

# Competências socioemocionais de educadores

Seu papel central para uma concepção de educação integral

Instituto  
**Ayrton  
Senna**



**INSTITUTO AYRTON SENNA****PRESIDENTE** ■

Viviane Senna

**VICE-PRESIDENTE DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO** ■

Tatiana Filgueiras

**ORGANIZAÇÃO** ■Karen Cristine Teixeira  
Cynthia Sanches de Oliveira  
Gisele Alves**CONSELHO CIENTÍFICO DO EDULAB21** ■Filip De Fruyt  
Ricardo Primi  
Oliver P. John  
Daniel Santos**AUTORES** ■Ana Carla Crispim  
Cynthia Sanches  
Gisele Alves  
Karen Cristine Teixeira  
Shirley Ferrari  
Thais Bertin Brandão**REVISÃO** ■Karen Cristine Teixeira  
Cynthia Sanches de Oliveira  
Leticia Antunes Larieira  
Thais Bertin Brandão  
Marta Pagotto  
Marília Rocha  
Erica Lima**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Competências socioemocionais de educadores [livro eletrônico]: seu papel central para uma concepção de educação integral / [organização Karen Cristine Teixeira, Cynthia Sanches de Oliveira, Gisele Alves]. – São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-993007-0-7

1. Competências socioemocionais 2. Educadores  
3. Prática pedagógica 4. Professores - Avaliação 5. Professores -  
Formação I. Teixeira, karen Cristine. II. Oliveira, Cynthia Sanches de.  
III. Alves, Gisele.

20-49411

CDD-371.1

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores: Prática docente: Educação 371.1  
Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

# Introdução

Tháís Bertin Brandão

04

## Capítulo 1.

### O professor e as mudanças em seu papel na Educação

Shirley Ferrari e Cynthia Sanches

08

## Capítulo 2.

### O que são as competências socioemocionais do professor e por que é importante avaliá-las?

Gisele Alves

13

## Capítulo 3.

### Competências socioemocionais relevantes ao fazer docente

Karen Cristine Teixeira

17

## Capítulo 4.

### Avaliação socioemocional de educadores: uma proposta sistematizada

Ana Carla Crispim e Karen Cristine Teixeira

31

## Capítulo 5.

### Próximos passos

Karen Cristine Teixeira

41

## Referências

45

# INTRODUÇÃO

Thaís Bertin Brandão



Foto: Ivan Franchet

O compromisso do Brasil com a educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, foi expresso em uma série de leis e documentos, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013. Recentemente, a homologação da Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup> (BNCC) consolidou as aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo de sua escolaridade básica, além de estabelecer um conjunto de dez competências gerais, que articulam competências cognitivas e socioemocionais, a favor de uma educação integral comprometida com o desenvolvimento pleno de crianças e jovens.

Ao induzir a reelaboração dos currículos estaduais e municipais em 2018 e 2019, a BNCC amplia a discussão sobre educação integral, problematizando e estabelecendo aspectos a serem superados com urgência na educação brasileira, como a fragmentação disciplinar do currículo e a dicotomia entre conhecimento e prática e entre desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Assim como os novos currículos - e todas as ações e projetos pedagógicos que deles derivam - dizem respeito a um novo olhar para a jornada escolar dos estudantes, a formação docente também se torna objeto de análise e revisão. Afinal, são os professores que conduzem as mudanças no dia a dia escolar.

Um importante marco é a Resolução CNE/CP 02/2019, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica. O documento também institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento vem responder a diversos desafios que ainda esperam solução no campo da formação inicial de professores no Brasil. Entre eles, o fato dos currículos de licenciatura serem marcadamente teóricos e com pouco espaço para metodologias, práticas de ensino e aprofundamento na psicologia do desenvolvimento, por exemplo<sup>2</sup>.

O novo marco normativo revisa e atualiza as diretrizes para a formação inicial de educadores, assim como apresenta a correlação entre as dez competências gerais da BNCC e as competências profissionais docentes necessárias. De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação, para que as aprendizagens e o desenvolvimento pleno dos estudantes se tornem efetivos, é necessário que os docentes desenvolvam um conjunto de competências profissionais em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional, que os auxiliem a colocar em prática o que está previsto na BNCC<sup>3</sup>.

Além de conhecimentos técnicos e específicos de sua área, os docentes também precisam enfrentar demandas relacionais e de gestão emocional em sua prática profissional, o que envolve a mobilização de diversas competências socioemocionais.

### **Competências socioemocionais**

As competências socioemocionais são definidas como capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Ou seja, elas expressam-se no modo de sentir, pensar e agir de cada um ao se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos e persistir em alcançá-los, tomar decisões, abraçar novas ideias ou enfrentar situações adversas.

Proporcionar espaços de reflexão sobre a importância de desenvolver as competências socioemocionais torna-se benéfico para auxiliar os docentes – sejam aqueles em formação inicial ou que já atuam nas escolas – a lidarem com essas demandas, visto que podem atuar como fontes de estresse ocupacional e influenciar, ainda que de modo tácito, a prática docente e a visão que os professores têm sobre si mesmos.

Nos últimos anos, as competências socioemocionais dos professores tornaram-se objeto de novos estudos, o que tornou possível refletir sobre elas e compreendê-las a partir de evidências científicas<sup>4</sup>. Atualmente, sabemos mais sobre o que são as competências socioemocionais, como desenvolvê-las e a importância de incluí-las, de modo intencional e explícito, em propostas de educação integral, considerando também a importância da formação do docente.

Um exemplo sobre a importância das competências socioemocionais dos professores é a sua relação com o clima escolar. Segundo Jennings e Greenberg<sup>5</sup>, professores com competências socioemocionais mais desenvolvidas contribuem para o estabelecimento de um clima mais propício à aprendizagem em sala de aula e para sua atuação docente. Um clima escolar positivo é caracterizado por níveis baixos de conflito e comportamentos desrespeitosos, transições suaves de um tipo de atividade à outra, resiliência emocional, comunicação respeitosa, resolução de problemas, forte interesse e foco na tarefa<sup>5</sup>.

Outro exemplo diz respeito às diferentes maneiras com que as competências socioemocionais dos professores podem afetar os estudantes. Segundo Jones e colaboradores<sup>4</sup>, a qualidade das relações professor-estudante indica que aqueles profissionais que conseguem regular suas emoções, e possuem maior conhecimento sobre elas, têm maior probabilidade de demonstrar afeto positivo e maior satisfação no trabalho. Os educadores que apresentam atitudes mais positivas tendem a ter mais facilidade em tratar os estudantes de forma calorosa e sensível, mesmo diante de atitudes desafiadoras.

Considerando a importância das competências socioemocionais para a prática docente, o Instituto Ayrton Senna desenvolveu uma agenda de pesquisa para a investigação desse tema e seus impactos na vida do professor e de seus estudantes. As ações de pesquisa, iniciadas em 2016, têm como objetivo identificar, com base em evidências, quais são as competências socioemocionais estruturantes para o desenvolvimento profissional docente e compreender sua relação com o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

O Instituto Ayrton Senna, desde 2014, preocupa-se em fornecer apoio ao socioemocional dos educadores por meio da homologação de processos em seus projetos. Entretanto, é a partir de 2018 que se iniciam ações formativas intencionais e específicas junto às redes de ensino parceiras sobre a temática das competências socioemocionais de educadores. Nesse sentido, a agenda de pesquisas científicas é responsável por levar insumos para a formação de professores e gestores escolares, caracterizando um processo formativo baseado em evidências.

As ações das frentes de formação e de pesquisa estão, assim, em constante diálogo e trocas para fortalecer ainda mais a atuação do Instituto Ayrton Senna nesse campo. Este documento trará mais detalhadamente um aprofundamento sobre a frente de pesquisas científicas, seus principais achados nos últimos anos e o estado atual desse conhecimento. Importante destacar que, assim como em outras áreas de pesquisas, essa produção segue ativa e pode receber novos insumos que gerem atualizações relevantes, inclusive vindos das iniciativas de formação e de outras parcerias do Instituto Ayrton Senna.

Especificamente sobre o campo da pesquisa, a iniciativa foi estruturada em um programa abrangente de investigação com o objetivo de:

construir uma taxonomia de competências socioemocionais para professores;

desenvolver uma ferramenta de avaliação que seja útil para conhecer as competências dos professores e que auxilie a pensar a formação docente inicial e continuada;

investigar como as competências dos professores se relacionam com o aprendizado acadêmico e com as competências socioemocionais dos estudantes;

investigar as trajetórias de desenvolvimento socioemocional dos professores no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna.

Em 2019, o Instituto Ayrton Senna revisou de forma extensa a literatura sobre o tema e propôs uma taxonomia inicial de competências socioemocionais relevantes ao fazer docente, combinando qualidades instrucionais desejáveis e competências socioemocionais definidas a partir de evidências científicas. A taxonomia ajuda a organizar e conhecer de forma mais didática cada uma das competências que são mobilizadas no fazer docente e também serviu de base teórica para a elaboração de um instrumento de avaliação de competências, que pode auxiliar na identificação de seus variados níveis de desenvolvimento, ainda em fase de aperfeiçoamento.

Essa ferramenta contém um extenso conjunto de itens e já foi aplicada em três diferentes grupos de participantes. As evidências empíricas oferecem insumos ao aperfeiçoamento do instrumento e da própria taxonomia. O instrumento de avaliação objetiva fornecer subsídios para informar políticas mais personalizadas de formação docente e de desenvolvimento de suas competências socioemocionais. Compreender os docentes em sua integralidade, com suas características e vulnerabilidades, de forma contextualizada, pode auxiliar a gestão a apoiá-los de modo mais adequado.

### Pesquisa em movimento

Atualmente, a linha de pesquisa segue com a construção e aperfeiçoamento do instrumento e da taxonomia de competências socioemocionais e qualidades instrucionais. Também está em curso a realização de estudos sobre como se dá o desenvolvimento das competências do professor e sua relação com variáveis escolares e competências socioemocionais dos estudantes. A construção da taxonomia e as demais pesquisas estão em constante transformação e evolução, considerando cada evidência científica encontrada. Vale destacar que, entre 2018 e 2019, professores de diversos estados do país, como Amazonas, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Piauí, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins, participaram e contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa e estudos de construção e validação do instrumento.

Com vistas a comunicar os resultados já obtidos, este documento sistematiza e compartilha em cinco capítulos a trajetória de pesquisa do Instituto Ayrton Senna sobre as competências socioemocionais dos educadores. No primeiro capítulo, abordamos o papel do docente, contextualizando-o a partir das mudanças ocorridas no campo da educação, seus dilemas e desafios. O segundo capítulo discute o que se considera por competências socioemocionais de educadores e a importância de conhecê-las e avaliá-las. O capítulo aborda ainda uma reflexão sobre boas práticas em relação ao uso de dados sobre as competências docentes.

No terceiro capítulo são relatadas as frentes de pesquisa realizadas para o desenvolvimento da taxonomia de competências socioemocionais relevantes ao fazer docente e os resultados obtidos em cada uma delas. Nesse capítulo é apresentado também o racional para sua elaboração, bem como a primeira versão da taxonomia. A discussão sobre o instrumento para avaliação das competências socioemocionais docentes é aprofundada no quarto capítulo. São relatadas as estratégias empregadas para construção, verificação de propriedades psicométricas e aperfeiçoamento do instrumento, incluindo características das amostras utilizadas, procedimentos e análises. O capítulo é finalizado com o fornecimento de um panorama sobre o estado atual da taxonomia de competências relevantes ao fazer docente. Por fim, o quinto capítulo apresenta os próximos passos que estão previstos na agenda de pesquisa do Instituto Ayrton Senna no âmbito do desenvolvimento socioemocional dos professores.

Boa leitura!



# Capítulo 1.

# O professor e as mudanças em seu papel na Educação

Shirley Ferrari e Cynthia Sanches



Foto: Ivan Franchet

Na história da educação do Brasil, a docência nasce como missão e o papel do professor como autoridade, transmissor de conhecimentos e centro do processo de ensino em relação a um aluno disciplinado e passivo. Essas concepções, que posteriormente receberam o nome de pedagogia tradicional, enfatizavam a manutenção da ordem vigente, definindo uma didática formal e hierarquizada, na qual o conteúdo era transmitido da mesma forma e ao mesmo tempo para todos. O ensino privilegiava a apresentação verbal feita pelo professor e a aprendizagem fundamentava-se em mecanismos como a memorização e a repetição.

Uma grande mudança nesse paradigma inicia-se em meados do século XIX, em diversos países do mundo, mas apenas na segunda década do século XX é que chega ao Brasil, a partir dos estudos da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. A aprendizagem do estudante e a construção ativa de seu conhecimento passam a ser o foco, deslocando o papel do professor de transmissor para mediador deste processo. Esse movimento de renovação pedagógica implicava a revisão de aspectos didático-metodológicos, que passam a considerar a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes, a conexão dos conteúdos com o mundo e o cotidiano, bem como a interação e a experiência como elemento central na construção dos saberes. O escopo do compromisso da escola amplia-se de uma formação moral e intelectual para uma formação humana mais completa e integrada.

Todas essas mudanças trazem em seu bojo a discussão sobre o papel docente e os aspectos implicados no ensino. Embora, ainda hoje, coexistam, no imaginário e em alguns discursos, representações da profissão como sendo algo missionário ou vocacional, as discussões sobre a profissionalização docente têm ganhado força e centralidade nas políticas educacionais e no meio acadêmico e científico.

### Conhecimentos-base para o ensino

Uma importante contribuição é a organização que diversos pesquisadores têm realizado, desde o final da década de 80 do século XX, dos chamados conhecimentos-base para o ensino em diferentes tipologias: conhecimentos, saberes e competências<sup>6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15</sup>. A organização desses conhecimentos-base ampliou o entendimento dos saberes docentes para além do mero domínio do conteúdo, considerando também outros de ordem didática, relacionados à aprendizagem, ao contexto escolar, ao planejamento das atividades de ensino, aos saberes experienciais, aos saberes relacionais, entre outros. Schulman<sup>13</sup> foi o primeiro pesquisador a definir e conceituar que o professor possui um conjunto de conhecimentos didáticos, além do conhecimento específico do conteúdo. Ou seja, antes de sua obra, acreditava-se que para ser professor bastava conhecer o conteúdo a ser ensinado.

Além do conjunto de conhecimentos implicados no fazer docente, as discussões sobre a profissionalização perpassam as novas necessidades formativas, a valorização da profissão, o entendimento dos processos de intensificação do trabalho e seus impactos. Características como ser um pesquisador e um teorizador de sua prática começam a ser fundamentais no processo de desenvolvimento da profissão e da carreira docente, bem como a instalação de tempos de planejamento formalizados como parte indissociável da estrutura de trabalho. A recente pesquisa *Retratos da Carreira Docente* indica que 65% dos professores brasileiros afirmam que sua formação não o preparou para a complexidade de situações que enfrentam diariamente em sua atuação pedagógica<sup>16</sup>.

Vale ressaltar que o próprio conceito de ensino, dada justamente a complexidade da tarefa pedagógica, passou a compreender atividades ou objetivos diversos. Estudos comparativos sobre a atuação do professor indicam que quanto mais claro e definido for seu papel e o que se espera em termos de aprendizagem e formação dos estudantes, maior é a satisfação e certezas dos professores em relação ao seu desempenho<sup>17</sup>.

As recentes transformações nos cenários nacional e mundial têm provocado novas reflexões sobre o papel docente e o que se espera em termos de aprendizagem e formação dos estudantes. O chamado mundo **VUCA** (acrônimo em inglês, cunhado na década de 1970, para definir cenários **voláteis, incertos, complexos e ambíguos**) instalou-se em diversas esferas da vida, incluindo as instituições seculares, como a escola. Mudanças constantes e velozes têm provocado nos professores a deflagração de sentimentos como a incerteza, culpa, ansiedade e frustração, o que pode afetar sua autoeficácia com relação às suas práticas profissionais para promover o ensino e a aprendizagem.

### Autoeficácia

No contexto da prática profissional docente, a autoeficácia é entendida como a crença do professor sobre suas capacidades para alcançar metas de ensino e aprendizagem, o que também impacta o quão eficaz o professor efetivamente consegue ser. Ela promove a qualidade de seu trabalho com os estudantes, das interações que estabelece com eles e com a comunidade escolar em geral. Está relacionada ao bem-estar pessoal e à afirmação do projeto de vida e da escolha da profissão docente.

Compreender esses sentimentos e outros aspectos emocionais torna-se cada vez mais fundamental. A já citada pesquisa *Retratos da Carreira Docente* revelou que os professores não se sentem reconhecidos enquanto profissionais, pelos pais e pela comunidade escolar, apesar de indicarem o quanto se percebem importantes na vida do estudante. O sentimento dos professores no cotidiano com os estudantes é de satisfação e motivação; porém, ao mesmo tempo, eles se sentem sozinhos, isolados e pouco valorizados enquanto profissionais. Parte desses sentimentos é gestada pela ampliação do papel docente, que tem englobado finalidades acadêmicas, sociais e emocionais, assim como preocupações relativas ao bem-estar e ao autocuidado dos estudantes fora do ambiente escolar.

Outro elemento que contribui para que o professor experiencie a solidão e a desvalorização de sua profissão é a baixa cultura de colaboração entre pares no enfrentamento dos complexos desafios cotidianos e no planejamento de ações efetivas e sistêmicas. Ainda é bastante comum o trabalho docente ser sinônimo de uma atuação solitária. A instauração de uma cultura de colaboração genuína entre docentes – caracterizada pela confiança, apoio e formas de liderança que facilitem a colaboração, a abertura ao erro e a resolução de problemas – emerge de práticas nas quais a reflexão sobre a própria atuação está presente, promovendo transformações na cultura profissional.

Nesse sentido, ao integrar os conhecimentos advindos da experiência, a reflexão sobre a própria prática e a troca entre pares, Nóvoa (2009) reforça o lugar da escola como lócus privilegiado de desenvolvimento também dos professores. Essa proposição reflete uma concepção educativo-formativa abrangente, que considera as especificidades de diferentes grupos e culturas. Para o autor, a formação do professor passa, inclusive, por conhecer e cocriar práticas metodológicas que façam uso das novas tecnologias. Ao compreender essas complexidades e reconhecer os saberes e competências envolvidas no cotidiano da profissão, os professores ampliam seu autoconhecimento e seu repertório de estratégias para uma atuação mais empática, colaborativa e assertiva.

## A BNCC e sua contribuição para o papel docente

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>a</sup> contribuiu com o entendimento e expressou parâmetros sobre o que se entende como qualidade da educação, deixando claro e explícito que a educação integral diz respeito ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Isso fica evidente na definição das dez competências gerais<sup>b</sup> a serem trabalhadas, de modo articulado ao conteúdo curricular, em todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica. Elas são fundamentais para que os estudantes aprendam, convivam, vivam e produzam ao longo de suas vidas.

Nessa perspectiva de educação integral, o papel do professor passa a abarcar, de modo intencional e estruturado, o compromisso com o desenvolvimento intelectual, físico, cultural e socioemocional dos estudantes. Esse entendimento levou, para os currículos de todas as redes de ensino e escolas do país, a necessidade de incluir e articular os objetivos de aprendizagem com o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais dos estudantes. Isso evidencia, conseqüentemente, a necessidade de considerar, também, o desenvolvimento socioemocional intencional dos professores.

Estudos que fundamentam a necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais para uma melhor qualidade da atuação docente indicam que elas favorecem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e seu desempenho cognitivo. Além disso, o clima da sala de aula também é afetado pelo apoio emocional que os estudantes recebem do professor, o que é considerado motivo de “felicidade em sala de aula” (Blazar e Kraft, 2017). Transformar a escola em um lugar melhor, onde todos aprendam, traz para os professores mudanças significativas no clima de trabalho, o que tem como ganho mais empenho, dedicação e maior satisfação.

## A BNC e a formação de professores: dilemas e desafios

Desde a LDB 9394/96, em seu 13º artigo, inciso III, que define a incumbência dos docentes por “zelar pela aprendizagem dos alunos”, passando pela meta 16 do Plano Nacional de Educação, de 2014, que estabelece a necessidade de 50% de professores da Educação Básica formados em nível de pós graduação, até a Lei 13.415/2019 que estabelece o prazo de dois anos após a homologação da BNCC para que seja implementada a adequação curricular dos cursos de formação de docentes, fortaleceu-se a expectativa de estabelecimento de diretrizes curriculares para a formação de professores.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP 02/2019<sup>20</sup> institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), orientando a formação de professores nos cursos de Licenciaturas e Pedagogia em todas as faculdades, universidades e instituições de ensino públicas e privadas do país. O artigo 2º da BNC-Formação traz a articulação entre as competências gerais previstas para o desenvolvimento do estudante ao longo da Educação Básica (BNCC) e uma formação docente que compreenda a integralidade do profissional:

### Art. 2º - Resolução CNE/CP Nº 2

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral<sup>20, p. 2</sup>.

<sup>a</sup> Para conhecer mais sobre a BNCC e sobre educação integral, [clique aqui](#).

<sup>b</sup> [Clique aqui](#) para saber mais sobre as dez competências gerais da BNCC e sua relação com as competências socioemocionais.

Além disso, o artigo 8º traz como um dos fundamentos pedagógicos para os cursos de formação inicial de professores:

### **Art. 8º - Resolução CNE/CP Nº 2**

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas<sup>20, p. 5</sup>.

A BNC-Formação posiciona a necessidade de um novo olhar para a formação docente, iniciada em instituições de ensino superior e continuada na formação ao longo da carreira, e consolida as competências gerais docentes e as competências específicas que se organizam em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Faz-se urgente, portanto, revisitar os cursos de Licenciatura e Pedagogia para que preparem efetivamente o docente para os conhecimentos teóricos e didático-metodológicos, para o desenvolvimento de competências gerais docentes e competências específicas propostas pela BNC-Formação, bem como para os conhecimentos acerca dos processos cognitivos e socioemocionais envolvidos na aprendizagem. Estas ações podem deflagrar o fortalecimento e permanência na carreira, evitando o fenômeno brasileiro que Frigotto<sup>21</sup> batizou como “apagão” de professores.

O autor<sup>21</sup> chama a atenção para o hiato causado pela diminuição da procura pela profissão docente entre os jovens e pela saída da carreira por quem estava em processo de aposentadoria. Nesse sentido, processos de formação de professores que promovam o reconhecimento, desenvolvimento e a articulação de suas competências de modo pleno, contribuirão significativamente para a preparação dos docentes para uma profissão que dispõe de inúmeros desafios, tanto em sua identidade e valor social, quanto na complexa trama da busca pela qualidade técnica e especializada que essa profissão requer.

Considerando tudo o que foi dito sobre a ressignificação do papel do professor, é preciso ainda atentar para os fatores que interferem diretamente em seu bem-estar e saúde mental. Turmas com muitos estudantes, carga horária exaustiva, falta de estrutura e apoio na escola são alguns dos potenciais estressores presentes na rotina profissional. Nesse sentido, o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais do educador contribui na promoção de seu bem-estar e sua autoeficácia, o que não significa que devam passar a aceitar trabalhar nas condições acima mencionadas, mas sim que sigam indicando a necessidade de melhorias. Os professores são fundamentais para a implementação de processos educacionais e relações interpessoais mais humanos e humanizantes<sup>22</sup> e, portanto, vivenciar uma formação de qualidade, que integre os processos cognitivos, afetivos e sociais, é a base para a qualidade do trabalho docente e para o fortalecimento da educação integral nas escolas do país.

## Capítulo 2.

# O que são as competências socioemocionais do professor e por que é importante avaliá-las?

Gisele Alves



Foto: Ivan Franchet

Já foi abordado que o desenvolvimento pleno dos estudantes envolve a promoção e estímulo intencional ao desenvolvimento de competências necessárias para viver em um mundo cada vez mais sistêmico, complexo e em constante evolução. Uma educação integral compreende espaços e tempos curriculares para que os estudantes construam e levem adiante seus projetos de vida durante o processo de constituição de suas capacidades. Desse modo, a educação integral propõe que é necessário desenvolver competências cognitivas (utilizadas para aprender a ler, escrever, fazer contas, entre outras ações) com a mesma ênfase que se desenvolve também, ao mesmo tempo, as competências socioemocionais. É o conjunto integrado e igualmente promovido com intencionalidade nas escolas que permite aos sujeitos ampliar suas capacidades para lidar com desafios tão diversos.

Evidências científicas acumuladas demonstram que desenvolver competências socioemocionais contribui para a aprendizagem do estudante e seu sucesso escolar. Além disso, pesquisas também indicam sua importância na vida de crianças e jovens em diversos âmbitos, como: educacional, social, de saúde física e mental, entre outros <sup>23, 24, 25, 26, 27, 24, 28, 29, 30, 31</sup>.

Há também clareza na literatura quanto ao papel crítico do professor para mediar o aprendizado e auxiliar o processo de desenvolvimento socioemocional dos estudantes<sup>32, 33</sup>. Por esses motivos, a atenção da comunidade e de pesquisadores voltou-se também para como as competências socioemocionais dos educadores, em especial do professor, podem contribuir para a educação integral dos estudantes.

### **Competências socioemocionais do professor**

Para além da interação com os estudantes, por exemplo, as atribuições do professor incluem interagir com a comunidade escolar, engajar-se constantemente com a aprendizagem de novos conteúdos e competências necessários em seu fazer diário, desenvolver sua identidade profissional, cuidar de seu bem-estar e de sua saúde mental, entre outras. O docente pode também enfrentar desafios externos a si próprio, sobre os quais exerce pouco controle. São exemplos desses desafios as cargas excessivas de trabalho, baixa percepção de suporte da gestão escolar e/ou do sistema educacional, baixa remuneração, infraestruturas inadequadas na escola e cobranças excessivas e inapropriadas por desempenho. Esses fatores podem ocasionar a ocorrência constante e aumentada de emoções negativas e de sintomas de estresse, especialmente em professores com menos experiência<sup>34, 5</sup>.

O desenvolvimento de competências socioemocionais pode auxiliar os professores a lidarem com demandas, emoções, relacionamento consigo mesmo e com os outros, e eventuais sintomas de estresse. Pode apoiar também em situações mais graves, por exemplo, em relação a sintomas de transtornos mentais decorrentes, como a depressão e síndrome de *burnout*<sup>35</sup>. Desse modo, o empenho em contribuir com a formação inicial e continuada de professores, englobando competências docentes relevantes para a prática e, entre elas, as socioemocionais, pode ser crítico para seu desenvolvimento. Assim, pode-se contribuir para aumentar sua autoeficácia docente e bem-estar, além de assegurar sua empregabilidade ao longo do tempo.

Há certo consenso na literatura em relação às competências socioemocionais do estudante e sobre como avaliá-las<sup>36, 37</sup>, mas o mesmo não se aplica ao estudo das competências socioemocionais dos professores, sobre as quais ainda não há uma compreensão aprofundada. Apesar da relevância de práticas e competências do professor, há pouca documentação na literatura sobre elas e como se relacionam e se articulam entre si, levando a compreensões fragmentadas, confusas e desconexas. Não há, por exemplo, um consenso (ainda que relativo) sobre como conceitos como qualidades instrucionais, competências socioemocionais e traços de personalidade se relacionam entre si.

A partir da experiência na definição de competências socioemocionais de estudantes, e adaptando-a ao contexto específico docente, Raemdonck e colaboradores<sup>38</sup> definiram as competências socioemocionais de professores, a partir do trabalho de De Fruyt e colaboradores<sup>39</sup> como:

### **Competências socioemocionais de professores**

Características individuais que originam-se da interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; manifestam-se em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; podem ser adquiridas e desenvolvidas em formações iniciais e em serviço; podem facilitar direta e indiretamente a aprendizagem dos estudantes; e podem facilitar a interação com colegas, profissionais da educação, pais e sociedade.

A partir da definição proposta, verifica-se que o fazer docente exige diariamente dos professores o uso de diversas competências socioemocionais, seja para colaborar com seus pares e equipe gestora, comunicar-se, planejar e gerenciar seu trabalho em sala de aula, seja para mediar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes. O professor é também peça-chave no estabelecimento da relação família-escola. Ademais, as competências socioemocionais são importantes para o desenvolvimento de sua identidade profissional, aperfeiçoamento de suas competências e autoeficácia para ensinar, estabelecimento de relações interpessoais positivas e para a promoção de seu bem-estar e saúde mental<sup>35, 40, 41, 5, 42, 43, 44</sup>.

Dado que as competências socioemocionais do professor, conforme sua definição, embasam a prática profissional em suas muitas facetas e podem ser desenvolvidas por meio de ações formativas, é de suma importância compreender, com maior aprofundamento, quais competências apresentam maior relevância ao fazer docente. Entender como essas competências socioemocionais se articulam com os demais saberes, conhecimentos e competências profissionais docentes é essencial para promover uma prática voltada à educação integral e que considere o professor em sua integralidade. Sendo assim, além da proficiência no conteúdo e um repertório didático-metodológico, tornou-se imperativo compreender quais são as outras características relevantes para a prática profissional docente, o que motivou o Instituto Ayrton Senna a estudar como essas competências podem ser conceituadas, organizadas e avaliadas.

### **Importância da avaliação de competências no contexto educacional**

A avaliação no contexto educacional, seja de professores ou de estudantes, deve sempre servir a um propósito amplo: o de favorecer a aprendizagem. Isso se aplica, tanto no âmbito da sala de aula, quanto para orientar a gestão das políticas educacionais em relação aos aspectos a serem acompanhados. Ela pode contribuir para o conhecimento das diferentes realidades e para o planejamento de ações de suporte mais adequadas às escolas de acordo com os diferentes contextos e suas idiossincrasias.

Por outro lado, usos inadequados de resultados de processos avaliativos contribuem negativamente para a percepção equivocada de que eles segregam, marginalizam e rotulam os respondentes. De modo algum os resultados de avaliações de competências servem a tais propósitos, por diversas razões, dentre elas:

#### **As avaliações de competências:**

a) não são adequadas e suficientes para embasar políticas de responsabilização de professores, bônus ou sanção;

b) não permitem traçar um perfil ideal do professor, uma vez que ele inexistente, dado que uma diversidade de características, que se combinam com outras variáveis, pode tornar o trabalho docente eficaz;

c) não devem criar rankings, já que há uma diversidade muito grande de elementos que, apenas em conjunto com esses resultados, podem conferir-lhes a possibilidade de interpretações acuradas;

d) não devem ser interpretadas como características imutáveis, uma vez que podem ser desenvolvidas; e

e) não se prestam a justificar ou naturalizar comportamentos, uma vez que estes são multideterminados.

Sendo assim, por meio de uma avaliação ampla de competências docentes, é possível aos gestores educacionais fundamentar a tomada de decisão com base em evidências sobre o desenvolvimento de estudantes e professores, assim como seus desafios. A avaliação pode auxiliar também a alocação de recursos necessários conforme as diferentes vulnerabilidades contextuais e profissionais docentes, bem como colaborar para planejar e avaliar práticas de ensino mais eficazes e desenvolvimento de competências. Portanto, resultados desse tipo de avaliação favorecem uma compreensão ampla e abrangente sobre os docentes, suas circunstâncias e sobre como diferentes características se manifestam nos professores. Dessa forma, fornecem evidências com vistas a informar políticas mais personalizadas de formação, desenvolvimento profissional e apoio ao fazer docente. Do mesmo modo, é também necessário contextualizar todos esses achados aos desafios e atribuições do professor, que possuem naturezas e nuances muito variadas.

# Capítulo 3. Competências Socioemocionais relevantes ao fazer docente

Karen Cristine Teixeira



Foto: Ivan Franchet

Dadas as intensas transformações da sociedade e do próprio conceito de educação, observa-se que a profissão docente se tornou cada vez mais complexa e multifacetada. Essas mudanças, em conjunto com a necessidade de formar estudantes para superar os desafios do século XXI, requisitam do professor um amplo espectro de competências socioemocionais<sup>45, 46</sup>. As características individuais do professor, como é o caso de suas competências socioemocionais, são variáveis importantes para explicar sua eficácia e auxiliam o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem<sup>33</sup>. O professor, ao mesmo tempo em que desenvolve suas próprias competências socioemocionais para lidar com as demandas de sua profissão e vida pessoal, é também responsável por promover espaços de desenvolvimento destas junto aos estudantes.

Dentre uma série de fatores que influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes, aproximadamente 30% de sua variação pode ser atribuída à influência do professor. Hattie<sup>32</sup>, em livro que sintetiza mais de 800 meta-análises, destaca a importância do professor, sublinhando seu papel como modelo para o aprendiz<sup>47, 32</sup>. Há evidências de que as competências socioemocionais dos docentes possuem efeitos não somente em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes nos conteúdos tradicionais, mas também no seu desenvolvimento socioemocional<sup>19</sup>.

No ambiente escolar, o desenvolvimento socioemocional dos estudantes pode ocorrer de modo estruturado e intencional, a partir da realização de processos formais de aprendizagem. Isso requer do professor, além de suas competências socioemocionais, o domínio de qualidades instrucionais para a implementação efetiva de ações interventivas<sup>48, 49</sup>. A observação informal dos estudantes sobre como o professor mostra domínio das suas próprias competências socioemocionais ao lidar com situações cotidianas também influencia o desenvolvimento de suas próprias competências. Destaca-se então a necessidade de o professor estar atento ao seu próprio desenvolvimento socioemocional, visto que os estudantes podem se espelhar em seu comportamento<sup>50</sup>.

Apesar da importância das competências socioemocionais docentes para seu desenvolvimento pessoal, profissional e de saúde, bem como para o desempenho acadêmico e socioemocional dos estudantes, ainda não está claro na literatura quais delas são mais relevantes para a prática do educador e como elas se relacionam com as qualidades instrucionais. Levando em consideração esses conhecimentos, o Instituto Ayrton Senna decidiu realizar estudos para desenvolver uma taxonomia integrativa das competências socioemocionais do professor a fim de orientar políticas e pesquisas futuras e lançar visibilidade sobre as evidências científicas disponíveis na literatura a respeito do tema e sistematizá-las.

Além disso, a taxonomia permite a criação de instrumentos de avaliação e a realização de estudos que tenham como objetivo conhecer o nível de desenvolvimento socioemocional docente e, assim, aportar conhecimentos que impactem e auxiliem o desenvolvimento de políticas de formações para estes profissionais. Entretanto, para que seja capaz de refletir com fidelidade os desafios e competências docentes e embasar instrumentos robustos, é importante que a taxonomia esteja em constante aperfeiçoamento.



Além do aprimoramento contínuo com base em evidências, foram delineados alguns pressupostos para a construção dessa taxonomia. Em primeiro lugar, ela deveria abranger competências que afetam, direta e indiretamente, o desenvolvimento dos estudantes, mas não se encerrar nessa questão. Deveria contemplar, também, as competências importantes para uma prática profissional mais ampla do professor, considerando sua interface com os diversos atores da comunidade escolar. Para tanto, foram adotadas quatro diferentes linhas de pesquisa:

revisão integrativa da literatura sobre competências e construtos relevantes ao fazer docente;

revisão de modelos teóricos sobre competências dos professores para o século XXI;

busca sobre as competências utilizadas para descrever a profissão docente em sistemas de classificação de ocupações; e

pesquisa *on-line* com 99 participantes sobre quais competências e ações eles atribuíam a um professor importante que tiveram e que tocou suas vidas.

Os principais resultados das quatro frentes de pesquisa, que embasaram a construção da taxonomia integrativa sobre as competências dos professores, são descritos a seguir.

### **A revisão integrativa de literatura**

Na primeira etapa dos estudos, realizou-se uma revisão integrativa de literatura, método que permite sintetizar conhecimentos e evidências aplicadas, que buscou verificar, em estudos publicados, quais competências e construtos são essenciais para a elaboração de uma taxonomia sobre as competências socioemocionais dos professores. Foram consideradas, nesse levantamento, competências que apresentam maior influência sobre os resultados profissionais do professor e sobre o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes.

Foi adotada uma abordagem pragmática de investigação, atravessando as diferentes perspectivas teóricas sobre o assunto, como modelos e formas atuais de avaliação das competências socioemocionais. Essa análise foi feita de modo a tentar capturar os aspectos específicos e definir os limites conceituais das competências socioemocionais dos professores. Os principais construtos relacionados às competências do fazer docente encontrados na literatura foram:



As **qualidades instrucionais** estão relacionadas diretamente ao sucesso das práticas de ensino e dos processos de ensino e aprendizagem<sup>51</sup>. Na literatura elas se organizam em três grandes dimensões, que se complementam: *gerenciamento de sala de aula*, *suporte individual ao aprendizado* e *ativação cognitiva*. *Gerenciamento de sala de aula* envolve estruturar atividades e processos, e garantir as condições adequadas para o aprendizado, sendo um importante preditor de um processo de aprendizagem bem-sucedido<sup>52, 53, 54</sup>.

*Suporte individual ao aprendizado* diz respeito aos esforços dos professores em engajar e motivar os estudantes e desenvolver com eles uma relação efetiva, considerando-os como indivíduos únicos e autônomos<sup>55</sup>. *Ativação cognitiva* refere-se às competências para implementação de atividades que envolvam problemas cognitivamente estimulantes<sup>56</sup>. É importante notar que as qualidades instrucionais descrevem atributos do processo de ensino-aprendizagem, enquanto as competências socioemocionais descrevem características dos professores. Mesmo que se refiram a objetos diferentes, há certa sobreposição conceitual entre esses dois fatores<sup>57</sup>.

## Qualidades instrucionais

### gerenciamento de sala de aula

envolve estruturar atividades e processos, e garantir as condições adequadas para o aprendizado, sendo um importante preditor de um processo de aprendizagem bem-sucedido

*Seidel & Shavelson, 2007; Walberg & Paik, 2000; Wang, Haertel, & Walberg, 1993*

### suporte individual ao aprendizado

diz respeito aos esforços dos professores em engajar e motivar os estudantes e desenvolver com eles uma relação efetiva, considerando-os como indivíduos únicos e autônomos

*Praetorius, Pauli, Reusser, Rakoczy, & Klieme, 2014*

### ativação cognitiva

refere-se às competências para implementação de atividades que envolvam problemas cognitivamente estimulantes

*Stigler & Hiebert, 2004*

O segundo construto importante para explicar o fazer docente relaciona-se às características de **personalidade** dos educadores, avaliadas a partir do modelo dos Cinco Grandes Fatores. O modelo apresenta robustez teórica e empírica sobre características pessoais e com um amplo conjunto de evidências que sustentam sua universalidade e aplicabilidade a diferentes culturas. A estrutura do modelo e uma breve descrição dos fatores, de acordo com Nunes, Hutz e Nunes<sup>58</sup>, é apresentada na Tabela 1.



**Tabela 1. Descrição do modelo dos Cinco Grandes Fatores**

<b>Fator</b>	<b>Definição<sup>58</sup></b>
<b>Extroversão</b>	Diz respeito a como as pessoas interagem e apreciam a interação social. Revela o quanto são entusiasmadas, comunicativas, responsivas, assertivas e gregárias.
<b>Socialização</b>	Versa sobre a qualidade das relações interpessoais que são estabelecidas a partir de pressupostos como compaixão e empatia.
<b>Realização</b>	Refere-se ao nível de organização, confiabilidade, controle, motivação e persistência apresentado por uma pessoa.
<b>Neuroticismo</b>	Evidencia uma predisposição a experimentar instabilidade emocional e afetos negativos associados a um desconforto psicológico e sofrimento emocional.
<b>Abertura para novas experiências</b>	Corresponde a comportamentos associados a curiosidade, imaginação, criatividade, interesse por ideias, pensamento não convencional e à busca por explorar e vivenciar novas experiências e emoções.

Verifica-se que as dimensões de abertura e realização estão associadas à estruturação e gestão de sala de aula. Já as qualidades instrucionais pró-sociais, ou seja, as qualidades instrucionais relacionadas à interação social, relacionam-se às dimensões de socialização e extroversão<sup>59, 60</sup>. Essas evidências reforçam a relação imbricada entre competências socioemocionais e qualidades instrucionais citada anteriormente.

Kim e colaboradores<sup>50</sup> encontraram resultados que sustentam que a personalidade do professor tem uma contribuição maior para os resultados emocionais do estudante do que para os resultados acadêmicos. A realização do professor mostrou-se relacionada ao suporte acadêmico aos estudantes, enquanto a socialização e o baixo neuroticismo se relacionaram ao apoio pessoal aos estudantes, à autoeficácia destes, bem como à sua própria autoeficácia<sup>50</sup>.

Outro estudo relacionou o perfil de personalidade de professores ao engajamento social, satisfação com o trabalho e autoeficácia<sup>61</sup>. Os resultados evidenciaram que educadores com níveis mais altos em abertura, realização, extroversão e socialização, e baixo nível de neuroticismo, apresentaram maior engajamento social com pares e estudantes, maior satisfação com o trabalho e maior autoeficácia para realizar o gerenciamento de sala de aula. Por outro lado, professores com perfil associado a níveis menores em realização e maiores em neuroticismo foram os que apresentaram menor nível de satisfação com o trabalho.



O **aprendizado socioemocional** e a **regulação emocional** integram um fator também importante para a profissão docente. O primeiro, em termos gerais, envolve a aquisição e aplicação de conhecimentos e competências socioemocionais às situações vivenciadas. Já o segundo é conceituado como a modificação voluntária da forma como experienciamos e expressamos as emoções. A regulação emocional é importante para o fazer docente, pois está relacionada ao bem-estar e senso de autoeficácia do professor<sup>62, 63, 64, 65</sup>. Ela afeta os processos educacionais, facilita o aprendizado e o estabelecimento de relações sólidas e saudáveis com os estudantes<sup>66, 67, 63, 5</sup>. A regulação emocional está, ainda, inversamente relacionada ao burnout e insatisfação com o trabalho<sup>68</sup>.

A **autoeficácia**, explicitada anteriormente, também é um fator importante para a profissão. É a percepção do professor sobre suas capacidades em atingir os resultados desejados com os estudantes, e apresenta um grande impacto sobre quão eficaz o educador efetivamente consegue ser<sup>69,32</sup>. Além disso, está relacionada à percepção de sucesso e à realização na carreira, entusiasmo e comprometimento com o ensino<sup>70, 71, 72, 73, 74</sup>. Baixos níveis de autoeficácia, por outro lado, estão ligados a quadros de burnout e estresse relacionado ao trabalho<sup>75, 76</sup>.

O último dos cinco construtos mais relacionados às competências do fazer docente, levantados na revisão de literatura realizada, é um conjunto que nomeamos **competências específicas**. Elas se referem a competências dos professores que têm sido estudadas em relação aos resultados dos estudantes e que, mesmo que possam ser parte integrante dos construtos anteriormente descritos, apresentam um destaque na literatura. Uma das competências que tem sido verificada como bastante relevante nesse sentido é o entusiasmo do professor. O entusiasmo é conceituado como a junção entre experiências afetivas positivas e sua expressão comportamental ao ensinar<sup>77</sup>. Estudos verificaram que o entusiasmo está relacionado à maior qualidade instrucional dos professores e maior motivação por parte dos estudantes<sup>78, 57</sup>.

Outras competências específicas encontradas na literatura, e que apresentam forte relação com as competências docentes, são a capacidade de utilização do humor como forma de engajar, manter a atenção e criar laços com os estudantes<sup>79, 80, 81</sup>; a competência do professor para lidar com a diversidade em sala de aula, tanto inter quanto transculturalmente, e, por conseguinte, a abertura a novas visões de mundo e ideias<sup>82, 83</sup>.

A revisão de literatura sobre as competências relevantes ao fazer docente lançou luz ao fato de que uma taxonomia compreensiva sobre o tema deve ser, sem sombra de dúvidas, multidimensional. Em outras palavras, precisa descrever as especificidades das competências socioemocionais dos professores, considerando também os construtos-chave que foram encontrados. A taxonomia deve refletir e integrar um conjunto de competências que sejam maleáveis e flexíveis, que possam ser aprimoradas e que contribuam para a eficácia docente<sup>84, 85, 86</sup>.

Além da revisão integrativa de literatura, foram desenvolvidas outras três frentes de pesquisa para auxiliar a compreensão sobre quais competências são mais relevantes para o desempenho da profissão docente. Foram investigados modelos teóricos sobre competências para o século XXI, analisadas as características da profissão docente em sistemas de classificação de ocupações e, por fim, foi realizada uma pesquisa empírica on-line sobre características do professor que influenciaram a vida de seus estudantes. Os resultados das três frentes de pesquisa são descritos nas próximas subseções.

## A investigação de modelos teóricos sobre competências para o século XXI

A segunda estratégia de pesquisa foi a revisão de modelos de competências para o século XXI para professores, elaborados por governos e instituições educacionais. Esses modelos enfatizam a importância da combinação entre competências socioemocionais, instrucionais e pedagógicas<sup>87, 88, 89, 49, 90, 91, 92</sup>. O primeiro modelo investigado foi o da instituição **Center for Reaching & Teaching the Whole Child**, da Universidade San Jose. Nele, as competências dizem respeito a reconhecer e gerenciar comportamentos e emoções a fim de atingir objetivos, compreender e demonstrar empatia pelos outros, relacionar-se, e tomar decisões de forma responsável<sup>92</sup>.

O modelo do **Instituto Nacional de Educação de Singapura**, por sua vez, se estrutura por meio de três valores: centrados no estudante, de identidade do professor e de serviço à profissão e à comunidade. Também integra competências socioemocionais e instrucionais e conhecimentos necessários à profissão, desde as disciplinas até currículo e políticas educacionais, por exemplo<sup>91</sup>. O modelo da organização **P21** frisa o uso de tecnologias, a combinação entre conteúdos tradicionais e as competências para o século XXI, a necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas e métodos de avaliação e a construção de uma comunidade contínua de aprendizagem<sup>87</sup>.

O quarto modelo investigado, da **Escola de Educação da Universidade de Duquesne**, aborda quatro competências centrais: delineamento de currículos, expertise nas diferentes facetas da educação, como, por exemplo, aspectos políticos, éticos e culturais, competências instrucionais e aspectos de liderança<sup>89</sup>. Já o modelo das universidades Eastern Finland, Jyväskylä e Oulu, descreve como fundamental o desenvolvimento de competências estratégicas para a aprendizagem, como, por exemplo, a aprendizagem autorregulada, competências de resolução de problemas de forma colaborativa e a integração entre aspectos técnicos e pedagógicos<sup>90</sup>.

O **Instituto Australiano de Ensino e Liderança Escolar**, do governo australiano, estrutura seu modelo de competências relevantes ao fazer docente por meio de cinco princípios: 1) conhecer os estudantes e como eles aprendem; 2) conhecer o conteúdo e como ensiná-lo; 3) planejar e implementar o processo de ensino-aprendizagem; 4) criar e manter ambientes de aprendizagem seguros e solidários; e 5) avaliar e fornecer feedbacks qualificados aos estudantes<sup>88</sup>.

Por fim, o modelo da **OCDE** destaca o conhecimento pedagógico e dos conteúdos acadêmicos, bem como as competências socioemocionais, como motivação, orientação aos objetivos, crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, autoeficácia, entre outros, como importantes características para a profissão docente<sup>49</sup>.

Nos sete modelos analisados foram descritas competências de diversas naturezas. As competências que apareceram mais frequentemente e com maior destaque foram a capacidade dos professores de entenderem os estudantes e suas respectivas necessidades e personalidades, desenvolverem com eles um bom relacionamento, serem capazes de se autorregular e serem orientados às metas. Outras competências importantes citadas foram a capacidade do professor em integrar conhecimentos pedagógicos e tecnológicos e utilizar diversas formas de avaliação para o desenvolvimento de seus estudantes.

## A análise dos sistemas de classificação de ocupações

A terceira frente de pesquisa, para compreender quais competências são mais relevantes para a profissão docente, foi a análise das competências dos professores que integram dois sistemas de classificação de ocupações: a CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) e o O\*NET (Occupational Information Network). Os dois sistemas são bases de dados que contêm informações, descritores e características de diversas ocupações.

Foram selecionadas e analisadas, a partir desses dois sistemas, as ocupações referentes à profissão docente na educação infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Um resumo das competências encontradas nesta frente de pesquisa é reunido na Tabela 2.

**Tabela 2. Competências relacionadas ao fazer docente descritas na CBO e O\*NET**

Etapas de ensino	Competências de comunicação	Outras competências
<b>Educação Infantil</b>	Comunicação oral; clareza no discurso; compreensão oral e escrita; escuta ativa e demonstração de disposição.	Flexibilidade; empatia; percepção, consciência e compreensão das reações dos outros e o que os motiva; criatividade; bom-humor; dinamismo; disciplina; sensibilidade; competências instrucionais; autocontrole; organização; tomada de decisão; ética; paciência; saber lidar com diversidade cultural e socioeconômica; entre outras.
<b>Anos iniciais do Ensino Fundamental</b>	Clareza; dominar a escrita da língua; comunicação oral; clareza no discurso; compreensão oral; escuta ativa e habilidade de identificar e entender discursos de outras pessoas.	Manter vínculo afetivo com os estudantes; criatividade; trabalhar em equipe; ética e moral; competências instrucionais, identificação e resolução de problemas; autoridade criteriosa; atualização constante; entre outras.
<b>Anos finais do Ensino Fundamental</b>	Capacidade de diálogo; falar de acordo com as normas ortográficas e gramaticais; clareza; comunicação oral; compreensão de leitura, oral e escrita e escuta ativa.	Didática; trabalhar em equipe; agir eticamente; competências instrucionais; construir relações de confiança com os estudantes; liderança; colocar-se à disposição; respeitar os limites e heterogeneidade dos estudantes; estimular troca de conhecimentos; controle emocional; interesses multidisciplinares; solidariedade; pontualidade e assiduidade; entre outras.
<b>Ensino Médio</b>	Comunicação oral; escuta ativa; clareza; compreensão e expressão oral; entender discursos; entre outras.	Dominar conhecimentos específicos; refletir sobre a prática; estimular a aprendizagem contínua; incentivar a capacidade criadora dos estudantes; competências instrucionais; respeitar as diferenças; estabelecer relações democráticas; estimular a continuação da escolaridade; entre outras.

As principais competências relacionadas ao fazer docente encontradas nesses dois sistemas de classificação foram relacionadas às seguintes competências:

- comunicação, como clareza no discurso e eloquência;
- estruturação da sala de aula e utilização de recursos didáticos e pedagógicos;
- relacionamento interpessoal, como as competências socioemocionais.

Apesar de algumas competências docentes apresentarem relações mais fortes com a fase de desenvolvimento dos estudantes e com as características mais marcantes de cada etapa da escolaridade, verifica-se que outras são comuns a todas as fases ou à maioria delas.

## A pesquisa on-line

Por fim, foi realizada pelo Instituto Ayrton Senna uma pesquisa aberta e on-line com a participação de 99 pessoas com média de idade igual a 29 anos, sendo 85% mulheres, 40% professores, a maioria com mais de dez anos de experiência, e 40% estudantes. Os participantes foram convidados a pensar sobre professores que tiveram em seu percurso escolar e a escolherem aquele que julgaram ter um maior impacto em suas vidas. Foi pedido para que cada um descrevesse o professor escolhido e qual a natureza da influência que ele teve em sua trajetória de vida.

Para cada tópico foram respondidos uma questão aberta e um instrumento de medida que avalia competências socioemocionais no modelo da matriz de competências do Instituto Ayrton Senna de 17 competências e cinco macrocompetências (autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo). A partir dos resultados, foram realizadas análises quantitativas e qualitativas com intuito de realizar o agrupamento dos conteúdos relatados nas respostas.

As análises das respostas à questão aberta sobre as características do professor escolhido revelaram a existência de quatro dimensões que sintetizaram as descrições realizadas pelos participantes:

Líder e competente (focado, organizado, que assume a liderança e honra seus compromissos);

Emocionalmente estável e gentil (respeitoso, gentil, feliz, animado, controlado e raramente ansioso ou nervoso);

Artístico (aprecia expressões e experiências artísticas e demonstra interesse em arte);

Engraçado e criativo (tem senso de humor, criatividade e imaginação).

Os resultados revelaram ainda que os participantes avaliaram seus respectivos professores com notas altas em quase todas as competências socioemocionais, sendo as maiores pontuações para determinação, respeito, responsabilidade, iniciativa social e empatia. Os resultados qualitativos, referentes às questões abertas, corroboraram os quantitativos, com ênfase para as dimensões de amabilidade, engajamento com os outros e autogestão.

Em relação à influência que o professor lembrado teve sobre sua vida, os resultados sugeriram, em termos gerais, que os atributos dos professores estão conectados ao tipo de influência que eles exerceram sobre os participantes. Foram identificadas também quatro dimensões sobre as influências dos educadores:

- apoiam o aprendizado e o alcance dos objetivos estabelecidos;
- capturam a atenção e motivam os estudantes;
- fazem os estudantes se sentirem bem no ambiente escolar;
- exercitam a compaixão e o entendimento sobre os outros.

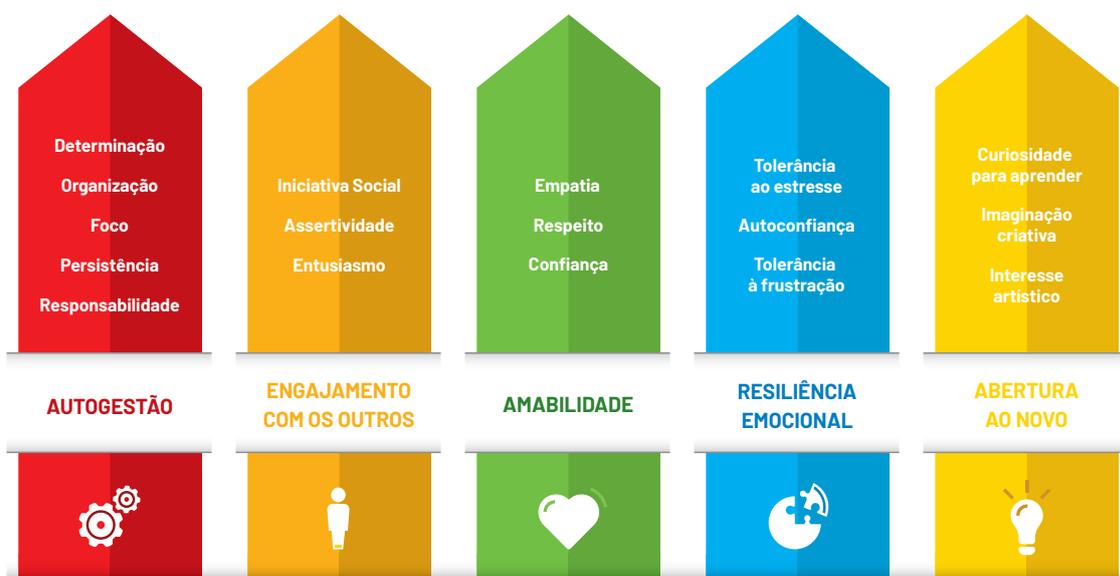
As quatro frentes de pesquisa realizadas reuniram informações de diversas fontes sobre quais competências socioemocionais são importantes para a prática profissional do professor e seu bem-estar. Verificou-se que os modelos teóricos sobre o tema utilizam, em alguns casos, granularidades e classificações diferentes para se referir às competências socioemocionais, o que impõe desafios à proposta de uma taxonomia integrativa coerente.

### **A construção de uma taxonomia**

O primeiro passo realizado para a construção da taxonomia foi sobrepor os modelos sobre competências do professor para o século XXI com a matriz adotada pelo Instituto Ayrton Senna, para avaliar as competências socioemocionais de estudantes e adultos, e verificar sua congruência.

#### **Matriz de competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna**

Como dito anteriormente, o modelo adotado pelo Instituto Ayrton Senna compreende 17 competências socioemocionais organizadas em cinco grupos, as chamadas macrocompetências. Este modelo embasa o instrumento de autorrelato para avaliação das competências socioemocionais de estudantes e adultos – o instrumento Senna – e as rubricas socioemocionais para avaliação formativa de estudantes. A estrutura do modelo teórico pode ser observada na Figura 1. É importante destacar que este modelo de competências socioemocionais se aplica a adultos, mas não se propõe a avaliar as competências específicas relevantes ao fazer docente.



Material produzido pelo Instituto Ayrton Senna | 2020

Figura 1. Matriz de competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna

A realização do processo de sobreposição entre os modelos e a matriz foi baseada nas premissas de que o Instrumento Senna já apresenta evidências psicométricas robustas e é fundamentado em um racional similar ao modelo dos cinco grandes fatores, que apresenta vastas evidências de pesquisa e cuja estrutura é replicada em todo o mundo. O mesmo exercício foi realizado entre o sistema de classificação O\*NET e o Senna. Foram também selecionadas as competências socioemocionais que emergiram da revisão integrativa de literatura e que apresentaram maior relação com resultados de professores e estudantes. Por fim, foram considerados os resultados da pesquisa *on-line* e sua relação com o modelo Senna.

Como resultado de todas as análises realizadas, foram encontradas competências socioemocionais que podem ser organizadas, para fins didáticos, em três conjuntos: competências teoricamente similares ao Senna; competências ligeiramente sobrepostas às qualidades instrucionais e um novo conjunto com outras competências relevantes, como é o caso da abordagem bem-humorada do professor ao conduzir suas aulas. Em um segundo momento, após a análise das competências socioemocionais, foram estruturadas as competências relacionadas às qualidades instrucionais do professor que integrariam a taxonomia.

Apesar de estar claro que o fazer docente exige diversas competências, as dimensões que obtiveram maior suporte na literatura foram o **gerenciamento de sala de aula, suporte individual ao aprendizado e ativação cognitiva**, que são dimensões bastante amplas e podem apresentar grande variação em relação aos comportamentos que são compreendidos por elas. Nesse sentido, para a taxonomia, é importante estabelecer dimensões mais estritas e concisas para auxiliar o desenvolvimento de programas de formação e o fornecimento de *feedbacks* mais específicos aos professores, bem como influenciar o bem-estar e desenvolvimento acadêmico dos estudantes. É importante esclarecer que a taxonomia construída não tem a pretensão de englobar todas as competências necessárias ao fazer docente, e que se trata de um recorte baseado em evidências encontradas na literatura.

A taxonomia sobre as competências importantes para o fazer docente engloba tanto competências socioemocionais quanto qualidades instrucionais (Figura 2). Estudos que abordam o tema do desempenho no trabalho descrevem três de suas principais qualidades (i. e.<sup>93, 94</sup>).

O **desempenho adaptativo**, que diz respeito à competência em modificar seu comportamento de forma a atender às demandas profissionais;

O **desempenho contextual**, que se refere à realização de atividades que não fazem parte propriamente dita do trabalho, mas o apoiam;

O **desempenho da própria tarefa**, que envolve sua eficácia técnica.



Entende-se que tanto o desempenho adaptativo quanto o desempenho contextual estão mais relacionados às competências socioemocionais, e o desempenho da tarefa às qualidades instrucionais<sup>95, 94</sup>.

## Competências profissionais do professor



Figura 2. Esquema organizativo das competências profissionais do professor que atuam como insumo para a construção da taxonomia.

Com base na extensa revisão realizada sobre as competências docentes, e quais apresentam maior relevância para seu desempenho profissional e para o desempenho de seus estudantes, foi possível chegar à proposta inicial de uma taxonomia com 13 competências. Como destacado anteriormente, pode haver certa sobreposição entre as dimensões, ou seja, cada uma delas pode apresentar atributos relacionados, tanto às competências socioemocionais, quanto às qualidades instrucionais. As 13 dimensões que integram a taxonomia inicial são descritas a seguir.

## Proposta inicial de taxonomia sobre as competências relevantes ao fazer docente

	<b>Autogestão:</b> É a capacidade dos professores em serem determinados, organizados, focados, persistentes e responsáveis.
	<b>Amabilidade:</b> Envolve a capacidade do professor em ser empático, respeitoso, confiar nos outros e, principalmente, preocupar-se em buscar entender as necessidades e diferenças individuais dos estudantes.
	<b>Engajamento com os outros:</b> É a capacidade do professor em ser assertivo, entusiasmado, colaborativo e ter iniciativa para se aproximar e se conectar com os outros.



**Abertura ao novo:** Reflete o quanto o professor é capaz de ser curioso, ter uma imaginação criativa e apresentar interesse artístico.



**Resiliência emocional:** Está relacionada à autoconfiança do professor, sua capacidade de permanecer calmo, mesmo frente a situações estressantes, e manter-se tranquilo e equilibrado emocionalmente diante de frustrações.



**Humor:** Refere-se à capacidade do professor em apreciar e expressar humor por meio de sua prática docente.



**Consideração intelectual individual:** Reflete a capacidade do professor em de adaptar os conteúdos e conhecimentos de modo que contemple as especificidades e formas de aprender de cada estudante.



**Consideração socioemocional individual:** Está relacionada à capacidade de ser receptivo para com as necessidades, sentimentos e emoções dos estudantes, respondendo a elas de modo apropriado.



**Construir relações e ser acessível:** É a capacidade do professor em ser acessível para seus estudantes e demonstrar interesse por suas vidas.



**Entusiasmo e energia:** Implica em exibir uma atitude positiva e motivação para o trabalho.



**Estrutura e clareza no ensino e comunicação:** Representa os comportamentos relacionados à estruturação das aulas e da sala de aula, bem como a clareza no discurso.



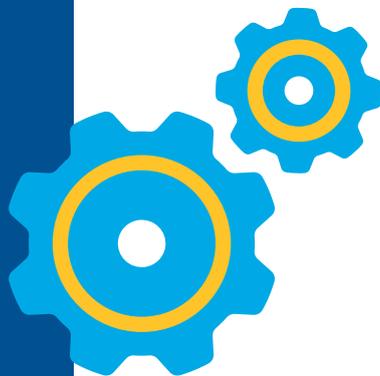
**Autorreflexão e reflexão sobre o processo:** Envolve refletir sobre seu próprio desenvolvimento profissional e o processo de ensino e aprendizagem.



**Gerenciamento de sala de aula:** Se refere a competências essenciais para lidar com situações de agitação ou confusão em sala de aula e para organizar a classe de modo a criar um ambiente propício para uma aprendizagem efetiva.

A elaboração da taxonomia representa o ponto de partida para a busca de um consenso e maior compreensão sobre as competências relevantes ao fazer docente. Seu estabelecimento também representou o primeiro passo para a criação de um instrumento que visa conhecer e mensurar as competências do professor, e que pode possibilitar a ele conhecer seus pontos fortes e a desenvolver, além de trazer significativas contribuições a seu processo formativo. Em resumo, a taxonomia atua também como base para a construção de instrumentos de medida.

É importante frisar que o conhecimento está em constante construção e, ao passo em que mais evidências empíricas são coletadas, a taxonomia deve ser atualizada para que ela reflita o que faz sentido empiricamente. Com isso, nos aproximamos de uma maior compreensão sobre o fenômeno e criamos maiores condições de aportar evidências e conhecimentos que efetivamente contribuam para a prática profissional do professor.



# Capítulo 4. Avaliação socioemocional de educadores: uma proposta sistematizada

Ana Carla Crispim e Karen Cristine Teixeira



Foto: Ivan Franchet

O primeiro passo dado para estabelecer uma compreensão sobre as competências socioemocionais docentes e construir uma taxonomia foi o levantamento de evidências científicas. Entretanto, ele não é suficiente para conhecer o nível de desenvolvimento socioemocional dos professores. Para isso, é necessário mensurá-lo com o auxílio de ferramentas que possibilitem interpretações válidas e confiáveis. Por isso, houve a necessidade de construir um instrumento de medida que atendesse a estes requisitos de qualidade. Dessa forma, o objetivo deste capítulo é descrever o processo de construção do instrumento de avaliação das competências socioemocionais de professores.

### Construção do instrumento

A proposta inicial de taxonomia de competências relevantes ao fazer docente apresentada ao final do capítulo 3, foi aprimorada conceitualmente de forma a considerar competências, ou dimensões, mais específicas e mensuráveis. Nesse sentido, a taxonomia evoluiu de 13 para 23 dimensões, ou seja, houve uma reorganização da taxonomia inicial para contemplar a especificidade das competências e possibilidade de mensuração mais acurada. Essa taxonomia está detalhada na Tabela 3.

**Tabela 3. Competências relevantes ao fazer docente incluídas na taxonomia**

 Abertura ao novo	 Fluência verbal e apresentação
 Ativação cognitiva	 Habilidades não-verbais
 Autocontrole	 Justiça
 Autorreflexão e monitoramento	 Lidar com a diversidade
 Colaboração com os colegas de trabalho	 Lidar com a emoção dos estudantes
 Competências de implementação	 Manter a atenção dos estudantes
 Competências interpessoais	 Motivação dos estudantes
 Confiança	 Orgulho e identidade profissional
 Elaboração e monitoramento de regras	 Preparação e planejamento
 Entusiasmo	 Respeito
 Estruturação do processo de ensino-aprendizagem	 Suporte para os estudantes
 Flexibilidade cognitiva para ensinar	

A partir dessa taxonomia, foram criadas 208 afirmativas sobre competências socioemocionais dos professores. As afirmativas, ou itens, versam sobre comportamentos centrais, que se relacionam com cada elemento das competências avaliadas. O instrumento foi desenvolvido pelo comitê científico do Instituto Ayrton Senna em parceria com o eduLab21, laboratório de pesquisa do Instituto. Durante o processo de tradução, a equipe de especialistas pedagógicos do Instituto Ayrton Senna revisou os itens com o objetivo de avaliar a qualidade de sua formulação e a compreensão da escrita. Todos os itens são respondidos por meio de uma escala de cinco pontos que representa, de forma crescente, o nível de concordância da pessoa com cada item:

1	2	3	4	5
Não tem nada a ver comigo	Tem pouco a ver comigo	Às vezes tem e às vezes não tem a ver comigo	Tem muito a ver comigo	Tem tudo a ver comigo

Para além do desenvolvimento dos itens e sua escala, foram inseridas no instrumento duas características metodológicas para auxiliar na filtragem de respostas enviesadas:

### 1) Controle de respostas aquiescentes:

A aquiescência é a tendência que as pessoas apresentam em concordar com itens em questionários, independente do seu conteúdo. Respostas aquiescentes introduzem inconsistências na medida e, por isso, seu controle favorece a identificação mais clara das relações entre os elementos avaliados. Essa estratégia metodológica auxilia a detecção de contradições nas respostas que podem ser motivadas pela aquiescência. Mais detalhes podem ser encontrados em Primi, De Fruyt, Santos, Antonoplis e John<sup>96</sup>.

Para isso, foram adicionados pares de itens que contêm conteúdo com polos positivos e negativos, ou seja, um dos itens representa um comportamento associado a uma competência, enquanto o outro aponta para um conteúdo semanticamente oposto da mesma competência. Por exemplo, para a competência **Colaboração com colegas**, temos o seguinte par semântico:

Afirmativa	Polo
Ao realizar projetos na escola, costumo sempre colaborar com meus colegas	Positivo (+)
Na escola, prefiro trabalhar sozinho	Negativo (-)

## 2) Controle de respostas inconsistentes:

Esse método permite encontrar padrões de respostas aleatórios ou inconsistentes por meio da adição de perguntas com respostas pré-determinadas. Por exemplo, pode-se pedir ao participante para identificar o ano atual (Pergunta: Em que ano estamos? Resposta: 2020), ou para que ele assinale um número específico na escala de respostas (Pergunta: Se estiver prestando atenção, assinale 4. Resposta: 4). Assim, são adicionadas perguntas sem relação com o fenômeno mensurado, que servem apenas para verificar se o participante está atento. Mais detalhes podem ser encontrados em Abrahams e colaboradores<sup>36</sup>.

Após construir o instrumento, foi necessário realizar estudos psicométricos que buscassem evidências de validade e precisão por meio da testagem empírica dos itens desenvolvidos e da taxonomia proposta. Essa testagem tem por objetivo explorar se o instrumento mede aquilo a que se propõe, além de identificar a confiabilidade das pontuações que são obtidas a partir do instrumento<sup>97</sup>.

### Evidências de validade do instrumento

O conceito de validade refere-se ao grau com que teoria e evidências empíricas dão suporte para a interpretação das pontuações de um teste. Cada fonte de evidência de validade foca em um aspecto do instrumento, por isso, estudar e buscar maior diversidade de fontes de evidências de validade favorece uma compreensão melhor sobre as características do instrumento, atestando sua qualidade<sup>98, 97</sup>.

Inicialmente, foram estudadas as **evidências de validade baseadas no conteúdo**. Isso significa que foi estudado o quanto os conteúdos dos itens do instrumento representavam a taxonomia teórica proposta<sup>97</sup>. Uma equipe de especialistas avaliou: a) a clareza na escrita dos itens e, b) a relevância dos itens para a competência que eles se propõem a avaliar e para o público alvo. Após essa análise, itens indicados como pouco relevantes ou com necessidade de revisão da escrita foram excluídos ou reformulados. Ao todo, 31 itens foram excluídos nessa etapa.

Após a revisão dos especialistas, foram realizados três estudos distintos. Esses estudos ajudaram a calibrar o instrumento e a realizar os ajustes necessários nos itens. Em cada um deles, foi verificada: a) a adequação dos itens aos elementos pertinentes da taxonomia; b) a necessidade de novos ajustes de escrita dos itens; c) a exclusão de perguntas com baixa capacidade discriminativa. Um total de 2786 professores participaram desses estudos, sendo eles professores e professoras das redes de ensino de diferentes estados, como Mato Grosso do Sul, Bahia, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins, Amazonas, Ceará e Piauí. As características das amostras de cada estudo podem ser encontradas na Tabela 4.

**Tabela 4. Descrição dos estudos empíricos do instrumento de medida de competências socioemocionais de professores**

	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 3
<b>Número de participantes</b>	1223	1076	487
<b>Local</b>	Piauí, Ceará, Amazonas, Tocantins, São Paulo e Santa Catarina	Mato Grosso do Sul e Bahia	Mato Grosso do Sul
<b>Instrumentos de medida adicionais aplicados</b>	BFI-2	Senna	BFI-2

No estudo 1, buscou-se **evidências de validade baseadas nas relações com outras variáveis**. Mais especificamente, investigou-se a validade convergente. Esse tipo de validade permite entender a relação entre as pontuações do instrumento desenvolvido com outros instrumentos ou variáveis que medem fenômenos similares<sup>97</sup>. Nesse caso, foi investigada a similaridade entre o instrumento de medida de competências socioemocionais de professores e o instrumento BFI-II (*Big Five Inventory II*) – que mede características pessoais com o modelo dos cinco grandes fatores. Esse instrumento também tem similaridades substanciais com o modelo de competências socioemocionais que embasa o instrumento Senna, citado nos capítulos anteriores.

O objetivo da análise foi entender similaridades entre os modelos e estudar como as competências socioemocionais de professores organizam-se em relação ao modelo de cinco grandes fatores. Para isso, foi realizada uma Análise de Componentes Principais (PCA), com vistas a realizar o agrupamento de itens com sentido teórico e empírico similar. A distribuição das competências socioemocionais em relação aos cinco grandes fatores pode ser vista na Tabela 5.

**Tabela 5. Distribuição das competências socioemocionais dos professores de acordo com o modelo de cinco grandes fatores**

Cinco grandes fatores	Competências socioemocionais dos professores
Socialização	Colaboração com os colegas de trabalho, suporte para os estudantes, motivação dos estudantes e lidar com a emoção dos alunos
Extroversão, Neuroticismo e Abertura a novas experiências	Manter a atenção dos estudantes e autocontrole
Realização	Competências de implementação, estruturação do processo de ensino e aprendizagem, preparação e planejamento
Demais competências*	Autoridade e regras, flexibilidade cognitiva ao ensinar, entusiasmo, justiça, autorreflexão e monitoramento, abertura, orgulho e identidade profissional, respeito, ativação, confiança, lidar com a diversidade, competências interpessoais, competências não-verbais e fluência verbal e apresentação.

Nota: \*As competências do grupo “Demais competências” não apresentaram relações substanciais com os cinco grandes fatores, ou, então, apresentaram relação com mais de um deles.

Isso significa que, apesar de apresentarem atributos similares entre si, as competências socioemocionais dos professores apresentaram também características únicas. Sendo assim, em consonância com esse estudo exploratório e como forma de melhorar o instrumento para as coletas subsequentes, três itens foram revistos e realocados, e outros 119 tiveram seu conteúdo revisto. Além disso, foram identificadas duas novas competências socioemocionais com base nos dados empíricos: ‘Manter os estudantes envolvidos’ e ‘Pertencimento e apreciação’. A competência sobre manter os estudantes envolvidos indica comportamentos relacionados a usar o humor como estratégia para envolver os estudantes nas aulas. Já a competência de pertencimento e apreciação relaciona-se à percepção de pertencimento ao ambiente em que trabalham e de ter interesses em comum com outros professores.

Com base nessa revisão, os estudos 2 e 3 tiveram como objetivo buscar **evidências de validade baseadas na estrutura interna**. Esse tipo de evidência de validade traz informações sobre a relação entre os itens e o teste, ou seja, entende-se qual a contribuição de cada item para a pontuação do instrumento<sup>97</sup>. Para isso, foram feitas correlações item-total com os resultados da amostra 2 e, subsequentemente, com os resultados da amostra 3.

A partir dos resultados do estudo 2, foram removidos 20 itens que apresentavam resultados insatisfatórios, incluindo todos os itens da competência “Habilidades não-verbais”, resultando na retirada da mesma. Com objetivo de aperfeiçoar o desempenho dos itens restantes, foram criados três novos agrupamentos, que representam as competências de monitoramento de faltas, tolerância ao estresse e *burnout*, e lidar com feedbacks recebidos, resultando em um total de 24 competências.

A competência “Monitoramento de faltas” relaciona-se com a percepção de que é papel do professor verificar a frequência de estudantes, assim como conversar com eles sobre os motivos para faltas. A competência “Tolerância ao estresse e *burnout*” indica comportamentos para regulação de ansiedade e suas respostas a situações estressoras. Já a competência “Lidar com feedbacks recebidos”, relaciona-se a professores que se sentem tranquilos em receberem *feedbacks* sobre seu desempenho e identificam esse momento como uma oportunidade de aprendizado. O objetivo desses ajustes foi acomodar os resultados empíricos na taxonomia proposta, ou seja, verificar se o modelo que foi proposto na teoria faz sentido também na prática, o que é uma característica do estudo exploratório.

Para confirmar esses resultados, foram realizadas correlações item-total no estudo 3. Os resultados do estudo 2 foram replicados no estudo 3, encontrando evidências de validade satisfatórias para o instrumento. Na Tabela 6 pode ser encontrada a distribuição final dos itens e a taxonomia atualizada, com base nos resultados dos estudos 2 e 3.

**Tabela 6. Distribuição dos itens e competências resultante dos estudos 2 e 3**

Competências	Número de itens	Competências	Número de itens
Abertura ao novo	7	Justiça	5
Autocontrole	6	Lidar com a diversidade	7
Autorreflexão e monitoramento	9	Lidar com a emoção dos estudantes	7
Colaboração com os colegas de trabalho	9	Lidar com <i>feedbacks</i> recebidos	3
Competências de implementação	5	Manter a atenção dos estudantes	6
Competências interpessoais	9	Manter os estudantes envolvidos	9
Confiança	5	Monitoramento de faltas	3
Elaboração e monitoramento de regras	5	Motivação dos estudantes	5
Entusiasmo	6	Orgulho e identidade profissional	7
Estruturação do processo de ensino e aprendizagem	9	Pertencimento e apreciação	5
Flexibilidade cognitiva para ensinar	5	Respeito	7
Fluência verbal e apresentação	2	Tolerância ao estresse e <i>burnout</i>	2

## Índices de precisão do instrumento

Durante a busca de evidências de validade, foram também estudados os **índices de precisão** para as 24 competências integrantes do modelo até então. Apesar de os erros serem inerentes as quaisquer medidas padronizadas, é importante calcular os índices de precisão para verificar o quanto as pontuações do instrumento são livres de erros<sup>97</sup>. É importante calcular esse índice de forma a auxiliar na compreensão da confiabilidade das pontuações derivadas de cada competência. Para esse objetivo, foi calculado o alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), um dos índices utilizados para avaliar a precisão de um teste por meio de uma única aplicação (consistência interna). Os resultados de precisão estão dispostos na Tabela 7.

**Tabela 7. Distribuição dos índices de precisão (alfa de Cronbach) das competências socioemocionais dos professores nos estudos 2 e 3**

Competências	Alfa de Cronbach		Competências	Alfa de Cronbach	
	Estudo 2	Estudo 3		Estudo 2	Estudo 3
Estruturação do processo de ensino-aprendizagem	0.76	0.77	Motivação dos estudantes	0.59	0.59
Competências de implementação	0.65	0.74	Competências interpessoais	0.75	0.79
Monitoramento de faltas	0.57	0.70	Lidar com a emoção dos estudantes	0.74	0.75
Elaboração e monitoramento de regras	0.61	0.61	Colaboração com os colegas de trabalho	0.84	0.85
Manter a atenção dos estudantes	0.70	0.71	Respeito	0.59	0.59
Autorreflexão e monitoramento	0.72	0.74	Confiança	0.71	0.73
Lidar com <i>feedbacks</i> recebidos	0.29	0.27	Justiça	0.61	0.68
Autocontrole	0.60	0.67	Flexibilidade cognitiva ao ensinar	0.67	0.67
Tolerância ao estresse e <i>burnout</i>	0.53	0.47	Fluência verbal e apresentação	0.40	0.47
Entusiasmo	0.73	0.76	Manter os estudantes envolvidos	0.86	0.85
Orgulho e identidade profissional	0.68	0.73	Lidar com a diversidade	0.70	0.72
Pertencimento e apreciação	0.66	0.71	Abertura ao novo	0.74	0.75

Em sua maioria, as competências apresentaram resultados aceitáveis de precisão ( $\alpha > 0.60$ ), principalmente no estudo 3. Três competências apresentaram resultados que requerem maior atenção, sendo estas: “Lidar com *feedback* recebido”, “Tolerância ao estresse e *burnout*”, e “Fluência verbal e apresentação”. Esse resultado pode ser atribuído ao número reduzido de itens em cada uma delas ( $\leq 3$  itens; Tabela 3), o que ajuda a explicar os resultados insatisfatórios de precisão.

A partir dos três estudos empíricos, foram encontradas evidências de validade baseadas no conteúdo, na estrutura interna e na relação com outras variáveis, bem como índices de precisão para a taxonomia. A maior parte das competências apresentou índices satisfatórios de precisão, indicando que a etapa exploratória das propriedades do instrumento apresentou bons resultados.

A versão atual do instrumento tem um total de 158 itens e 24 competências, sendo que 15 itens estão em fase de revisão. Como três competências apresentaram resultados que requerem maior atenção, novos itens serão desenvolvidos. Dessa forma, mais coletas de dados serão necessárias para confirmar os resultados encontrados e a taxonomia proposta. A taxonomia, em sua versão atual, apresenta as seguintes competências:

## Taxonomia de competências relevantes ao fazer docente e principais comportamentos associados

**Estruturação do processo de ensino-aprendizagem:** apresentam facilidade em gerenciar o processo de ensino e aprendizagem, planejando suas aulas cuidadosamente e com antecedência. Dão visibilidade aos alunos sobre o conteúdo que será trabalhado, realizam sínteses ao fim da aula e revisam o conteúdo antes de momentos avaliativos. Têm facilidade em elaborar explicações detalhadas e encontrar o ritmo mais adequado para fazê-las.

**Competências de implementação:** planejam as aulas detalhadamente e se atêm ao planejado para a execução de suas atividades. Monitoram o tempo, são pontuais e organizados. Terminam a aula tendo sucesso em cobrir todos os assuntos que planejaram, sem atrasar o início ou fim da aula.

**Monitoramento de faltas:** acreditam que é seu papel monitorar a frequência dos estudantes e conversam com eles quando faltam para entender seus motivos e oferecer ajuda.

**Elaboração e monitoramento de regras:** são capazes de definir regras e monitorá-las, deixando claro aos estudantes quais comportamentos são esperados deles em sala de aula. Sentem que é sua responsabilidade garantir que as regras combinadas sejam seguidas e sentem-se confortáveis com esta atribuição.

**Manter a atenção dos estudantes:** conseguem utilizar estratégias para manter a atenção dos alunos e incentivá-los a participar, como fazer perguntas em momentos de desatenção para que os alunos se mantenham atentos às aulas.

**Autorreflexão e monitoramento:** monitoram constantemente seu desempenho e conseguem se observar mesmo enquanto estão dando aulas. Reservam tempo para que possam refletir sobre suas abordagens pedagógicas e como podem melhorá-las. Acreditam que sua atuação sempre pode ser aperfeiçoada.

**Lidar com *feedbacks* recebidos:** sentem-se confortáveis em receberem *feedbacks* sobre o seu desempenho. São curiosos sobre a avaliação que os outros fazem do seu trabalho, pois acham que podem aprender com isso.



**Autocontrole:** conseguem lidar bem com suas próprias emoções, mesmo quando ocorrem situações inesperadas ou adversas. São calmos e demonstram confiança diante dos estudantes, conseguindo controlar suas emoções negativas que possam vir a atrapalhar seu desempenho em aula.

**Tolerância ao estresse e burnout:** conseguem regular a ansiedade e suas respostas ao estresse, mesmo frente a situações de trabalho desgastantes ou intensamente demandantes. Não se preocupam sem necessidade e são capazes de resolver problemas com calma.

**Entusiasmo:** são capazes de demonstrar paixão e empolgação pelo que fazem. Realizam suas atividades diárias com energia, entusiasmo e com atitudes positivas. Envolvem-se completamente com a tarefa que estão desempenhando e conseguem fazer com que os estudantes também se entusiasmem pela matéria.

**Orgulho e identidade profissional:** identificam-se com a profissão e não se veem desempenhando outra função. Estão sempre definindo objetivos que os desafiem a ser um professor melhor. Sentem orgulho de ser professores e acreditam que é uma profissão muito importante e de alto prestígio.

**Pertencimento e apreciação:** têm a percepção de pertencimento ao ambiente no qual trabalham e percebem que possuem coisas em comum com os outros professores. Sentem que seu trabalho é reconhecido pelos demais, seja por meio de percepções subjetivas ou *feedbacks* recebidos.

**Motivação dos estudantes:** são capazes de encorajar, apoiar e motivar os estudantes, fazendo-os acreditar que podem ter sucesso na escola. Acreditam que todos os estudantes são capazes de atingir um bom desempenho e prestam especial atenção àqueles que mostram pouco interesse na aula.

**Competências interpessoais:** estabelecem facilmente uma conexão com os estudantes e sentem-se felizes em sua companhia, agindo de forma acolhedora e afetuosa. Interessam-se e se sentem confortáveis para falar sobre a vida pessoal dos estudantes e sobre o que os está incomodando, se acharem necessário.

**Lidar com a emoção dos estudantes:** acreditam que seu papel vai além de mediar a aprendizagem. Quando necessário, disponibilizam tempo para escutar as preocupações dos estudantes e sentem-se preparados para isso. São sensíveis e atentos às emoções e sentimentos dos estudantes.

**Colaboração com os colegas de trabalho:** gostam de trabalhar em conjunto com outras pessoas e sentem-se confortáveis em pedir ajuda, bem como, em fornecê-la. Têm a crença de que o trabalho colaborativo pode levar a melhores resultados, aprendem com o trabalho desenvolvido pelos demais e valorizam o compartilhamento de experiências.



**Respeito:** conversam de modo respeitoso e atencioso com os estudantes quando expõem suas opiniões, mesmo discordando de seus pontos de vista. Incentivam o respeito mútuo e sentem-se confortáveis em intervir quando há desrespeito. Deixam que os estudantes completem seu raciocínio sem serem interrompidos.

**Confiança:** são capazes de perceber boas intenções nos outros e de perdoar aqueles que cometem erros, dando sempre uma segunda chance. Apresentam crenças otimistas sobre as ações dos demais, aceitando a posição de vulnerabilidade que isso implica.

**Justiça:** agem de acordo com ideias de justiça, valorizando igualmente o relacionamento com os estudantes e criando condições para que todos se apropriem dos conteúdos. São capazes de, mesmo não se identificando pessoalmente com alguns alunos, garantir que todos recebam o mesmo tratamento.

**Flexibilidade cognitiva ao ensinar:** utilizam múltiplas estratégias para explicar o conteúdo, variam explicações e ensinam de diferentes formas, criando diferentes exemplos de modo a contemplar os diferentes estudantes da turma.

**Fluência verbal e apresentação:** expressam-se com desenvoltura e apresentam facilidade em colocar seus pensamentos em palavras. Sabem escolher as palavras e a forma de se comunicar para explicar diferentes conteúdos na sala de aula, de modo a atingir quem estiver ouvindo.

**Manter os estudantes envolvidos:** utilizam o humor como forma de envolver os estudantes com a aula, deixando-a mais interessante e divertida. Para eles, agir desta maneira beneficia a aprendizagem de seus estudantes. Acreditam que é uma forma de estabelecer conexão, motivar e prender a atenção dos estudantes, bem como, de trazer leveza para o grupo quando o clima se torna tenso.

**Lidar com a diversidade:** apreciam e sentem-se preparados para lidar com a diversidade sociocultural na sala de aula. São capazes de adequar os conteúdos e explicações de forma a atingir a todos, bem como incorporar diferentes realidades socioculturais em seus materiais e em suas aulas.

**Abertura ao novo:** têm paixão por aprender, entender e explorar novas ideias. Se interessam por perguntas e experiências dos alunos. Sentem-se empolgados em compartilhar novos conhecimentos e gostam de inovar em suas práticas de ensino.

# Capítulo 5. Próximos passos

Karen Cristine Teixeira



Foto: Ivan Franchet

O processo de estruturação de uma taxonomia e sua operacionalização por meio de um instrumento de medida representam os primeiros passos dados pelo Instituto Ayrton Senna em busca de contribuir para ampliar a compreensão sobre as competências relevantes ao fazer docente de forma sistematizada. É importante salientar que essa busca é contínua e visa garantir que a construção do conhecimento acerca do tema não tenha apenas se edificado sobre bases sólidas, mas que seja enriquecida com novos resultados e evidências, de modo que sejam adicionados mais tijolos a essa construção.

O trabalho do Instituto Ayrton Senna já apresenta, em sua frente de pesquisa sobre as competências socioemocionais de educadores, os encaminhamentos para os próximos passos. O planejamento envolve ações de curto e médio prazo, por meio das quais se deseja avançar nos estudos. Há, até o momento, três estudos delineados:

- estudos psicométricos de aperfeiçoamento do instrumento de medida;
- estudos sobre a relação entre as competências socioemocionais dos professores e a proficiência acadêmica e competências de estudantes;
- estudo sobre as trajetórias de desenvolvimento socioemocional em programas de formação de professores.

O primeiro estudo diz respeito à realização de novas coletas e análises de dados para o aperfeiçoamento e atualização do instrumento de medida e, conseqüentemente, da taxonomia proposta. O estudo buscará evidências de validade e fidedignidade adicionais sobre o instrumento, por meio de sua aplicação a amostras superiores a mil professores brasileiros. Uma das fontes de evidências utilizadas nesse processo será baseada nas correlações com instrumentos já validados e reconhecidos internacionalmente, como é o caso do BFI-2 (Big Five Inventory - 2).

O segundo estudo já delineado, e que será executado em breve, tem por objetivo analisar as relações entre as competências socioemocionais dos professores relevantes para suas práticas profissionais e competências socioemocionais e proficiência acadêmica de seus estudantes. Saber se as competências socioemocionais do professor estão relacionadas ao desempenho acadêmico de seus estudantes é o principal objetivo de pesquisa que orienta a realização desse estudo, com base na taxonomia elaborada. A expectativa é que devem participar da primeira fase do estudo mais de 200 professores brasileiros e seus respectivos estudantes (cerca de dois mil estudantes).

O terceiro estudo, em fase de delineamento, que será realizado a médio prazo, tem como objetivo estudar o desenvolvimento das competências socioemocionais relacionadas às práticas de ensino de professores e verificar sua relação com outros elementos relevantes para a prática docente em programas de formação de professores, bem como identificar eventuais lacunas. A pesquisa prevê o acompanhamento de professores em diversos momentos, desde o término de sua graduação, até a finalização de seu primeiro ano de experiência como docente. O conceito geral da pesquisa é o acompanhamento dos professores numa perspectiva longitudinal, de forma a contribuir com a compreensão de como suas trajetórias de desenvolvimento profissional acontecem e, desse modo, possibilitar embasamento empírico para informar políticas mais personalizadas e adaptadas a diferentes contextos.

Serão monitoradas informações sobre as formações das quais o professor participa ou já participou e que englobam conteúdos de natureza socioemocional. Será verificado, também, se participam ou já participaram dos percursos formativos dos atuais projetos sobre competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna: o Diálogos Socioemocionais e o Socioemocional de Educadores. Essas informações são importantes para a realização do estudo, pois um dos objetivos é verificar a relação entre os programas de formação oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna e as trajetórias de desenvolvimento de competências socioemocionais dos professores relacionadas às práticas em sala de aula.

Outras perguntas específicas que a pesquisa pretende responder são:

a) em relação aos programas de formação de professores nos quais os participantes se engajam: quais competências socioemocionais relacionadas às práticas docentes eles desenvolvem?

b) de que forma os programas de formação de professores existentes desenvolvem as competências socioemocionais dos educadores? Que tipo de atividades são utilizadas para desenvolvê-las?

c) como ocorre a trajetória de desenvolvimento das competências socioemocionais para professores que participam e não participam de formações do Instituto Ayrton Senna?

d) qual é a relação entre o desenvolvimento socioemocional dos professores e sua percepção sobre carreira, dificuldades experimentadas, satisfação com o trabalho e formação acadêmica e continuada?

e) qual o cenário internacional em formação de professores?

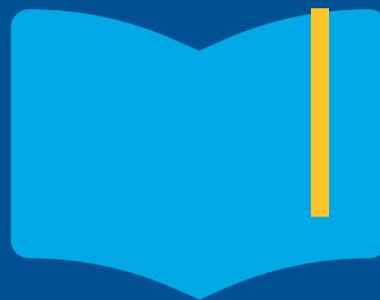
Pesquisas inspiradas na mesma temática das socioemocionais dos educadores também serão realizadas em paralelo na Bélgica, conduzidas pela equipe da Cátedra do Instituto Ayrton Senna na Universidade de Ghent. Atualmente, a universidade belga se encontra agora em uma etapa de construção do instrumento, semelhante ao brasileiro, e adaptação de itens relevantes para o holandês. Assim que a coleta de dados na Bélgica for realizada, o conjunto de itens desse instrumento será reduzido a uma seleção empírica de itens holandeses para examinar sua estrutura fatorial subjacente.

Posteriormente, ainda na Bélgica, serão colocadas em prática duas linhas de pesquisa. A primeira investigará as competências socioemocionais de professores em um pequeno estudo longitudinal com estudantes universitários que fazem parte de um programa educacional com duração de um ano. Serão realizadas três coletas de dados usando o instrumento sobre o socioemocional de educadores e outros instrumentos para avaliação da personalidade. Serão coletadas também, além das autoavaliações dos professores, descrições de amigos/pares e mentores sobre eles. A segunda linha trata de investigar o desenvolvimento das competências socioemocionais durante a formação de professores de ciclo de ensino equivalente ao ensino fundamental brasileiro, incluindo seis coletas de dados em seu programa de formação de três anos.

Para divulgação dos resultados das pesquisas nacionais e internacionais, as equipes do Instituto Ayrton Senna participarão da 12ª Conferência da Comissão Internacional de Testes (ITC) em Luxemburgo. Por sua vez, a equipe da Cátedra de Ghent apresentará seus resultados no próximo encontro da Conferência Europeia da Personalidade (EAPP) em Madri. Além da disseminação do conhecimento em eventos, as pesquisas realizadas colaborativamente entre a equipe do eduLab21 do Instituto Ayrton Senna e a equipe da Cátedra de Ghent serão publicadas em artigos científicos.

A agenda de pesquisa do Instituto Ayrton Senna para abordar a temática do desenvolvimento socioemocional de educadores visa, por meio de todas as ações do eduLab21, colaborar para a construção, mapeamento de lacunas e avanço do conhecimento nacional e internacional sobre o tema. O eduLab21, cuja missão é apoiar a formulação de políticas e práticas de educação integral com base em evidências, tem se debruçado sobre a realização de pesquisas e a sistematização, preparação e difusão de conhecimentos que objetivam aproximar a comunidade escolar das evidências científicas.

O conhecimento produzido pretende auxiliar também na estruturação de processos formativos e intervenções que se proponham a apoiar o desenvolvimento de competências socioemocionais de professores e de suas práticas de ensino. Para além do suporte à estruturação de formações docentes, o conhecimento apoiará gestores para que possam elaborar políticas educacionais e melhor desenvolver os recursos socioemocionais de seus professores, beneficiando assim a comunidade escolar como um todo e a implementação de políticas de educação integral.



# Referências



Foto: Ivan Franchet

<sup>1</sup>Brasil, Ministério da Educação (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>

<sup>2</sup>Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379. doi: 10.1590/S0101-73302010000400016

<sup>3</sup>Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação (2019). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, 142. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>

<sup>4</sup>Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. doi: 10.1177/003172171309400815

<sup>5</sup>Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693

<sup>6</sup>Cunha, M. I. (2004). *A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores*. In Romanowski, J. et al. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Universitária Champagnat, p. 31-42.

<sup>7</sup>Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

<sup>8</sup>Garcia, C. M. (1992). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p.51-76.

<sup>9</sup>Gauthier, C., et al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.

<sup>10</sup>Nóvoa, A. (2011). *O Regresso dos Professores*. Pinhais: Melo, 2011.

<sup>11</sup>Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

<sup>12</sup>Pimenta, S. G. (1998). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In Fazenda, I. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, p. 161-178. doi: 10.1590/S0102-25551996000200004

<sup>13</sup>Schulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 249-306.].

<sup>14</sup>Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

<sup>15</sup>Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

<sup>16</sup>Instituto Península (2019). *Retratos da carreira do docente*. Disponível em <<https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Retratos-da-carreira-do-docente.pdf>>

<sup>17</sup>Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw Hill.

<sup>18</sup>Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

<sup>19</sup>Blazar, D. & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170. doi:10.3102/0162373716670260

<sup>20</sup>Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação (2019). Resolução CNE/CP Nº 2, 20 de dezembro de 2019. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>

<sup>21</sup>Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.*, 28(100), 1129-1152. doi: 0.1590/S0101-73302007000300023.

<sup>22</sup>Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, 17(53), 721-737. doi: 10.7213/1981-416X.17.052.A001

<sup>23</sup>Abed, A. L. Z. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo: UNESCO/MEC.

<sup>24</sup>Barros, P. B., Coutinho, D., Garcia, B., & Muller, L. (2016). *O desenvolvimento socioemocional como antídoto para a desigualdade de oportunidades*. Relatório técnico INAF 2016. São Paulo: Instituto Ayrton Senna e Instituto Paulo Montenegro.

<sup>25</sup>Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

<sup>26</sup>Kankaraš, M. (2017). *Personality matters: relevance and assessment of personality characteristics*. OECD Education Working Papers, 157. Paris: OECD. doi: 10.1787/8a294376-em

<sup>27</sup>Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

- <sup>26</sup>Cattan, S. (2010). *Heterogeneity and Selection in the Labor Market*. Tese de doutorado, Universidade de Chicago.
- <sup>29</sup>Santos, M. V., Silva, T. F., Spadari, G. F., & Nakano, T. C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais, Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10. doi: 10.36298/gerais2019110102
- <sup>30</sup>Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. doi:10.1002/pits.21641
- <sup>31</sup>Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. doi:10.1111/cdev.12864
- <sup>32</sup>Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- <sup>33</sup>Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Virginia: ASCD.
- <sup>34</sup>Dicke, T., Parker, P.D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.11.003
- <sup>35</sup>Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21-30. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.005
- <sup>36</sup>Abrahams, L., Pancorbo, G., Santos, D., John, O. P., Primi, R., Kyllonen, P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31, 4, 460-473. doi: 10.1037/pas0000591
- <sup>37</sup>Duckworth, A.L., & Yeager, D.S. (2015). Measurement matters: assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. doi: 10.3102/0013189X15584327
- <sup>38</sup>Raemdonck, L.V., Bigler, A., Abrahams, L., Pancorbo, G., Teixeira, K.C., Alves, G.A.S., De Fruyt, F. (2020). *Social-Emotional Skills of Teachers: Mapping the Content Space and Defining Taxonomy Requirements*. Relatório Técnico Não Publicado. São Paulo: Instituto Ayrton Senna
- <sup>39</sup>De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276-281. doi:10.1017/iop.2015.33
- <sup>40</sup>Da Costa, S., & Sánchez, F. (2013). *Regulación afectiva en el lugar de trabajo: el rol de la inteligencia y de la creatividad emocional*. In Gonzalez-Cabanach, R., Fernandez-Cervantes, R., Ferradas-Canedo, M. M., & Freire-Rodriguez, C. (Coord.). *Psicología y salud. Salud física y mental II*. (pp. 83-90). Granada: Editorial Geu.
- <sup>41</sup>Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso)>
- <sup>42</sup>Mazzola, J. J., Schonfeld, I. S., & Spector, P. E. (2011). What Qualitative Research has Taught us about Occupational Stress. *Stress & Health*, 27,93-103. doi: 10.1002/smi.1386
- <sup>43</sup>O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5),788-818. doi: 10.1002/job.714
- <sup>44</sup>Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85-97. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.09.004
- <sup>45</sup>Delors, J. et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- <sup>46</sup>Kankaraš, M. & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD Education Working Papers, 207. Paris: OECD. doi:10.1787/5007adef-em
- <sup>47</sup>Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Paper apresentado na conferência de pesquisa ACER: Building Teacher Quality: What does the research tell us, Melbourne, Australia. Disponível em <[http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/)>
- <sup>48</sup>Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 3-22. doi: 10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x
- <sup>49</sup>Guerriero, S. (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Educational Research and Innovation, Paris: OECD. doi: 10.1787/9789264270695-en
- <sup>50</sup>Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309-323. doi: 10.1037/edu0000217

- <sup>51</sup>Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. doi: 10.1207/S15326985EP3602\_5
- <sup>52</sup>Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. doi:10.3102/0034654307310317
- <sup>53</sup>Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices: Educational Practices Series-3*. Lausanne: International Bureau of Education and the Academy.
- <sup>54</sup>Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294. doi:10.3102/00346543063003249
- <sup>55</sup>Praetorius, A. K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2–12. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.12.002
- <sup>56</sup>Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2004). Improving mathematics teaching. *Educational Leadership*, 61(5), 12–17. Disponível em <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb04/vol61/num05/Improving-Mathematics-Teaching.aspx>>
- <sup>57</sup>Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.07.001
- <sup>58</sup>Nunes, C. H. S. S., Hutz, C. S., & Nunes, M. F. O. (2009). *Bateria Fatorial de Personalidade - BFP: Manual técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- <sup>59</sup>Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual review of sociology*, 29(1), 541–562. doi: 10.1146/annurev.soc.29.01.0202.100023
- <sup>60</sup>Witt, L. A., Burke, L. A., Barrick, M. R., & Mount, M. K. (2002). The interactive effects of conscientiousness and agreeableness on job performance. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 164. doi:10.1037/0021-9010.87.1.164
- <sup>61</sup>Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171–178. doi: 10.1016/j.paid.2017.08.034
- <sup>62</sup>Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: the consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375–389. doi:10.1108/09513540910970476
- <sup>63</sup>Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. Disponível em <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11218-004-4229-y.pdf>>
- <sup>64</sup>Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: the mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 907. doi:10.3390/ijerph13090907
- <sup>65</sup>Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2012). Be passionate, but be rational as well: emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 56–65. doi: 10.1016/j.tate.2011.08.005
- <sup>66</sup>Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(3). doi: 10.14221/ajte.2011v36n3.1
- <sup>67</sup>Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7
- <sup>68</sup>Lavy, S., & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151–161. doi: 10.1016/j.tate.2018.04.001
- <sup>69</sup>Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- <sup>70</sup>Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95. doi: 10.1177/088840649401700203
- <sup>71</sup>Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245–259. doi: 10.3102/00028312021002245
- <sup>72</sup>Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992). *An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- <sup>73</sup>Mauad, L. C. (2014). Crenças da autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. *Psicologia, Ensino e Formação*, 5(2), 19–37. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612014000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200003&lng=pt&nrm=iso)>
- <sup>74</sup>Smidt, W., Kammermeyer, G., Roux, S., Theisen, C., & Weber, C. (2017). Career success of preschool teachers in Germany – the significance of the Big Five personality traits, locus of control, and occupational self-efficacy. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1340–1353. doi:10.1080/03004430.2017.1314275
- <sup>75</sup>Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

- <sup>76</sup>Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- <sup>77</sup>Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A.C. (2016). Teacher enthusiasm: reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28, 743-769. Disponível em <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9354-y>>
- <sup>78</sup>Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.008
- <sup>79</sup>Burgess, R. (2000). *Laughing Lessons: 149 2/3 Ways to Make Teaching and Learning Fun*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Co.
- <sup>80</sup>Jeeder, D. (2015). Implications of Using Humor in the Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 828-833. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.218
- <sup>81</sup>Van Praag, L., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education*, 66, 393-401. doi:10.1016/j.tate.2017.05.008
- <sup>82</sup>European Commission (2017). *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- <sup>83</sup>Khalfaoui, A., Garcia-Carrion, R., & Villardon-Gallego, L. (2020). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education*. doi: 10.1007/s10643-020-01054-4
- <sup>84</sup>Allan, J., Leeson, P., De Fruyt, F., & Martin, S. (2018). Application of a 10 week coaching program designed to facilitate volitional personality change: Overall effects on personality and the impact of targeting. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 16(1), 80-94. doi: 10.24384/000470
- <sup>85</sup>Hudson, N. W., & Fraley, R. C. (2015). Volitional personality trait change: Can people choose to change their personality traits? *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(3), 490-507. doi: 10.1037/pspp0000021
- <sup>86</sup>Hudson, N. W., & Fraley, R. C. (2016). Changing for the better? Longitudinal associations between volitional personality change and psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(5), 603-615. doi: 10.1177/0146167216637840
- <sup>87</sup>AACTE, & P21. (2010). *21st century knowledge and skills in educator preparation*. Disponível em <[http://www.p21.org/storage/documents/aacte\\_p21\\_whitepaper2010.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf)>
- <sup>88</sup>AITSL. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Disponível em <[http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian\\_professional\\_standard\\_for\\_teachers\\_final.pdf](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf)>
- <sup>89</sup>Duquesne University. (2017). *Leading Teacher Program*. Disponível em <<http://www.duq.edu/academics/schools/education/undergraduate-programs/leading-teacher-program>>
- <sup>90</sup>Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2016). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25-41. doi: 10.1080/13540602.2016.1203772
- <sup>91</sup>NIE. (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century*: Executive summary. Nanyang Technological University: Singapore. Disponível em <[https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21\\_docs/te21\\_executive-summary\\_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2](https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2)>
- <sup>92</sup>Schonert-Reichl, K. A. *Social & Emotional Learning and Teacher Education: A National Scan of Teacher Preparation Programs*. Collaborative for Academic, Social & Emotional Learning (CASEL). Disponível em <<http://crtwc.org/wp-content/uploads/2019/10/SEL-TEd-Full-Report-for-CASEL-2016-05-15-MJK.pdf>>
- <sup>93</sup>Johnson, M. K., 2001. Change in job values during the transition to adulthood. *Work and Occupations*, 28, 315-345. doi: 10.1177/0730888401028003004
- <sup>94</sup>Sonnentag, S., & Frese, M. (2002). *Performance concepts and performance theory*. In Sonnentag, S. (Org.), *Psychological management of individual performance* (pp.3-27). Great Britain: John Wiley & Sons Ltda.
- <sup>95</sup>Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. *Personnel selection in organizations*, 71, 98. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/303918880\\_Job\\_performance](https://www.researchgate.net/publication/303918880_Job_performance)>
- <sup>96</sup>Primi, R., De Fruyt, F., Santos, D., Antonoplis, S. & John, O. P. (2019). True or False? Keying Direction and Acquiescence Influence the Validity of Socio-Emotional Skills Items in Predicting High School Achievement. *International Journal of Testing*, 20, 97-121. doi: 10.1080/15305058.2019.1673398
- <sup>97</sup>Alves, G., Souza, M. S. & Baptista, M. N. (2019). Validade e precisão de testes psicológicos. In R. A. M. Ambiel, I. S. Rabelo, S. V. Pacanaro, G. A. S. Alves & I. F. A. S. Leme (orgs). *Avaliação Psicológica: Guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia (revisado e atualizado)*(pp. 93-108). Belo Horizonte: Artesã.
- <sup>98</sup>American Education Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) & National Council on Measurement in Education (NCME) (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA/APA/NCME.

[institutoayrtonsenna.org.br](http://institutoayrtonsenna.org.br)

ISBN 978-65-993007-0-7

