/07 – Dia D – Movimento Inova – Oficinas socioemocionais em tempo de pandemia https://www.youtube.com/watch?v=GdPXkuCAEaM&t=2s Data da Transmissão: 03/07/2020 Duração: 41:13	V 10
BNCC e Competências Socioemocionais: o fracasso escancarado pela pandemia https://www.youtube.com/watch?v=phGpDTdjQ2g&t=2411s Data da Transmissão: 01/08/2020 Duração: 1:53:15	V 11
COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL – Como anda a sua? https://www.youtube.com/watch?v=3EOT_tuXzLY&t=1528s Data da Transmissão: 04/07/2020 Duração: 1:56:55	V 12
04/12/20 – Competências Socioemocionais: Com a palavra, o Educador! Amabilidade https://www.youtube.com/watch?v=b4V1viLE8vg&t=1959s Data da Transmissão: 07/12/2020 Duração: 1:18:20	V 13
Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais https://www.youtube.com/watch?v=TqnQMMovayc&t=3529s Data da Transmissão: 02/10/2020 Duração: 1:26:28	V 14

Fonte: Autor Próprio (2021)

3.1.1 Formato de Produção dos Vídeos

Com o critério de exclusão de vídeos com menos de quarenta minutos de duração, houve uma seleção não intencional de transmissões ao vivo, “lives” gravadas. Dos quinze vídeos analisados, quatorze foram “lives” e um foi videoaula. Em treze vídeos houve a

presença de um mediador e palestrantes e todas as mediações foram feitas por um(a) professor(a). Das treze “lives”, quatro foram realizadas com todos os participantes no mesmo cenário de gravação, utilizando máscara de proteção, e em nove, os participantes estavam em espaços físicos diferentes.

Os vídeos, por serem “lives” gravadas, oportunizaram a observação da interação mediador-palestrante, palestrante-público, público-mediador, e isso enriqueceu a análise no sentido de colher os conteúdos das falas, bem como oportunizaram o contato com o interlocutor por oferecer um espaço para discussão via chat.

3.1.2 Canais analisados

Os vídeos foram divulgados em canais diversos, tais como, canal de instituições públicas e privadas. O quadro 10 relaciona os canais.

Quadro 10 – Canais que disponibilizaram os vídeos

CANAIS QUE DISPONIBILIZARAM OS VÍDEOS	
Canal independente com patrocínio de editora	2
Canal de Secretaria Municipal de Educação ou Prefeitura (MT; BA)	2
Canal de Secretaria Estadual (2 SP; 1 GO) Programa Volta ao Novo	3
Canal da Conviva Educação (Undime) Programa Volta ao Novo	1
Canal da Ferraz Eventos & Treinamento Undime: RS (01/IAS); CE (01); AL (01); SESC: PE (01)	4
Canal de Programa de Mestrado e Doutorado de Universidade Pública	1
Faculdade Privada	1

Fonte: autor próprio (2021)

Observando a tabela, destacamos o quantitativo de instituições públicas que utilizaram o YouTube para realizar formação dos seus educadores durante a pandemia, ao todo foram onze instituições públicas, dentre elas se destaca a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com cinco vídeos analisados. “A

Undime é uma organização civil sem fins lucrativos e tem, entre outros, o objetivo de formar trabalhadores em educação” (UNDIME, c2021, n.p.). Percebe-se que nesta amostra de vídeos a Undime tem seus eventos de formação, webinar e conferências organizadas pela Ferraz Eventos & Treinamentos.

Os eventos da Undime, em torno da temática das competências socioemocionais, se articulam, ou até mesmo podem ser uma influência junto às ações municipais e estaduais na formação socioemocional de educadores. Nos vídeos da instituição, são trabalhadas duas concepções de competência socioemocional, três baseadas nas macrocompetências definidas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS, c2021) e duas baseadas nos grupos de competência socioemocional (Big Four).

Foram analisados dois vídeos de secretarias municipais de educação e três vídeos de secretarias estaduais de educação, o discurso das macrocompetências é encontrado em quatro destes, assim, é identificada, na maioria dos vídeos de instituições públicas, a concepção de emoção baseada nas macrocompetências do Instituto Ayrton Senna.

No tocante, mesmo com a diversidade de canais, existe uma articulação entre as instituições para que uma concepção seja disseminada para os educadores.

3.1.3 Concepção de Emoção

Dos vídeos analisados (quatorze), nove trabalhavam sob a perspectiva das macrocompetências do IAS. Um vídeo apresentou o tema no viés clínico multidisciplinar da qualidade de vida; um trabalhou com o conceito de afetividade para tratar do tema; um vídeo se preocupou em falar inicialmente de acolhimento aos professores no retorno às aulas presenciais, mas se deteve, ao longo do vídeo, em falar sobre metodologias didáticas para o ensino remoto; e dois vídeos trabalharam com a concepção do Big Four.

O conceito de emoção baseado nos quatro grupos de competências socioemocionais (Big Four) tem referências em teorias neuropsicológicas e neurocientíficas, e através do desenvolvimento dessas competências é almejado que a pessoa consiga administrar conflitos como forma de sucesso pessoal e profissional. As competências a serem desenvolvidas são: competência pessoal, competência social, competência cognitiva e competência produtiva (SHINYASHIKI, c2021).

Na tentativa de homogeneizar subjetividades, o Big Four, bem como o Big Five (macrocompetências IAS), transforma os processos relacionais, afetivos e sociais da mediação pedagógica em um produto, que é o equilíbrio emocional dos educadores, como

fim para alavancar a educação brasileira.

Cabe aqui ressaltar que nos nove vídeos (V1, V2, V3, V5, V7, V10, V12, V13, V14) em que a concepção de emoção estava atrelada ao desenvolvimento de competências socioemocionais do IAS, não foram apresentadas bases epistemológicas de tal concepção, somente quais são as macrocompetências, as competências que as compõem, pesquisas que apontam a sua efetividade no desenvolvimento cognitivo do estudante e como desenvolvê-las.

Diante das leituras dos documentos elaborados pelo Instituto Ayrton Senna – Unesco ([201-]) e OCDE (2015) – sobre competências socioemocionais, é possível verificar que ela possui uma referência calcada em traços pessoais que podem ser desenvolvidos por meio do treino. As teorias que são referências de tal concepção se baseiam na: teoria do Big Five, de McCrae & Costa, “psicologia positiva e esforços pessoais, como a estrutura de caráter do CCR (Center for Curriculum and Redesign) e a do KIPP ou a Aprendizagem Social e Emocional (SEL, na sigla em inglês)” (OCDE, 2015, p. 35).

No vídeo que trata da qualidade de vida (V8) como uma busca para o bem-estar docente, o palestrante (docente de universidade federal) apresenta pesquisas locais com educadores para identificar o quadro de estresse entre eles. Ele não tenta medir as competências socioemocionais e nem as descreve, mas faz uma identificação local do quadro de estresse do corpo docente de algumas escolas municipais, descreve que o estresse é a não existência de estratégias internas do indivíduo para lidar com as demandas externas e sensibiliza os educadores, e principalmente os gestores educacionais, para refletir sobre o autocuidado, não de uma forma imperativa, mas estimulando soluções locais baseadas no conceito de qualidade de vida para diminuir o nível de estresse dessa população, tais como atividade física, alimentação saudável e sono. Diante dessa proposta, o gestor municipal lança um projeto de atividade física para os professores.

O V11 trabalha o conceito de afetividade, a palestrante não se prende em discursar sobre o tema, mas sim, fazer uma análise da conjuntura do surgimento das competências socioemocionais na política educacional nacional de uma forma crítica, lança mão do termo afetividade, para descrever que sua reflexão não é sobre entender o educador como um indivíduo integral e com sentimentos, mas sim, reduzir a complexidade dos afetos dentro da escola ao treinamento de competências. Para a palestrante, não se educam afetos, mas se educa pelo afeto ou com afeto.

O vídeo retrata a concepção de emoção associada ao conceito de afetividade,

aponta que no desenvolvimento humano não se separa o afetivo, o motor e o cognitivo, eles se alternam e/ou atuam durante todo o desenvolvimento humano propiciando a “constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida” (MAHONEY, ALMEIDA, 2004, p. 36).

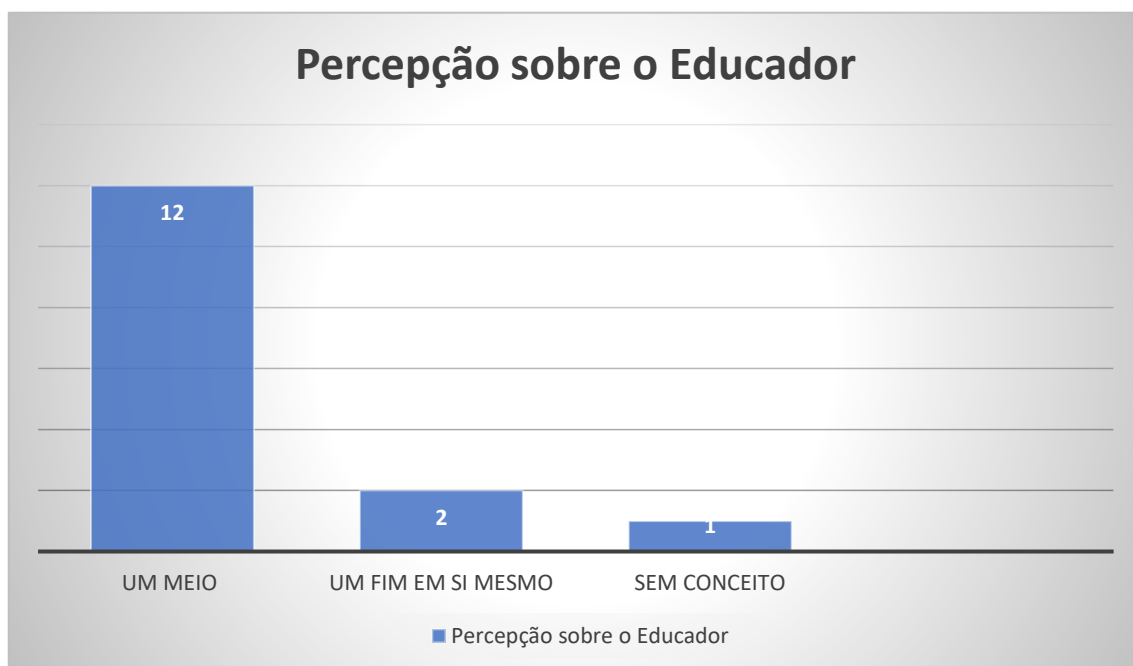
O treinamento do desenvolvimento das competências socioemocionais tem essa premissa de educação integral, de entender não só o estudante, como também o educador em seus aspectos sociais, cognitivos e emocionais. Todavia, segundo o V11, o ponto de discussão reside no fato de desqualificar o saber-fazer docente de forma generalizada como incapacitados emocionalmente para ensinar e que precisam ser “acolhidos” – treinados para silenciar suas emoções e promover melhor desempenho educacional, assim sua missão estará cumprida.

Neste sentido, não existe um ponto de equilíbrio emocional para os indivíduos, estamos em uma constante busca do bem-estar, não controlamos as circunstâncias da vida, e o que resta é se construir e reconstruir cotidianamente com o repertório pessoal, social e cultural à disposição.

O processo de construção e reconstrução ao longo da vida do sujeito é o fazer autoral diante das demandas cotidianas, no entanto, os momentos de autoria, de fazer autônomo, não dependem somente do sujeito, mas de uma estrutura política e social que fomenta esses espaços de discussões em torno das reflexões dos conhecimentos científicos para manutenção ou contextualização dos processos ideológicos.

3.1.4 Percepção sobre o Educador

Partindo da discussão acerca da concepção de emoção, também foi identificada, nos vídeos, a percepção sobre a pessoa do educador. Para essa apresentação geral dos resultados, utilizaram-se duas categorias para descrever a percepção de educador. Essas categorias se embasam na concepção de educador como um meio para alavancar a educação brasileira ou como um fim em suas necessidades, experiências e potencialidades, conforme figura 04.

Figura 04 – Percepção sobre o educador

Fonte: Autor Próprio (2021)

As terminologias “um meio” e “um fim” foram retiradas do documento “Teacher wellbeing in emergency settings: Findings from a resource mapping and gap analysis” (INEE, 2021), que relata a pesquisa de mapeamento do bem-estar dos educadores em situações de crise.

Muitos materiais que coletamos atendem às necessidades dos professores apenas na medida em que lhes dá conhecimento e habilidades que lhes permitem apoiar o bem-estar de seus alunos. Embora a importância do bem-estar do aluno e o desempenho acadêmico não pode ser subestimado, também há uma necessidade urgente de transformar a forma como o bem-estar do professor é conceituado e suportado (INEE, 2021, p. 20 – tradução nossa)

A classificação geral acerca da percepção de educador que os vídeos apresentam foi relacionada com a concepção de emoção dos próprios vídeos. Foram doze vídeos (V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V9, V10, V12, V13, V14) que abordaram programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (macrocompetência e Big Four) como forma de treinamento para saber aplicar intencionalmente em sala de aula as competências socioemocionais. Conforme a fala de um palestrante na “live” de lançamento do “Programa Volta ao Novo”, do Instituto Ayrton Senna, no Estado de Alagoas, *“a gente precisa olhar para esse professor, a gente precisa transmitir as competências socioemocionais para o educador para que depois ele possa trabalhar*

junto ao estudante” (V6). Outra fala que se refere ao Big Four:

importância da inteligência emocional é que ela é um dos principais fatores para que nós tenhamos sucesso na nossa vida pessoal, na nossa vida profissional, nas nossas relações interpessoais e também para nossa automotivação, né, é isto que está posto lá na BNCC, acredito que por não dominá-las nós ainda não trabalhamos de fato com os nossos educandos para que eles também pudessem desenvolver (V10).

As falas remetem ao treinamento do desenvolvimento socioemocional do educador como via do sucesso escolar do aluno, sendo seu valor pessoal e profissional condicionado ao desempenho do estudante. As falas apresentadas ecoam nos educadores mais críticos em forma de questionamentos via chat acerca de como implementar na prática as competências socioemocionais e comentários sobre mais uma tarefa para o educador.

O educador, ao ser visto como um meio, nesta abordagem desconsidera-se qualquer possibilidade de contextualização da sua prática e da sua existência e de dar voz a um coletivo. Para Wallon (1986), o educador realiza a mediação pedagógica de forma integral, para isso entra em um movimento de reflexão de sua ação no mundo com objetivo de se perceber e perceber o outro em suas necessidades afetivas e sociais.

Os programas indicam a realização de diagnósticos locais de como estão os educadores para o retorno presencial das aulas, com vistas a desenvolver um plano de ação baseado nas demandas locais, no entanto, a execução do programa de desenvolvimento de competências socioemocionais se baseiam em macrocompetências que são exaustivamente explicadas e que o educador não encontra viabilidade em sua prática. As falas dos palestrantes são ambíguas, pois há um discurso que as competências são divididas por questões didáticas, na verdade elas são indissociáveis, e ao mesmo tempo se indica um diagnóstico para saber qual competência deve ser mais trabalhada na sala de aula ou no estudante.

O outro vídeo, sobre o educador como um meio, faz uma leitura mais ampla da situação docente:

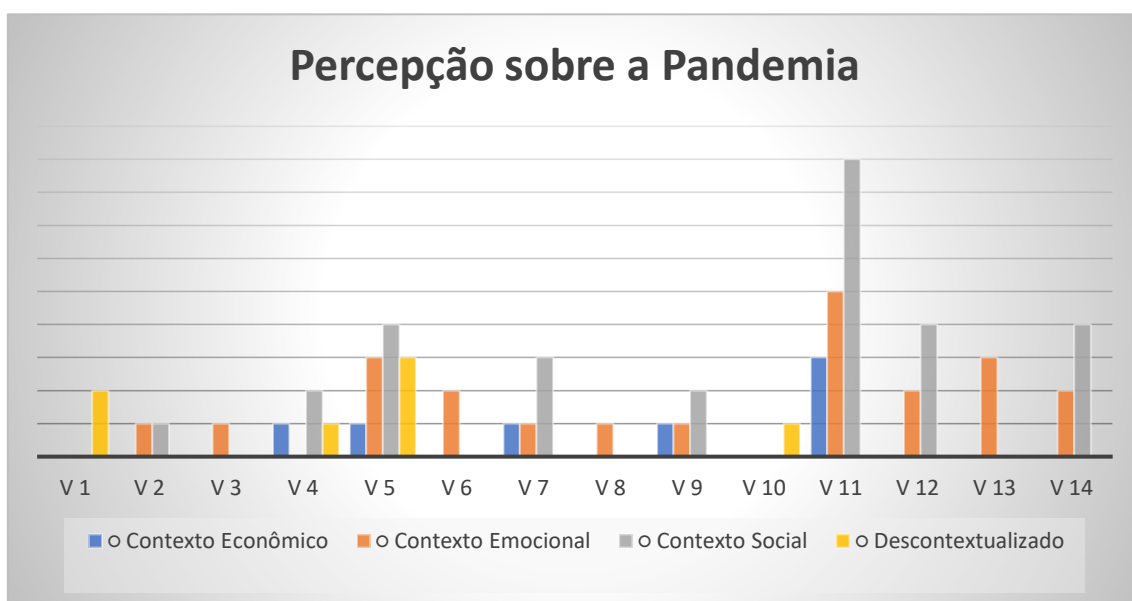
todo o problema do país não está desenvolvendo porque a escola é ruim e a escola é ruim porque o professor não serve (...) a gente tem uma desigualdade enorme, tem ministérios que não funcionam, a gente tem roubalheira em tudo quanto é canto e o porquê que o país não se desenvolve? Porque a nossa educação é fraca. Isso você escuta toda hora (...) todos os professores escutam, constrói-se uma fragilidade emocional muito grande (V11).

Trazer o contexto social, econômico e emocional em que os educadores se encontram oportuniza a identificação do educador como um sujeito dentro da política educacional, bem como dá voz a um coletivo que é muito mais do que números nas avaliações do PISA.

3.1.5 Percepção sobre os Impactos da Pandemia

Todos os vídeos têm a pandemia do SARS-CoV-2 como pano de fundo para suas discussões, assim, foi possível, durante a leitura das transcrições dos vídeos, categorizar as falas que se referiam aos impactos da pandemia, sendo essas falas classificadas de acordo com o que se associavam: contexto social, contexto econômico, contexto emocional e descontextualização. Os dados são apresentados na figura 05.

Figura 05 – Percepção sobre os impactos da pandemia



Fonte: Autor Próprio (2021)

A figura ajuda a entender como o impacto da pandemia é tratado nos vídeos. Na coordenada horizontal, estão os vídeos analisados, e na coordenada vertical, a quantidade de vezes que as falas sobre os impactos da pandemia foram codificadas durante a leitura das transcrições dos vídeos no software ATLAS.ti; onze vídeos discutiram os aspectos emocionais provindos do isolamento social (sobrecarga de trabalho, adaptação às novas tecnologias, conciliação das tarefas domésticas com as laborais dentro de casa, perdas de familiares e amigos, convivência familiar), em três destes (V3, V8, V13) são discutidos

somente aspectos emocionais sem discorrer sobre os impactos sociais e econômicos da pandemia. Dois vídeos não contextualizaram o impacto da pandemia, somente citaram que estavam todos passando por ela e seguiram com o tema do vídeo. Os impactos no contexto social são discutidos em oito vídeos, dentre os temas em discussão está a falta de acesso às tecnologias e aparelhos digitais por parte dos educadores e estudantes, as diferenças regionais com relação ao acesso à internet de qualidade, o aumento da sobrecarga de trabalho da mulher e violência doméstica. Cinco vídeos retrataram aspectos ligados a questões econômicas, tais como desemprego, acesso à alimentação e programas emergenciais de renda.

A maioria dos vídeos relata os impactos emocionais provindos da pandemia, as falas remetem à necessidade das gestões educacionais se prepararem para acolher o educador, bem como o educador acolher o estudante no retorno às aulas presenciais, pois todos estarão fragilizados com esse momento.

olhar do gestor seja de acolhimento de proteção e de valorização dos nossos educadores, nossos profissionais da educação, merendeiras, motoristas... é uma ação estratégica que nos conduz ao resultado que nós desejamos (V4).

Olhar o cenário pandêmico pelo viés emocional é importante, mas somente este não mobiliza reflexões críticas.

O único vídeo que faz uma análise de como a pandemia impactou nas ações das políticas educacionais em torno da implementação de programas de competências socioemocionais foi o V11, a palestrante se preocupa em fazer um resgate histórico da inclusão do termo competências na BNCC convergindo na existência hoje, de um predomínio dos ideais privados, dito por ela, instituições filantrópicas na política pública educacional brasileira, o que ela chama de *Edubusiness*.

O primeiro movimento foi incluir a temática da competência socioemocional nas discussões sobre competências na BNCC, isso ficou a cargo do Instituto Ayrton Senna, Porvir e Península, com predomínio do Instituto Ayrton Senna, depois, foram elaborados documentos paralelos à BNCC, para que a ideia de competências fosse melhor entendida pelo profissional da educação.

(...) diálogo e resolução de conflitos, a cooperação, direitos humanos, acolhimento de diversas identidades e culturas, tudo isso ficou reduzido à palavra empatia e cooperação, e se vocês pegarem ainda no documento, empatia e a cooperação é representado por um aperto de mão, um iconezinho lá no documento (V11).

Desta maneira, as competências socioemocionais não estão presentes na BNCC, mas é algo atrelado a ela pela via de publicações de documentos das instituições filantrópicas, e com a pandemia e seus impactos, o discurso das competências socioemocionais ganharam destaque dentro da política educacional, segundo a palestrante.

O educador é desafiado a fazer a melhor aula remota para engajar o estudante, e agora para saber desenvolver as suas competências socioemocionais, bem como a dos alunos, e quando se vê diante das soluções do *Edubusiness*, fica mais leve comprar um pacote de materiais que afirmam dar certo diante de tantas exigências sobre o seu trabalho, “oferecem alternativas que, às vezes, o professor não sabe como fazer, a própria rede municipal não sabe como fazer, e ouvir que existem soluções educacionais para o tempo de pandemia é tentador” (V11).

Os vídeos apresentaram os impactos provindos da pandemia associados à prática docente, alguns se preocuparam mais em relatar o viés emocional para justificar a necessidade de implantação de programas de competência socioemocional na educação, e outros o fizeram no sentido de fazer uma análise do quanto este momento pode influenciar na consolidação de algumas propostas privadas já existentes no contexto pré-pandemia.

3.2 DISCUSSÃO DOS CONTEÚDOS DOS VÍDEOS

Apresenta-se aqui uma análise mais detalhada dos conteúdos das falas dos vídeos. Com o auxílio do software ATLAS.ti foi possível fazer a leitura das transcrições e ir codificando falas dentro de categorias para discussão, resultando nas seguintes categorias: Autonomia X Padronização de Ideias; Imperativos X Olhar Crítico. Baseada na categorização feita por Barbosa, Parahyba e Santos (2021), para análise de materiais didáticos de programas de competências socioemocionais, foi pensada a categorização deste estudo, no decorrer das visualizações e leituras das falas foram realizadas adaptações na categorização inicial para melhor responder ao problema de pesquisa.

3.2.1 Autonomia X Padronização De Ideia (Dominação)

Autonomia, na concepção walloniana, não pressupõe a liberdade, o sujeito sempre

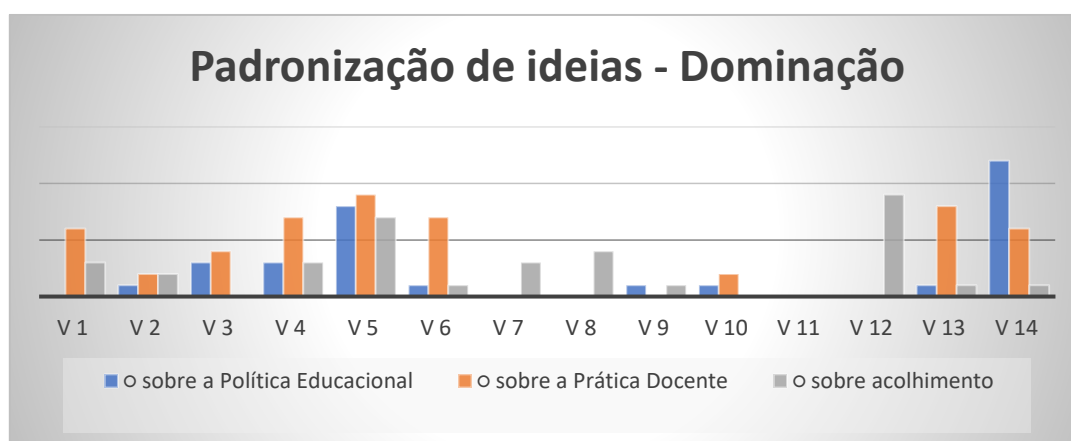
será fruto de sua biologia e dos fatores historicamente construídos fora dele, “ele será sempre um sujeito datado, preso às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica” (LA TAILLE; DANTAS; OLIVEIRA, 2012, p. 107). Agir de forma autônoma é, portanto, entender os limites biológicos de cada período de desenvolvimento, bem como da própria genética, associados às limitações sociais historicamente construídas em busca da eterna liberdade.

Na concepção crítica da abordagem CTSA, vislumbrar uma vida autônoma é ter consciência dos processos de dominação social existentes em seu contexto. Tal consciência é fruto das relações que o indivíduo possui ao longo da sua trajetória, sendo a escola uma relação importante para sua constituição de sujeito crítico, pois o pensamento hegemônico surge de formas mais sutis em seu cotidiano.

3.2.1.1 Padronização de Ideias

Neste sentido, foi feita uma leitura exhaustiva das transcrições dos vídeos para identificar conteúdos autônomos, bem como, de padronização de ideias. É considerado como medida para elencar um conteúdo como “padronização de ideias” aqueles conteúdos que naturalizam os problemas educacionais sob a justificativa da falta de competências socioemocionais e aqueles que almejam um futuro de sucesso para os estudantes sem contextualização do cenário brasileiro pós-pandemia (BARBOSA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021). A figura 06 apresenta a quantidade de vezes em que foram codificadas nas transcrições dos vídeos os discursos de dominação que se referiam à política educacional, à prática docente e ao acolhimento.

Figura 06 – Padronização de ideias



Fonte: Autor Próprio (2021)

Para esta categoria, foram geradas subcategorias para melhor apresentar o conteúdo das falas dos vídeos, foram identificados temas sobre reprodução de ideias que se convergiam em todos os vídeos analisados. Tais ideias se convergiam quando eram apresentados conteúdos sobre a política educacional, sobre o acolhimento e sobre a prática docente.

A política educacional: de acordo com a figura 6, os conteúdos das falas em torno da padronização de ideias sobre as políticas educacionais estão presentes em nove de quatorze vídeos, sendo os vídeos 5 e 14 que possuem mais falas dentro dessa subcategoria. É interessante ressaltar que os dois vídeos se referem ao lançamento do Programa de Volta ao Novo, do Instituto Ayrton Senna, nas escolas brasileiras.

As falas apresentam conteúdos que reproduzem a ideia de que a política educacional brasileira está fracassada e que a solução para ela é a implementação da BNCC e das competências socioemocionais: “e a gente só precisa implementar a BNCC da forma como ela merece ser implementada para que a gente possa dar o direito dessas crianças escolher seus futuros” (V6); bem como, “Nossa política de formação está à disposição desse projeto, a gente construiu uma perspectiva de planejamento junto ao Instituto Ayrton Senna no sentido de que esse projeto não fosse simplesmente uma ação pontual, mas a ação dentro da política, e aí muito mais estrutural” (V5).

As falas retratam a inclusão da iniciativa privada dentro da política educacional, com objetivo de dar um futuro melhor para as crianças, silenciam-se determinações desiguais do desempenho acadêmico dos estudantes e imperaliza-se um discurso participativo dos profissionais da educação na construção de políticas educacionais que só escondem a centralidade do currículo e a venda de soluções educacionais para atender ao plano de implementação da base, o governo é o produtor das demandas de soluções educacionais, bem como o seu maior comprador (PEREIRA, 2019).

A inclusão das competências socioemocionais nas escolas parte deste princípio, da tentativa de hegemonia do setor privado dentro das políticas educacionais nacionais. Esse movimento surge como uma tentativa de massificação do capital humano como forma de trabalho competente emocionalmente para aceitar – ser resiliente – as desigualdades do mercado de trabalho, bem como mão de obra especializada no fazer e não no refletir, e que por detrás do discurso da tábua de salvação para o futuro das nossas crianças escondem-se investimentos educativos lucrativos e a ascensão cada vez maior do *Edubusiness* no Brasil (LEMOS; MACEDO, 2019).

A prática docente: nesta subcategoria se encontram os conteúdos das falas que se referem a como o professor tem que agir em sala de aula. Dos quatorze vídeos analisados no ATLAS.ti, nove versam sobre o tema. Foram encontradas falas que remetem à prática docente como uma paixão por ensino: “Eu preciso cada vez mais ter educadores que se sentem apaixonados pela própria vida... é um professor que vai estar apaixonado porque se sente exatamente como uma pessoa capaz de transformar as vidas, de transformar cenários” (V4). Essa fala remete à docência como uma vocação, e que se for trabalho com paixão pode tudo ser transformado, não se nega aqui a importância do exercício da docência ser algo que a pessoa goste, só que a prática pedagógica perpassa a relação com o outro e o outro sempre apresenta algo novo no cotidiano do educador, que pode somar dentro de experiências positivas ou ser um incômodo diário a ser enfrentado.

No texto “Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito”, Almeida (2014) compartilha de suas reflexões sobre sua trajetória como educadora: “Minha visão de 50 anos de trajetória na educação é uma mistura de entusiasmo e pessimismo, com alguns lances de desespero e esperança” (ALMEIDA, 2014, p. 23). Ao longo do texto, descreve situações inesperadas com alunos e confissões sobre os fatos, apontando que a docência não é um caminho linear e sim de constantes aprendizados profissionais e pessoais.

Somente a paixão não é o suficiente para transformar problemas estruturais dentro e fora da escola. Nesse mesmo vídeo (V4), o palestrante fala que o educador não precisa de espaço *maker*, nem de tecnologias digitais na escola para que os objetivos educacionais sejam atingidos, basta um educador apaixonado. Esse vídeo tem cerca de cinco mil visualizações e a fala foi direcionada aos educadores do Estado de Pernambuco.

Em relação à importância de desconstruir a imagem do educador por vocação e almejar uma docência crítica e reflexiva, cabe lembrar que os educadores sofrem devido a várias contradições com os sistemas de educação, de conflitos no sistema, o que leva a uma representação social do educador depreciativa de si mesmo, por consequência (ALMEIDA, 2014).

As falas que fazem referência aos educadores não possuem compromisso com a educação, serem resistentes à mudança e não quererem fazer nada, como já foi mencionado, estimulam um educador descrente do próprio fazer, e, diante das exigências pedagógicas impostas pelo cenário da pandemia e BNCC, a saída mais fácil é aceitar as novas propostas como uma estratégia de sobrevivência em um sistema de trabalho adverso, se descompromissando com a sua prática e se tornando um instrumento desta.

Quando uma professora desenvolve estratégias que lhe permitam dar conta de uma dupla ou tripla jornada de trabalho, prejudicando a qualidade de sua ação pedagógica e não se comprometendo com seus alunos, ela na verdade está tentando atingir, de maneira que lhe é possível – ou seja, mergulhada na singularidade, no individualismo – uma situação de bem-estar pessoal que o sistema social promete, mas não lhe permite alcançar (PATTO, 1999, p. 417).

Na perspectiva de reconhecimento pessoal e social do seu fazer, a adoção por soluções educacionais entra no cenário como uma saída. Nas falas V11, V5 e V4 há indicações para o educador adotar materiais e formações pedagógicas de forma constante. Em uma busca pela palavra *material* nas transcrições dos vídeos, com auxílio do ATLAS.ti, foi encontrada a repetição da palavra 80 vezes.

O instituto Ayrton Senna organizou um material que está colocado agora aqui na tela para vocês, reúne essas competências socioemocionais, trazendo exemplos de atividades de práticas, então, vocês, professores e estudantes, aproximem o celular de vocês nesse QR Code que tá aparecendo na tela... vocês vão ser direcionados direto para esse link, que vai ter aí várias sugestões que podem ajudar vocês nesse momento, esse material é bastante construtivo e rico, que está à disposição dos professores e dos estudantes (V10).

Barbosa, Paranaíba e Santos (2021) fizeram uma análise dos materiais de três programas de desenvolvimento das competências socioemocionais na escola e observaram que existe uma indicação do trabalho para o controle das emoções, e isso tem que ser ponderado. Identificaram, também, uma concepção positivista com um discurso prescritivo das emoções para o sucesso profissional, alertam que “são aspectos que podem ter uma influência muito construtiva e benéfica na subjetividade do aluno, ou, se explorados de forma inadequada, podem se tornar algo prejudicial ou ineficaz” (p. 208).

A facilidade está à disposição dos educadores, bastando eles implementarem em sala de aula, e essa situação é mais complexa, não existem manuais que dão conta de várias subjetividades dentro da sala de aula. As propostas dos materiais vêm ao encontro da educação integral que tanto se almeja, apresentam atividades práticas que podem nortear o docente, não estão fora das necessidades que há tanto tempo são elencadas pelos educadores, no entanto, sua aplicação demanda uma ação reflexiva das possibilidades alcançadas, bem como das dificuldades encontradas em um processo de construção e reconstrução das propostas. Isso exige do educador um olhar baseado na abordagem CTSA, de forma a fazer uma leitura crítica acerca do material, se pautando no objetivo da transformação social e não da lógica economicista associada à ideia de competência

(BARBOSA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

O acolhimento: a palavra acolher vem do latim ACOLLIGERE, “levar em consideração, receber, acolher”; de AD, “a”, mais COLLIGERE, “reunir, juntar”, este formado por COM, “junto”, mais LEGERE, “reunir, coletar, recolher”. (ALBUQUERQUE, 2011, online). Em tempos de pandemia, essa palavra ganhou destaque, devido à comoção mundial em torno das vidas perdidas, do isolamento social e crises políticas, econômicas e sociais, o termo dá sentido ao estarmos todos vivendo esse período crítico, em um movimento de sensibilização com a dor do outro.

O tema acerca do acolhimento do educador esteve presente em sete dos quatorze vídeos; no buscador de palavras, a palavra acolhimento foi dita 47 vezes pelos palestrantes, e a palavra acolher, 21 vezes. O acolhimento, em sua maioria, estava se referindo ao preparo ao retorno presencial das atividades escolares, perpassaram a ideia de acolher o educador devido às consequências emocionais do *home office*, perdas familiares, sobrecarga de trabalho e adaptação ao ensino remoto. Por exemplo: “no retorno das aulas, o mais importante vai ser o acolhimento e não o conteúdo a ensinar, é o momento que a gente tem que ter toda essa sensibilização, vai ser tudo muito diferente né, a gente vai estar começando e amadurecendo” (V7).

Especificamente, nos vídeos que tratavam do programa Volta ao Novo (V1, V5, V10, V13, V14), referiam-se ao acolhimento dos educadores por meio do desenvolvimento das competências socioemocionais dos mesmos, para estarem preparados a receber os estudantes no retorno das aulas presenciais.

(...) a iniciativa busca oferecer apoio às secretarias de educação em relação às competências socioemocionais, ressaltando a importância delas para o retorno às aulas presenciais e o acolhimento da comunidade escolar, considerando os possíveis efeitos do isolamento social para o bem-estar de estudantes e educadores (V14).

Em alguns momentos, os discursos se fazem ambíguos, pois levam em consideração as consequências da pandemia no bem-estar do educador, reforçam a ideia de que as ações favorecem a participação do docente para falar das suas dificuldades e que o programa de desenvolvimento de competências socioemocionais vem para facilitar o trabalho e não dificultar. No entanto, como a maioria dos vídeos foi em forma de “lives”, foi possibilitada a participação dos educadores no chat, e essas participações em alguns momentos se traduziam em perguntas de como trabalhar as competências

socioemocionais na prática, e as respostas eram evasivas, como, por exemplo:

muitas perguntas aqui e eu acho que as pessoas ainda estão muito apegadas ao concreto, eles querem algo palpável, mas eu acho que esse momento é muito da intuição (...) com mais empatia com o outro, certamente nós encontraremos as respostas para as nossas perguntas que sempre querem coisas concretas e palpáveis (V5).

Sobre a participação no chat, terá um subtítulo específico, a ser abordado mais à frente.

Ofertar o desenvolvimento das competências socioemocionais aos educadores pressupõe a suposição de que faltam para eles as competências socioemocionais para lidar com os alunos no dia a dia, uma afirmativa deslocada da realidade em que os educadores se encontram. Por mais que seja estimulada a aplicação de questionários diagnósticos locais em educadores, o bem-estar dos mesmos, nesta perspectiva, sempre estará associado à falta de recursos internos para lidar com os conflitos do dia a dia. No entanto, o sofrimento emocional, na concepção walloniana, se origina de fatores internos e externos ao indivíduo, capacitar o docente para lidar com o seu socioemocional sem considerar os problemas estruturais da política educacional brasileira é uma ação previamente fracassada.

Segundo Patto (1999), existem várias suposições, principalmente de caráter ideológico, às quais se acostumou a entender como verdades inquestionáveis. O discurso de acolhimento e do desenvolvimento das competências socioemocionais nos educadores ganha este mesmo destino, de naturalizar o fracasso escolar como uma falta de competência emocional do educador, e também do aluno. A partir do discurso do cuidado, oportunizado nas formações pedagógicas e instrumentos para a prática em sala de aula, restaria somente ao professor se responsabilizar pelo resultado.

Todavia, as falas não se traduziam somente em discursos de padronização de ideias, em alguns momentos houve espaço para a reflexão do educador frente aos desafios socioemocionais do fazer pedagógico.

3.2.1.2 Autonomia

A ideia de autonomia identificada nos conteúdos dos vídeos se fez em menor presença em comparação aos conteúdos de padronização de ideias. Foram identificadas, pela pesquisadora, 114 falas que se referiam à padronização de ideias sobre a política

educacional, a prática docente e o acolhimento, em detrimento de dezoito falas que remetiam ao fazer autônomo do docente.

O V11 é o que mais discorre sobre a perda da autonomia do educador no seu fazer, a palestrante discute sobre as formas de hegemonia dentro da política educacional brasileira voltadas à formação de capital humano acrítico, e em alguns momentos descreve a sua concepção de como seria um fazer docente autônomo. A seguir, tem-se um exemplo de autoria do educador na construção do currículo.

melhor seria que as escolas pudessem produzir seus currículos, né, que os professores pudessem, sentando lá, conversando, produzir as suas propostas, mas... é difícil, né... temos a certeza de que não vai dar certo... a gente lida com conhecimento, como a gente lida com educação, a gente sabe que isso não vai dar certo, que não existe dar certo, mas a gente vai continuar sempre fazendo, amanhã é outro dia e a gente vai começar de novo (V11).

A palestrante foi enfática em demonstrar que a educação é um eterno fazer, é um movimento de tentar e tentar todos os dias. Em uma perspectiva walloniana, a formação dos educadores não pode ser desconectada do “chão da escola”, seguindo a lógica do entender o ser humano em suas dimensões cognitivas, motoras e afetivas, e que o sucesso da escola nunca será fora do meio em que o educador e o aluno estão inseridos. Existe “a influência do outro, do meio e dos grupos no desenvolvimento humano, aspectos estes que devem ser considerados quando se pensa na formação de professores” (ALMEIDA; PEREIRA; PESSOA, 2014, p. 815).

Longe de tornar o texto um repertório de teorias desenvolvimentistas explicando a constituição afetiva, motora e social do indivíduo em cada estágio, mesmo considerando isso necessário ao saber docente, a noção de autonomia na prática pedagógica precisa ultrapassar a noção de “fazer o que eu quero”, pois isso nunca acontecerá na escola e muito menos na vida pessoal.

Neste sentido, ter autonomia é ser autor, nos pressupostos de Pedro Demo (2007), autoria é “entendida como qualidade formal e política de ocupar espaço próprio na comunidade” (p. 5). Portanto, ser autônomo é ter autoria, entender que os indivíduos são, por natureza, incompletos e precisam socializar uns com os outros, assim, autonomia se compõe dialeticamente. Desse movimento surge a possibilidade de unir potenciais subjetividades a um contexto histórico real, oportunizando espaços democráticos de respeito à igualdade e à diferença, fomentando a construção de uma ciência comprometida com as demandas sociais (DEMO; SILVA, 2021).

O espaço escolar é por missão um espaço de criação de autoria, mas o ensino instrucional calcado na transmissão de conteúdo copiado para ser copiado acaba com qualquer possibilidade de autoria. O ensino instrucional é realizado por educadores que não são preparados efetivamente na formação inicial e nem continuada para serem autores, cientistas e pesquisadores, são frutos de uma graduação rígida, ultrapassada e instrucionista (DEMO, SILVA, 2021).

Todavia, é importante destacar que a culpabilização do educador não é foco deste estudo, mas essa discussão vem à tona para contextualizar que ele é fruto do “despreparado, vive num ambiente com condições precárias de trabalho, acomoda-se à permissividade da escola que normaliza o fracasso escolar, afoga-se na rotina” (DEMO, SILVA, 2021, p. 405).

As ações de desenvolvimento das competências analisadas nos vídeos podam qualquer possibilidade de autoria do fazer docente, se afirmam com o discurso de serem alinhadas a implantação da BNCC nas escolas e como uma forma de renovação da educação brasileira. A caixa de pandora que existe em cada um é bem difícil de fechar e não se fecha com o adestramento de competências socioemocionais.

E isto mostra algo que tem sido grande dor de cabeça para educadores: questões emocionais são muito mais duras e intratáveis do que questões intelectuais. Erros de cálculo são facilmente reconhecíveis e corrigíveis; erros de amor, primeiro, são difíceis reconhecer, e, segundo, mais difíceis ainda de buscar superar (DEMO, SILVA, 2021, p. 397).

Lembre-se, aqui, que é válida a preocupação com relação aos aspectos socioemocionais dos educadores e estudantes, mas ações como essas não demandam um saber interdisciplinar e não cabem em uma aula de 45 minutos.

3.2.2 Imperativos X Olhar Crítico (Reflexões)

Os resultados e discussões apresentados neste subitem versam sobre o conteúdo das falas que se traduziam como imperativas à necessidade do desenvolvimento das competências socioemocionais e de falas que apresentavam um olhar crítico acerca dessas ações.

3.2.2.1 Imperativos

O recurso “lista de palavras” do software ATLAS.ti foi utilizado como uma opção para identificar as palavras recorrentes nos textos analisados. Como resultado, obteve-se o seguinte quadro 11.

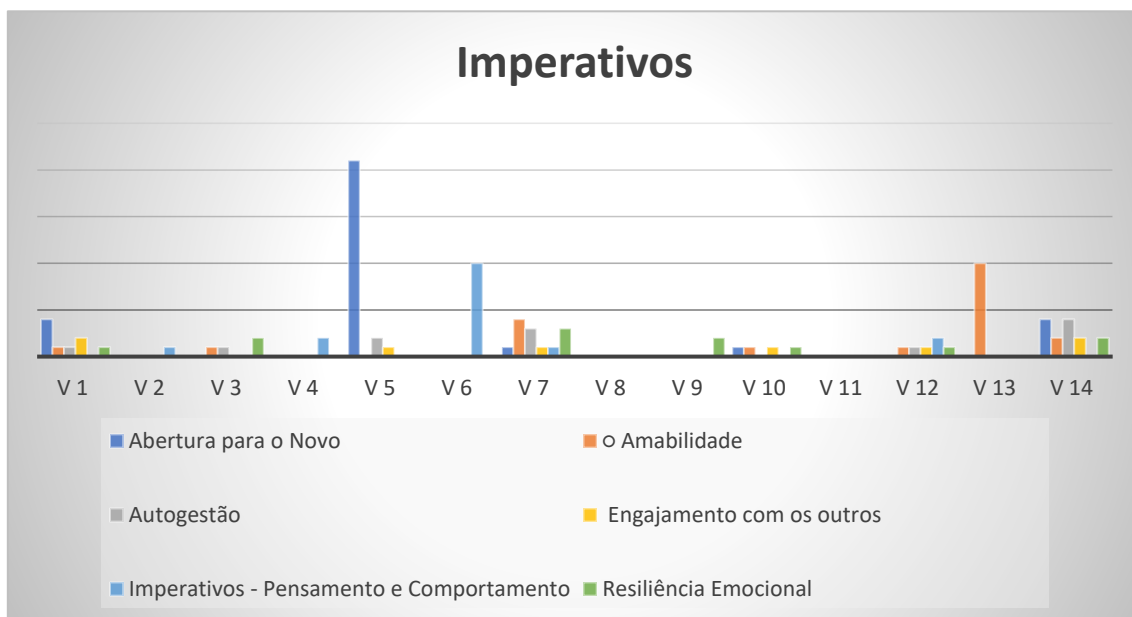
Quadro 11 – Lista de Palavras

LISTA DE PALAVRAS	
Palavra	Total
Fazer	650
Competências	466
Nossa	414
Educação	412
Pessoas	394

Fonte: Autor Próprio (2021)

A palavra mais falada (transcrita) foi o verbo **fazer**, este denota uma ação, e nesta análise se refere a um imperativo do palestrante para a ação do interlocutor. Por conseguinte, os vídeos em geral propuseram ações de desenvolvimento das competências socioemocionais por meio de imperativos, muitas vezes descontextualizados. A segunda palavra mais falada foi **competências**, o que muitas vezes se referiam às macrocompetências do Instituto Ayrton Senna e o Big Four.

Os imperativos foram categorizados na lógica da macrocompetência a que eles se referiam: amabilidade, autogestão, abertura ao novo, engajamento com os outros e resiliência emocional. Os imperativos dos vídeos que tinham o Big Four como concepção de emoção foram classificados como “imperativos – pensamento e comportamento”, conforme a figura 07.

Figura 07 – Imperativos

Fonte: Autor Próprio (2021)

Conforme aponta o gráfico, foi identificada a presença de imperativos em quase todos os vídeos, ficando de fora somente o V8 e o V11. Nos vídeos que se referiam à concepção de emoção associada à macrocompetência, há predominância de imperativos (V1, V3, V5, V7, V10, V12, V13 e V14). Destaca-se uma observação, o V13 é uma roda de conversa sobre amabilidade, com educadores de São Paulo, realizada pelo Instituto Ayrton Senna, como formação continuada do “Programa Volta ao Novo”.

O V5 é o lançamento do programa Volta ao Novo no Estado de Alagoas, e o imperativo do vídeo permeia a macrocompetência de abertura ao novo, um tema bem propício para o lançamento de um programa junto aos educadores, estratégia para tolher qualquer pensamento contrário, “abertura ao novo acaba sendo uma macrocompetência muito importante para gente mobilizar, ela tá relacionada à capacidade da gente se adaptar, desenvolver soluções criativas para lidar com essas situações sem precedentes” (V5).

A pessoa que tem abertura ao novo é bem desenvolvida, ela busca novidades, interage com as outras pessoas de contextos socioculturais e com pontos de vistas diferentes... ela consegue pensar de forma crítica sobre si e consegue juntar o conhecimento de naturezas e fontes diferentes para poder responder aquele problema que ela precisa solucionar, isso, tudo isso que eu falei até agora implica também você ser flexível, né (V5).

O educador assistindo a todas as possibilidades da pessoa que é aberta ao novo, o quanto essa macrocompetência traz benefícios para sua vida pessoal e profissional, se vê diante de uma nova proposta de desenvolvimento das competências socioemocionais, de mais um programa para ser implantado na sua escola; ter um pensamento contrário à implantação denota uma pessoa fechada ao novo, resta esperar o gestor comunicar a adesão para que ele comece sua nova jornada com um plano de ação socioemocional.

Por regra, os educadores são obrigados a participar desses momentos de formação, nos chats é constante a participação dos educadores colocando seus nomes completos, as cidades onde residem e as escolas onde ministram aulas, como uma forma de chamada virtual de sua participação para aquisição de certificado.

Para Patto (1999), os educadores se apropriam dos cursos da forma que conseguem, acríticos, não se tornam uma “incapacidade treinada”, mas sim, uma “incapacidade decorrente de uma rigidez do treinamento que dificulta a iniciativa” (p. 420). As demandas do chão da escola não se resolvem com cursos online que descrevem como se deve formar competências para melhor viver, os educadores necessitam de espaços coletivos para se expressarem e, conjuntamente, falarem das suas angústias e traçarem novas possibilidades.

Retoma-se aqui o texto em que Laurinda Almeida confessa algumas situações de sua trajetória como educadora, relata que estava recém-formada em uma sala, que não era nada igual à sala que vislumbrou na graduação, com dificuldades para lidar com um estudante em específico, e isso gerou nela uma sensação de frustração e uma inépcia para lidar com os estudantes; procurou uma colega de curso que ouviu o seu problema, e a autora destacou que conversar sobre o seu problema a ajudou a acalmar e diminuir a raiva (ALMEIDA, 2014).

Consciente de problemas do cotidiano escolar, e longe de uma visão utópica das relações interpessoais nas instituições de ensino, a autora complementa que educadores geralmente não possuem tempo e espaço dentro da escola para problematizar e questionar o seu fazer junto aos colegas, e que um “amigo crítico” pode auxiliar na tomada de consciência sobre seus potenciais e dificuldades (ALMEIDA, 2014, p. 14).

As circunstâncias favoráveis ao conflito são constantes dentro de sala de aula, isso emana no educador sentimentos diversos, e o processo de “desabafo” das inseguranças, medos, raivas, tristezas etc. é uma ação assertiva dentro do desenvolvimento socioemocional dos educadores. Conquanto, Barbosa, Parahyba e Santos (2021), em

suas pesquisas sobre os materiais dos programas de educação socioemocional, identificaram proposições (imperativos) para ajudar o educador a controlar suas emoções, bem como, ensinar os estudantes a silenciar suas manifestações afetivas.

No conteúdo dos vídeos que se baseavam na concepção de emoção do Big Four há falas constantes sugerindo o domínio das emoções como forma de conseguir um equilíbrio emocional, “o gerenciamento das minhas emoções a serviço do propósito da minha vida para que eu possa olhar esse momento com confiança e com valor permite que as minhas emoções estejam a serviço do que eu vou tomar como decisão” (V4).

A escola é um espaço de diálogo, de manifestação das emoções, é importante validá-las, entender como elas aparecem, construindo um espaço em que as manifestações instintivas encontrem vazão no discurso compartilhado, “racionalizar e representar essa emoção é diferente de anulá-la, o que pode causar diferentes impactos” (BARBOSA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021, p. 11).

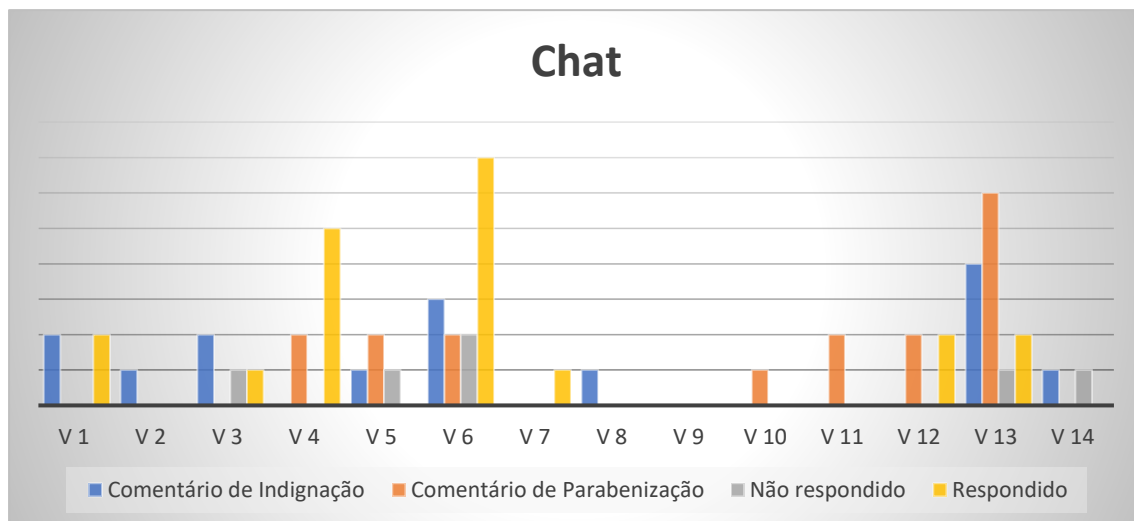
Os imperativos transitam entre os vídeos sob a forma de descrições das competências socioemocionais e de como desenvolvê-las por meio do autoconhecimento, em suas mais diversas nomenclaturas, mas há quem não se contente com o discurso de dominação de algumas propostas e tensiona via chat. Os silenciamentos via imperativos para o bem-estar escondem um modo perverso de lidar com pensamentos contrários à ascensão e manutenção de uma hegemonia.

3.2.2.2 Olhar Crítico – Reflexões

Na continuidade de dissertar sobre os que resistem a ter soluções prontas para problemas complexos, dá-se continuidade à análise de algumas participações via chat. Lembro aqui que os objetos da investigação deste estudo foram somente os vídeos, mas como foram “lives”, as participações via chat aconteceram no decorrer das transmissões.

A figura 08 apresenta as interações identificadas pela pesquisadora via chat. Para melhor categorização, elas foram classificadas em: comentário de parabenização, comentário de indignação, pergunta respondida e pergunta não respondida.

Figura 08 – Chat



Fonte: Autor Próprio (2021)

O gráfico aponta que treze dos quatorze vídeos tiveram a participação do telespectador via chat; desses treze, sete vídeos tiveram questionamentos e foram respondidos; em cinco não houve respostas para o telespectador. O V9 não apresentou questionamentos porque o chat ficou fechado durante a transmissão.

Nos vídeos que tiveram as perguntas respondidas, algumas foram sobre como executar na prática as competências socioemocionais, como lidar com a ansiedade, com a insônia e com o estresse, obtendo respostas bem genéricas em forma de dicas, “muitos colocaram sobre a falta de sono, que é um período que a ansiedade tem trazido, e como conseguir arrumar essas gavetas nesse período de pandemia?” (V12).

E em outros, as perguntas se referiam sobre a lista de presença e como executar o plano de ação que o “Programa de Volta ao Novo” estava ensinando a fazer, como preencher, se era para considerar o momento remoto ou planejar para o retorno presencial, e como devem ser as perguntas para fazer o questionário diagnóstico: “o pessoal perguntou se vai ser presencial, semipresencial, em que cenário eu vou fazer” (V5). Tais falas não fazem parte do objetivo deste estudo, no entanto, optou-se em apresentá-las nos resultados, pois fazem referência ao que foi dito durante as participações dos educadores nas “lives”.

Os comentários de parabenização foram constantes nos vídeos, aparecendo em oito transmissões, parabenizavam o palestrante e a temática: “no chat o pessoal tem

comentado que adorou a sua fala, que foi extremamente pontual e assertiva” (V5); “aqui no chat todo mundo elogiando e dizendo e reafirmando aquilo que você tava trazendo através dos dados” (V12). Os comentários de parabenização no chat apontam que, de certa forma, os conteúdos ditos ou trabalhados vêm ao encontro das necessidades do educador, querem ser acolhidos e cuidados dentro de sua integralidade, tamanha necessidade de ter um espaço para falar sobre si, que talvez não encontram uma via de percepção e conscientização para olhar o conteúdo das falas de forma ampla e crítica.

Há quem não enxergue viabilidade prática dessas propostas dentro da escola, aqui são traduzidos em comentários de indignação via chat. É importante destacar que nos vídeos V1, V5, V10 e V13 o replay do chat não estava disponível, esses vídeos se referiam à abertura do Programa de Volta ao Novo, bem como momentos de formações dentro deste programa, todavia, na transmissão há a leitura de algumas colocações no chat: “eu tô aqui com algumas perguntas, então eu tô achando assim, o pessoal colocou vários questionamentos né, que estão cansados, que estão doentes, quem vai cuidar deles, que estão sobrecarregados! será que vocês vão ver isso?” (V1); “no chat, durante a mesa anterior, eu vi que alguém perguntou assim, a empatia agora é tratada como uma competência, como habilidade?” (V5). O questionamento sobre empatia retrata bem a complexidade das emoções para serem reduzidas a uma competência, a resposta do palestrante foi a conceituação da macrocompetência amabilidade, bem como o conceito de empatia.

Segundo Patto (1999), “a rebeldia pulsa no corpo da escola (...) a burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito, pode no máximo, amordaçá-lo” (p. 417). As resistências existem no seio da escola, os educadores são detentores de saber e de experiências, e muitas vezes não são consideradas nesses cursos de formação, e por não identificarem espaços de fala fracassam até as propostas mais bem intencionadas, como também podem desenvolver um conformismo geral que produz uma descrença total diante de algumas propostas.

Nesta amostra, foi identificado que o vídeo que mais oportunizou reflexões acerca do tema do desenvolvimento das competências socioemocionais foi o V11, promovido por mestrandos de um programa de pós-graduação em educação da Bahia. A palestrante Elisabeth Fernandes de Macedo, que faz parte das referências bibliográficas desta dissertação, fez uma análise da conjuntura pandêmica e suas consequências para a educação, discorrendo sobre a implantação da BNCC e dos programas de competências socioemocionais.

é importante a gente ter clareza do movimento de que todas essas soluções de política educacional que vêm sendo produzidas ao longo dos anos alguns tempos, não é uma solução que tá fora, de quem não conhece as séries de demandas que a gente vem fazendo né, então tem demandas, por exemplo, que vem de encontro com o discurso da competência socioemocional (V11).

Nessa fala, a palestrante descreve a inclusão das soluções educacionais das instituições filantrópicas na política educacional nacional e aponta que essas não estão fora da demanda da escola, isso é identificado nas falas reflexivas sobre a política educacional, bem como da sobrecarga de trabalho docente nos vídeos que se referiam ao Programa Volta ao Novo (V5 e V14).

O V14 foi um evento online de lançamento nacional da parceria entre UNDIME e o Instituto Ayrton Senna para implantação do Programa de Volta ao Novo nas escolas públicas, e neste lançamento, uma das palestrantes fez uma contextualização da pandemia e seus efeitos na educação, descrevendo que a pandemia só acentuou a necessidade de a escola mudar, que o mundo está em transformação muito rápida e a pandemia acelerou mais ainda, pontuou que essas mudanças vão se acelerar ainda mais em virtude das descobertas tecnológicas e que a escola não pode continuar sendo a escola do século XX:

nossa educação trabalha com uma lógica de cenário e século XX. Mas a gente não tá mais podendo pensar em termos de século XX, o século XXI tem uma outra dinâmica, uma dinâmica de aceleração profunda que significa mudança atrás de mudança numa rapidez cada vez maior (V14).

Assim, segue falando sobre a educação instrucional que se tem até hoje nas escolas e que o Instituto é parceiro para realização de mudanças neste cenário. Como apontado no V11, não são falas desconexas com a realidade, há um entendimento dos problemas, e, por isso, oferecer as soluções baratas, pois implica somente na mudança de comportamento do professor.

O viés reducionista e individualista das propostas do desenvolvimento das competências socioemocionais é materializado nos livros didáticos e materiais ofertados pelas instituições filantrópicas. Uma fala do V11 retrata bem essa visão, questionando sobre a inclusão do projeto de vida no currículo.

(...) como é que a gente pode falar, por exemplo, de projeto de vida na sociedade brasileira quando não se apresenta um horizonte possível para a juventude. A juventude preta pobre é constantemente assassinada em nosso país, e nesse contexto de pandemia, o Estado não garante a vida, como vai garantir o projeto de vida, né (V11).

Outro vídeo que apresenta uma concepção diferente das competências socioemocionais é o V8. Como já mencionado, ele se refere a um estudo sobre o estresse do educador. O palestrante, em um momento oportuno da “live”, com a presença do prefeito do município, fala: “Nossa rede é composta em prevalência de mulheres, então, é preciso ter um olhar atento para essa condição e construir políticas públicas” (V8); apresenta também dados importantes com relação à categoria funcional dos servidores da educação com maior nível de estresse, sendo eles os diretores e coordenadores pedagógicos, seguidos dos professores da educação infantil, assim, lança o desafio de articularem ações entre universidade e gestão municipal para buscar alternativas de melhor qualidade de vida.

É uma “live” bem inusitada, apresenta participação de uma aluna da zona rural, que gravou um vídeo mostrando como se organiza para estudar em casa, apresentações musicais de professoras, fala do secretário municipal de educação, que é educador físico, lançando projeto de atividade física para os educadores com desconto em academias da cidade e sorteio de brindes. Diante da pandemia e do ensino remoto, foram alternativas que a gestão educacional municipal vislumbrou para formar seus professores, e nesta “live” tiveram oportunidade de fazer questionamentos via chat. Um movimento de apresentar como estão todos (estudantes, educadores e gestão municipal) e não o que os educadores devem fazer, um espaço de compartilhamento de experiências.

Alguns vídeos apresentam um viés crítico acerca de ações de treinamento das competências socioemocionais, cabe informar aqui que o V11 obteve cerca de 2.500 visualizações, em contra partida, por exemplo, ao número de visualizações do V14, com quase 10.000 visualizações. Lembrando que o YouTube disponibiliza os vídeos nos *feeds* de navegação baseado em algoritmos, e um dos aspectos levados em conta é a contagem de visualizações dos vídeos para eles serem popularizados ou não.

Nestas condições há duas pontuações importantes, a primeira se refere à conclusão de que os vídeos com uma visão crítica possuem um quantitativo menor de visualizações em detrimento dos canais de lançamento do Programa Volta ao Novo e do Big Four, por exemplo, esses já possuem planos de divulgação de seus vídeos, grande parte veiculados pelo canal da Ferraz Eventos & Treinamentos, com quase 48.000 inscritos. Os canais do V8 e V11 juntos somam cerca de 4.000 inscritos, e na lógica algorítmica do YouTube os conteúdos com mais visualizações e com mais inscrições vão ser os mais divulgados (popularizados).

A segunda se refere a um olhar positivo dessas discussões críticas encontrarem um espaço fora dos bancos das universidades para serem popularizados. Durante a transmissão, o mediador informou que havia grande participação de professores da educação básica, a transmissão era uma proposta de fala da palestrante para o grupo de mestrandos do programa, como foi feita divulgação pelo YouTube, a fala ultrapassou o público restrito de estudantes de pós-graduação para um número maior de pessoas.

A popularização do V11 junto aos professores da educação básica cria uma perspectiva inicial de fomentar a discussão com base no CTSA acerca da autoria nos educadores de escolas municipais e estaduais, mas somente isso não basta, mudanças estruturais são necessárias, no espaço físico, tecnológicas, instrumentais e de carga horária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou realizar uma análise das propostas veiculadas em vídeos no YouTube, que versavam sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores durante a pandemia do SARS-CoV-2. Por meio da análise das propostas foi possível identificar que o conteúdo socioemocional ganhou espaço nos momentos de formação de educadores, todavia, foram identificados conteúdos nas falas dos formadores (palestrantes) que versavam sobre um perfil ideal de educador que consegue ser aberto para o novo, ter empatia, autogestão, ter um bom relacionamento interpessoal e resiliência emocional.

Esse perfil ideal de educador que se autodesenvolve e desenvolve socioemocionalmente os estudantes indica um movimento em busca de uma homogeneidade comportamental e emocional ideal dentro da escola, desconsiderando os aspectos sociais, culturais e econômicos que influenciam a subjetividade humana. As demandas afetivas da prática pedagógica são complexas, perpassam problemas pessoais do educador, da estrutura material da escola, dos relacionamentos interpessoais da instituição e dos aspectos econômicos e sociais.

Na análise das propostas foi possível, também, identificar o uso de imperativos como forma de direcionar o comportamento dos educadores, de forma acrítica, aos treinamentos das habilidades socioemocionais. Portanto, as propostas de desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores se apresentam como um espaço de perpetuação de ideologias acerca da naturalização do fracasso escolar. A naturalização se dá sob a ótica da falta de competência emocional para a melhoria da qualidade de vida, bem como, do desempenho acadêmico. Assim, sob o viés da abordagem CTSA, entende-se que tal ideologia está inserida no processo de construção de uma proposta de desenvolvimento socioemocional na escola e que reflexões e debates coletivos são relevantes para construir uma ciência acerca da afetividade na escola, de forma socialmente comprometida.

Por meio da construção do aporte teórico crítico, bem como da análise dos resultados, foi identificado que a inclusão da temática das competências socioemocionais na educação não é algo decorrente da pandemia do SARS-CoV-2, já existia esse movimento antes, e com a pandemia, por meio dos discursos de acolhimento ao educador, o tema foi discutido com maior intensidade.

Neste sentido, é relevante pontuar que, quando se refere ao acolhimento docente em tempo de pandemia, se faz uma associação com o bem-estar do mesmo, sendo que o conceito de bem-estar é algo trabalhado dentro da temática da saúde mental. O desenvolvimento das competências socioemocionais é questão de saúde mental, mas não é sinônimo desta, pois o conceito de saúde mental é mais amplo e complexo, que abarca o bem-estar geral do indivíduo em função de suas capacidades individuais de gerenciamento das emoções, bem como, de condições socioeconômicas, culturais, políticas e ambientais, e competências socioemocionais aqui apresentadas são, dedutivamente, ações práticas e descontextualizadas de treinamento das competências, habilidades e atitudes em busca do bem-estar.

São necessários estudos posteriores para endossar a afirmação acima, pesquisas que contemplem o olhar científico acerca das competências socioemocionais, dentro da ótica da saúde mental do educador, como ação de promoção e prevenção a transtornos mentais, bem como as consequências da exigência do desenvolvimento dessas competências para o bem-estar dos educadores.

Desta forma, este trabalho contribuiu para entender como o assunto das competências socioemocionais dos educadores ganhou destaque mediante a pandemia e colaborou para construir o cenário das ações propostas e percepções para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores durante esse período, na plataforma do YouTube.

O tema não se esgota aqui, é possível verificar e aprofundar como os educadores percebem este trabalho socioemocional na escola, por meio da pesquisa em campo, bem como investigar qual a influência dos vídeos sobre este tema em sua prática pedagógica, dentre outros recortes.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. **Origem da Palavra**. 2011. Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/acolher/>>. Acesso em: 12 out. 2021.
- ALMEIDA, L. R.; PEREIRA, A. L.; PESSOA, L. C. **Processos Formativos e Psicogenética Walloniana: ausências e possibilidades**. Braga, CIÉC, UMinho, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/303985337_Processos_Formativos_e_Psicogenetica_Walloniana_ausencias_e_possibilidades>. Acesso em: 23 out. 2021.
- ALMEIDA, L. R. Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito. **Revista Ciências Humanas**. Taubaté-SP, v. 7, n. 1, p. 4-26, jan-jun/2014. Disponível em: <<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/128/80>>. Acesso em: 20 out. 2021.
- ANJOS, M. S; CARBO, L, **Enfoque CTS e a atuação de professores de Ciências**. ACTIO, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 35-57, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BARBOSA, C. R. A; PARANAHYBA, J. C. B; SANTOS, S. V. A Concepção de Emoção nos Programas de Educação Socioemocional. **Momento: diálogos em educação**, v. 30, n. 01, p. 267-283, 2021. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/momento/article/view/12366>>. Acesso em: 15 set. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Economia. ODS 4: **Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. O que mostra o retrato do Brasil?** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **AVAMEC. Curso de Aperfeiçoamento em Bem-Estar no Contexto Escolar**. c2021. Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/14130/informacoes>>. Acesso em: 31 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados do Questionário: Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Censo Escolar. MEC, 2020a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica**. Brasil, 2020b.

Disponível em:

<<https://www.gov.br/mec/ptr/assuntos/GuiaDeretornodasAtividadesPresenciaisnaEDUCaoBsica.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Norma Operacional nº 001/2013**. Brasília, 2013. p. 1-14. Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/cns%20%20norma%20operacional%20001%20-%20conep%20finalizada%2030-09.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B; SANTOS, S. V. Os cursos de formação continuada de educação socioemocional e seu papel na formação dos professores. **Anais do CIET: EnPED: 2020** – (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. Disponível em:

<<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1554>>. Acesso em: 15 set. 2021.

CIERVO, T. J. R. C. **A Centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8185/T%E1ssia+Joana+Rodrigues+Ciervo_.pdf;jsessionid=35D7D4E53204BFAE7073956DBE02C778?sequence=1>. Acesso em: 13 set. 2021.

CIERVO, T. J.; SILVA, R. R. D. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 382-401 abr./jun. 2019. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38834/29020>>. Acesso em: 13 set. 2021.

COSTA, V. S; CARVALHO, C. A. Mulheres não podem falar de ciência? Análise de comentários sexistas em vídeo do canal Nerdologia. **Revista em Questão**, v. 26, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em:

<<https://www.seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/90054/54687>>. Acesso em: 12 set. 2021.

DEMO, P. Novas (faltas de) oportunidades: chances e angústias virtuais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 33, n. 3, p. 4-17, 19 dez. 2007.

DEMO, P; SILVA, R. A. “Educação Do Futuro. Como Seria Uma 'escola' Futura?”. **Revista Intersaberes** 16, no. 37 (abril 28, 2021): 391-436.

FONTES, D. T. M. **Uma comparação das visualizações e inscrições em canais brasileiros de divulgação científica e de pseudociência no YouTube**. Journal of Science Communication – América Latina, 2021. Disponível em:

<<https://jcomal.sissa.it/pt-br/author/daniel-t-m-fontes>>. Acesso em: 08 set. 2021.

GARCIA, M; CUNHA, S. E.; OLIVEIRA, T. Regimes de verdade na pandemia de Covid-19: discursos científicos e desinformativos em disputa no YouTube. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos** 23(2):104-117 maio/agosto 2021. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/22645/60748722>>. Acesso em: 12 set. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Homepage**. c2021. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html#atuacao>>. Acesso em: 14 out. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS); UNESCO. **Competências Socioemocionais: material e discussão**. [201?]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES (INEE). **Teacher wellbeing in emergency settings: findings from a resource mapping and gap analysis**. New York, 2021. Disponível em: <<https://inee.org/system/files/resources/INEE%20Teacher%20Wellbeing%20in%20Emergency%20v0.5.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. Pesquisa, 2020. Disponível em: <<https://institutopeninsula.org.br/wpcontent/uploads/2021/05/Diagrama%C3%A7%C3%A3o-Pulso.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2021.

LA TAILLE, I.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. Teorias Genéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368. 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2021.

LEMO, G. A. R.; MACEDO, E. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 25, p. 57-73, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582>>. Acesso em: 16 set. 2021.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola. 2004.

MARTÍNEZ, L. F. P. **Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MASSARANI, L. M.; COSTA, M. C. R.; BROTAS, A. M. P. A pandemia de Covid-19 no YouTube: ciência, entretenimento e negacionismo. **Revista Latino Americana de Ciências de La Comunicación**, v. 19, n. 35. 2020. Disponível em:

<<http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/1688>>. Acesso em: 10 set. 2020.

MATOS, O. O direito à humanidade. Resenha de “Mutações do cativo: escritos de psicologia e política” de Patto, M. H. S. **Psicologia USP**, vol. 22, núm. 3, Instituto de Psicologia. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3051/305123741003.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MELO, A. T. A Educação no “Novo Normal” e o “CTSA”: uma abordagem de ensino que dialogue com as implicações da pandemia. In: ASENSI, F. **Conhecimento e Multidisciplinaridade**. E-book. Volume 02. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. Disponível em: <<https://www.caedjus.com/wp-content/uploads/2021/01/02-livro-Conhecimento-e-multidisciplinaridade-vol2-CMPA-2020-3.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2021.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTA, Raquel M. F. **Violação dos direitos humanos e bullying no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos**. IFMT, Cuiabá/MT: Chamada Universal MCTI/CNPq n° 01/2016.

MURATORI, P.; MORESCHI, S. **Pesquisa inédita mostra o impacto econômico, cultural e social do YouTube no Brasil**. 2021. Disponível em: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/impacto-economico-cultural-social-youtube-brasil/>>. Acesso em: 26 out. 2021.

NAGUMO, E.; SILVA, L. A.; TELES, L. F. A utilização de vídeos do YouTube como suporte ao processo de aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-12. 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3757>>. Acesso em: 08 out. 2021.

NOVA ESCOLA. **A situação dos professores no Brasil durante a pandemia**. Pesquisa, 2020. Disponível em: <<https://lp.novaescola.org.br/l/vLWEcbABF1149>>. Acesso em: 12 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **A COVID-19 e o setor da educação**. OIT, 2020. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_760221.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt>. Acesso em: 23 set. 2021.

PATINO, C. M. A.; FERREIRA, J. C. B. Critérios de inclusão e exclusão em pesquisas:

definições e por que são importantes. **J Bras Pneumol**. 2018; 44 (2): 84. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jbpneu/a/LV6rLNpPZsVFZ7mBqzjkXD/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 out. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. **Mutação do cativoiro: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores / Edusp, 2000.

PERALTA, A. L.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, S. V. Afetividade e trabalho docente: uma análise dos materiais didáticos de educação socioemocional. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 30, n. 2, p. 283-297, mai./ago., 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/56246>>. Acesso em: 15 set. 2021.

PEREIRA, J. N. **Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214696>>. Acesso em: 16 set. 2021.

PRIMI, R.; SANTOS, D. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: OCDE, Instituto Ayrton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2021.

REALE, M. V. **O sabor do saber: divulgação científica em interação no YouTube**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21311>>. Acesso em: 25 set. 2021.

REIDER, B. **Ferramentas de dados do YouTube (versão 1.22) [Software]**, 2015. Disponível em: <<https://tools.digitalmethods.net/netvizz/youtube/>>. Acesso em: 06 set. 2021.

SANTOS, S. V.; SOUSA, G. J.; PARANAHYBA, J. C. B. Os Programas de Educação Socioemocional no Contexto da Pandemia de Covid-19. **Anais do CIET: EnPED: 2020** – (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1778>>. Acesso em: 15 set. 2021.

SHINYASHIKI, E. **As competências socioemocionais na escola e na vida do educador**. Homepage. c2021. Disponível em: <<https://edushin.com.br/competencias/>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

UNESCO. **Supporting teachers in back-to-school efforts**. A toolkit for school leaders, 2020a. Disponível em: <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-06/TTF_BackToSchool_Toolkit%20for%20school%20leaders.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

UNESCO. **Resposta educacional: Nota Informativa** – Setor de Educação. 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338_por>. Acesso em: 19 set. 2021.

UNESCO. **Education in The Time of COVID-19**. ECLAC-UNESCO. Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), 2020c. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

UNESCO. **Cultivar o bem-estar social e emocional de crianças e jovens durante crises**. Nota informativa. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), 2020d. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/8cddce22-18e2-428b-b6ac-9ecdb784494a/>>. Acesso em: 19 out. 2021.

UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2021.

UNESCO. **One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catástrofe**. UNESCO online conference report, 2021. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376984>>. Acesso em: 13 set. 2021.

UNESCO. (homepage). **Teacher Task Force; Our Mission**. c2021. Disponível em: <<https://teachertaskforce.org/who-we-are/our-mission>>. Acesso em: 20 out. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Homepage**. c2021. Disponível em: <<https://undime.org.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. Trad. Dores Sanches Pinheiros e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1986.

WALTER, S. A; BACH, T. M. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.Ti. **Administração: Ensino e Pesquisa**, vol. 16, núm. 2, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5335/533556754002.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2021.

WEB OF SCIENCE. **Homepage**. c2021. Disponível em: <<https://www-webofscience.ez111.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/basic-search>>. Acesso em: 26 out. 2021.

APÊNDICE A – Ficha de Visualização Flutuante (F1)

NOME DO VÍDEO	VISUALIZAÇÕES COMENTÁRIOS	PRODUTOS	RESUMO DA VISUALIZAÇÃO
			Percepção sobre a Pandemia: Percepção sobre Educador: Concepção de Emoção

Fonte: Autor Próprio (2021)

APÊNDICE B – Ficha de Categorização, Códigos e Inferências

CATEGORIAS	CÓDIGOS	INFERÊNCIAS PARA INTERPRETAÇÃO
CARACTERÍSTICAS DOS VÍDEOS	Apresentação dos vídeos	Possibilitam um espaço de discussão com o receptor?
	Canais	Os vídeos foram divulgados em um só canal ou existe uma diversificação de canais interessados em CSE? E como eles se articulam para disseminação do conceito de CSE?
RESULTADOS GERAIS DAS TAG'S	Pandemia	A percepção de pandemia é atrelada ao contexto social, econômico e cultural do país e do mundo, ou somente é percebida como agravamento socioemocional provindo do isolamento social?
	Educador	O professor é referenciado como um fim em si mesmo ou como um meio para o sucesso escolar do estudante?
	Emoção	Os vídeos trabalham com uma concepção epistemológica de emoção?
CONTEÚDO DAS FALAS	Autonomia x padronização de ideia (dominação)	Os conteúdos das falas tendem para estimular a autonomia afetiva do educador, ou estimulam a padronização de um modelo ideal socioemocional?
	Imperativos x olhar crítico (reflexões)	Os conteúdos das falas indicam ações que estimulam o senso crítico em torno do bem-estar do educador, ou sugere dicas comportamentais descontextualizadas?
	Chat	Como as demandas dos profissionais da educação são representadas nos comentários e perguntas do chat?
Fonte: Autor Próprio (2021)		

