



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

EMILY KAROLINE DE ANDRADE SANTOS

**DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: O OLHAR DOS EDUCADORES
SOBRE A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO À DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19**

**CAMPINA GRANDE
2021**

EMILY KAROLINE DE ANDRADE SANTOS

**DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: O OLHAR DOS EDUCADORES
SOBRE A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO À DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Fonsêca de Almeida Gama.

**CAMPINA GRANDE
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237d Santos, Emily Karoline de Andrade.
Desenvolvimento socioemocional [manuscrito] : o olhar dos educadores sobre a humanização do ensino à distância no contexto da pandemia da Covid-19 / Emily Karoline de Andrade Santos. - 2021.
68 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Juliana Fossêca de Almeida Gama, Centro Universitário Unifacisa."

1. Competências socioemocionais. 2. Ensino remoto. 3. Relação professor-aluno. 4. Psicologia educacional. I. Título

21. ed. CDD 370.153

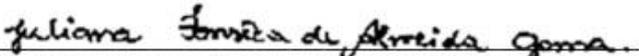
EMILY KAROLINE DE ANDRADE SANTOS

**DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: O OLHAR DOS EDUCADORES
SOBRE A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO À DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19**

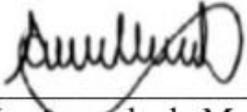
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Aprovada em: 04/10/2021.

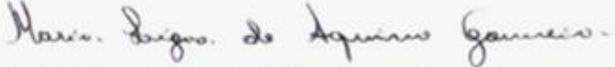
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Juliana Fonsêca de Almeida Gama (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Amanda de Medeiros Lima
Instituto Federal de Pernambuco



Profª. Dra. Maria Lígia de Aquino Gouveia
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha avó Celecina (*in memoriam*), pela preocupação, pelo incentivo e pelos sorrisos ao me receber de volta em casa, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois Ele tem me sustentado durante todo o caminho.

Aos meus pais Kátia e Josival, pois minha formação é resultado de seu amor, apoio e dedicação. Meu pai, que sempre trabalhou incessantemente para tornar meus sonhos realidade. Minha mãe, que sempre cuidou de mim e de todo o resto para que fosse possível estudar em outra cidade.

À minha irmã, que sempre foi minha maior referência, minha melhor amiga e conselheira. Eu não teria chegado a lugar algum sem os seus incentivos e sua força.

Aos meus amigos, que me acompanharam durante a graduação e contribuíram para a formação de quem eu sou hoje, em especial, Darcy e Aline, que inúmeras vezes se mostraram presentes em momentos difíceis, nos quais duvidei de mim mesma, e enriqueceram minha jornada com suas amizades, apoio, companheirismo. Precisei sair de Caruaru para encontrá-los e não vou esquecê-los jamais.

À Juliana Gama, professora que me encantou desde o primeiro encontro e se eternizou em mim como um grande exemplo pelo seu jeito doce e dedicado de exercer sua prática. Obrigada pelo apoio, incentivo e orientação na construção deste trabalho.

À Amanda e Lígia Gouveia, membros da Banca. Agradeço à Amanda por ter se mostrado solícita desde o início em contribuir nessa importante etapa da minha formação. À professora Lígia que primeiro despertou em mim o interesse pela Psicologia Educacional e possibilitou, através do seu projeto de extensão, que eu vivenciasse na prática as suas lições em sala.

Aos professores do Curso de Psicologia da UEPB, que contribuíram positivamente para minha formação e me marcaram ao longo desses 5 anos, cada um à sua forma. Os conhecimentos que adquiri e as práticas que vivenciei, a partir do contato com esses professores, guardarei para sempre.

Por fim, aos professores que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Sou muito grata por ter encontrado para somar ao meu trabalho profissionais tão dedicados, que amam a docência e que escolhem todos os dias enfrentar o ato de ensinar no Brasil. Obrigada por contribuírem grandemente com meu trabalho.

RESUMO

O processo de desenvolvimento no período da adolescência é complexo e as mudanças que ocorrem nessa fase são intensas, sejam elas físicas, cognitivas ou emocionais. A escola representa uma grande parte da vida e do desenvolvimento do sujeito, e é um elemento importante nesse processo, uma vez que é uma das partes responsáveis por desenvolver as competências socioemocionais, que são necessárias para a formação de jovens prontos para a vida em sociedade. O educador tem o dever de promover aprendizagens que estejam sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesses de crianças e adolescentes e, também, com os desafios impostos pela sociedade contemporânea. No entanto, a partir de 2020 a educação passou por grandes mudanças em decorrência do início da pandemia causada pelo novo Coronavírus. A suspensão de aulas presenciais por tempo indeterminado e a adoção da virtualização do ensino resultaram em inúmeros desafios para estudantes e educadores. Por esse motivo, a pesquisa foi realizada com dez professores do Ensino Médio, em escolas particulares, públicas e/ou técnicas do estado de Pernambuco, com o objetivo de investigar as repercussões do ensino à distância na relação aluno-professor e no desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes. A coleta de dados foi realizada através de questionário sociodemográfico; questionário com questões objetivas e abertas; e entrevista sobre a prática dos educadores em sala de aula no que se refere ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos adolescentes/alunos. Os dados quantitativos foram analisados através de estatística simples, e os dados qualitativos através do método de análise de conteúdo. Verificou-se a partir dos resultados que os professores não conhecem profundamente as competências socioemocionais, nem sabem como desenvolvê-las de forma eficaz em seus estudantes. Observou-se, ainda, que houveram mudanças na relação aluno-professor, e que os professores têm apresentado dificuldades em ministrar aulas no formato online, em decorrência da falta de orientações e treinamento. Tal cenário, juntamente com inúmeras mudanças às quais estes profissionais têm sido submetidos, resultam em estresse e esgotamentos físico e mental. Esses resultados evidenciam o descaso de políticas como a BNCC em preparar os educadores e instrumentalizá-los a fim de facilitar suas práticas no desenvolvimento integral de adolescentes.

Palavras-Chave: Competências socioemocionais. Relação aluno-professor. COVID-19. Aulas virtuais.

ABSTRACT

The development process during adolescence is complex and the changes that take place during this phase are intense, whether they are physical, cognitive or emotional. School represents a large part of the subject's life and development, and is an important element in this process, as it is one of the responsible parts for developing the socioemotional skills, which are necessary for the formation of young people getting ready to live in society. The educator has the duty to promote learning that complies with the needs, possibilities and interests of children and adolescents, and also with the challenges imposed by contemporary society. However, from 2020 on, education has undergone major changes as a result of the pandemic caused by the new Coronavirus. The suspension of in-person classes for an indefinite period and the adoption of virtual education resulted in numerous challenges for students and educators. For this reason, the research was carried out with ten high school teachers in private, public and/or technical schools in the state of Pernambuco, with the aim of investigating the repercussions of distance education on the student-teacher relationship and on the development of students' socioemotional skills. Data collection was performed through a sociodemographic questionnaire; objective and open questions questionnaire; and an interview about the educators practice in the classroom with regard to the development of the adolescents/students' socio-emotional competences. Quantitative data were analyzed using simple statistics, and qualitative data used the content analysis method. It was verified from the results that the teachers do not deeply know the socioemotional competences, nor do they know how to effectively develop them in their students. It was also observed that there have been changes in the student-teacher relationship, and that teachers are having difficulties in teaching classes in the online format, due to the lack of guidance and training. This scenario, together with countless changes to which these professionals have been subjected, result in stress and physical and mental exhaustion. These results show the neglect of policies such as the BNCC to prepare educators and equip them to facilitate their practices in the integral development of adolescents.

Keywords: Socioemotional competences. Student-teacher relationship. COVID-19. Virtual classes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Classe temática I: Resolução de conflitos em sala de aula	34
Quadro 2 - Classe temática II: Estratégias para manter os alunos interessados na aula.....	35
Quadro 3 - Classe temática III: Orientação para a prática educacional virtual	37
Quadro 4 – Classe Temática IV: Relação aluno-professor no meio virtual	43
Quadro 5 – Classe Temática V: Desenvolvimento das competências socioemocionais no ensino virtual	46
Quadro 6 – Classe Temática VI: Desenvolvimento dos projetos de vida durante a pandemia	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
COVID-19	Coronavirus Disease
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1. BNCC E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	13
2.2. A RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	16
2.3. A PANDEMIA DA COVID-19 E A VIRTUALIZAÇÃO DO ENSINO	19
3. METODOLOGIA	24
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	28
4.1. Análise de conteúdo quantitativo	28
4.2. Análise de conteúdo qualitativo	34
5. CONCLUSÃO	54
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DESTINADO AO EDUCADOR	60
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	63
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	64
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ	67
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E VÍDEOS)	68

1. INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento no período da adolescência é complexo e as mudanças que ocorrem nessa fase são intensas, sejam elas físicas, cognitivas ou emocionais. Elas convocam do sujeito uma nova construção e representação de si e do outro. A partir disso, o adolescente passa a experimentar novas formas de se relacionar com o mundo, e é esperado dele que inicie a construção de seus projetos de vida (SANTOS et al, 2019). A escola e a educação básica, por representarem grande parte da vida e do desenvolvimento do sujeito, são elementos importantes nesse processo.

Em 2018, ao publicar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que determina as aprendizagens essenciais às quais todos os alunos têm direito, o Ministério da Educação (MEC) legitimou a relevância da interação entre a escola e o desenvolvimento do indivíduo, e foi além quando afirmou que é papel da instituição educacional se dedicar ao desenvolvimento global de crianças e adolescentes, o que implica extinguir visões reducionistas ainda presentes, que priorizam a dimensão cognitiva. A BNCC apresenta dez competências que têm o objetivo de especificar aspectos cognitivos e socioemocionais que devem ser desenvolvidos e aperfeiçoados ao longo da vida escolar do sujeito, a fim de torná-lo capaz de resolver as demandas da vida cotidiana em sociedade (BRASIL, 2018).

É apontado que os alunos que trabalham as competências socioemocionais conseguem atingir seus objetivos de forma mais eficaz, tomando decisões autônomas e responsáveis e enfrentando situações adversas de forma criativa e construtiva (FÁVERO, 2020). Mas, para que isso seja possível, os educadores têm um papel de grande responsabilidade, que é o de possibilitar o estímulo aos conhecimentos técnicos e socioemocionais dentro do contexto de aprendizagem, conseqüentemente estimulando o protagonismo de seus estudantes, que se tornam capazes de construir seus próprios projetos de vida (SANTOS et al). Fica evidente, então, a importância da escola e dos educadores responsáveis pelo processo de desenvolvimento das competências que irão preparar os sujeitos para a vida.

No entanto, no ano de 2020, surgiram novos desafios para os professores, em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), e da decisão emergencial do MEC de tornar as aulas virtuais. Em meio à crise pandêmica, as aulas passaram, inicialmente, ao formato totalmente remoto, isto é, acontecendo apenas por meio digital, mas com a flexibilização do isolamento social, passaram ao formato híbrido, que se caracteriza por uma mesclagem entre as aulas online e presenciais. Muitos desses profissionais da educação se viram sem as técnicas, equipamentos e recursos necessários para dominar a tecnologia básica para

realizar seu trabalho virtualmente. Sendo assim, além de estarem imersos numa realidade de crise sanitária, política, econômica e até mental, os professores se depararam com as dificuldades de acolher os estudantes também impactados por esse contexto, e mediar o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos mesmos (DOS SANTOS, 2020).

Macedo et al. (2020) afirmam que, em decorrência dessas adaptações do ensino, as relações entre alunos e professores foram forçadas a passarem por alterações. Os professores foram altamente impactados pela virtualização das aulas, pois, pela primeira vez, passaram a ter contato com o ensino remoto. Sendo esses profissionais peças fundamentais no desenvolvimento de competências socioemocionais, tão necessárias para os alunos/adolescentes no atual momento de crise, torna-se imprescindível investigar, a partir de seus olhares, a relação entre docência e discência.

O professor do Ensino Médio passa por desafios ainda maiores, uma vez que, atuando como mediador, deve se preocupar em preparar esses adolescentes para a saída do ensino básico, estimulando-os ao protagonismo, trabalhando seus projetos de vida e perspectivas para o futuro (BRASIL, 2018). Esses profissionais se deparam, então, com a necessidade de se reinventarem frente a uma realidade virtual, e com a responsabilidade de prepararem esses adolescentes para uma sociedade que passa por mudanças drásticas em decorrência da crise causada pela pandemia da COVID-19.

Existe, portanto, a necessidade de compreender e investigar o novo formato de aulas, pois com o surgimento do coronavírus e o início da pandemia, a virtualização do ensino deixou de ser apenas uma tendência para o futuro e se tornou realidade. Assim afirma Fávero et al. (2020, p. 74-75), ao citar Dib (2020), que acredita “em uma mudança de cultura na educação pós-pandemia, pois muita coisa que foi implantada neste período ficará para os próximos anos, tendo um sentido de ressignificação do papel do professor e dos gestores”. Isto posto, tornam-se evidentes as mudanças e impactos permanentes que a atual virtualização do ensino causará na educação brasileira e, conseqüentemente, na prática dos professores.

Frente a esse contexto e com fins de analisá-lo criticamente, a presente pesquisa buscou investigar, a partir da perspectiva dos professores, como as modalidades de ensino à distância - totalmente virtuais ou híbridas - decorrentes da pandemia da COVID-19 têm impactado na relação aluno-professor e no desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes. Sendo assim, através de entrevista e questionário aplicados com esses profissionais, buscou-se evidenciar, por meio de dados estatísticos e de investigação subjetiva, como tem sido a prática dos educadores em sala de aula no que se refere ao desenvolvimento socioemocional dos adolescentes/alunos.

Neste trabalho buscou-se, ainda, discutir à luz da literatura, a relação aluno-professor no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes, analisando o que postula a BNCC sobre as competências socioemocionais; além de aprofundar a análise acerca da prática do educador em sala de aula e seu atual papel; e também investigar o que dizem os estudos publicados sobre ensino à distância durante a pandemia da COVID-19. Com isso, esta pesquisa visa complementar a literatura precedente, comparando os resultados obtidos em estudo realizado no período pré-pandemia por Santos et al (2019), e avançar ao apresentar resultados atualizados sobre o impacto da virtualização do ensino na prática docente, o que pode permitir melhor compreensão sobre o atual contexto da área, bem como proporcionar discussões acerca da possibilidade de um futuro virtual da educação.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. BNCC e as Competências Socioemocionais

A atualidade e as sociedades complexas que vêm surgindo à medida que a humanidade avança, provocam constantes transformações não apenas no ambiente em que o sujeito está inserido, mas também na sua própria subjetividade, uma vez que, ao se deparar com as mais variadas situações, precisa estar pronto para reagir frente a todas elas. Abed (2014, apud SANTOS et al., 2019, p. 3) lista fatores como “a popularização da internet e redes sociais, a globalização das economias, as novas organizações sociais do trabalho e as exigências postas pela redesenhada sociedade humana como evidências que convocam um novo modelo de formação de homem”. Por esse motivo, o sujeito precisa estar em constante desenvolvimento, aprendendo novas habilidades que acompanhem as mudanças que surgirem ao longo da vida.

Del prete e Del prete, em 1998, já falavam sobre "uma tendência crescente na educação, de se preocupar com as relações interpessoais [...] como preparação da criança para a vida em sociedade" (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p. 209), o que veio a ser enfatizado em 2018, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado pelo Ministério da Educação, que normatiza as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018). O documento coloca como um de seus principais objetivos auxiliar, através da escola, no desenvolvimento de habilidades e competências que preparem o sujeito para a vida em sociedade e unificar este modelo de educação em todo o país.

A BNCC postula que é fundamental que a escola trabalhe competências cognitivas e socioemocionais, para garantir a formação integral dos alunos (BRASIL, 2018). Almeida (1999, apud SILVA; SILVA, 2018) pontua que o sujeito está presente no ambiente educativo como pessoa completa, ou seja, a escola não deve negligenciar ou suprimir suas emoções, pois cada aspecto do indivíduo, seja cognitivo, social ou emocional, faz parte de uma mesma realidade. Sendo assim, um dos pontos enfatizados pela Base é a importância de um currículo nacional que não seja pautado somente na transmissão de conteúdos teóricos, uma vez que tal alternativa já se provou insuficiente, mas sim que sejam desenvolvidas pela escola, em parceria com os educadores e com as famílias, competências que englobam os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, a fim de desenvolver holisticamente cada uma das crianças e adolescentes.

Para garantir a aprendizagem integral, o documento apresenta dez competências gerais que integram aspectos sociais e emocionais, bem como cognitivos e práticos, a serem desenvolvidas nos estudantes. Sobre “competência”, a BNCC estabelece a seguinte definição:

[...] Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

As dez competências gerais são, de forma resumida: valorizar conhecimentos para entender e explicar a realidade; curiosidade intelectual, pensamento crítico e criatividade; valorizar a diversidade; comunicação e compartilhamento de informações; dominar tecnologias digitais de informação; exercício da cidadania e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e resolução de conflitos; e agir pessoal e coletivamente com autonomia.

Dentre essas competências gerais, é possível identificar competências socioemocionais incorporadas, como por exemplo, desenvolver a criatividade, pensamento crítico, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, acolher sentimentos negativos, e o uso da criatividade. Essas competências não devem ser separadas das demais, uma vez que ao desenvolver as gerais, automaticamente desenvolvem-se também as socioemocionais. Nesta pesquisa trata-se especificamente das competências socioemocionais apenas a título de investigação. Com a definição dessas competências, a BNCC propõe uma educação transformadora, mais humana e socialmente justa (BNCC, 2018).

Lapa Júnior (2021) citando Macêdo e Silva (2020, p. 966) define competências socioemocionais como:

[...] a capacidade de tomar consciência, compreender, regular e expressar as emoções de forma apropriada, para auxiliar na realização de tarefas, nos processos de aprendizagem, na resolução de problemas, na formação e na gestão de relacionamentos, para se adaptar de forma mais efetiva às demandas complexas de crescimento e desenvolvimento ao longo da vida e aumentar o bem-estar pessoal e a qualidade das relações sociais.

Assim como afirmam Silva e Silva (2018), o desenvolvimento dessas competências deve ter início na família, através de um clima de confiança, afeto e que transmita segurança emocional para os adolescentes. No entanto, os autores também pontuam que nem sempre a

família e os responsáveis estão preparados para fornecer auxílio nesse sentido e, por esse motivo, a escola deve ser inserida nesse contexto, afinal, é no espaço de aprendizagem que os adolescentes passam grande parte do tempo, além de que a escola é um ambiente repleto de diversas experiências emocionais.

Sendo assim, fica evidente a contribuição das competências socioemocionais no processo de aprendizagem e que a educação não deve ser reduzida a conteúdos cognitivos, afinal o aprendizado também possui componentes emocionais. As emoções, sejam elas positivas ou negativas, influenciam diretamente na aprendizagem dos estudantes, gerando motivação, interesse, colaboração, ou absenteísmo, procrastinação e evasão escolar (SILVA; SILVA, 2018). Trabalhar as competências socioemocionais significa acolher os sentimentos, sejam eles positivos ou negativos, e preparar os estudantes para lidar com suas emoções no futuro e se tornarem sujeitos emocionalmente inteligentes.

Quando se trata de desempenho pedagógico e de desenvolver crianças e adolescentes para uma vida social e emocionalmente saudável, a inteligência emocional pode ser uma grande aliada do desenvolvimento socioemocional nas escolas. O conceito de inteligência emocional é atribuído a Mayer e Salovey que, em 1997, a definiram a partir das habilidades para perceber, apreciar, expressar e compreender corretamente nossas emoções, assim como habilidades para regulá-las, com o objetivo de favorecer o crescimento emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY, 1997, apud SILVA; SILVA, 2018). Em outras palavras, dispor de inteligência emocional significa reconhecer emoções e ser capaz de lidar com elas de forma saudável, sejam elas positivas ou negativas, o que se assemelha à noção de competências socioemocionais.

Alzina et al. (2009, apud TESSARO; LAMPERT, 2019, p. 2) assinalam que dentre os ganhos relacionados a essa inteligência estão “a melhora nos relacionamentos interpessoal e intrapessoal, na aprendizagem, na resolução de problemas e na qualidade de vida em geral”. Desse modo, o desenvolvimento dessa forma de inteligência cumpre seu papel referente aos aspectos emocionais e psicológicos, e ainda auxilia no desempenho pedagógico. Quando atrelados, os conhecimentos existentes entre competências socioemocionais e inteligência emocional se complementam e podem servir como ferramentas poderosas para as escolas na formação integral dos estudantes, como previsto na BNCC.

Compreende-se, pois, que potencializar o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes pode resultar em sujeitos mais felizes, saudáveis e responsáveis socialmente, que respeitam a diversidade, que olham os seus semelhantes com empatia e que estão atentos aos seus processos e progressos individuais. Esse desenvolvimento do indivíduo tem início no nascimento e, segundo Hops (1983, apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) há evidências

de que o repertório de habilidades sociais se torna cada vez mais elaborado ao longo da infância. No entanto, é na adolescência que as demandas são maiores, pois tanto os pais como os professores esperam dos adolescentes comportamentos sociais mais elaborados (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). A BNCC segue a mesma linha de pensamento quando propõe competências a serem estimuladas durante a infância, que servem de base para habilidades que são necessárias durante a fase da adolescência.

O protagonismo, por exemplo, competência muito importante durante a fase do Ensino Médio, deve ser estimulado inicialmente no Ensino Fundamental, traduzindo-se mais tarde em suporte para a construção do projeto de vida dos estudantes. O projeto de vida também se caracteriza como uma competência a ser desenvolvida pelos adolescentes, e diz respeito a um projeto que inclua o estudo, o trabalho, e escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018).

Para tornar o adolescente protagonista do seu próprio processo, é necessário que os educadores responsáveis por acompanhá-los nesse trajeto ocupem o lugar de mediadores, fornecendo o ambiente e as ferramentas necessárias para o desenvolvimento, mas atuando como agente auxiliar do processo. Nesse sentido, a BNCC afirma que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2018, p. 39).

2.2. A relação aluno-professor no ensino médio e o desenvolvimento de competências socioemocionais

Como discutido anteriormente, a BNCC reconhece que o ensino teórico já não é mais suficiente para o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. O documento postula que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Esta proposta de orientação caminha na direção de um avanço para a educação brasileira, uma vez que ainda se vê nas salas de aula o ensino como mera transmissão de conteúdos teóricos, valorizando-se apenas os aspectos cognitivos dos sujeitos e negligenciando os socioemocionais. Para Piangers (2020, apud FÁVERO et al., 2020) no passado, o objetivo das escolas era preparar os estudantes para os vestibulares, para que então esses jovens escolhessem uma profissão em que trabalhariam por décadas, tendo que lidar com as consequências físicas e emocionais dessa escolha. Ainda nos dias de hoje, vê-se ser exigida do professor uma postura rígida, de transmissor de conteúdos, e qualquer emoção na prática desses profissionais é considerada inadequada (MARCHESI, 2007, apud SILVA; SILVA, 2018), perpetuando então, um modelo de ensino conservador e tecnicista, que fragmenta o conhecimento.

No decorrer da história da educação, a relação aluno-professor sempre se deu de forma unidirecional, sendo o docente aquele que detinha o conhecimento e enunciava verdades inquestionáveis, enquanto o aluno estava sempre em segundo plano, ouvindo e absorvendo o conteúdo teórico que lhe era passado (MACEDO et al. (2020). No entanto, apesar de tais práticas ainda estarem presentes na cultura da atual sociedade, que negligencia as emoções e valoriza a razão, ao perpetuar essa forma de ensino e aprendizagem, em que os educadores detêm o saber a ser reproduzido pelos estudantes, esses profissionais promovem uma prática que vai de encontro às diretrizes do MEC (SANTOS et al., 2019). Por esse motivo, é preciso reconhecer que a educação do século 21 não mais se limita na transmissão de conteúdos e técnicas, e que o professor deve planejar sua didática visando o desenvolvimento integral dos estudantes (ROCHA e SAMPAIO, 2021).

Pelo o que garante a BNCC (2018), no Ensino Médio, fase final da educação básica, o adolescente está passando pela etapa de ser protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, não mais ocupando o lugar de receptor passivo e sim de interlocutor legítimo. Nessa fase do desenvolvimento é necessário que seja assegurada aos adolescentes uma formação que lhes permita definir seu próprio projeto de vida, tanto com relação ao estudo, quanto ao trabalho e vida pessoal, orientando-os para caminhos saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018). Em outras palavras, o ensino baseado em transmissão de conteúdos teóricos já não é mais suficiente para uma educação atual, ainda mais quando se fala em Ensino Médio, fase marcada por grandes mudanças, tomadas de decisões e protagonismo.

Para que esse processo seja bem sucedido e o protagonismo do adolescente bem estimulado, o elemento fundamental deve ser a relação aluno-professor, que se antes se dava de maneira rígida e engessada, agora deve ceder espaço ao diálogo e às emoções, possibilitando a

construção de fortes vínculos que, por consequência, permitem o desenvolvimento de competências socioemocionais. Sendo assim, para seguir os direcionamentos da BNCC, o professor deve refletir, selecionar, organizar, planejar, monitorar e, principalmente, mediar, estimulando o protagonismo dos estudantes (BRASIL, 2018).

A sugestão da mediação por parte do educador se faz presente em toda a extensão do documento, que ressalta e exemplifica inúmeras situações em que o professor deve atuar como mediador em sala de aula, tornando ativo o sujeito estudante. Surge, então, a indagação em relação a quais características e atitudes são desejáveis ao docente, para que este favoreça o desenvolvimento integral de seus alunos (SANTOS et al., 2019).

Em primeiro lugar, o educador deve promover a interação entre as duas partes, professor e aluno, pois esta é fundamental para um ensino aprendido satisfatório e eficaz (MATTAR, 2012 apud MACEDO et al., 2020). É através da existência da comunicação e do diálogo que se estabelece uma primeira relação entre as partes e a proposta de educação inovadora e transformadora toma forma. Além da simples interação, o processo de aprendizagem para ser mais efetivo também depende de que o professor possibilite que seus alunos experimentem segurança e apoio nessa relação. Para tanto, o professor deve estar disponível quando, por exemplo, seus alunos vivenciarem situações de medo ou insegurança para que encontrem na figura do educador o suporte necessário para desenvolver as competências que lhes permitam lidar com essas situações adversas (SCHORN; SEHN, 2021).

Segundo Marchesi (2006, apud SILVA; SILVA, 2018), outra atitude que se espera do professor, a fim de promover o desenvolvimento integral de seus alunos, é que este tome consciência da importância do valor educativo das emoções e das relações e afetos que se manifestam em sala de aula e, principalmente, que ele, enquanto educador, é um grande ponto de referência para os adolescentes aos quais ensina. É preciso, ainda, que o docente esteja disposto e disponível para utilizar da sua maneira de atender os alunos, assim como da sua comunicação e organização com o intuito de possibilitar que os estudantes sintam as coisas que aprendem (SILVA; SILVA, 2018).

Del Prette e Del Prette (1998) explicam que a prática do professor, no sentido de mediar essas situações, requer um conjunto de habilidades interpessoais profissionais e que a ausência dessas habilidades justifica, em partes, o padrão transmitido-receptivo que predomina nas aulas. Ou seja, o professor também precisa desenvolver e experienciar tais competências para que seja possível trabalhá-las em seus alunos. Há, portanto, a necessidade de uma adaptação na formação desses profissionais, que possibilite habilidades e reflexões que auxiliem o educador a conduzir sua prática educativa. Para que isso seja possível, deve-se oferecer aos docentes espaços de

diálogo acerca das competências socioemocionais, informando-os sobre o que são e de que forma podem contribuir para sua prática e para o processo de ensino aprendizagem (SCHORN; SEHN, 2020).

A BNCC considera o professor um dos principais agentes responsáveis pelo desenvolvimento integral dos estudantes, portanto, esta deveria ser uma pauta importante nos processos formativos desses profissionais. A formação de professores, assim como no ensino básico, também precisa ser pensada para além da reprodução de conteúdos teóricos, explorando e trabalhando as competências socioemocionais dos professores em formação, preparando-os para que futuramente possam desenvolver as habilidades de seus alunos (SCHORN; SEHN, 2020). Proporcionar um espaço de escuta e acolhimento para os professores, durante e/ou após sua formação, também é importante para aliviar sua sobrecarga e possibilitar a reinvenção da prática pedagógica (DUNKER, 2020; RUBIM; BESSET, 2007 apud, SCHORN; SEHN 2021).

Fica evidente, portanto, a importância de que o professor assuma inteiramente sua função de mediador entre o aluno e as competências a serem desenvolvidas. A partir do momento em que o professor segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e estabelece uma relação de mediação com seus estudantes, ele colabora para a formação integral de sujeitos proativos, protagonistas de seus próprios processos, socialmente justos e mais humanos.

2.3. A pandemia da COVID-19 e a virtualização do ensino

No ano de 2020 o mundo parou. Mais especificamente em 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) considerou que o adocimento da população de diversos países em decorrência do Novo Coronavírus (COVID-19), cujo primeiro caso de infecção foi registrado em 2019 em Wuhan, na China, se tratava de uma pandemia, ou seja, uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (Schorn e Sehn, 2021). Na data de 24 de Setembro de 2021, quando este artigo foi finalizado, de acordo com o Ministério da Saúde (2021), no Brasil 21.327.616 casos testaram positivo para a COVID-19 e haviam sido registrados 593.663 óbitos pela doença.

Em razão do alto nível de contágio do vírus, no Brasil a orientação do Ministério da Saúde (2020, apud SCHORN; SEHN, 2021), seguindo as indicações da OMS, foi de distanciamento social, com o objetivo de conter a disseminação da COVID-19. Em razão dessa decisão, o país interrompeu suas atividades econômicas, sociais e educacionais consideradas

não essenciais, com o intuito de diminuir o número de pessoas circulando e, conseqüentemente, a transmissão do vírus. Para isso, no dia 17 de março de 2020 foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC), a portaria nº 343, medida emergencial que atingiu todos os níveis de ensino da rede pública e privada de todo o país, com vistas a substituir aulas presenciais por aulas em meios digitais pelo período de 30 dias. Tal medida, ao ofertar uma educação não presencial, implicou em uma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens (GUEDES; DOS SANTOS, 2020).

Com o passar do tempo e o agravamento da crise pandêmica, o MEC passou a publicar uma série de portarias que prorrogavam as anteriores à medida que a realidade se apresentava. Mantendo-se a necessidade de continuar o ensino à distância, que perdurou durante todo o ano de 2020, ao final deste mesmo ano o MEC homologou o Parecer nº 19 do Conselho Nacional de Educação que estende as atividades remotas até 31 de dezembro em todo o país, dando autonomia às redes de ensino para reorganizar e adaptar os calendários curriculares para o ensino à distância (BRASIL, 2020).

Além disso, este parecer trata também do retorno às atividades presenciais, orientando que este deve ser feito de maneira gradual, considerando a rotatividade de alunos e funcionários com o objetivo de evitar aglomerações. Segundo Schorn e Sehn (2021), essa alternativa surge na medida em que são publicadas pesquisas científicas que indicam prejuízos para o processo de aprendizagem em razão da transposição das aulas para o ambiente virtual. O parecer afirma, ainda, que é de responsabilidade das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação definir as medidas de ensino híbrido e volta às atividades presenciais, respeitando os protocolos sanitários locais (BRASIL, 2020).

Silva, Batista e Trotta (2020) afirmam que desde o início da pandemia a oferta do ensino ocorreu através de vídeos, plataformas virtuais, mídias sociais e ambientes virtuais de aprendizagem, com o intuito de manter a continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da maneira que fosse possível. Em razão desse novo cenário, para além da preocupação com a aprendizagem dos conteúdos, surgem também questões acerca dos impactos e prejuízos que o isolamento social e aulas virtuais podem causar na saúde socioemocional dos envolvidos no processo educacional (SILVA; BATISTA; TROTTA, 2020).

Diante de todo esse contexto de pandemia e virtualização da educação, a rotina didática dos professores teve que ser reformulada, com o intuito de atender à necessidade de um novo modelo de mediação do conhecimento. Uma adaptação como esta demanda do profissional recursos financeiros, tempo para se adequar à nova situação, equipamentos tecnológicos, assim como o conhecimento necessário para manejar com eficiência as ferramentas para o ensino

virtual (VIANA; MIGUEL, 2021). Por se tratar de uma situação emergencial, como mencionado anteriormente, e que surgiu de maneira inesperada, os professores não tiveram tempo para essa adaptação. Por esse motivo, muitos se viram despreparados para enfrentar a nova modalidade de ensino que se mostrou, desde o início, como um desafio.

Como desafios, autores como Silva, Batista e Trotta (2020), Lapa Júnior (2021) e Guedes e Dos Santos (2020) citam, em primeiro lugar, o domínio da tecnologia que se apresenta como essencial para a educação virtual. Muitos professores não têm acesso aos equipamentos necessários, ou sequer dominam as ferramentas digitais necessárias para a realização das atividades online, o que aponta a necessidade de orientação e treinamento desses profissionais por parte das escolas. No entanto, como afirmam Viana e Miguel (2021), tampouco as escolas estavam preparadas para subsidiar o docente durante a transição do ensino presencial para o virtual. A maioria das instituições de ensino não tinha a quantidade necessária de instrumentos tecnológicos modernos, ou o domínio sobre o manejo destes (VIANA; MIGUEL, 2021).

A BNCC, quando lançada em 2018, já previa a digitalização do ensino e propunha à instituição novos modos de promover a aprendizagem, aproveitando o potencial de comunicação do universo digital (BRASIL, 2018). No entanto, é preciso refletir sobre o quão recente é a proposta da BNCC e que o tempo de adaptação entre sua publicação e o início da pandemia foi insuficiente para aplicar tal projeto. Um plano como esse requer uma longa preparação, bem como requer que se leve em consideração a realidade precária de algumas escolas da rede pública, sem verba, nem apoio para investir em equipamentos tecnológicos, e seus alunos que, muitas vezes, não têm acessibilidade a esse tipo de ferramentas.

Outro desafio que se apresenta ao educador diz respeito à completa disparidade entre o ambiente virtual de aulas e o ambiente presencial. Schorn e Sehn (2021) afirmam que, devido a ausência de interação face a face, o professor precisa tornar o conteúdo mais atrativo e dinâmico, com o objetivo de captar o interesse do aluno. Também é importante engajar o aluno no processo de aprendizagem, proporcionando discussões, apresentações e situações interativas das quais o aluno possa participar ativamente e não permaneça na posição de receptor de conteúdo (SHORN; SEHN, 2021).

Viana e Miguel (2021) também chamam a atenção para a dificuldade de captar e manter a atenção do aluno na nova modalidade de ensino, mas para além do interesse pelo conteúdo, os autores ressaltam que um grande problema enfrentado pelos professores é a acessibilidade tecnológica por parte dos alunos, uma vez que nem todos têm condições ao acesso online das aulas. Tal problemática interfere no vínculo entre o aluno e a instituição de ensino, bem como afeta a relação entre aluno e professor, pois perdem a rotina pedagógica, podendo gerar

frustração ao educador e deficiência no processo de aprendizagem do estudante (VIANA; MIGUEL, 2021).

Neste contexto, diante de tantas mudanças e desafios, Silva, Batista e Trotta (2020) relatam que, através de sua pesquisa, identificaram, na narrativa de muitos profissionais da área da educação, o aumento de relatos de ansiedade e estresse. Os autores explicam que a necessidade de buscar uma nova forma de planejar o ensino e de se adaptar a esse novo formato, junto às suas demandas pessoais e seu sentimento de medo acerca do vírus, “elevou o grau de exigência e controle emocional destes profissionais para que tudo estivesse e permanecesse sobre controle” (SILVA; BATISTA; TROTTA, 2020, p.81). Os mesmos autores afirmam que:

As dificuldades advindas deste cenário estarão presentes ainda por um bom tempo em nossa sociedade e, a partir delas, devemos relacionar o nosso desejo de vencê-las e esmerar a vontade de alcançar o sucesso coletivo. Nesse viés, o investimento no desenvolvimento das competências socioemocionais é importante para utilização de forma sistemática em nossas práticas diárias e por integrarem todo o processo de formação do ser humano como indivíduo, profissional e cidadão (SILVA; BATISTA; TROTTA, 2020, p. 82).

Ainda que seja um processo recente e que as escolas estejam sendo desafiadas desde o início da pandemia a implantar o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes (FÁVERO, et al., 2021), a elaboração de estratégias para tal desenvolvimento pode auxiliar no enfrentamento das consequências da crise pandêmica no ambiente escolar. Com vistas a superar os obstáculos provocados pelas aulas virtuais, ou até mesmo durante o processo de elaboração de estratégias para a volta ao ensino presencial, as competências socioemocionais podem auxiliar docentes e discentes durante esse período. Essa ajuda pode surgir na forma de resolução de conflitos, enfrentamento de desafios e também na forma de propostas inovadoras baseadas em uma postura empática em relação aos agentes envolvidos (SCHORN; SEHN, 2021).

Costin (2020) (apud FÁVERO et al., 2021) afirma que para enfrentar a crise na educação e no contexto de aprendizagem, causada pelo Novo Coronavírus, os jovens necessitam não somente de habilidades básicas, mas de competências mais amadurecidas, a fim de garantir um futuro em que estejam melhor preparados. Sendo assim, a postura do professor, e mais especificamente sua escuta, são fundamentais para acolher esses alunos e repensar a educação virtual no contexto pandêmico (SCHORN; SEHN, 2021).

No entanto, como mencionado anteriormente, os professores também têm sido vítimas das incertezas e angústias dessa nova realidade, além da insegurança técnica já citada, e ainda

precisam desenvolver competências socioemocionais juntamente aos seus alunos, já que este é um aspecto indissociável da aprendizagem, e são vitais para a formação do sujeito. Nessa direção, Schorn e Sehn (2020) apontam para a carência na formação dos professores, o que implica em tensionamentos na mudança para o ensino virtual e também para o retorno da aprendizagem presencial. Ademais, os autores chamam a atenção para a necessidade de maiores investimentos na formação dos docentes, no intuito de prepará-los para estabelecerem uma boa relação com seus alunos.

Com vistas a tudo que foi discutido analisemos, a partir da perspectiva dos professores, como as modalidades de ensino à distância - totalmente virtuais ou híbridas - decorrentes da pandemia da COVID-19 têm impactado na relação aluno-professor e no desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes. Antes, porém, falemos sobre o método que utilizamos para chegar aos dados que serão apresentados a esse respeito.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa, cujo objetivo é exploratório, caracteriza-se por um caráter quali-quantitativo. O método qualitativo de pesquisa, segundo Minayo (2013), é aquele que, dentre outras coisas, se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio, por exemplo, dos valores e das atitudes dos atores sociais. Assim sendo, a dinâmica qualitativa desta pesquisa surge na medida em que conta com uma investigação subjetiva sobre a prática dos educadores em sala de aula no que se refere ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos adolescentes/alunos.

A pesquisa quantitativa, por sua vez, utiliza-se de números e métricas para obtenção de seus resultados. Nesse sentido, a parte quantitativa deste trabalho envolve as estatísticas com relação à quais estratégias têm sido utilizadas pelos professores para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos adolescentes/alunos; o quanto eles vêm relevância em construir estratégias e o quanto de efetividade vêm em seus trabalhos.

O local da pesquisa não foi vinculado a uma instituição, pois a pesquisa foi realizada em local virtual, em decorrência do período de pandemia e isolamento social. Vasconcellos e Guedes (2007, p. 1, apud COSTA, 2018, p. 20), ao investigarem a aplicação de questionários eletrônicos pela internet no âmbito dos estudos acadêmicos constataram que, dentre outras finalidades, a internet pode ser utilizada também para a realização de pesquisas científicas.

Com vistas a investigar a relação entre o ensino virtual e o desenvolvimento de competências socioemocionais a partir da relação professor-aluno, elegeu-se como população da pesquisa dez (10) professores que atualmente lecionam nas séries correspondentes ao Ensino Médio, em escolas particulares, públicas e/ou técnicas do estado de Pernambuco e que, em decorrência da pandemia do COVID-19, passaram a atuar na modalidade de ensino virtual ou híbrido, ou seja, que combina a aprendizagem presencial e remota. Uma vez definida a seguiu-se os seguintes critérios de inclusão: ser professor do Ensino Médio; estar lecionando atualmente, no ano de 2021; ser residente no Brasil, no estado de Pernambuco e lecionar neste mesmo estado. Foi necessário também, que o educador tivesse vivenciado o contato com o ensino totalmente remoto ou regime híbrido apenas após o início da pandemia do COVID-19.

Este trabalho, que tem como objetivo analisar as repercussões do ensino remoto na relação aluno-professor e no desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes no contexto da pandemia da COVID-19, conta com a análise dos dados coletados por meio de questionário sociodemográfico, de questionário com questões objetivas e abertas e entrevista

semiestruturada. Os resultados obtidos com esses instrumentos permitiram que fosse realizada uma análise comparativa entre os períodos anteriores à pandemia e o período da pandemia.

Para isso, foi utilizada uma metanálise, que teve como parâmetro parte da pesquisa intitulada “Desenvolvimento afetivo-emocional na escola: o olhar dos educadores sobre a humanização do ensino”, realizada pelas alunas do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como exigência de avaliação do componente curricular Psicologia da Saúde, no ano de 2019, e apresentado no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), no mesmo ano.

Na pesquisa realizada no período anterior à pandemia, a coleta de dados foi feita através de um instrumento composto por um questionário sociodemográfico e um questionário com perguntas objetivas e abertas acerca da prática dos educadores no que diz respeito ao desenvolvimento de competências socioemocionais dos adolescentes. A pesquisa analisou dois quesitos, a quarta questão acerca do grau de importância atribuído pelos participantes às competências; e a quinta questão, acerca de qual (quais) da(s) competência(s) está (estão) presente(s) na prática de cada professor em sala. Na atual pesquisa foram utilizados os mesmos instrumentos de coleta de dados e foram analisados todos os quesitos. Ademais, perguntas voltadas para o atual contexto e realidade pandêmica foram acrescentadas, feitas em entrevista semiestruturada, com a finalidade de comparar os novos dados com os resultados previamente coletados e examinados na pesquisa antecedente.

Quando finalizado, o projeto da atual pesquisa foi submetido ao comitê de ética da Universidade Estadual da Paraíba e, após aprovado, se deu início a convocação dos participantes através do método de levantamento de dados Bola de Neve. Segundo Dewes (2013), “o método de amostragem em bola de neve pressupõe que há uma ligação entre os membros da população dado pela característica de interesse, isto é, os membros da população são capazes de identificar outros membros da mesma” (DEWES, 2013, p. 10).

Devido à realidade de pandemia e isolamento social, essa forma de coleta foi aplicada de forma virtual, tendo início com o contato via redes sociais com um professor, seguido pela apresentação da proposta de pesquisa. Após aceitar participar da pesquisa, foi apresentado ao participante um formulário elaborado a partir da plataforma Google Forms (APÊNDICE A), plataforma que permite a coleta de informações através de formulários, em que estavam disponíveis para leitura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A); o Termo de Autorização para Gravação de Voz (ANEXO B), que permite ao pesquisador gravar o áudio da entrevista para posteriormente transcrevê-lo para fins de análise; e o Termo de Autorização para Uso De Imagens (ANEXO C), para o caso de o participante optar por não

desligar a câmera durante a gravação da entrevista. Após a leitura de cada termo, ficou ao critério de cada sujeito participar ou não da pesquisa. Ao assinalar que leu e concordou com todos os termos, foi feito o envio do link de acesso ao questionário, que foi aplicado também através do Google Forms.

Ainda durante o primeiro contato com o participante, foi agendada a entrevista, que aconteceu de forma individual, seguindo um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B) através do Google Meet, plataforma que permite a comunicação ao vivo por chamada de vídeo. Para garantir o sigilo das informações coletadas por meio dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, foi adotada a medida de não perguntar o nome do participante em nenhum momento, nem no questionário, nem durante as entrevistas. Além disso, a plataforma Google Meet, onde foram realizadas as entrevistas, permite que os usuários desliguem a câmera, mantendo apenas o microfone ativo. Sendo assim, durante as entrevistas, a pesquisadora permaneceu com a câmera ligada, porém dando espaço ao participante que quisesse desligar a câmera tornando assim, impossível a identificação dos professores. Alguns participantes optaram por permanecer com a câmera ligada, mas estes estavam assegurados pelo Termo de Autorização para Uso de Imagens, que fora assinado durante o primeiro contato.

Ainda com o intuito de garantir o sigilo, as gravações das entrevistas foram armazenadas no computador pessoal da pesquisadora apenas pelo tempo necessário para realizar a transcrição das falas dos participantes. Após serem transcritas, as gravações foram imediatamente excluídas. Sendo assim, os únicos dados a serem armazenados são as transcrições das entrevistas, bem como os dados coletados nos questionários e os termos assinados pelos participantes, que serão mantidos no computador pessoal da pesquisadora por 5 anos, sob sua responsabilidade, e após esse período, serão destruídos.

Seguindo as indicações do método Bola de Neve, foi solicitado que o primeiro participante indicasse uma ou mais pessoas que se encaixassem no perfil da população desta pesquisa, e então foi realizado o contato com esses profissionais através do canal de comunicação disponibilizado pelo primeiro professor, que em todos os casos se deu através do WhatsApp. O objetivo inicial para o alcance do número da população era que, caso não fosse atingido após as indicações do primeiro participante, essa solicitação também seria feita aos seguintes voluntários, até que se atingisse a meta da população a ser pesquisada.

Sendo assim, após entrar em contato com o primeiro participante, foi solicitado que este indicasse colegas de sua profissão que poderiam participar da pesquisa. O primeiro participante, então, indicou 12 profissionais, dos quais apenas 1 se voluntariou para participar. A esse novo participante, foi feita novamente a solicitação para indicação de mais voluntários, recebendo a

sugestão de 22 novos profissionais. Após entrar em contato com cada um deles, 7 aceitaram participar da pesquisa. Foi solicitado aleatoriamente a um dos novos participantes que indicasse um colega de profissão, o pedido foi atendido e essa nova indicação aceitou contribuir.

Após coletados, os dados quantitativos foram organizados automaticamente pela plataforma Google Forms que, segundo Mota (2019), tem como uma de suas vantagens a organização automática dos dados em forma de gráficos e planilhas, o que facilita a análise das informações colhidas. Quando organizados, os resultados foram analisados através de estatística simples, e de acordo com sua frequência de aparição entre os participantes.

Como mencionado, ao final de cada entrevista, estas foram transcritas, sendo o texto analisado manualmente, a partir da leitura das falas dos participantes. Para realizar a análise, os temas mais significativos e que apareceram com mais frequência no discurso dos professores participantes, foram agrupados em seis classes temáticas. A partir da leitura das falas dos participantes, foram codificados os indicadores que mais se repetem, e estes foram divididos em categorias a fim de facilitar a compreensão da análise. Após o processo de codificação e classificação, que define a análise de conteúdo, foram selecionadas unidades de contexto a partir do discurso dos participantes, com o objetivo de revelar as circunstâncias em que os indicadores foram utilizados. Para relacionar cada fala ao seu autor, ao final das unidades de contexto os participantes responsáveis pelo trecho foram identificados pela letra “P”, seguida pelo número que os representa.

Para discutir se houve prejuízos socioemocionais das aulas virtuais, a análise de todos os dados foi realizada, principalmente, à luz da BNCC, sendo feita uma comparação entre o que o documento postula e como ocorre de fato a prática dos professores. A análise também se baseou nas pesquisas mais atuais que abordam o tema da prática do professor e a virtualização das aulas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Análise de conteúdo quantitativo

Os dados sociodemográficos demonstrados a seguir representam as características do público investigado quanto às variáveis sexo, idade, rede em que lecionam atualmente e o formato de ensino em que estão inseridos.

Tabela 1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	REDE	FORMATO DE ENSINO
Participante 1	Feminino	39 anos	Pública	Híbrido
Participante 2	Feminino	36 anos	Pública	Híbrido
Participante 3	Masculino	43 anos	Pública/Particular	Híbrido
Participante 4	Feminino	48 anos	Pública/ Particular	Híbrido
Participante 5	Feminino	48 anos	Pública	Híbrido
Participante 6	Feminino	43 anos	Pública	Híbrido
Participante 7	Masculino	29 anos	Particular	Híbrido
Participante 8	Masculino	22 anos	Particular	Híbrido
Participante 9	Masculino	23 anos	Particular	Híbrido
Participante 10	Masculino	29 anos	Pública	Híbrido

Foram entrevistadas 5 pessoas do sexo masculino e 5 pessoas do sexo feminino. Em relação à idade dos participantes, é possível observar que há duas pessoas com idades entre 18 a 25 anos, dois participantes com 26 a 32 anos, dois com idades entre 33 a 40 anos e, por fim, quatro pessoas com 41 a 48 anos. Quanto à variável “rede em que leciona atualmente”, dos 10 participantes, 50% atuam na rede pública de ensino, enquanto que 30% atuam na rede particular e 20% lecionam em ambas as redes. Ademais, verifica-se que 100% dos professores que se voluntariaram para participar na pesquisa atualmente dão aulas no sistema híbrido.

Após as questões de cunho sociodemográfico, foram aplicadas perguntas acerca da prática dos professores em sala de aula, e das suas relações com os alunos, em um questionário. A primeira questão “Qual seu nível de conhecimento acerca dos projetos de vida de seus

alunos?” trouxe como respostas de 7 dos professores “moderadamente satisfatório”, 2 afirmaram ser “muito satisfatório” e apenas 1 professor afirmou que esse conhecimento é “pouco satisfatório”.

Verifica-se, então, que ainda não há participação e envolvimento suficientes dos professores nos projetos de vida dos alunos, uma vez que a maioria dos participantes relatam um conhecimento apenas moderado. Segundo a BNCC (2018), a participação do professor no processo de construção desses projetos deve ser ativa, ainda que sejam mediadores do processo. Os professores precisam assegurar a esses alunos que seus projetos de vidas sejam tão bem desenvolvidos quanto o currículo teórico. Em outras palavras:

Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. [...] A escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 463-464).

Sendo assim, é possível perceber que a necessidade de desenvolver os projetos de vida ainda não é considerada como uma prioridade pela maioria dos educadores. O que se pode inferir a partir desses resultados é que não há um espaço durante as aulas para trabalhar esses projetos, seja por falta de tempo, de disponibilidade dos professores, ou até mesmo a falta de uma formação que os auxilie a conduzir esse processo.

Abed (2014 apud ABED, 2016) afirma que a aprendizagem humana é relacional, ou seja, é baseada nas relações com o outro. A autora ressalta, então, a importância de manter um bom vínculo para a eficiência de um processo de mediação. Por esse motivo, foi questionado, no ponto 2, como os professores participantes percebem sua relação com os alunos em sala de aula – “Como você descreveria sua relação em sala de aula com os alunos?”. Dos educadores participantes da pesquisa, 6 afirmaram, sob suas perspectivas, terem uma relação “muito boa” com seus alunos, e 4 responderam que mantém relações “excelentes”.

Como afirma Lopes (2017), a relação aluno-professor estabelecida no contexto escolar exige muita atenção e preocupação por parte daqueles que veem na escola um espaço de construção e reconstrução mútua de saberes. Isso se dá, pois uma relação saudável é fundamental para o bom desenvolvimento do aluno e bons resultados no processo de ensino-aprendizagem. Schorn e Sehn (2021) pontuam que a aprendizagem dos alunos é muito mais efetiva quando experimentam segurança e apoio nas relações com seus professores. Sendo assim, é interessante ver que os professores participantes da pesquisa têm considerado suas

relações em sala de aula muito positivas e até mesmo excelentes, considerando o atual momento de crise pandêmica e de fragilidade que todos têm enfrentado. É de grande importância que os estudantes encontrem nessa relação o apoio necessário para superar esse momento turbulento, que se soma às mudanças biopsicossociais que atravessam durante o período da adolescência.

Para conservar, então, um clima favorável e de bem estar em sala de aula, bem como para que professores e alunos possam juntos amparar uns aos outros durante o período de pandemia e aulas virtuais/híbridas, é de suma importância que se dediquem ao fortalecimento desses vínculos e à melhoria de suas relações. Para manter o bem estar de qualquer relação, um elemento primordial é o diálogo, e na relação aluno-professor não é diferente. A partir da compreensão da dimensão do diálogo, maiores avanços são conquistados em relação aos alunos. Por esse motivo, foi questionado aos professores acerca da importância de um espaço de diálogo em sala de aula – “Quão importante você considera ter um espaço de diálogo com os alunos?”.

Verificou-se que 9 professores consideram “extremamente importante” cultivar o diálogo em sala de aula e 1 professor considera “muito importante”. Fica evidente então, até o momento, que há um resultado positivo no desenvolvimento desses adolescentes, uma vez que os educadores relatam manter relações bastante positivas e baseadas na importância do diálogo.

De acordo com o pensamento de Paulo Freire há uma forte valorização do diálogo, que é considerado por ele como um importante instrumento no processo de constituição dos sujeitos (LOPES, 2017). Freire defende, ainda, que só é possível que os educadores desenvolvam uma prática educativa dialógica se acreditarem no diálogo como um “fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres” (LOPES, 2017), e segundo o autor, o diálogo é uma exigência existencial e não pode ser reduzido ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro. Daí a importância da valorização do diálogo.

Quanto mais o professor compreender o diálogo como ferramenta indispensável a sua prática em sala de aula, mais transformadora será a educação, que constituirá sujeitos mais curiosos e participativos, com ânimo e potencial para atravessar situações desafiadoras e mudar a realidade. Ao reconhecer a importância do diálogo, como relataram os professores participantes da pesquisa, e praticá-lo em sala de aula, o professor passa a ocupar o lugar de mediador e não apenas de um transmissor de conteúdos.

Fica posto, então, que a educação do século 21 e, mais especificamente, a educação em tempos de pandemia, não se limita mais à simples transmissão de teorias. É preciso atentar-se ao aluno enquanto ser biopsicossocial e trabalhar levando em conta suas multiplicidades. Por esse motivo, o planejamento do professor precisa contemplar o aluno em seu aspecto geral (ROCHA; SAMPAIO, 2021), visando mantê-lo interessado e motivado no momento de sala de

aula. A fim de nutrir o interesse de seus estudantes pelo processo ensino-aprendizagem, é importante que o professor esteja disponível para compreender os pontos de vista dos estudantes sobre sua prática. Nesse sentido, foi questionado quão importante é para os professores participantes saber das expectativas dos alunos em relação a aula.

Verificou-se que 9 dos professores consideram “muito importante” ou “extremamente importante” saber as expectativas dos alunos em relação a aula, o que representa um resultado bastante positivo, pois se o educador precisa planejar sua prática baseando-se nas necessidades do aluno, e a educação escolar surge com a importante função de elaborar estratégias para ajudar os jovens a se desenvolverem de forma estruturada e significativa (NORA et al., 2019, apud ROCHA; SAMPAIO, 2021), então é de suma importância que o docente investigue como os alunos se sentem sobre sua aula e sobre o processo de ensino-aprendizagem, para que possa adequar sua forma de ensinar e assim abranger as demandas que encontra em sala de aula.

Com o intuito de investigar quais competências são desenvolvidas em sala pelos professores, e analisar quais delas aparecem com mais ou menos frequência na prática desses profissionais, foram elencados 7 itens baseados nas competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular, quais sejam: desenvolver criatividade; exercitar a empatia e a cooperação; promover o autoconhecimento; acolher sentimentos negativos; estimular o pensamento crítico; estimular a argumentação; trabalhar a resolução de conflitos.

Dentre esses itens, *estimular o pensamento crítico* foi predominante entre as respostas e, portanto, a competência mais desenvolvida pelos professores em sala de aula, chegando a alcançar um percentual de 90% da amostra. Em seguida, apareceram *exercitar a empatia e cooperação* e *promover o autoconhecimento* como competências mais estimuladas na prática de 80% dos educadores. *Acolher sentimentos negativos* é a competência menos desenvolvida pelos professores respondentes, obtendo um percentual de apenas 40%.

Em comparação com a pesquisa realizada em momento pré-pandemia, verifica-se que o mesmo resultado se repete. A partir da análise realizada no artigo acerca dos dados obtidos nesse mesmo quesito, constatou-se que *estimular o pensamento crítico* também foi a opção mais selecionada, aparecendo na prática de 79% dos professores participantes. E o elemento *acolher sentimentos negativos* também foi a competência menos desenvolvida em sala de aula, com percentual de apenas 25% (SANTOS et al., 2019).

Isto posto, é possível estabelecer que em ambas as pesquisas os mesmos resultados se repetem, sendo a competência voltada ao estímulo intelectual e cognitivo a mais desenvolvida pelos professores, enquanto a menos desenvolvida está relacionada a emoções e conteúdos subjetivos. Essa constatação possibilita trazer à tona uma reflexão acerca da perpetuação de um

sistema de ensino voltado para o desenvolvimento intelectual dos alunos que, concomitantemente negligencia aspectos emocionais do sujeito.

Em outro quesito foi solicitado que os participantes atribuíssem um nível de importância a cada um dos 7 itens listados. Analisando o item *acolher sentimentos negativos* de forma isolada, 50% dos participantes considera essa uma prática “extremamente importante”, enquanto os outros 50% consideram “nem um pouco importante” (20%), “pouco importante” (10%) ou “moderadamente importante” (20%). Em comparação com o estudo anterior, é possível verificar que, mais uma vez, o resultado se assemelha, uma vez que os dados obtidos antes da pandemia mostram que 53% dos professores consideram *acolher sentimentos negativos* “muito ou extremamente importante”, enquanto uma parcela de 45,83% considera como uma atitude “nem um pouco”, “pouco ou moderadamente importante” (SANTOS et al., 2019).

É possível verificar através desses resultados que, ainda que não desenvolvam essa competência em sala, uma parcela considerável dos professores compreende a importância de incorporá-la à sua prática. É sim alarmante o fato de que a competência mais estimulada seja cognitiva e a menos trabalhada seja emocional, mas é preciso atentar-se ao possível motivo pelo qual professores não têm desenvolvido competências de cunho socioemocional com mais frequência em sala de aula.

Santos et al. (2019) chamam atenção para a deficiência na formação dos professores quando pontuam que parece haver um receio e até mesmo despreparo do profissional para lidar com questões que excedam a dinâmica tradicional da sala de aula. Abed (2016) também coloca que, se os professores são os responsáveis diretos pelo processo ensino-aprendizagem, é preciso dar início a um profundo processo de formação dos professores, para que estes sejam capacitados para atuarem como mediadores e promoverem o desenvolvimento integral de seus alunos.

Sendo assim, deve-se atentar para a atualização da formação desses profissionais, a fim de alinhá-las com as diretrizes do Ministério da Educação, para que se tornem capazes de acolher essas demandas. No entanto, é importante salientar que a sala de aula não deve ser considerada como contexto terapêutico. Ao demandar do professor que este desenvolva competências socioemocionais, ou mais especificamente que acolha sentimentos negativos, não se espera desse profissional que diagnostique e trate quaisquer demandas socioemocionais (ABED, 2016). A intenção ao esperar do professor uma abertura para tais aspectos da subjetividade de seus alunos está somente em resgatar a diversidade que é intrínseca a todos os seres humanos.

O professor não é um psicólogo,[...] o setting das relações entre professor e aluno não é clínico. É preciso deixar claros os limites da atuação pedagógica e da responsabilidade do professor: seu compromisso com a construção do conhecimento, sustentada pelo desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizam e revestem a aprendizagem de profundos significados. (ABED, 2014, p. 103-104, apud ABED, 2016).

Seguindo no questionário na pergunta sobre qual (quais) das competências está (estão) presente(s) na prática de cada professor em sala, percebeu-se uma disparidade nos resultados com relação à pesquisa anterior. Enquanto na pesquisa anterior a competência mais desenvolvida em segundo lugar, estava voltada ao desenvolvimento intelectual e cognitivo dos adolescentes (*estimular a argumentação*), na atual pesquisa as competências que seguiram em segundo lugar como as mais frequentes na atuação dos professores foram *exercitar a empatia e a cooperação* e *promover o autoconhecimento*, competências consideradas como socioemocionais.

Esses resultados permitem levantar uma hipótese acerca da percepção dos professores sobre a importância desses aspectos em um momento como o que o mundo atravessa atualmente. Explorar a empatia e a cooperação em tempos de crise é fundamental para formar jovens emocionalmente inteligentes, que se importam com o outro e reconhecem neles suas emoções, e que interagem com o meio social em que estão inseridos, cooperando com seus semelhantes. O autoconhecimento também é essencial para vivenciar e superar momentos desafiadores, pois permite ao sujeito reconhecer seus objetivos e suas próprias emoções, aprendendo a aceitá-las e a lidar com elas. Assim sendo, pode-se inferir que os professores estão mais atentos às competências socioemocionais e a necessidade de promovê-las durante os desafios da pandemia e do isolamento social.

Quando questionados acerca da sua disponibilidade para atender eventuais demandas pessoais/emocionais dos alunos, – *Quão disponível você está para atender às eventuais demandas emocionais/pessoais dos alunos?* – 4 professores afirmaram estar “muito disponíveis”, enquanto 3 estão “extremamente disponíveis” e 2 “moderadamente disponíveis”, restando apenas 1 professor que declarou estar “nem um pouco disponível”. Ao analisar estes resultados, é possível observar certa incoerência nas respostas, pois a maioria dos professores (70%) se coloca disponível para atender demandas pessoais/emocionais, no entanto não consideram importante acolher sentimentos negativos dos estudantes.

Abed (2016) sugere que

É possível supor que os professores desejam instrumentalizar-se para essa prática, pois são eles que precisam lidar, no dia a dia da sala de aula, com situações sociais carregadas emocionalmente, que muitas vezes são bastante difíceis de serem administradas (ABED, 2016, p. 17, apud SANTOS et al., 2019)

É possível concluir, então, que os educadores compreendem a importância de trabalhar aspectos socioemocionais no ambiente escolar, mas esse entendimento acaba não sendo suficiente para que desenvolvam uma prática promotora de saúde mental. A deficiência na formação e capacitação desses profissionais acaba por impedi-los de desenvolver integralmente esses alunos. Assim como pontua Freire (1996, p. 146, apud LOPES, 2017) a educação não pode ser entendida como uma “experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”.

A BNCC (2018) também coloca que é de extrema importância acolher as demandas pessoais dos alunos e posteriormente utilizá-las para relacionar com o conteúdo trabalhado em sala, possibilitando que o estudante compreenda profundamente e de maneira muito mais dinâmica o conteúdo teórico do currículo escolar. As vivências e experiências dos adolescentes também podem vir a se constituir como base para os processos de construção de identidade e projetos de vida (BRASIL, 2018).

4.2. Análise de conteúdo qualitativo

Com o intuito de investigar como tem sido a prática dos professores durante a pandemia da COVID-19, terá início agora a análise qualitativa que envolve as questões 8, 9 e 10 que compuseram o questionário, e a entrevista semiestruturada.

Quadro 1 - Classe temática I: Resolução de conflitos em sala de aula

CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE CONTEXTO
<i>Diálogo</i>	Diálogo	“Através do diálogo. Evito levar a outras instâncias” P2
	Ouvir as partes	“Se for algo do meu alcance busco uma conversa [...] no final da aula, fora da sala de aula para que haja maior conforto do aluno em ouvir e ser ouvido” P7
	Equilíbrio de opiniões	“Buscando o equilíbrio entre as opiniões, desde que as mesmas não sejam preconceituosas e intolerantes” P3

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os professores, ao serem questionados sobre suas formas de resolução de conflitos em sala de aula, responderam unanimemente que o *diálogo* é a forma mais utilizada para manejar os conflitos em classe. Como já foi mencionado durante a análise quantitativa dos dados, é a partir do diálogo que os sujeitos se constituem, e tal prática é a base para relacionamentos saudáveis. Na perspectiva do contexto educacional, ao exercitar o diálogo não só em situações do dia a dia, mas também durante conflitos, o professor promove o bem estar em sala de aula e possibilita a formação de sujeitos compreensivos, dispostos a ouvir, e que se sentem acolhidos em suas singularidades.

Os conflitos em sala de aula podem ser comuns e recorrentes, uma vez que há inúmeros adolescentes em formação, desenvolvendo suas personalidades e formando opiniões. Dessa forma, ao entenderem o diálogo como fator preponderante em suas práticas educacionais, os educadores demonstram entender o caminho para uma educação que busca compreender a amplitude do aluno e suas questões. Atitudes como *dialogar, ouvir as partes e facilitar o equilíbrio de opiniões* durante um conflito, aproxima o professor de seus alunos e o coloca na posição de mediador, os desafiando a pensar e abrindo espaço para que o aluno possa desenvolver-se como ser social e emocional.

Quadro 2 - Classe temática II: Estratégias para manter os alunos interessados na aula

CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE CONTEXTO
<i>Dinamização</i>	Teatralização, humor e memes Estímulo Aulas dinâmicas	“Através de teatralização, humor, memes sobre o conteúdo [...]” P7 “Estimulando a interagir com posicionamentos e atitudes” P3 “Procuo planejar as aulas de modo que elas fluam de forma dinâmica” P2
<i>Contextualização</i>	Realidade Contexto	“O que eu busco fazer é trabalhar na linguagem deles e trazer a disciplina para o contexto mais real possível” P8

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Como já citado, a prática do professor em sala de aula influencia diretamente na qualidade da aprendizagem do aluno, bem como no surgimento da subjetividade e na formação da personalidade dos adolescentes. Sendo assim, compreende-se que é necessário que o professor adapte sua prática a fim de que sua atividade em sala de aula seja capaz de atender às necessidades dos alunos, e que, conseqüentemente, suas competências socioemocionais sejam bem desenvolvidas.

Ao relatarem o cotidiano em sala de aula online, a maior parte dos professores se queixam da queda na frequência dos alunos em sala desde o início da pandemia, como aponta P2 “[...] *A frequência dos alunos em sala não é a mesma, a gente sabe que esse sistema remoto faz com que os alunos se sintam mais livres, porque estão em casa, existem mil e umas outras atrações além da aula remota pré-programada*”. A falta de engajamento dos alunos no cotidiano desses profissionais durante o isolamento social acaba por cobrar deles atitudes inovadoras, que sejam eficazes na transformação deste cenário.

A partir dos resultados do questionário pode-se observar uma mudança no método aplicado em sala de aula na tentativa de fugir do método tradicional já conhecido, com o objetivo de tornar o conteúdo, e até mesmo a vivência em sala, mais atrativa para os alunos. Os professores já percebem a necessidade de diversificar sua metodologia e assim o fazem, através da dinamização das aulas e contextualização do assunto com a realidade vivida pelos estudantes. Os educadores investem na tentativa de reaproximar os alunos do contexto da sala de aula, ainda que virtual.

Ao se deparar com a teoria, que geralmente é vista de forma técnica e metódica, sendo relacionada às suas experiências, o aluno tende a desenvolver maior interesse e engajamento, participando mais ativamente das aulas e contribuindo para o processo de aprendizagem, pois a partir da contextualização é possível encontrar sentido no que se aprende (BRASIL, 2018).

Sobre trazerem ideias inovadoras para a sala de aula, também esteve presente na fala dos profissionais o uso da dinamização, em que relatam buscar envolver os alunos na aprendizagem de forma criativa, tornando-os ativos nesse processo. Atividades citadas pelos educadores, como a teatralização e o posicionamento com atitudes, acaba por estimular também o protagonismo desses adolescentes, o que é de suma importância, pois coloca o aluno no lugar de agente principal que se compromete com sua própria aprendizagem. O participante 3 discorreu sobre a sua metodologia antes e após a virtualização das aulas

[...] Como eu sou professor de biologia, a gente trabalha muito com a parte prática, né? Biologia precisa da vivência laboratorial, precisa sair das 4 paredes da sala de aula e ir para um outro ambiente de aprendizagem, uma visita técnica, uma trilha ecológica. Então isso foi castrado, não foi sequer diminuído, foi retirado da minha metodologia. Alguns conteúdos que eu tinha no meu planejamento eu ajustei com eles fazendo vídeos demonstrando, tentei fazer o ensino por investigação com eles, questionando, tornando eles estudantes questionadores, investigadores, trazendo a solução, colocando eles como agentes protagonistas do conhecimento para ir em busca da informação em vez de receber (P3).

É possível verificar, através da fala do professor, que as estratégias utilizadas para dinamizar as aulas e manter os alunos interessados antes da pandemia precisaram ser reajustadas para o formato à distância, o que demandou do professor esforço para repensar sua prática e reajustá-la. O trabalho do educador sofreu alterações e ao invés de planejar sua prática e ir para escola ministrar suas aulas, foi preciso rever e reorganizar suas estratégias didáticas com o intuito de prever quais e como seriam as respostas dos alunos diante da nova metodologia frente ao que estaria sendo ensinado (QUINTEIRO; SILVA, 2021).

Mas, para além de repensar metodologias, tem sido essencial investigar, junto à escola e à família, quais os motivos pelos quais os alunos não têm comparecido às aulas, nem participado ativamente como costumavam fazer no ensino presencial. É possível inferir que o formato online é uma das causas para essa mudança de comportamento, no entanto, uma investigação mais profunda se faz necessária, a fim de entender quais demandas surgem com a virtualização das aulas para que seja possível resolvê-las.

Durante a realização das entrevistas com os participantes, também se verificou que a virtualização do ensino representa a causa das queixas presentes no relato de todos os professores, queixas essas que aparecem com frequência em tons de descontentamento e pesar, caracterizando o formato virtual como o elemento que impede suas práticas de serem bem sucedidas.

Quadro 3 - Classe temática III: Orientação para a prática educacional virtual

CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE CONTEXTO
<i>Houve treinamento</i>	Capacitações Apoio tecnológico	“[...] A escola fez uma série de projetos, capacitações [...] toda ferramenta nova que a gente precisava usar eles passavam mecanismos, como tutoriais através de vídeos” P1

		“[...] A gente teve das instituições um apoio tecnológico, que já vinha acontecendo, porque a tecnologia já é uma realidade” P3
<i>Professores sem orientação</i>	Fazer sozinho Despreparo Superficialidade Insuficiência	"Não houve uma preparação de ter uma aula explicando, ou um formador explicando como funciona. Tivemos que nos virar, fazer sozinhos" P4 “Faça. Não sei como, mas faça” P8 “Não considero ainda suficiente para o que nós realmente precisamos para atender a demanda e também para sermos atendidos, mas pelo menos eu percebo como uma tentativa de fazer algo, ainda que superficial” P6

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Com o surgimento da pandemia da COVID-19, que por si só já representava uma situação desafiadora, a suspensão repentina das aulas presenciais impôs ao professor novas mudanças e adaptações na forma do teletrabalho. Com a introdução das aulas remotas e de novas ferramentas digitais, o docente foi pego despreparado e assustado (VENTURELLI, 2020). Além de apreensivos com a nova realidade, Venturelli (2020) afirma que não se sabia como planejar as atividades a serem realizadas em casa, e que o tempo de treinamento foi insuficiente para que esses profissionais pudessem desenvolver sua prática sem entraves.

A fim de investigar se os participantes da pesquisa haviam recebido alguma forma de treinamento, foi questionado se receberam das escolas em que trabalham alguma orientação sobre suas práticas virtuais para que pudessem desenvolver as competências socioemocionais de forma online. Quatro professores relataram que sim, houve treinamentos, no entanto, apenas dois participantes detalharam essas orientações.

O P7, professor de uma escola privada, foi o único a relatar que houve um contato por parte da coordenação, que buscou se reunir individualmente com cada professor com vistas a investigar como estavam e orientá-los para que fosse dada *“uma atenção não só na questão de conteúdo, mas também na questão psicológica [...] buscar o máximo de afeto com os alunos, estimulá-los, não cobrar tanto”*. É importante rememorar, no entanto, que o desenvolvimento de competências socioemocionais não se trata apenas de lidar com as questões psicológicas e que não se espera do professor que este ocupe o lugar de psicólogo dos estudantes. E, apesar de afirmar ter recebido essas orientações, o professor não fala se houve treinamento para colocá-las em prática.

Já o P3, o segundo participante a detalhar os direcionamentos recebidos pela escola, citou que na escola privada em que leciona os professores e os alunos tiveram conversas com intervenção de psicólogos e psicopedagogos, com o objetivo de orientá-los para essa nova realidade e formato de ensino. Mas, quando questionado acerca da realidade na escola pública em que trabalha, o participante falou que de início não houve orientação alguma, pois a escola encerrou as atividades por cerca de 7 meses e que, apesar de ter recebido orientações na volta das aulas e distribuição de tablets *“dentro das limitações do serviço público”*, *“indiscutivelmente, há uma disparidade entre o serviço público e o serviço particular”*.

Sobre o relato das outras duas participantes, P1 e P2, ambas professoras da rede pública de ensino, o que se entende através de suas falas é que, para a primeira, os direcionamentos e treinamentos foram puramente técnicos, sobre as ferramentas que deveriam utilizar. Já para a segunda, as orientações não passaram de conversas e trocas de ideias sobre o assunto.

O restante dos professores entrevistados narraram realidades preocupantes, uma vez que afirmaram que não houve orientação alguma sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais. Alguns, como o P4, até citam que houve orientação, porém sem preparação ou formação para auxiliá-los nessa prática, e que tiveram que *“fazer sozinhos”*. Tal fala se assemelha ao discurso marcante do P8, que disse *“Houve reuniões em que foi comentado para a gente levar em consideração esses fatores também, mas não para dizer como a gente deveria fazer isso. Foi bem assim ‘Faça. Não sei como, mas faça’”*. Outros professores falaram ainda sobre a superficialidade das orientações, como P6 que relatou que não se sente atendida pela escola, nem preparada para acolher os alunos, pois as orientações dadas pela foram insuficientes e superficiais.

É fundamental mencionar também, que o participante 10, juntamente ao P3, foram os únicos a relatar que houve algum tipo de apoio técnico com relação ao uso de equipamentos e ferramentas tecnológicas. O P10 citou essa preocupação da escola ao explicar que *“esse momento do online estava mais voltado para conseguir fazer o trabalho, conseguir dar o conteúdo, conseguir cumprir o currículo pré-estabelecido, do que sobre como o aluno estava”*. Ele explica que os momentos iniciais logo após a interrupção das aulas presenciais, foram marcados pela ação da escola em que trabalha no sentido de verificar se o professor possuía acesso à internet e aos equipamentos necessários para colocar em prática as aulas virtuais.

A importância em pontuar a falta de relatos como esse nos discursos dos professores, está em sinalizar a possível ausência desses suportes e treinamentos – para além da ausência de orientações para o desenvolvimento de competências socioemocionais –, que são essenciais para que a prática virtual do educador possa ser realizada de forma bem sucedida. A rapidez

com que as mudanças vêm acontecendo, primeiramente para o ensino 100% online, e mais recentemente para o ensino híbrido, como é a realidade dos participantes desta pesquisa, não fornece um espaço de tempo hábil para o ajuste gradual desses professores. São novas, rápidas e rígidas transformações, acompanhadas pela pressão de terem que se adaptar em função de manterem seus empregos.

Venturelli (2020) explica que mesmo para os docentes que pertencem à geração nascida após 1980, e que cresceram juntamente com o desenvolvimento da internet, as novas propostas de educação ainda se mostram como desafios. O autor propõe então, pensar nos educadores que apresentam dificuldades e resistência em se adaptar ao uso de tecnologias para exercer uma função que lhes era tão familiar. Durante a coleta de dados foi possível verificar a existência de dificuldades como essa, a partir de uma situação que ocorreu durante a entrevista da participante 5. Ao entrar na sala do Google Meet designada para a entrevista, a participante permaneceu por algum tempo com a câmera e o microfone desligados. Houve a tentativa de obter resposta da participante por alguns minutos, até que a mesma iniciou uma chamada de voz pelo Whatsapp, canal por onde foi feito o primeiro contato e o convite para participar da pesquisa. Durante a chamada, ela explicou que não conseguia ligar o microfone, e foi possível ouvi-la chamando alguém que estava em sua residência para auxiliá-la. A partir desse momento não ficou claro o que aconteceu, mas ela pediu que a entrevista fosse realizada por chamada de voz, e não pelo Google Meet. Como foi uma situação excepcional, causada por uma dificuldade no manuseio da ferramenta, a entrevista seguiu pela chamada de voz do Whatsapp.

Tracz, em 2013, já discutia sobre como em grande parte das escolas os professores têm problemas com a utilização de inovações tecnológicas em sua metodologia e que muitas vezes apresentam resistência a esses recursos como uma forma de defesa com relação aos agentes estressores e a ansiedade e que, antes da virtualização completa das aulas, esses recursos eram utilizados de forma bastante sutil, muitas vezes como um passatempo para os alunos e não como toda a prática educacional (TRACZ, 2013, apud OLIVEIRA, 2021).

Para além disso, o fato de estarem sempre conectados e de que o único contato possível tem sido o virtual, Venturelli (2020) chama atenção para o fato de que os professores agora estão a pronto atendimento, o dia inteiro, e que precisam estar atentos e disponíveis para cumprir ordens e atender os pais e aos alunos a qualquer momento, o que não acontecia no período pré-pandemia, em que os professores apenas estavam disponíveis para essas demandas enquanto estivessem presentes na escola. Não há mais uma separação entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso.

Oliveira (2021) pontua que, nesse período de pandemia e isolamento social, uma prática passou a ser desenvolvida, a do atendimento particular via Whatsapp, resultando em um aumento da carga horária dos professores que, certamente, não é recompensada. As participantes P1 e P2 desta pesquisa relataram situações que se encaixam nessa descrição. A P2 contou que já chegou a receber ligação de um aluno passando por uma crise de ansiedade às onze horas da noite. Ela disse que é uma situação complicada, mas que faz parte do processo. Já a participante 1 expôs que

Uma das coisas que foi bem prática nesse processo de pandemia foi que, por exemplo, o professor não tem mais vida pessoal. Então eles têm acesso ao meu Whatsapp, ao meu contato, às vezes de meia noite eles pedem ajuda por problemas em casa. Então quer dizer, alguns deles também nos usaram como ferramenta, então a gente terminava sendo esse apoio (P1).

É possível verificar, a partir desses relatos, que os alunos possuem confiança em alguns de seus professores a ponto de contatá-los ao atravessarem momentos delicados como uma crise de ansiedade ou problemas com a família. Em um momento como este que o mundo atravessa, é natural que os adolescentes, quando fragilizados, procurem apoio e segurança, no entanto, ao professor, estender sua carga horária e estar disponível em tempo integral, sem um treinamento específico para lidar com essas situações, não deveria fazer parte do processo, como sugere a P2.

E, resgatando a fala de Venturelli (2020), docente da rede pública de educação do estado de São Paulo, os professores não estão disponíveis apenas para demandas pessoais dos alunos, mas também demandas relacionadas a sanar dúvidas, atender aos pais dos estudantes e cumprir ordens.

Em uma analogia, estamos nos uberizando, uma vez que precisamos estar dispostos ao primeiro toque de notificação que recebemos. Trabalhamos doentes, somando-se todas as circunstâncias que já nos afetavam. Como irá ser daqui para frente? Não sabemos, mas eles sabem. Certamente irão se aproveitar mais das precarizações do trabalho docente para impor seus modelos e contratos (VENTURELLI 2020, p. 302).

Além de ter que adaptar sua rotina e sua prática, os professores se viram, ainda, na obrigação de adaptar seu ambiente de trabalho. Como mencionado anteriormente, o teletrabalho repentino exigiu do professor adaptações rápidas, sendo um desses ajustes relacionados a

administrar uma rotina estressante e transformar o ambiente domiciliar em seu local de trabalho, tendo agora que arcar com despesas que não existiam em momento pré-pandemia, como equipamentos tecnológicos, internet e aumentos nas contas de luz, sem apoio financeiro a mais para isso (SOUZA et al., 2020 apud OLIVEIRA, 2021).

As casas dos docentes se tornaram suas salas de aulas, com suas intimidades expostas (VENTURELLI, 2020), assim como suas imagens e vidas pessoais. Além de terem suas casas invadidas pelos olhares de terceiros, os professores têm seu tempo de descanso e lazer retirado de seus controles. Durante as entrevistas daqueles professores que optaram por permanecer com a câmera ligada, foi possível ver que muitos transformaram um ambiente específico da casa em seu local de trabalho. Uma das professoras (P2) realizou a entrevista na cozinha, enquanto outro professor (P10) se ambientou em seu quarto, onde era possível ver seu guarda-roupa, e outro participante (P3) comentou sobre ter transformado a varanda de sua casa em seu escritório.

Em geral, a maioria dos docentes não possui um ambiente específico para a realização do trabalho. Raro quem possua um quarto ou escritório para poder trabalhar sem haver a intromissão de outras pessoas, como as que circulam pela sala ou cozinha onde o trabalho docente está sendo realizado. Distinguir horário de trabalho com horário para o lar é uma função muito difícil de ser respeitada pelas outras pessoas que moram junto e estão em isolamento social (VENTURELLI, 2021, p. 297).

Todos os agravantes citados, como a falta de treinamento, as dificuldades com a tecnologia e seus espaços pessoais sendo invadidos, quando relacionados, resultam em medo, angústias, exaustão e o sentimento de pressão, que estão cada vez mais presentes no cotidiano dos educadores, levando-os ao limite (VENTURELLI, 2020). Oliveira (2021) fala também de uma exaustão emocional enfrentada pelos professores, e até mesmo casos de despersonalização, que se caracteriza, em síntese, pelo sentimento de desligamento do próprio corpo. Tudo isso derivado dos estressores psicossociais aos quais os professores vêm sendo submetidos e pela grande demanda que contrasta com a pouca quantidade de recursos disponíveis.

Durante a procura de professores que pudessem participar da pesquisa, nos deparamos com situações que refletem a exaustão e estafa mental citadas pelos autores, assim como a grande demanda com a qual eles vêm lidando todos os dias. Durante os primeiros contatos, indicados pelo primeiro participante que se voluntariou para a pesquisa, uma professora recusou o convite alegando estar muito ocupada e que não teria 15 minutos de seu tempo para realizar a entrevista. É importante salientar que, a duração de 15 minutos foi estipulada após a realização da primeira entrevista com o primeiro participante, e foi informado no convite aos próximos professores quanto tempo em média teria a entrevista, podendo durar um pouco mais ou um

pouco menos. Outros três professores de início aceitaram participar, chegaram a assinar os TCLE, no entanto, passaram semanas sem responder o questionário ou marcar a data da entrevista. Apenas um deles se desculpou por não poder mais participar, e justificou que sua ausência teria se dado pela falta de tempo. Os outros professores, inclusive os que aceitaram participar de início, não responderam às mensagens enviadas.

Como mencionado anteriormente, a média inicial estipulada para a duração das entrevistas foi de 15 minutos. Ao final da coleta de dados, a título de curiosidade, foi calculada a média aritmética das durações das entrevistas dos 10 participantes, obtendo um resultado de aproximadamente 12 minutos, sendo a mais longa com duração de 15 minutos (P3) e a mais curta de 6 minutos (P8). Esses resultados, quando relacionados ao conteúdo das entrevistas desses dois participantes, levantam uma reflexão pertinente acerca da necessidade de fala de alguns professores, que utilizaram a entrevista como um espaço para desabafar acerca do seu cotidiano e sua prática virtual, relatando sentimentos de incapacidade, solidão e distanciamento; enquanto outros deram respostas bastante pontuais e não se mostraram muito à vontade em aprofundar acerca da temática tratada nas entrevistas.

Sendo assim, é possível analisar que a exaustão e o estresse quando não aparecem explicitamente em seus discursos, se apresentam nas atitudes dos professores, como no caso de outras duas professoras em que ambas pediram desculpas por desligar a câmera, uma justificando que estava com olheiras e a outra porque, segundo ela, estava com “cara de doente”. E é nesse cenário de exaustão, estresse e tantos outros fatores adoecedores que há, ainda, a expectativa de que os educadores possam desenvolver as competências socioemocionais.

Quadro 4 – Classe Temática IV: Relação aluno-professor no meio virtual

CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE CONTEXTO
<i>Relação piorou</i>	Distanciamento Solidão Frequência	“Por mais que a gente tente se aproximar, é diferente da aproximação física” P1 “Interação mínima, mínima. [...] uma sensação de impotência e de solidão de estar falando sozinho” P3
<i>Relação melhorou</i>	Proximidade Gratidão	“Hoje retornando ao ensino híbrido eu sinto que há uma gratidão por essa proximidade virtual” P6 “Eu acho que apesar do distanciamento a gente acabou se aproximando mais por conta das dificuldades que tanto eu quanto eles enfrentávamos” P8

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Uma vez discutida a realidade em que se encontram os professores durante o momento de pandemia e aulas virtuais, é de suma importância investigar como essas dificuldades e o mal estar proporcionado pela rápida mudança no sistema de ensino tem afetado a relação entre os professores e seus alunos. Para isso, foi questionado aos participantes da pesquisa se estes haviam percebido mudanças em tal relação. Verificou-se que 100% dos professores identificaram mudanças nas relações com seus alunos, tenham elas sido descritas como mudanças positivas ou negativas.

Entre os três participantes que classificaram as mudanças como positivas, a P6 explicou que o distanciamento social trouxe algumas dificuldades para o relacionamento, mas que a necessidade de estar mais atenta às questões emocionais resultou em uma consequente melhora na relação com os alunos, que acabaram se sentindo gratos pela proximidade virtual. Já o P8 falou sobre um esforço das duas partes em fortalecer essa relação, em uma tentativa de superarem os empecilhos causados por esse momento de crise. Esses exemplos evidenciam a importância de manter uma relação bem estabelecida em sala de aula, seja esta virtual ou presencial, e demonstram como esse vínculo não se dá apenas por uma via, em que o professor é responsável por proporcionar o clima favorável para uma boa relação. É importante, também, que os alunos tenham papel ativo nesse processo de fortalecimento.

Os demais participantes não tiveram essa experiência. Muitos deles relatam que, por mais que haja a tentativa de aproximação, “*no virtual é mais frio, nos deixa mais longe*” (P1). O P7 falou ter percebido um pouco de receio por parte dos alunos em se reaproximarem, e que observou que o distanciamento de alguns estudantes teria aparecido juntamente com sintomas de depressão. Ele enfatizou, no entanto, que só foi possível notar essas mudanças durante as aulas presenciais, no ensino híbrido.

O distanciamento dos alunos nas aulas pôde ser notado pela falta de interação, pelas câmeras e microfones desligados e pela falta do olhar e de olhar o aluno. Outros participantes (P3 e P4) falaram sobre como é difícil não poder ver as expressões dos alunos, uma vez que a grande maioria opta por permanecer com as câmeras desligadas, o que é compreensível pois agora assistem aulas no ambiente familiar (importante salientar que o professor, no entanto, não tem essa opção).

O professor não é só um repassador de conteúdo, né. Ele precisa estar ali próximo ao aluno porque por uma expressão, um gesto que o aluno faça, a gente sabe se ele está assimilando ou não, por expressão facial a gente sabe se ele está com vergonha de perguntar, se está

apresentando algum sinal de não compreender a disciplina. E de repente a gente vai para uma tela de computador, olhando para uma pequena câmera no notebook e só vendo as iniciais do aluno na tela, sem saber se ele está ali, se ele está compreendendo. Interação mínima, mínima. Principalmente no começo, no começo você sentia uma sensação de impotência e de solidão de estar falando sozinho. Muitas vezes eu mirava o horizonte aqui na minha sala de aula virtual, mirava um ponto e ficava ali falando, falando. Uma aula extremamente técnica, onde nós professores sabemos que o ato de ensinar é mais do que ensinar, é aprender. E a gente aprende com as intervenções dos alunos, com um exemplo dele do dia a dia. E você não ter isso é muito difícil. Então eu não vejo dificuldade só para o estudante, mas para o professor também (P3).

Através dessa fala é possível compreender a dor de um professor que perde completamente qualquer contato substancial com seus alunos. A declaração feita em tom de desabafo, que traz sentimentos de solidão e de impotência, revela o abandono sofrido pelos professores e faz refletir sobre o futuro da educação. O mesmo professor citou, em outro momento da entrevista, como o envolvimento da tecnologia já era uma realidade mesmo antes da pandemia. Com a necessidade e também facilidade – para o sistema, mas não para professores e alunos – de manter o formato virtual de aulas, é imprescindível questionar as consequências que tal formato acarretará para as relações em sala de aula.

Durante a interação do professor, a máquina não possibilita um espaço para emoções e contatos sociais como na sala de aula presencial (JASKIU; LOPES, 2020 apud OLIVEIRA, 2021). O participante 3 finalizou sua fala pontuando sabiamente que

O ensino remoto foi uma saída, imagina se nós não tivéssemos a oportunidade do ensino remoto. O déficit na educação já é grande, mas o ensino remoto vem mostrar pra gente que ele jamais vai substituir o presencial. Jamais. Ensinar, ir para o colégio, não é simplesmente você ir aprender. Você vai se relacionar com os demais, essa relação interpessoal é muito importante no desenvolvimento, tanto pro professor quanto pro aluno (P3).

A pandemia tem desafiado o professor a refletir sobre a relação com seus alunos, uma vez que, como pontua o P3 na fala anterior, o conhecimento e a aprendizagem não se dão somente pela via do conteúdo teórico, mas sim, que a ida a escola significa aprender por meio de experiências, por meio do contato com professores e colegas. E se não há interação em sala de aula virtual, todo esse contato se perde na grande rede virtual e a aprendizagem dos alunos

é comprometida, o que nos leva a pensar acerca de como os professores têm manejado o desenvolvimento de competências socioemocionais durante a pandemia.

Neste trabalho foi discutido como as competências socioemocionais são imprescindíveis para auxiliar os alunos a atravessarem momentos de crise como o que o mundo inteiro vive. Com vistas a investigar se os professores têm conseguido desenvolver essas competências, foi perguntado se eles têm conseguido desenvolvê-las e se existe alguma competência socioemocional que eles pararam de desenvolver em função da virtualização das aulas.

Quadro 5 – Classe Temática V: Desenvolvimento das competências socioemocionais no ensino virtual

CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE CONTEXTO
<i>Houve desenvolvimento</i>	Dificuldade Tentativas Modo híbrido	“Sim. Tenho conseguido desenvolver algumas, com uma certa dificuldade, mas dá para desenvolver” P1 “Eu tenho tentado, eu sempre tenho me colocado à disposição” P2
<i>Não houve desenvolvimento</i>	Ensino à distância Falta de tempo	“Não, não. Vou ser bem sincero com você. Não sei te dizer se eu estou desenvolvendo habilidade socioemocional com meu aluno, você acredita?” P3 “Se não desenvolvia nem o conteúdo direito, que dirá as competências socioemocionais” P8

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dos participantes que afirmaram estar desenvolvendo as competências socioemocionais, que são a minoria, todos manifestam que existe muita diferença entre desenvolver tais competências no sistema online e no presencial, que o desempenho no modo presencial é bem melhor. Alguns afirmaram ainda que, desde o início da pandemia, não foi possível, houve dificuldades, mas que com a adoção do ensino híbrido conseguiram dar continuidade ao desenvolvimento durante os momentos presenciais, como afirma P1: “*embora nessa época de pandemia a gente não consegue tanto, porque eles estão indo em sistema de rodízio e nem todos estão indo ainda, esse retorno ainda não é geral*”.

Os participantes que declaram não terem obtido sucesso, todos falam que houve inúmeras tentativas, mas o ensino remoto os impediu de desenvolver essa prática de forma bem sucedida.

Cada aula minha por mais que seja cansativo e desgastante, eu me sinto no lugar do estudante, então eu quero um professor motivador, eu quero um professor que desenvolva para mim essa habilidade socioemocional de ser o protagonista do aprendizado. Na relação ensino aprendizagem, ele precisa ser o protagonista. Não que seja necessário o presencial para ter o protagonismo. Mas no presencial você consegue ter a coisa mais instantânea, mais verdadeira, a resposta é mais direta, porque ela não deixa entrelinhas e no ensino remoto é muito complicado você fazer isso [...]. Por isso que eu digo a você que é muito difícil eu julgar se eu consegui atingir a questão social, motivacional do meu aluno, por conta dessa questão do ensino remoto. É muito difícil, a gente não tem resposta instantânea. É muito complicado (P3).

A partir da fala do participante 3, quando define sua prática e o fato de ainda ter que desenvolver competências socioemocionais como cansativo e desgastante, é possível compreender o estresse e a exaustão que foram mencionados previamente neste mesmo trabalho. Além de toda a pressão que sofrem para concluir o conteúdo teórico a tempo, a necessidade de se reinventarem com tanta rapidez, a cobrança por agilidade e eficiência e todas as dificuldades enfrentadas em decorrência do isolamento social e ensino virtual, os professores precisam, ainda, encontrar espaço para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Encontrar tal espaço não deveria ser um problema, já que as competências devem ser tão desenvolvidas quanto o conteúdo teórico. Mas a realidade demonstrada pelos professores é completamente diferente, uma realidade em que fica a cargo da escola decidir se haverá possibilidade de trabalhar as competências socioemocionais, ou não.

Isso pode ser observado na fala do P8, quando afirmou que “*se não desenvolvia nem o conteúdo direito, que dirá as competências socioemocionais*”, evidenciando a valorização da teoria em detrimento das competências. O P7 manifestou uma fala similar quando explicou que não consegue desenvolver as competências no ambiente virtual e por que:

Isso dificulta um pouco no online, porque nós tivemos a hora da aula reduzida, inclusive. Então ou você dá conta de trazer o conteúdo ligado a essa questão dos valores, ou você não consegue. A gente tinha que focar no conteúdo porque a gente não tinha esse tempo mais para contato com o aluno, então eu senti que durante o período online ficou

extremamente prejudicado trabalhar esses valores com eles. Mas eu tentava o máximo possível com o pouco tempo que a gente tinha, porque também tem a cobrança da escola e dos pais para dar o conteúdo, pra terminar o livro. Eles não percebem que às vezes o conteúdo está atrasado, mas os alunos estão aprendendo de uma forma mais profunda, estão conseguindo associar isso com a vida. Eu acredito que o professor durante essa pandemia foi aquele que mais sofreu, porque ele tinha que articular vários interesses, mas ele tinha pouquíssima orientação para isso, ele tinha pouquíssimo suporte (P7).

A partir dessa fala é possível identificar algumas problemáticas. Primeiramente, com a redução do tempo de aula, foi de responsabilidade do professor a administração do tempo em sala. É possível compreender que é da vontade do professor trabalhar o socioemocional dos alunos, assim como prepará-los para uma futura carreira acadêmica ou profissional. No entanto, fica evidente a partir da fala do P7, que não se trata de uma questão de escolha trabalhar ou não as competências, e sim uma medida resultante da pressão imposta por seus superiores e pelos pais dos alunos. Tais fatos refletem muito bem o modelo econômico em que a sociedade está inserida: de um lado explora-se o trabalho do educador a ponto de adoecê-lo, mas do outro, formam-se jovens alienados prontos para o mercado de trabalho, que futuramente serão igualmente explorados para que todo o sistema continue a funcionar.

Outra problemática que deve ser discutida diz respeito ao momento em que o participante chama atenção para o fato de que o professor foi aquele que mais sofreu no processo de virtualização das aulas, por precisar atender a tantas demandas sem orientação ou suporte. A falta de instrução a qual o professor se refere para desenvolver uma prática bem sucedida não diz respeito somente à falta de orientação durante a pandemia, mas a um déficit na formação dos professores.

Após toda essa análise, faz-se necessário pontuar que, ao examinar as falas dos participantes, percebeu-se que a grande maioria deles parece não ter um entendimento profundo do que se tratam as competências socioemocionais, nem como trabalhá-las. Eles confirmam que sim, foi possível desenvolvê-las durante a pandemia, ou que não conseguiram em função das aulas virtuais, mas quando discorrem mais a fundo sobre o assunto, falam sempre em estarem dispostos e abertos para conversar com os alunos (P5, P7 e P10); permanecerem na sala virtual para conversar e ouvir os alunos (P5); sobre absorver demandas emocionais (P2); dar conforto e abraçar (P7).

Pontuar as falas desses professores não significa afirmar que essas atitudes citadas não estão inclusas no desenvolvimento socioemocional, pelo contrário. Atitudes como estar aberto

para ouvir o aluno, acolher sua demanda e seus sentimentos, estar presente em um momento difícil, contribuem grandemente para o desenvolvimento emocional e fortalecimento desses adolescentes e possibilita que haja uma relação positiva entre aluno e professor. No entanto, desenvolver competências socioemocionais é um trabalho muito mais complexo e que deve ser desenvolvido em sala de aula, durante a aula e juntamente com o conteúdo teórico.

Também não se espera do professor que ele conheça todas as competências e saiba como desenvolvê-las, pois ele não tem suporte nem treinamento para isso. Sendo assim, não é o objetivo deste trabalho culpabilizar o educador ou de qualquer forma diminuir seu trabalho ou seu papel, mas sim chamar a atenção para a desvalorização dos professores, a precarização e sucateamento de uma profissão formadora de uma sociedade. As competências socioemocionais ainda são muito desconhecidas pelos profissionais da educação e é necessário refletir e questionar por quê.

No tocante à temática dos projetos de vida, os professores foram questionados em dois momentos, no questionário e durante a entrevista, a respeito de que estratégias utilizam para incentivar seus alunos na construção desses projetos e como tem sido desenvolvê-los durante o período de pandemia e virtualização das aulas. Da mesma forma que é possível perceber que os profissionais não têm conhecimento aprofundado sobre as competências socioemocionais, o mesmo ocorre com os projetos de vida.

Nos resultados obtidos através do questionário, foi possível observar que as respostas dos professores foram bastante generalizadas, em que citavam o que geralmente costumam fazer para incentivar o desenvolvimento dos projetos. Na entrevista, no entanto, os professores revelaram a realidade acerca de como esses projetos têm sido trabalhados durante a pandemia.

Quadro 6 – Classe Temática VI: Desenvolvimento dos projetos de vida durante a pandemia

CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE CONTEXTO
<i>Estímulo Profissional</i>	Vida acadêmica Vida profissional	“Eu tenho buscado trabalhar com eles o projeto de vida deles no sentido profissional” P3 “Converso sobre o futuro profissional, sobre as experiências na universidade e no mercado de trabalho” P8
<i>Estímulo positivo</i>	Pessoal Profissional	“Sim, falo bastante. Eu sempre comento da minha experiência pessoal, dessa questão profissional e pessoal, falo muito sobre ter que

	Social	fazer escolhas na vida, sobre pensar neles próprios, mas também no meio coletivo” P9
<i>Estímulo superficial</i>	Disciplina especial Trabalho indireto	“Para o trabalho dos projetos de vida, nós temos uma disciplina específica para isso, então a gente trabalha, mas não com tanta ênfase” P1
<i>Dificuldade em decorrência do sistema online</i>	Inibição Insegurança Falha Distanciamento	“Eu percebo um pouco de distanciamento nesse sentido. Eu não sei se por falha minha, ou talvez por falha mútua, porque eu não sinto nesse canal que a gente tá atualmente, eles expõem um pouco dos projetos de vida” P5 “Agora no presencial é bem mais fácil de fazer isso. No online eu ficava um pouco constrangido, porque os pais estão observando a aula e eu fico um pouco inibido” P7

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na fala de três professores foi identificado o desenvolvimento de aspectos ligados somente à vida profissional e/ou acadêmica dos estudantes, como a P5, que afirma estar sempre buscando saber para o que os alunos pretendem fazer vestibular; o P8, que pontua que conversa sobre o futuro profissional, sobre as experiências na universidade e no mercado de trabalho; e o P3, que afirma buscar trabalhar o projeto de vida dos alunos no sentido profissional, mas que tem tentado trabalhar as questões emocionais também. Reduzir o trabalho dos projetos de vida às questões profissionais, acadêmicas e emocionais vai de encontro ao que propõe a BNCC:

No escopo aqui considerado, a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, esse campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação (BRASIL, 2016, p. 488).

Pode-se perceber, através da descrição proposta pela BNCC, que os projetos de vida são bem mais complexos do que os professores têm mostrado conhecer. Apenas um dos professores (P9) tem uma visão mais completa sobre o tema, e afirmou “*Eu sempre comento da minha*

experiência pessoal, dessa questão profissional e pessoal, falo muito sobre ter que fazer escolhas na vida, sobre pensar neles próprios, mas também no meio coletivo”, demonstrando um desenvolvimento pessoal, profissional e social que ainda está distante do que é proposto pela Base, mas que ao menos caminha na direção do desenvolvimento integral do aluno. Mais uma vez, fica provado que a proposta da BNCC não chega realmente aos professores na forma de instrução e orientação.

Outra parcela dos professores afirmou que desenvolve os projetos de vida, mas de forma superficial, pois existe nas escolas em que trabalham uma disciplina separada para desenvolver a temática. Esses professores explicam que não chegam a trabalhar os projetos de vida com tanta ênfase, e que tentam *“não entrar diretamente nessa disciplina para não influenciar na disciplina da colega”* (P2). Não foi possível estabelecer contato com uma professora ou um professor que fosse responsável por essa disciplina, nem identificar qual a formação desse profissional a fim de investigar o porquê de sua formação ser adequada para o desenvolvimento dos projetos de vida e quais treinamentos recebeu para colocar a disciplina em prática que não alcançaram o restante dos professores.

Por fim, é importante citar o grupo de professores que mencionou, mais uma vez, como o ensino virtual tem dificultado sua prática. A participante 5 comentou sobre como tem percebido certo distanciamento dos alunos no que diz respeito à essa temática, e afirmou não saber se é por uma falha dela, que não consegue estabelecer a comunicação entre eles, se seria uma falha por parte dos alunos ou se é o canal virtual que tem dificultado o desenvolvimento dos projetos. A participante falou ainda, que sente dos alunos um pouco de insegurança com relação ao sistema híbrido e a possibilidade de, por causa dele, não conseguirem concretizar o sonho de ter uma carreira. Essa é uma das poucas falas que trata dos sentimentos dos alunos em meio à pandemia.

Alguns professores, ao longo da entrevista, relataram a queda na frequência dos alunos, como já foi explicitado anteriormente, e a percepção do aumento de sintomas de ansiedade e depressão entre os estudantes, mas a fala da P5 traz à tona uma possível motivação para esses sentimentos. A incerteza acerca do futuro, que está sendo construído agora durante o ensino à distância, desperta a insegurança de não saberem até que ponto a virtualização das aulas irá afetar seus desenvolvimentos e aprendizagens. Pelo que foi possível observar da análise dos resultados até este ponto, muitos foram os prejuízos na educação, no entanto a dimensão destes só poderá ser medida posteriormente.

O participante 7 também trouxe em seu relato as dificuldades que passaram a existir após o ensino virtual de aulas:

[...] No presencial é bem mais fácil de fazer isso. No online eu ficava um pouco constrangido, porque os pais estão observando a aula e eu fico um pouco inibido. Então como eu vou dizer pro aluno que ele deve seguir sua vocação, suas orientações, seus projetos de vida pessoal e não usar o que os pais querem para eles como fatores determinantes? Se eu falo isso para o aluno num espaço que eu tenho privacidade com ele, eu tenho liberdade pra incentivá-lo dessa forma. Eu não tenho essa liberdade numa aula online, porque tem pais assistindo e podem não gostar.

Mais uma vez se repete neste trabalho a queixa dos professores com relação ao ensino virtual, e a comparação com o formato presencial, que sempre aparece nos discursos como sendo muito mais positivo, onde é possível trabalhar o aluno integralmente de maneira bem sucedida. No caso do participante 7, as complicações desencadeadas pelo ensino remoto vão além do que já foi discutido até o momento. Quando relata sobre os sentimentos de inibição e constrangimento, o participante transmite a sensação de estar sendo invadido, violado, privado de sua liberdade, como se um terceiro estivesse adentrando um espaço que não lhe cabe. Na relação aluno-professor é importante que exista uma dinâmica única, própria, pertencente ao docente e discente, dentro dos limites da ética. Essa relação deve transmitir confiança às duas partes, mas quando um terceiro que não faz parte daquele “contrato” está presente no mesmo ambiente, colocando em risco a base de companheirismo e autenticidade, muitos podem ser os prejuízos.

O fato do educador não se sentir à vontade no ambiente familiar do aluno para trabalhar questões que deveriam ser simples como que o estudante “*deve seguir sua vocação, suas orientações, seus projetos de vida pessoal*”, faz questionar quais incentivos esse adolescente está recebendo para fazer suas próprias escolhas e ser protagonista de sua vida. Não é novidade que muitos pais idealizam para seus filhos carreiras acadêmicas tidas como de “prestígio”, visando o sucesso financeiro e desconsiderando o que os mesmos almejam para suas vidas. Por esse motivo a família não deve se isentar do processo de aprendizagem e este não deve ser responsabilidade unicamente do professor. O desenvolvimento de crianças e adolescentes é de responsabilidade da sociedade, principalmente da família, da escola e dos educadores. Como afirma Abed (2016)

A preocupação em não sobrecarregar as escolas e os professores na tarefa de educar as próximas gerações é justa. Defender que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais seja promovido no ambiente escolar não implica em isentar a família, a sociedade, as políticas públicas. É preciso fortalecer toda a sociedade para

que cada elo possa cumprir o seu papel e colaborar com os demais em suas funções (ABED, 2016, p. 17).

Ao final desta análise, ficaram visíveis as dificuldades que o ensino virtual trouxe para a prática dos professores no que concerne ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Como consequência da pandemia da COVID-19, os professores foram afetados pela crise que se instalou no mundo que, juntamente com a virtualização do ensino, gerou comprometimento em sua prática e nas suas habilidades de humanizar o ensino com o trabalho das competências socioemocionais e desenvolvimento integral dos estudantes. Mesmo exaustos e sob o efeito de situações estressantes, esses professores seguem na tentativa de realizar a prática de um trabalho insalubre, que invade seus corpos e suas casas, que retira momentos de folga e descanso, bem como sua privacidade, tudo isso com o mínimo de orientações e sem treinamentos. O que de fato se espera deles?

Para que seja possível desenvolver competências socioemocionais e até mesmo construir relações saudáveis entre professores e alunos, e que sejam favoráveis à aprendizagem, é preciso, antes de tudo, investir no professor (ABED, 2016). Assim como é desejável que um psicólogo esteja em acompanhamento terapêutico para que seja possível atender seus pacientes de forma adequada, o professor precisa que suas próprias competências socioemocionais sejam desenvolvidas antes que possa desenvolvê-las em seus alunos. Sem a valorização da profissão do educador, e sem uma formação que os capacite nesse sentido, os instrumentalize e lhes dê orientação em como prosseguir com o desenvolvimento dessas competências, não é possível, nem justo que se espere desses profissionais que desenvolvam suas práticas cumprindo as funções propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

5. CONCLUSÃO

Tendo em vista as constantes transformações internas e externas a que os sujeitos são constantemente submetidos na fase da adolescência, é preciso que estes estejam em constante desenvolvimento e atualização para acompanhar as mudanças e ultrapassar os obstáculos que se apresentam. Sendo a escola uma grande parte da vida dos adolescentes, uma vez que passam um tempo significativo de seu dia em sala de aula, é de grande importância que esta esteja envolvida, juntamente com a família, no processo de desenvolvimento das habilidades necessárias para superar essas mudanças. Para isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) postula que as escolas e os educadores devem desenvolver competências socioemocionais, indo além da tradicional transmissão de conteúdos em sala, a fim de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Com o início da pandemia do Novo Coronavírus, em 2020, provou-se a necessidade de desenvolver nos estudantes competências que os auxiliem no enfrentamento de situações desafiadoras como essa. Dentre os grandes desafios impostos pela pandemia está a virtualização das aulas, que tem sido difícil de superar, pois o ensino remoto demandou de professores e alunos que reinventassem o processo de ensino-aprendizagem. Alunos precisaram se adaptar a assistir aulas online, no ambiente familiar, e lidar com as inseguranças acerca de seu futuro. Professores precisaram reajustar suas metodologias e aprenderem a ministrar aulas por meio online, tudo isso em meio a crises socioeconômica e sanitária.

Nesse cenário de crise pandêmica e distanciamento social, a virtualização do ensino deixou de ser uma tendência e passou a ser realidade. O campo da educação precisa ser repensado no sentido de adequar as práticas virtuais para que a aprendizagem dos estudantes não seja prejudicada e que seja possível para os professores desenvolverem as competências socioemocionais de maneira eficaz. Por esse motivo, é de suma importância investigar a dinâmica das aulas online e como tem se dado a relação aluno-professor, uma vez que esta é essencial para o bem estar em sala de aula e para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Sendo assim, o presente trabalho buscou analisar, através da perspectiva dos professores, as repercussões do ensino remoto na relação aluno-professor e no desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes no contexto da pandemia da COVID-19 e, para isso, foram aplicados um questionário e uma entrevista com estes profissionais. Buscou-se investigar aspectos acerca da prática dos educadores, e quais estratégias têm sido utilizadas por eles para promover o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A partir da análise dos dados coletados verificou-se que os professores consideram suas relações com os estudantes como sendo muito positivas, e até mesmo excelentes, e explicam que constroem esse relacionamento em sala de aula com base no diálogo. No entanto, eles revelam que, após a pandemia, mudanças foram identificadas nas relações em sala de aula virtual, e na maioria dos casos as mudanças ocorreram em razão do distanciamento dos alunos, que não têm frequentado as aulas ou, quando participam, na maioria das vezes permanecem com câmera e microfone desligados, resultando em uma interação mínima. Em razão disso, os educadores afirmam terem visto a necessidade de mudar suas metodologias, com o objetivo de tornar o momento em sala de aula mais atrativo, a partir da dinamização e contextualização do conteúdo teórico com a vida dos estudantes.

A queixa acerca da virtualização do ensino apareceu no discurso de todos os participantes, que explicaram que essa modalidade tem impedido suas práticas de acontecerem de maneira satisfatória. A maioria dos professores afirmou enfrentar dificuldades, pois não receberam orientações ou treinamentos para sua prática virtual, nem para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ou seja, frente a tantas mudanças repentinas, os professores acabam por precisar se adaptar rapidamente e o fazem sem orientação alguma. Estes professores precisaram adaptar suas rotinas, suas práticas e seus ambientes de trabalho para conseguirem realizar suas atividades, tendo seus espaços pessoais, suas imagens e privacidade invadidas. Além disso, os educadores agora se veem na necessidade de estarem sempre conectados, à disposição de pais, alunos e para cumprir ordens, o que resulta no aumento de suas cargas horárias, mas sem recompensa. Todos esses fatores, quando combinados, geram estresse, angústia, cansaço físico e mental, e o sentimento de pressão. Tais situações puderam ser observadas nesta pesquisa durante o contato virtual com os participantes.

Acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais durante a pandemia, os profissionais que conseguem desenvolvê-las são a minoria, e todos relatam sobre a diferença entre desenvolvê-las durante o ensino remoto e o presencial, pois a modalidade online dificulta o trabalho. O mesmo ocorre com o desenvolvimento e incentivo a construção dos projetos de vida, pois os professores afirmam ter conhecimento moderado acerca dos projetos de seus alunos e que, desde o início da pandemia, têm encontrado dificuldades em trabalhar a temática.

Os professores relataram também que, dentre as competências postas pela BNCC, as mais presentes em suas práticas são o estímulo ao pensamento crítico, seguido por empatia, cooperação e autoconhecimento. Apesar de a competência mais desenvolvida pelos profissionais estar relacionada a funções cognitivas, os educadores têm visto a necessidade de desenvolver competências que, certamente, auxiliam e fortalecem os estudantes durante esse

momento de crise pandêmica. A competência que menos aparece na prática desses professores é a de acolher sentimentos negativos, porém os mesmos afirmam reconhecerem a importância de tal competência, evidenciando que, apesar de não praticarem em sala, os educadores reconhecem a importância de estarem disponíveis para acolher seus alunos. Esses resultados possibilitam a reflexão acerca da deficiência na formação desses profissionais, que os impede de desenvolver integralmente seus alunos.

Tendo em vista os resultados obtidos através desta pesquisa, que apontam a precarização e sucateamento da profissão dos educadores, que se veem sem apoio, orientação, treinamento ou instrumentalização para desenvolverem integralmente seus alunos durante a pandemia e até mesmo antes dela, o que se pode concluir é que, apesar de existir uma Base Nacional que normatize a necessidade de desenvolver os estudantes de forma integral, não há ações ou políticas direcionadas a preparar os profissionais com o objetivo de atingir esse fim. Logo, continua-se a perpetuar um sistema de ensino técnico, referenciado em aprendizagens mecânicas.

Elaborar um documento que padroniza a educação nacional e incentiva o desenvolvimento de competências socioemocionais não faz com que, de uma hora para outra, os educadores se tornem agentes do desenvolvimento e mediadores, prontos para transformar seus alunos em protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Diariamente esses professores lidam com uma alta demanda no trabalho, com a necessidade de dominar o uso de novas ferramentas e de se ajustarem a novas realidades. É necessário um olhar mais profundo direcionado para a formação desses profissionais, a fim de assegurar que esta seja uma educação que de fato os capacite e os instrumentalize para sua profissão. E ainda que o investimento em condições adequadas de trabalho e suporte para professores durante a pandemia seja pauta.

A BNCC possui muitos aspectos a serem questionados e repensados. Não foi objetivo do atual trabalho ignorar tais aspectos, mas sim analisar isoladamente suas propostas acerca do desenvolvimento integral dos estudantes. A Base se caracteriza como um documento bastante técnico, que visa preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas que também inclui em suas diretrizes a formação do sujeito como um cidadão completo, emocionalmente inteligente e capaz de viver em sociedade. Mas, o que se percebe através desta pesquisa é que apenas um dos polos dessa política está sendo bem desenvolvido, aquele que estimula o conhecimento teórico e aspectos cognitivos. É importante refletir e questionar a perpetuação de um ensino incrivelmente técnico quando já existe um documento de importância nacional que afirma a insuficiência de tal modelo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** Construção psicopedagógica, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação (BNCC). Ministério da Educação, Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>

BRASIL, Ministério da Saúde (2021). **Painel coronavírus.** Recuperado de: <https://covid.saude.gov.br/>.

COSTA, B. R. L. **Bola de neve virtual:** O uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. Revista Interdisciplinar de Gestão Social, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649/16131>>

DA SILVA, P. F. T.; BATISTA, A. A. R.; TROTTA, L. M. **IMPACTOS NA SAÚDE SOCIOEMOCIONAL DOS EDUCADORES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.** Revista carioca de ciência, tecnologia e educação, v. 5, n. especial, p. 80-82, 2020.

DA SILVA MOTA, J. **Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica.** Humanidades & Inovação, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>>

DE ARAÚJO QUINTEIRO, J. R.; DA SILVA, R. S. **A Práxis Docente:** Um Olhar Para O Trabalho Do Professor Em Período De Pandemia e Distanciamento Social. Revista Interação Interdisciplinar (ISSN: 2526-9550), p. 115-127, 2021. Disponível em: <<https://unifimes.edu.br/ojs/index.php/interacao/article/view/913>>

DE MORAIS ROCHA, M.; SAMPAIO, M. A. P. **A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a aprendizagem:** Uma revisão de literatura. Educação Contemporânea-Volume 17 Reflexões, p. 50. Disponível em: <https://poisson.com.br/livros/Educa_Contemporanea/volume17/Educacao_Contemporanea_vol17.pdf#page=50>

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais.** Temas em Psicologia, [s. l.], v. 6, ed. 3, p. 205-215, 1998.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. (2001). **Psicologia das Habilidades Sociais – Terapia e Educação.** Petrópolis. Vozes Editora.

DEWES, J. O. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling:** uma descrição dos métodos. 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/93246>>

DOS SANTOS, F. M. **Análise de conteúdo:** a visão de Laurence Bardin. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 1, p. 383-387, mai. 2012.

FÁVERO, M. C., FAZZA, L. F. A.; PAPALE, D. R.; ALMEIDA, C. M. M. **Aspecto socioemocional e os reflexos da pandemia do COVID-19 em estudantes da 3ª série do Ensino Médio.** Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <<http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1863>>

GUEDES, R. V.; DOS SANTOS, J. P. **Formação de professores em tempos de pandemia.** Projeção e docência, v. 11, n. 1, p. 01-25, 2020. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/1603>>

JUNIOR, L. G. LAPA. **Os Docentes e as relações entre trabalho remoto e competências socioemocionais na pandemia de Covid-19.** Olhares & Trilhas, v. 23, n. 2, p. 631-643, 2021. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/60157>>

LOPES, R. C. S. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem.** Dia a dia e educação, v. 9, p. 1534-8, 2017. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>

MACEDO, V. L.; SOUSA, M. A.; NAVARRO, E. C.; RODRIGUES, A. L. **Aula remota no ensino médio frente à pandemia da COVID19:** Uma revisão bibliográfica. Interfaces do Conhecimento, v. 2, n. 3, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unicathedral.edu.br/revistainterfaces/article/view/528>>

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 13ª ed., 2013.

OLIVEIRA, A. A. **Síndrome de Burnout:** uma análise a respeito da problemática e seus efeitos em professores em meio à pandemia da covid-19 no Brasil. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/14857>>

SANTOS, E. K. A.; NASCIMENTO, G. A.; RIBEIRO, R. D. S.; ALMEIDA, T. M. G. **Desenvolvimento afetivo-emocional na escola:** o olhar dos educadores sobre a humanização do ensino. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59846>>

SILVA, M. M.; SILVA, A. M. S. **Inteligência emocional e sua aplicação no contexto educacional.** Luminar Rev Ciên. e Human. Universidade Regional do Cariri–URCA, v. 1, n. 2, p. 16-31, 2018.

SCHORN, S. C.; SEHN, A. S. **Competências socioemocionais:** reflexões sobre a educação escolar no contexto da pandemia. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2452>>

SCHORN, S. C.; SEHN, A. S. **Competências socioemocionais e a prática pedagógica no contexto da pandemia: do virtual à presencialidade.** Salão do Conhecimento, v. 6, n. 6, 2020.

TESSARO, F.; LAMPERT, C. D. T. **Desenvolvimento da inteligência emocional na escola:** relato de experiência. Psicologia Escolar e Educacional, v.23, p. 1-3, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/QnPKnNMFJGW6N9jkt89TRM/?lang=pt>>

VENTURELLI, R. M. **Docência, teletrabalho e covid-19**: reinvenção, pressão e exaustão do professorado em tempos de quarentena. PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho, v. 21, n. 3, p. 275-306, 2020. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/7815>>

VIANA, M. E. R. P.; MIGUEL, J. R. **Desafios Pedagógicos e Emocionais do Professor Frente à Pandemia da Covid-19/Pedagogical and Emotional Challenges for the Teacher Facing the Covid-19 Pandemic**. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, v. 15, n. 56, p. 404-415, 2021.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DESTINADO AO EDUCADOR

1. Idade

2. Sexo:

Feminino

Masculino

3. Rede em que leciona atualmente:

Rede pública

Rede particular

Ambas as redes

4. Você tem dado aulas no formato:

Totalmente virtual

Híbrido

1. Qual seu nível de conhecimento acerca dos projetos de vida de seus alunos?				
Nem um pouco satisfatório	Pouco satisfatório	Moderadamente satisfatório	Muito satisfatório	Extremamente satisfatório
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Como você descreveria sua relação em sala de aula com os alunos?				
Péssima	Ruim	Regular	Muito boa	Excelente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Quão importante você considera ter um espaço de diálogo com os alunos?
--

Nem um pouco importante <input type="radio"/>	Pouco importante <input type="radio"/>	Moderadamente importante <input type="radio"/>	Muito importante <input type="radio"/>	Extremamente importante <input type="radio"/>
---	--	--	--	---

4. Dentre os itens abaixo, no contexto da sala de aula, quão importante você considera:

Nem um pouco importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Muito importante	Extremamente importante
1) DESENVOLVER CRIATIVIDADE				
2) EXERCITAR A EMPATIA E A COOPERAÇÃO				
3) PROMOVER O AUTOCONHECIMENTO				
4) ACOLHER SENTIMENTOS NEGATIVOS				
5) ESTIMULAR O PENSAMENTO CRÍTICO				
6) ESTIMULAR A ARGUMENTAÇÃO				
7) TRABALHAR A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS				

5. Qual (quais) dos itens acima listados está (estão) presente(s) em sua prática em sala?

1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>
-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

6. Quão importante você considera saber a expectativa dos alunos em relação a sua aula?

Nem um pouco importante <input type="radio"/>	Pouco importante <input type="radio"/>	Moderadamente importante <input type="radio"/>	Muito importante <input type="radio"/>	Extremamente importante <input type="radio"/>
---	--	--	--	---

7. Quão disponível você está para atender às eventuais demandas emocionais/pessoais dos alunos?

Nem um pouco disponível <input type="radio"/>	Pouco disponível <input type="radio"/>	Moderadamente disponível <input type="radio"/>	Muito disponível <input type="radio"/>	Extremamente disponível <input type="radio"/>
---	--	--	--	---

8. Como você costuma resolver conflitos em sala de aula?

9. Quais estratégias você utiliza para manter os alunos interessados na aula?

10. Como você auxilia e incentiva seus alunos a construírem projetos de vida?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Apresentação da pesquisa.

1. Existe ou existiu alguma ação da(s) escola(s) em que você trabalha no sentido de orientar a prática virtual da sua profissão para desenvolver as competências socioemocionais?
2. Você percebeu alguma mudança na sua relação com os alunos em função do ensino virtual?
3. Você tem conseguido desenvolver competências socioemocionais em seus alunos desde o início da pandemia?
4. Alguma dessas competências você costumava trabalhar antes da pandemia, mas pelo início das aulas virtuais você não conseguiu continuar?
5. Você tem trabalhado com seus alunos os projetos de vida deles?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: "**Desenvolvimento socioemocional: o olhar dos educadores sobre a humanização do ensino à distância no contexto da pandemia da COVID-19**", sob a responsabilidade de: Emily Karoline de Andrade Santos e do orientador Prof^ª. Dra. Juliana Fonsêca de Almeida Gama, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Esta pesquisa pretende, como objetivo principal, analisar as repercussões do ensino à distância no contexto da pandemia da COVID-19 na relação aluno-professor no que concerne ao desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que as decisões pedagógicas devem ter como objetivo o desenvolvimento de competências, sendo assim, cabe ao educador orientar sua prática para desenvolver as competências pré estabelecidas pelo Ministério da Educação. No entanto, dentre as áreas afetadas pela pandemia está também a educação, o que, conseqüentemente, dificulta o desenvolvimento dos alunos, daí a relevância do presente tema.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da realização de questionário sociodemográfico, seguido por questões objetivas e abertas sobre a prática dos educadores em sala de aula no que se refere ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos adolescentes/alunos, e em seguida uma entrevista semi estruturada com perguntas voltadas para o atual contexto e realidade pandêmica. Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

O questionário sociodemográfico contém perguntas sobre o sexo e a idade dos participantes, sobre a rede em que lecionam e a modalidade de ensino em que atuam. O questionário também é composto por 7 perguntas objetivas e 3 questões abertas sobre a prática dos educadores em sala de aula no que se refere ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos adolescentes/alunos. Já a entrevista semi estruturada é composta por 5 perguntas acerca da prática dos educadores em meio à pandemia da COVID-19, e o formato de aulas virtual ou híbrido. Ao concordar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, participante e pesquisador ficarão ambos com uma via deste Termo. O participante então será direcionado ao preenchimento do questionário, que será aplicado através da plataforma Formulários Google (Google Forms) e, em seguida, será agendada sua entrevista, a ser realizada através do Google Meet.

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos e pontuais para aqueles que concordam em participar. Um possível desconforto pode surgir causado pelo questionário que, visando colher dados sobre suas vivências em sala de aula virtual, pode despertar sentimentos como desânimo, estresse e autculpabilização, resultantes de sua atuação na educação e, também, do atual contexto de pandemia que, juntamente com o novo formato de aulas virtuais ou híbridas, tornou remota a relação aluno-professor.

Dentre os benefícios esperados por este trabalho estão a ampliação da discussão sobre a prática dos educadores no formato de aulas virtuais e a reflexão acerca do futuro da prática educacional enquanto totalmente ou parcialmente virtuais, uma realidade que tende a se tornar iminente na conjectura atual global.

Diante dos riscos citados, será disponibilizado um momento de escuta e acolhimento psicológico para aqueles que sentirem necessidade, podendo haver também o encaminhamento dos sujeitos em sofrimento psíquico para profissionais e instituições de saúde mental, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, **poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares**, cumprindo as exigências da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência imediata em situações em que dela necessite, e também assistência integral, em casos de possíveis complicações ou danos decorrentes da pesquisa, danos estes já citados anteriormente. A assistência e acompanhamento ao participante será disponibilizada na forma de escuta e acolhimento psicológico realizados pela pesquisadora e, caso haja a necessidade, será feito o encaminhamento do participante para profissionais e instituições de saúde mental durante ou após o desenvolvimento da pesquisa, de acordo com Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, fica garantido o suporte psicológico, bem como o suporte indenizatório a qualquer outro prejuízo que possa ser causado aos participantes em função da participação na pesquisa. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

- **Em metodologia experimental: Vide Resolução 466/2012, IV 4.**

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Juliana Fonsêca de Almeida Gama através dos telefones (83) 99107-9593 ou através dos e-mails: julianagama@servidor.edu.br, ou do endereço: Rua Rodrigues Alves, 1827, Universitário, Campina Grande/PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@setor.uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente). e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa "**Desenvolvimento socioemocional: o olhar dos educadores sobre a humanização do ensino à distância no contexto da pandemia da COVID-19**" e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

OBS¹.: O TCLE será elaborado em duas vias; rubricadas em todas as suas páginas. As assinaturas devem ficar na mesma folha.

OBS².: Quando da submissão do Protocolo de Pesquisa, o Termo não deverá der assinatura do Pesquisador.

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, (nome do participante da pesquisa), depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada "Desenvolvimento socioemocional: o olhar dos educadores sobre a humanização do ensino à distância no contexto da pandemia da COVID-19" poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores Emily Karoline de Andrade Santos e Prof^ª. Dra. Juliana Fonsêca de Almeida Gama a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa (Prof^ª. Ms. Juliana Fonsêca de Almeida Gama), e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Cidade (data)

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

**ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV)
(FOTOS E VÍDEOS)**

Eu, (nome do participante), **AUTORIZO** o(a) Prof^ª. Dra. Juliana Fonsêca de Almeida Gama, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: O OLHAR DOS EDUCADORES SOBRE A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO À DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

As pesquisadoras responsáveis, Juliana Fonsêca de Almeida Gama e Emily Karoline de Andrade Santos, asseguraram-me que os dados serão armazenados em seu computador pessoal, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídos.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Cidade,(data).

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável