



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

**KÉSSIA MARIA GUIMARÃES DE OLIVEIRA**

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO:  
UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM  
LETRAS INGLÊS**

**CAMPINA GRANDE  
2023**

KÉSSIA MARIA GUIMARÃES DE OLIVEIRA

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO:  
UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM  
LETRAS INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Formação Docente.

**Orientador:** Prof. Ma. Ana Beatriz Miranda Jorge

**CAMPINA GRANDE  
2023**

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.

O48c Oliveira, Késsia Maria Guimarães de.

As competências socioemocionais do professor em formação [manuscrito] : uma análise do currículo de um curso de licenciatura em letras inglês / Kessia Maria Guimaraes de Oliveira. - 2023.

51 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Ma. Ana Beatriz Miranda Jorge ,  
Coordenação do Curso de Letras - CEDUC. "

1. Formação docente. 2. Competências docentes . 3.  
Competências socioemocionais. I. Título

21. ed. CDD 371.12

KÉSSIA MARIA GUIMARÃES DE OLIVEIRA

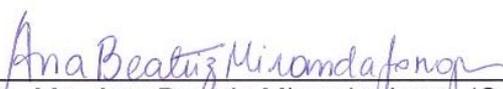
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO:  
UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS  
INGLÊS

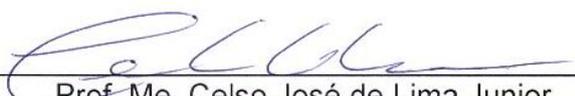
Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras Inglês.

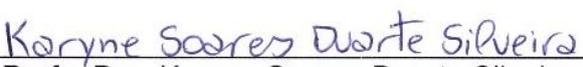
Área de concentração: Formação Docente.

Aprovada em: 28 / 06 / 2023  
Média: 10,0

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Ma. Ana Beatriz Miranda Jorge (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Me. Celso José de Lima Junior  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, amigos, professores e familiares, pela dedicação de todos os dias, companheirismo e por nunca desistirem de mim, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

Ser aluna egressa de escola pública, moradora de bairro periférico e a primeira da família a concluir o ensino superior, com certeza é ter vários motivos para agradecer. Gostaria de primeiramente agradecer a Nossa Senhora, que através da interseção a Jesus no mês mariano, me fazer sentir forças e motivação após a cirurgia e diagnóstico de doenças autoimunes para concluir esta pesquisa, sem cansaço ou desânimo. Me mostrando o caminho para o amor ao meu trabalho, que as dificuldades me fizeram durante os momentos difíceis esquecer dele.

À minha mãe, que em muitos momentos foi pai e mãe, mas nunca deixou de me apoiar nos meus sonhos. Mesmo que isso custasse andar 6 km a pé para me levar ao balé e nos mesmos dias andar 4 km no sol de meio dia para me levar à escola, pois sempre quis nos proporcionar a oportunidade que a ela não foi dada.

Ao meu pai e irmão, que me apoiaram na trajetória acadêmica, me fornecendo recursos como transporte, tecnologia e, claro, alívio cômico através de piadas.

Ao meu Grandpa Joseph Tobey, que mesmo de longe fez questão de me apoiar na minha formação acadêmica e mesmo também passando por problemas de saúde, nunca esqueceu de sorrir e me lembrar o quanto deveria ser grata e nunca desistir dos meus objetivos.

Às minhas queridas professoras Canadenses, Mrs. Sarah Richards e Mrs. Doris Wutzke, que me despertaram o amor pela docência. Quando me sentia sozinha e longe de casa, elas faziam da sala de aula um lar.

Aos meus queridos amigos de turma, que nunca me deixaram desistir e me apoiaram durante todo o percurso: Débora Santos, Flávia Holanda, Joseph, Letícia Ramires, Paloma, Danieli, Rute e Raquel, Amanda, Ângela, Aline, Rayssa, Sabrina, Ruth Alcântara, Austin, Milenne, Gabi, Roziane, Hellen, Roberto, entre outros que adquiri durante esses quase 5 anos na UEPB.

Aos meus amigos de casa, por sempre me lembrarem o quanto sou importante através de gestos e acento, e por nunca me esquecerem mesmo com a distância que a vida adulta acaba trazendo pelas obrigações, em especial: Bruna, Wesley Ruan, Ana Beatriz, Ayrla Joyce, Miriam Joyce, Alan, Carlos Daniel, Maria Vitória, Kezia Karen, Jéssica Granjeiro, Aline e Júlia.

Aos meus amigos de intercâmbio, por mesmo depois de anos distante nos fazermos presentes nos momentos importantes uns dos outros, meu agradecimento mais sincero aos Folks: Nicolly, Heleno, Isaac, Paulo, Jefferson, Marcos e Maria.

Ao meu querido Professor Celso, a graduação não seria metade do que foi sem as suas aulas, seu jeito de acolher nosso sentimento, de se fazer presente e de ser amigo. Obrigada por existir e ser luz na vida dos seus alunos.

À querida professora Karyne Soares, que me fez voltar a acreditar em mim e me confiou o papel de ser sua monitora no componente curricular Introdução a Sociolinguística, seus feedbacks foram de extrema importância para meu crescimento como profissional.

Por último, mas não menos importante, minha querida orientadora Ana Beatriz Miranda. Agradeço por toda paciência, atenção, cuidado, RESPEITO e carinho que me forneceu nos últimos meses. Eu amei ser sua aluna, seu senso de humor e toda sua atenção com cada um. Isso me fez compreender com certeza que você seria uma ótima orientadora. E chego ao fim desta pesquisa com a certeza da profissional, pessoa e professora incrível que você é.

Agradeço a todos mencionados por fazerem parte da minha jornada de vida e acadêmica. Esses últimos anos foram difíceis para mim, mas vocês de alguma forma contribuíram com a minha felicidade e motivação. Espero, na minha futura trajetória como professora, ser luz para meus alunos, igual ao que vocês foram para mim.

## RESUMO

Esta pesquisa é uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de uma licenciatura em Letras Inglês de uma universidade do estado da Paraíba, visando debater sobre as competências socioemocionais na formação docente, motivados pelas reflexões obtidas no componente curricular de Estágio Supervisionado I. Desta forma, temos como objetivo geral investigar, através da análise do PPC do curso de Letras Inglês, se a formação inicial de professores contempla, em sua carga horária, componentes que visam incentivar a desenvoltura das competências socioemocionais dos professores em formação, para melhor lidar com situações que serão encaradas na sua futura docência, e quais possíveis implicações. Para alcance do objetivo geral, foram traçados outros dois objetivos específicos, sendo eles: a) Identificar as seções do PPC que contemplam os saberes e competências para a formação docente; b) Discutir as possíveis implicações socioemocionais desses saberes na futura atuação de professores de Inglês em formação. Sobre os procedimentos metodológicos, foi realizada uma releitura e análise de cunho documental (MOREIRA; CALEFFE, 2006), qualitativa (GIL, 2002), descritiva (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), que lida com Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996). Para atingir nossos objetivos utilizamos teorias sobre currículo, competências docentes, e saberes e competências socioemocionais, seguindo autores como Sacristán (2013), Tardif (2000), Perrenoud (2002), entre outros. Nesta pesquisa, buscamos analisar as competências docentes, presentes na formação inicial e, através das reflexões sobre currículo e competências socioemocionais, propor alternativas para o desenvolvimento de tais competências, nos professores, durante sua formação inicial e continuada.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação Docente. Saberes e Competências Docentes. Competências Socioemocionais.

## **ABSTRACT**

This research is an analysis of the Pedagogical Project of the Course (PPC) of a Modern Language and Literature teaching course at a university in the state of Paraíba. The aim is to discuss the socio-emotional skills in teacher training, motivated by the reflections obtained in the curricular component Supervised Internship I. Thus, our general objective is to investigate, through the analysis of the PPC of the Modern Language and Literature course, whether the initial training of teachers includes, in its workload, components that aim to encourage the resourcefulness of the socio-emotional skills of teachers in training, to better deal with situations that will be faced in their future teaching, and what possible implications. To achieve the general objective, two other specific objectives were outlined: a) To identify the sections of the PPC that include knowledge and skills for teacher training. b) To discuss the possible socio-emotional implications of this knowledge in the future performance of English teachers in training. Regarding the methodological procedures, a re-reading and analysis of a documentary (MOREIRA; CALEFFE, 2006), qualitative (GIL, 2002), and descriptive nature (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), which deals with Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1996), were carried out. To achieve our goals, we use theories about curriculum, teaching skills, and socio-emotional knowledge and skills from authors such as Sacristán (2013), Tardif (2000), Perrenoud (2002), among others. In this research, we seek to analyze the teaching skills present in initial training and, through reflections on curriculum and socio-emotional skills, propose alternatives for the development of such skills in teachers during their initial and continuing training.

**Keywords:** Curriculum. Teacher Training. Teaching Knowledge and Skills. Socioemotional Skills.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Seções do PPC.....	25
Tabela 2 – Ementas do PPC.....	36

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	American Academy of Pediatrics
APA	American Pshychological Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum – Formação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1	Currículo na formação docente.....	14
2.2	Os saberes e as competências docentes.....	20
2.1.1	<i>A competência socioemocional além da sala de aula</i> .....	19
3	METODOLOGIA .....	23
3.1	Caracterização da pesquisa.....	23
3.2	Contexto da Investigação.....	23
3.3	Descrição do objeto de estudo.....	24
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	30
4.1	Competências socioemocionais no <i>ser professor</i> : o que esperar do futuro profissional?.....	30
4.2	Competências socioemocionais no <i>formar professor</i> : como preparar o futuro profissional?.....	34
4.3	Possíveis implicações das competências socioemocionais no PPC de Letras Inglês na formação de professores.....	38
5	CONCLUSÃO .....	42
	REFERÊNCIAS .....	44
	ANEXO A – FLUXOGRAMA INTEGRAL .....	48
	ANEXO B– FLUXOGRAMA NOTURNO.....	49

## 1 INTRODUÇÃO

Na formação do que atualmente conhecemos como escola, é compreendido por Sasseron (2013) que o ensinamento de saberes era exclusivamente passado e adquirido por aqueles com *status* social elevado, obtendo assim uma cultura escolar definida e generalizada, com objetivo apenas de compartilhar conhecimento, sendo essa cultura influente no papel do professor e no método que seria escolhido e utilizado por ele.

Atualmente, a escola não é vista meramente como ambiente responsável por desenvolver as habilidades de escrita ou de leitura dos alunos. Quinquiolo (2017) defende a escola como principal espaço para desenvolver as habilidades socioemocionais e contribuir na construção das convicções do aluno como ser social, uma extensão do papel que antes era visto como exclusivo dos pais e familiares.

Da mesma forma que o papel da escola foi ampliado para o ambiente de desenvolvimento social do aluno, Santos (2014) destaca que o papel do professor não permaneceu como o de detentor dos saberes, foi ampliado seu papel para uma prática de professor como mediador, não apenas das atividades e conteúdos programáticos, mas também apaziguador das desavenças e emoções que ocorrem na sala de aula, resultantes dos conflitos das relações humanas (ARRUDA, 2012).

Para que haja excelência no modelo de ensino proposto acima, é requerido do sujeito professor uma boa qualificação e experiência profissional que facilite seu trabalho com os alunos e conflitos presentes na sociedade atual (MILÉO; KOGUT, 2009). Para desenvolver tais competências socioemocionais exigidas pela figura Professor, é necessário que este, durante a formação, reflita sobre sua futura docência. Além disso, Behrens e Weber (2011) destacam a necessidade de o futuro profissional necessitar de capacitações apoiadas por instituições como a universidade para obter a chance de se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Nosso interesse pelo tema surgiu a partir de observações de aulas de Inglês do ensino fundamental, como parte da ementa de uma disciplina intitulada Estágio Supervisionado I. Durante essas aulas, ficamos inquietadas com o comportamento do professor regente de uma turma do 6º ano, que fazia uso de palavras ofensivas e elevava o tom de voz para lidar com os alunos considerados por ele como "mal-educados".

Tais inquietações da autora do presente estudo, enquanto discente do curso de Letras Inglês, advêm de suas vivências e prática reflexiva - como aluna matriculada na disciplina de estágio e como professora em formação inicial -, e consideram a importância de um currículo integrado que tenha como objetivo incentivar a inteligência emocional dos futuros docentes, visando domínio das competências socioemocionais para auxílio dos desafios presentes na futura docência.

A fim de compreender sobre práticas violentas e desrespeitosas praticadas por professores, bem como incentivar a inclusão do desenvolvimento da inteligência emocional no currículo de formação docente, fundamentalmente deve-se entender que tais práticas são objeto de debate quanto a sua tolerabilidade pela sociedade atual. A exemplo disso temos o estado do Missouri nos Estados Unidos, onde a punição violenta é permitida por Lei no *Revised Statutes of Missouri* (Estatutos Revisados do Missouri) sessão 160.261.<sup>1</sup>

Recentemente, ganhou repercussão nas mídias sociais e de televisão, uma notícia sobre a cidade de Cassville, no Missouri. O Conselho Tutelar local elaborou um questionário para que pais pudessem autorizar a aplicação de palmadas ou o uso de objetos de madeira, como forma de punição, evitando que seja necessária a expulsão ou suspensão dos seus filhos da escola. Tal comportamento é apontado pela Academia Americana de Pediatria (AAP) e a Associação Americana de Psicologia (APA) como agente responsável na desenvoltura de problemas psicológicos e comportamentais na criança no futuro (BARÃO, 2022).

No Brasil, importante ressaltar que tal prática é proibida pela Lei do Menino Bernardo (Lei Nº 13.010, parágrafo único, de junho de 2014), que também veda qualquer comportamento considerado como humilhante ou desagradável para a criança (LISAUSKAS, 2019). No entanto, como mencionado anteriormente com base na nossa experiência de estágio reflexivo como observadores, ainda é comum encontrar esse tipo de comportamento na relação cotidiana entre professores e alunos.

A partir do cenário de práticas violentas e desrespeitosas nas escolas e reflexões principalmente advindas do componente curricular de Estágio e através das

---

<sup>1</sup> Seção de código 160.261: "Palmada" aprovado e não considerado abuso infantil quando administrado de maneira razoável e de acordo com a política de disciplina por escrito aprovada pelo conselho; onde se alega irracionalidade, a investigação inicial deve ser feita pela escola e não pela divisão dos serviços familiares (FindLawteam, 2016, tradução nossa. Disponível em: [findlaw.com/state/missouri-law/missouri-corporal-punishment-in-public-schools-laws.html](http://findlaw.com/state/missouri-law/missouri-corporal-punishment-in-public-schools-laws.html)).

reflexões sobre a elaboração das aulas ministradas pelo corpo docente da instituição e das reflexões sobre currículo e docência obtidas durante a graduação como discente, obteve-se o entusiasmo de pesquisar quais competências são presentes no currículo responsável por formar os futuros professores de inglês do estado da Paraíba e discutir as possíveis implicações socioemocionais desses saberes na futura atuação de professores de Inglês em formação.

A fim de produzir uma pesquisa que possibilite uma reflexão acerca do nosso contexto de formação de professores, investigamos os tipos de saberes docentes que um Projeto Pedagógico de Curso (doravante PPC), mais especificamente de Letras Inglês de uma universidade da Paraíba, contemplam. Desta forma, elaboramos a seguinte questão: *quais competências estão presentes no currículo responsável por formar os futuros professores de inglês do estado da Paraíba e quais as possíveis implicações socioemocionais desses saberes na futura atuação de professores de Inglês em formação inicial?*

Para responder esta pergunta de pesquisa definimos como objetivo geral investigar, através da análise do PPC do curso de Letras Inglês, se a formação inicial de professores contempla, em sua carga horária, componentes que visam incentivar a desenvoltura das competências socioemocionais dos professores em formação, para melhor lidar com situações que serão encaradas na sua futura docência, e quais possíveis implicações. Desta forma, nossos objetivos específicos são:

- a) Identificar as seções do PPC que contemplam os saberes e competências para a formação docente;
- b) Discutir as possíveis implicações socioemocionais desses saberes na futura atuação de professores de Inglês em formação.

Para embasarmos nossa pesquisa, foram seguidos os estudos de tais autores: Arnau e Zabala (2015), Campos e Fuza (2018), Cericato e Cericato (2021), Cerutti e Mello (2017), Freire (1997), Fragelli e Shimizu (2012), Gondim, Morais e Brantes (2014), Machado (2002), Perrenoud (2002), Vale (2009), Sacristán (2013), Sasseron (2013), Tardif (2000), entre outros. Assim como documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Sobre os procedimentos metodológicos, foi realizada uma análise de cunho documental (MOREIRA; CALEFFE, 2006), qualitativa (GIL, 2002), descritiva (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) que lida com Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996).

Em relação a organização e estrutura deste trabalho, após esta introdução, serão apresentadas outras quatro seções. Na segunda seção, abordamos as teorias que fundamentam nosso estudo, explorando desde a definição de currículo na formação docente e nos levando até a discussão sobre competências e saberes à docência. Na terceira seção descreveremos os processos metodológicos. Na quarta, apresentamos as discussões e resultados, e, por fim, encerramos com as considerações.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, discutiremos sobre os aportes teóricos que respaldam esta pesquisa, que estão apoiados nos estudos sobre currículo e formação de professores. Para melhor embasá-los, dividimos em sub tópicos intitulados 2.1 *Currículo na Formação Docente*; 2.2 *Saberes e Competências na formação docente*; 2.2.1 *A competência socioemocional de professores além da sala de aula*.

### 2.1 Currículo na formação docente

Quando nos referimos ao PPC, estamos abordando o conjunto de diretrizes e orientações que compõem o currículo de um curso de graduação. Neste sentido, importante inicialmente definir o conceito de PPC. Para Moreira (2014),

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 2014, p. 4).

Por sua natureza dinâmica e adaptável, o currículo é influenciado por correntes de pensamentos e práticas vigente em determinado contexto temporal e espacial. Devido sua aplicação em diversas áreas e sua capacidade de se moldar ao ambiente que é implementado, é desafiador obter uma definição direta ou concreta do currículo (SACRISTÁN, 2013).

No Brasil, após a queda do Imperialismo em 1889 e a transição para a República, surgiram questionamentos por parte das autoridades de poder. Eles buscavam definir quem seriam os responsáveis pelo currículo e a formação dos educadores, bem como discutir a importância da educação para o futuro e a organização da sociedade (TANURI, 2000).

Durante consideráveis anos da história da educação brasileira, as Escolas Normais foram responsáveis pela formação de professores, havendo uma mudança de cenário apenas em meados da década 80, mais especificamente no período de 1987-1992 em que

coincide com a consagração de uma nova abordagem marcada pela “universitarização” da formação docente e pelas ideias de “professor

reflexivo” e de “professor pesquisador”. As escolas normais, instituições com uma história de grande significado, foram sendo progressivamente substituídas pelas universidades (NÓVOA, 2017, p. 1108).

De acordo com Nóvoa (2017), professores após terminarem a formação inicial, quando se encontram ensinando em escolas regulares, sentem frustrações na docência, causadas, em sua maioria, pelas dificuldades de aprendizagem e novas demandas das gerações atuais. Esse fenômeno é recorrente em razão do distanciamento da teoria elaborada em meio acadêmico (que será posteriormente utilizada para elaboração dos currículos), com a realidade escolar vivenciada por professores e alunos.

Essa insatisfação vem nutrindo algumas reflexões sobre a elaboração do currículo e a realidade acadêmica dos professores em formação, no anseio de melhor prepará-los para resolução de problemas extraclasse (como os emocionais e sociais). Deste modo, as instituições responsáveis pela formação inicial de professores se encontram em uma posição de reflexão e análise para reelaboração/idealização de novos conteúdos programáticos das grades para os cursos de licenciatura (GATTI, 2010).

Devido à necessidade de discussão sobre currículo e sua formação, visando o contexto que será aplicado e vivenciado, buscamos compreender outras organizações de currículo. De acordo com a proposta de Ramos (2011), o qual apresenta o conceito de *currículo integrado*, uma organização responsável por uma prática mais conscientizada de currículo é aquela em que

No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2011, p. 2).

Essa visão de promover a integralização do currículo traz a ideia de disciplinas que contemplem conteúdos tanto gerais quanto específicos, a fim de gerar na formação inicial dos professores uma compreensão articulada dos conhecimentos, para beneficiá-los com um aprendizado mais completo (RAMOS, 2011). Essa prática, por sua vez, amenizaria as frustrações dos futuros docentes, promoveria o

aprendizado mais completo do conhecimento tanto específico de uma disciplina, quanto o social e criaria uma prática onde o professor entenderia seu papel como agente social e transmissor desses pensamentos para os alunos. Dessa forma, Ramos (2011),

[...] defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe (RAMOS, 2011, p.1).

Com objetivo de criar um currículo comum para todo território brasileiro, foi lançada oficialmente no Brasil em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Com o intuito de cumprir o prazo de 2 anos estabelecido pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) para adaptação dos currículos dos cursos superiores em formação docente após o lançamento da BNCC, é lançado através da RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 o documento que regimenta quais novas necessidades devem ser garantidas ao professor em formação seguindo a BNCC (BRASIL, 2020), Intitulada Base Nacional Comum – Formação (BNC – Formação).

Influenciada pela seção da BNCC que destaca a ideia de Competências Gerais à docência, a Resolução CNE/CP N°2, de 20 de dezembro de 2019, responsável por definir como deve ser elaborado o currículo de um curso de ensino superior no Brasil, trouxe na lista de *10 Competências Gerais Docentes* algumas necessidades, como

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2020, p. 13).

Além das competências gerais de um professor, a resolução também estabelece três competências específicas para o professor desenvolver, a saber: *Conhecimento profissional; Prática profissional; e Engajamento profissional*.

Em relação ao *Conhecimento Profissional*, o professor precisa: Dominar os conteúdos específicos que serão ministrados por ele; entender o contexto o qual os seus alunos estão inseridos e como eles aprendem, assim como conhecer como os sistemas educacionais estão organizados e são geridos (BRASIL, 2020). Em relação à *Prática Profissional*, o professor precisa: saber planejar e conduzir ambientes de aprendizagem para que resultem em aprendizagens efetivas; e saber avaliar como está ocorrendo o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2020). Em relação ao *Engajamento Profissional*, o professor necessita estar à frente da sua formação profissional e dar espaço a ideia de que todos os alunos são capazes de aprender, assim como engajado no planejamento pedagógico da intuição que participa e da comunidade escolar que pertence (BRASIL, 2020).

Como podemos observar de acordo com Resolução da CNE (2020), apenas no item 1.1 é mencionado o domínio dos conteúdos programados para a disciplina. Os demais itens estão diretamente conectados com questões de competências sociais emocionais, criando assim a necessidade de um currículo de cursos de licenciatura que preparem o professor não apenas para problemas relacionados ao conteúdo ministrado, mas a todo o contexto social e emocional que está envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Alvim e Guimarães *et al* (2012) defendem que no processo de criação de uma base curricular para ser seguida na educação é necessário que não haja a ideia de que um método suprirá todas as necessidades educacionais, mas sim a necessidade de compreender a realidade com todas as suas características complexas e distintas da teoria. Desta forma, a partir das vivências do professor e do aluno e a influência do meio, há a possibilidade de criar um diálogo teoria-prática, de maneira a incluir a participação dos professores, alunos e toda comunidade estudantil na elaboração do currículo, por se tratar da realidade pertencente e vivenciada por e para eles.

Como vimos, as atuais práticas pedagógicas presentes ou idealizadas para o currículo são influenciadas e determinadas pelas correntes de pensamentos que estão em vigor e pelos sujeitos que serão aplicados. Dessa forma, é exigido do professor experiência e qualificação profissional para lidar com conflitos e conhecimentos que vão além daqueles propostos e presentes em livros didáticos (MILÉO; KOGUT, 2009).

Assim, Behrens e Weber (2011) defendem a necessidade de uma formação contínua, que visa o apoio de instituições como a universidade, para criação de programas e situações de prática no currículo que possam auxiliar na sua desenvoltura de saberes tanto profissional como pessoal do professor em formação.

## **2.2 Os saberes e as competências docentes**

Conforme mencionado anteriormente, com base em Santos (2014), Arruda (2012), e Quinquilo (2017), nas práticas pedagógicas atuais, há valorização do contexto sócio-histórico do aluno na elaboração do currículo, levando em consideração suas individualidades ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem. Isso implica que o professor precisa possuir a detenção de saberes que ultrapassam competências técnicas do seu conhecimento.

Tais saberes são, para Tardif (2000), os conhecimentos utilizados por pessoas comuns e qualificadas na execução de suas tarefas profissionais e/ou pedagógicas (quando levado em consideração o professor). Essas práticas são marcadas de ciências não exatas carregadas de conhecimentos adquiridos no cotidiano e marcadas pelo senso comum.

Damos aqui a noção de "saber" um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2000, p. 10-11).

Pesquisas que contemplam discussões sobre saberes, em sua maioria, acabam se deparando com a dicotomia que tenta separar/definir até onde os saberes se diferem ou igualam das competências. Por competência, Machado (2002) compreende como

[...] um atributo das pessoas, que exerce-se em um âmbito bem delimitado, está associada a uma capacidade de mobilização de recursos, realiza-se necessariamente junto com os outros, exige capacidade de abstração e pressupõe conhecimento de conteúdo. (MACHADO, 2002, p.1).

Seguindo esse pensamento, Fragelli e Shimizu (2012) descrevem as competências como determinadas habilidades que um profissional necessita ter o domínio para exercer sua profissão. Através de todas as etapas de sua prática (como

execução e os resultados de sua atuação), serão marcadas pelo domínio e desempenho dessas competências.

Na educação, o conceito de competência se instaurou e vem se aplicando em diferentes áreas pedagógicas. Por ser vista como uma ferramenta geralmente necessária para bons resultados, a ideia de competência recorrentemente tem seu papel questionado na área de ensino e aprendizagem. Arnau e Zabala (2015), defendem que qualquer ferramenta considerada para resolução de problemas necessita de um bom conhecimento e uma reflexão contínua sobre os indivíduos que ela será aplicada, uma vez que

[...] deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (ARNAU; ZABALA, 2015, paginação irregular).

Perrenoud (2002) traz para a educação e principalmente para a formação docente a ideia de práticas inovadoras à docência. Através da listagem de 10 competências para ensinar, o autor defende a prática reflexiva na formação inicial e continuada do docente, visando um relacionamento entre discente, professor, e ensino/aprendizagem, que diminuam os conflitos e as desistências e contribuam com a formação social e familiar dos alunos.

Desse modo, Perrenoud (2002) as divide em 10 competências, sendo elas:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. administrar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. participar da administração da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. utilizar novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. administrar a própria formação contínua (PERRENOUD, 2002, p. 14).

Ao melhor definir os dois conceitos, podemos ampliar a compreensão de que os saberes e as competências estão presentes na docência em todas as fases da formação inicial até a atuação como profissional. Compreendendo o processo de ensino e aprendizagem, seremos capazes de entender que essa troca demanda do professor competências por hora teóricas, que serão resolvidas com conhecimentos “técnicos” previamente adquiridos, quanto por saberes adquiridos com vivências pessoais ou até experiência profissional (ALMEIDA, [s.d]).

### **2.2.1 A competência socioemocional além da sala de aula**

Para a execução de uma prática reflexiva que leva em consideração o contexto vivenciado naquele cenário de aprendizagem, é necessária uma busca contínua pela quebra da relação de poder entre professor e aluno. Segundo Sasseron (2013), esta relação se dá pela concepção do professor como detentor de todos os saberes e o aluno apenas como receptor deles.

Para Freire (1997), o processo de aprendizagem está baseado na constante troca de saberes vindos tanto do sujeito professor quanto do sujeito aluno. Criando assim um cenário em que

[...] não existe ensinar sem aprender [...] o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos." (FREIRE, 1997, p. 19).

Cerutti e Mello (2017) explicam que o ensino baseado no totalitarismo, em muitas situações, é seguido pelo sujeito professor por não ter obtido em sua formação inicial (ou não condizer com sua ideologia pessoal) a visão dos benefícios que uma educação focada na troca e na reflexão oferece.

A convicção de uma prática reflexiva nos remete a lembrar o atual papel da escola. Para Vale (2009), a escola é responsável por desenvolver nos alunos não só competências de leitura e escrita, mas prepará-los para suas vivências futuras em sociedade. Desta forma,

a escola tem que alargar o seu âmbito de esforços para incluir outra gama de competências, como seja ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores, competências interpessoais que sirvam, então, de sustentáculo para os papéis que elas irão ter que assumir: serem estudantes, colegas, amigos, membros de uma comunidade, pais. De entre estas competências prefiguram-se as competências socioemocionais (VALE, 2009, p. 130).

Para obter o conhecimento de como se deve trabalhar as competências socioemocionais em sala de aula, é necessário que o professor em sua formação inicial (ou contínua) tenha obtido o conhecimento de quais são elas e a importância delas para sua prática. Para Gondim, Morais e Brantes (2014)

as competências socioemocionais constituem uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais. Em resumo, a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais integram um conjunto mais amplo denominado de competências socioemocionais (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014, p. 400).

A resolução da CNE (2019), responsável pela organização dos currículos de ensino superior, traz na seção *Competências Gerais Docentes*, a competência 9 destacando a importância do professor

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2020, p.13).

Tais competências gerais se fazem presentes na Resolução da CNE (2019), por se encontrarem na seção *Competências Gerais da Educação Básica da BNCC*. A BNCC em seu corpus também destaca a importância da desenvoltura nos alunos e professores das competências socioemocionais. Destacando primordialmente,

1. Autoconhecimento: A capacidade de reconhecer as próprias emoções e pensamentos e com isso influenciar o comportamento do sujeito; 2. Autoregulação: A capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diversas situações; 3. Relacionamento Pessoal/habilidades de relacionamento: A capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com diversos indivíduos e grupos; 4. Consciência Social: A capacidade de assumir a perspectiva do outro. Demonstrar empatia, incluindo aqueles de diversas origens e culturas; 5. Tomada de Decisões Responsáveis: A capacidade de fazer escolhas construtivas sobre comportamentos e interações sociais baseadas em padrões éticos e normas sociais (COLAGROSSI; VASSIMON, 2017, p. 20).

Como discutido anteriormente, para que os professores sejam capazes de desenvolver tais competências é necessário que obtenham domínio delas. Segundo Cericato e Cericato (2021), para que a implementação de discussões sobre o socioemocional nas práticas de sala de aula seja bem-sucedida, é necessário que haja um incentivo diário de todos os envolvidos tanto no ambiente de aprendizado como fora. Os referidos autores reforçam a ideia de que o currículo deve ser

repensado para ter práticas que sejam pensadas de maneira efetiva para o cumprimento desse objetivo, defendendo, assim, a importância das discussões do socioemocional sejam trazidas para a formação dos professores com apoio dos gestores e formadores.

A partir dos conceitos aqui dissertados, sendo eles Currículo, Saberes/Competências e a Competência Socioemocional, focando, primordialmente, nas discussões na área de formação docente, as práticas de ensino na educação básica exigem que o trabalho docente seja executado com base nas práticas que levam em consideração as competências socioemocionais do aluno. Com essa demanda, é necessário que também seja incluído no currículo das universidades propostas que repensem e contemplem políticas que incentivem discussões da temática socioemocional na formação de professores. Eventualmente, na futura docência, esses professores serão cobrados pela competência de mediar os conflitos emocionais dos alunos e pela compensação da ausência de “cuidado” que obtiveram com o conhecimento sobre o seu emocional na graduação (por vezes causados pela ausência de políticas institucionais estabelecidas e focadas no aspecto emocional do professor em formação).

Ademais, segundo Campos e Fuza (2018), tais cobranças poderão causar conflitos e frustrações tanto pessoal quanto profissional, justificando, assim, a importância da inclusão das discussões sobre competência socioemocionais no currículo dos cursos de graduação voltados para área de licenciatura.

Na próxima seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para identificar a competências de ensino presentes no documento.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos a caracterização da nossa pesquisa e os caminhos que foram seguidos para analisar nosso objeto de estudo. Para melhor visualização dos procedimentos tomados, subdividimos nos seguintes subtópicos: 3.1 Caracterização da Pesquisa; 3.2 Contexto da investigação; 3.3 Descrição do Objeto de estudo.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa, de acordo com Moita Lopes (1996), se caracteriza por um estudo no ramo da Linguística Aplicada por envolver em seu *corpus* uma pesquisa de cunho social sobre ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. Por este estudo envolver também em seu *corpus* de análise um PPC de um curso de Licenciatura em Letras Inglês, trata-se de uma *pesquisa documental*, pois, segundo Moreira e Caleffe (2006), tal pesquisa tem como característica a análise de documentos (jornais, revistas, documentos oficiais, relatórios etc.) escritos ou não, que podem ser utilizados em qualquer revisão literária.

Esta pesquisa é também considerada *de cunho descritivo*, por investigar a relação entre o currículo de formação com a atuação do futuro docente. Segundo Gil (2002, p. 28), a pesquisa descritiva é aquela que tem como objetivo a descrição de determinada população ou fenômeno (ex.: quais competências são dominadas por professores em formação do curso) ou estabelecimento de relação entre variáveis (ex.: nível ou domínio de competência dos estudantes).

Por se tratar de uma análise com objetivo de revisão e análise seguindo exclusivamente bases teóricas e documentais não quantitativas, este estudo também é uma *pesquisa qualitativa*, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), está preocupada com “aspectos da realidade que não podem ser quantificados”, preocupando-se assim em entender e dar explicação à dinâmica das relações sociais.

#### 3.2 Contexto da investigação

Nesta pesquisa, analisamos o currículo de uma universidade Paraibana de cunho estadual. Criada através da junção de universidades privadas e idealizada pela

estadualização das redes privadas de ensino superior em 1987 na Paraíba, a instituição presente no PPC sofreu diversas reformulações nos cursos, ocasionadas por novas tendências educacionais e de organizações institucionais (CAMPUS I, 2016). Através do conhecimento sobre surgimento da instituição, focamos em analisar as informações sobre o surgimento do curso de Letras Inglês.

O curso de Letras surgiu em Campina Grande através da faculdade católica de filosofia presente na cidade no ano de 1955. Enquanto as duplas habilitações português/inglês e português/espanhol surgiram no 1988. O documento que rege o curso de Letras Inglês analisado nesse estudo foi elaborado com base na Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação (MEC)/Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de ampliar a carga horária da graduação para o exigido de 3200hs de trabalho acadêmico (CAMPUS I, 2016).

O presente PPC foi idealizado e publicado no ano de 2016, com carga horária segmentada em 9 períodos no turno integral (Anexo A) e 10 períodos no turno noturno (Anexo B). No fluxograma, há 32 componentes curriculares classificados como *obrigatórios*. O curso de Letras Inglês da instituição em questão tem como objetivo formar profissionais capacitados à docência em escolas no ensino regular, assim como também capacitar profissionais aptos atuar na área de literatura e tradução (CAMPUS I, 2016).

Considerando nosso objetivo proposto na introdução deste estudo, decidimos investigar, através da análise do PPC do curso de Letras Inglês, se a formação inicial dos professores contempla em sua carga horária componentes que visam incentivar a desenvoltura das competências socioemocionais dos professores em formação, para melhor lidar com situações que serão encaradas na sua futura docência e quais possíveis implicações.

Desse modo, realizamos primeiro uma descrição do PPC levando em consideração sua organização interna. A partir de uma visão geral sobre as seções do documento, selecionamos aquelas que poderiam atender ao objetivo deste trabalho.

### **3.3 Descrição do objeto de estudo**

O intuito desta subseção é descrever, de maneira geral, o PPC do curso de Letras Inglês, cuja implementação ocorreu em 2016 com o objetivo de atualizar a

carga horária do curso para 3200 horas de atividade acadêmica e suprir as novas necessidades da área, como novos métodos de ensino e aprendizagem, inclusão de novas tecnologias de ensino visando melhor adaptar o perfil do graduando, que se espelhará na sua futura docência. Esta carga horária total é dividida em: (I) 400h (quatrocentas) dedicadas ao Estágio Supervisionado; (II) pelo menos 2700h (duas mil e setecentas) dedicadas às atividades formativas; (III) 100h (cem) de atividades teórico-práticas.

Os idealizadores do documento em questão são professores efetivos do Departamento de Letras e Artes, incluindo professores da área específica (Letras Inglês) e de áreas adjacentes (Letras Português e Letras Espanhol). O documento é topicalizado em 17 seções. Esta subdivisão se dá pela necessidade de contextualização local, histórica e social do *Campus* que se refere o PPC, como descrever motivações que levaram à mudança da grade curricular, assim como fundamentos legais para tais modificações, justificando-os através de leis e diretrizes (que podem ser encontradas no item 04. *Base Legal* do documento).

A publicação do novo currículo em 2016 teve como principal pressupostos a Resolução UEPB/CONSEPE/068/2015 e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do CNE/MEC, dando, assim, suporte para tal publicação e a implementação do novo plano no ano seguinte.

Sobre as seções do PPC, temos a seguinte organização:

**Tabela 1 – Seções do PPC de Letras Inglês**

<b>Nome da seção</b>	<b>Principais características</b>
01. Contextualização da IES	Resume a apresentação e história do surgimento <i>da Instituição de Ensino Superior</i> . A contextualização se apresenta dividida em 5 tópicos para melhor visualização dos recursos, políticas, público-alvo, objetivos, organização do Campus assim como da cidade que se encontra localizado. Sendo elas: a) Nome da mantedora; b) Nome e base legal da IES; c) Dados socioeconômicos e socioambientais; d) Breve histórico da IES e das políticas institucionais; e) Missão, princípios norteadores e políticas da IES (CAMPUS I, 2016, p. 04).
02. Apresentação	Trata de apresentar uma breve contextualização sobre o surgimento do curso de Letras em Campina Grande, as leis e diretrizes que fizeram disso possível (como o Decreto N 45.820 de 24 de junho de 1963), como também através das leis, diretrizes e resoluções apresentar

	<p>justificativas para criação da modalidade português/inglês e justifica o aumento da carga horária do curso para 3.200 horas. Apresentando também a divisão desta carga horária entre Estágio Supervisionado (400h), Atividades Formativas (2700h) e Atividades teórico-práticas (100h) (CAMPUS I, 2016, p. 23).</p>
03. Contextualização do Curso	<p>Divide em 10 subtópicos, tem como objetivo, contextualizar informações principais do curso de Letras Inglês ofertado. Sendo eles:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Nome do curso;</li> <li>Endereço do curso;</li> <li>Atos legais de criação do curso;</li> <li>Número de vagas ofertadas por turno;</li> <li>Turnos;</li> <li>Tempo mínimo de integralização;</li> <li>Tempo máximo de integralização;</li> <li>Coordenador do Curso;</li> <li>Formação do coordenador do curso;</li> <li>Núcleo Docente estruturante do PPC (CAMPUS I, 2016, p. 25).</li> </ol>
04. Base Legal	<p>Agrupa todas as leis, diretrizes e resoluções, responsáveis pela organização de cursos superiores (ex. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)) e aquelas que justificam as mudanças presentes no PPC (ex. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015) (CAMPUS I, 2016, p. 28).</p>
05. Concepção e Justifica	<p>Justifica a modificação de PPC após 10 anos de execução do antigo documento, a partir das exigências de novas correntes de educação, visando melhor suprir a exigências para um professor/ pesquisador da área e os métodos de ensino e aprendizagem presente nas seguintes resoluções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015;</li> <li>Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007;</li> <li>Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007;</li> <li>Res. específica de Letras CNE/CES/18, de 13 de março de 2002;</li> <li>Resolução UEPB/CONSEPE/068/2015 (CAMPUS I, 2016, p.30).</li> </ul>
06. Objetivo	<p>Evidencia o objetivo geral do curso de formar professores/pesquisadores aptos a ensinar, obtendo senso crítico e social. Traz também os objetivos específicos, que são habilidades visadas pela instituição para serem desenvolvidas através do curso no profissional, visando a pluralidade de papéis que podem ser exercidos por licenciados em letras (ex. desenvolver a competência intelectual e a habilidade crítico-reflexiva) (CAMPUS I, 2016, p. 33).</p>
07. Perfil do Egresso	<p>Usa como base os objetivos, aqui serão exemplificadas as habilidades que os profissionais formados pela instituição serão capazes de executar, como por exemplo, falar, ler, escrever e ouvir textos na língua inglesa e lidar com situações atípicas no ambiente de sala de aula. Trazendo também os campos de atuação do profissional</p>

	formado em Letras-Inglês (ex. Magistério, Tradução etc.) (CAMPUS I, 2016, p.35).
08. Organização Curricular	<p>Explica a organização do currículo, nos traz a informação de que o curso está estruturado em quatro partes, sendo elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão Formativa Básica; Componentes comuns e obrigatórios da mesma área (na área de licenciatura são compostos pelos componentes da educação e ensino).</li> <li>• Dimensão Básica Específica; Componentes específicos da área (em Letras-Inglês, são compostos pelos componentes de Língua e Literatura Inglesa).</li> </ul> <p>Assim como, nesta seção se é detalhado como é organizado a parte burocrática dos componentes de Trabalho de Conclusão de Curso (8.1), Estágio Supervisionado (8.2). Ao final, é discutido sobre as Linhas de Pesquisa (8.3), Cursos de Extensão (8.4) e Flexibilidade Curricular (8.5) (CAMPUS I, 2016, p. 37).</p>
09. Metodologia, Ensino e Avaliação	Sugere para docentes do curso de como avaliar o discente em formação, destacando o repúdio a atos punitivos de avaliação, assim como informações sobre avaliações de cunho governamental como o ENADE (CAMPUS I, 2016, p. 47).
10. Dimensão Formativa	Ilustra em tabelas sobre quais componentes pertencem a Dimensão Básica Comum, Básico Específico do Curso, Básico Específico de Estágio, Básico Específico de TCC e Complementar Eletivo (CAMPUS I, 2016, p. 49).
11. Integralização Curricular	Ilustra em tabela, contendo a divisão da carga horaria para cada dimensão formativa (CAMPUS I, 2016, p. 52).
12. Plano de integralização	Ilustra tabelas com objetivo de ilustra como os componentes curriculares estão divididos nos respectivos turnos noturnos e matinais (CAMPUS I, 2016, p. 53).
13. Quadro de Equivalências	Lista em forma de tabela, contendo os componentes com ementas equivalentes de outros cursos de ensino superior, que será utilizado como base para pedidos de dispensa de componentes durante os semestres pelos alunos (CAMPUS I, 2016, p. 74).
14. Ementas	Aparenta descrições fixas e breves sobre os tópicos que serão trabalhados pelos docentes da instituição em cada componente curricular. Contendo também, referencias de textos e livros, com objetivo de nortear o docente na escolha de conteúdo (CAMPUS I, 2016, p. 78).
15. Referências	Referências usadas para criação do documento (CAMPUS I, 2016, p. 170).
16. Corpo docente	Descreve do currículo dos professores efetivos e suas principais áreas de atuação (CAMPUS I, 2016, p. 172)
17. Infraestrutura	Quantifica os ambientes dedicados a graduação, como número de salas, projetores e espaços como biblioteca e laboratório. (CAMPUS I, 2016, p. 174)

Sendo o objetivo principal para esta pesquisa a investigação sobre competências docentes e socioemocionais, selecionamos as seguintes seções para uma leitura mais aprofundada:

*06. Objetivo:* Este tópico é responsável por descrever qual propósito da oferta do curso e quais habilidades, competências e domínios são esperados na formação dos graduandos, o que pode nos ajudar a identificar e descrever quais competências estão presentes no currículo no PPC.

*07. Perfil do Egresso:* Esta seção é responsável por descrever quais competências e saberes são esperados por futuros professores formados pela instituição. Aqui são descritas quais atividades fazem parte da prática do futuro professor/pesquisador (ex.: planejar atividades de língua inglesa, analisar textos literários etc.) assim como quais são as áreas de atuação para aqueles que cursam Letras Inglês na instituição em questão (ex.: magistério, tradução, entre outras), auxiliando-nos a compreender o que se espera do professor/pesquisador formado e se as competências socioemocionais estão presentes no currículo.

*09. Metodologia, Ensino e Avaliação:* Este item tem como principal fator a descrição dos métodos de ensino e avaliativos, esperado pelos professores responsáveis por cada componente curricular. Nesta seção, encontram-se descrições de como os docentes da universidade devem avaliar os discentes e refletir sobre como e quais competências são necessárias e consideradas nesse processo avaliativo e metodológico.

*14. Ementas:* Nesta seção se encontram as descrições dos principais pontos esperados em cada componente curricular, como também um referencial que contempla artigos, livros e matérias sugerido para uso dos docentes. Nela encontramos informações sobre os tópicos que são trabalhados em cada componente, criando base para nossa discussão sobre aproveitamento dos componentes curriculares de práticas para discussões e aprendizado sobre as competências socioemocionais na futura docência.

A partir da leitura contínua e fichamento destas seções e do PPC como um todo, identificamos nas *Ementas* a ausência de direcionamentos para os professores regentes dos componentes curriculares sobre como melhor incluir o ensino e aprendizagem das questões socioemocionais em suas aulas. Da mesma forma, identificamos a ausência de orientações de como aproveitar as disciplinas com foco no ensino como Didática, Estágio Supervisionado I, II, III e a Prática Pedagógica I, II

(as quais o foco é sobre o ensinar/aprender) para desenvolver competências sociais e emocionais dos discentes. Esses direcionamentos nas ementas são necessários por obtermos o conhecimento que no contexto de ensino superior. Tais componentes curriculares que possuem suas ementas direcionadas a formação docente não são exclusivamente ofertados a professores especializados na área de formação docente.

Visando a importância da prática reflexiva com foco na desenvoltura de competências socioemocionais na formação do futuro professor, deu-se origem a nossa pesquisa com o intuito de democratizar a discussão sobre currículo e repensar as práticas com foco nas competências socioemocionais.

Na próxima seção, apresentaremos os nossos procedimentos de análise. Para melhor contextualização, apresentaremos em 3 subseções. A primeira é responsável por descrever as expectativas que a instituição tem sobre as desenvolturas no ingresso e egresso. Na segunda, focamos em investigar como os futuros professores são formados pela instituição. Na última, apresentamos nossas discussões acerca das categorias de análise e organização.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção descrevemos as seções selecionadas do PPC com o objetivo de alinhar com a teoria os caminhos seguidos até os nossos resultados. A fim de cumprir o segundo objetivo específico deste trabalho, organizamos nossa análise em duas categorias: 4.1 Competências socioemocionais no *ser professor*: o que esperar do futuro profissional? e 4.2 Competências socioemocionais no *formar professor*: como preparar o futuro profissional?. Por fim, apresentamos algumas discussões acerca de possíveis implicações do atual PPC em questão no que se refere às competências socioemocionais na formação de professores.

### 4.1 Competências socioemocionais no *ser professor*: o que esperar do futuro profissional?

Como tomamos conhecimento ao longo desse estudo, o PPC de um curso de graduação é baseado em Leis, Diretrizes e Resoluções, que justificam e incrementam as necessidades de organização do curso currículo de uma graduação. Para cumprir todas as necessidades e complexidades da organização do currículo do Curso de Letras Inglês, 17 seções foram elaboradas para descrever cada medida tomada e suas justificativas. Entre elas se encontra a seção *Objetivo*, a qual descreve a ideia geral que será baseado a graduação, assim como as habilidades almejadas no futuro profissional.

De acordo com Sacristán (2013), a elaboração do currículo é baseada primordialmente com as correntes de pensamentos e práticas que são prevalentes do tempo e espaço que ele está sendo pensado e será posteriormente executado. Sacristán (2013) defende, assim, que o currículo não deve apenas ter como objetivo descrever os conteúdos que serão ensinados, mas sim mostrar a sua função para com a sociedade e valores educacionais, sociais e políticos que se encontram presentes em sua elaboração.

Tendo sua publicação no ano de 2016, o PPC de Letras Inglês traz em seu objetivo geral a meta de formar profissionais

competentes para a ação pedagógica de professor/pesquisador envolvido politicamente com ações que o dimensionem numa perspectiva humanística, científica e cultural, consciente de seu papel de orientador da aprendizagem,

com posicionamento crítico a respeito de si próprio e da realidade circundante (CAMPUS I, 2016, p. 33).

Podemos compreender, através da leitura da descrição do objetivo geral, o desejo da instituição que o professor/pesquisador egresso obtenha um foco de ensino/aprendizagem em uma perspectiva humanística, científica e cultural. Defende-se aqui perfil de professor reflexivo, aquele que esteja em todos os passos da sua docência repensando-a de forma crítica e entendendo a realidade dos estudantes que o cercam.

De acordo com Perrenoud (2002), para que um futuro profissional da área da educação melhor execute o seu papel como mediador do conhecimento, é necessário que haja referências e modelos a serem seguidos na sua formação inicial (graduação) e continuada (aprendizados ao longo da docência).

Defendendo a multiplicidade do profissional de Letras Inglês, é descrito no PPC do curso 12 objetivos específicos visados para serem desenvolvidos ao longo da graduação nos professores em formação, sendo eles:

#### **Objetivos Específicos do Curso (Campus I, 2016, p. 33-34):**

1. Não se aprisionar a modelos teóricos;
2. Ser um profissional crítico e reflexivo;
3. Desenvolver pesquisas na área da licenciatura com foco humanista;
4. Formar professores agentes transformadores;
5. Refletir sobre as linguagens existentes;
6. Dominar língua, linguagens, literatura e linguística;
7. Atuar como professor pesquisador;
8. Dominar a multidisciplinaridade dos conteúdos;
9. Ser competente intelectual;
10. Repassar o conhecimento da linguagem;
11. Favorecer a abordagem crítico-reflexiva da linguagem literária;
12. Dominar um repertório das obras literária da língua Inglesa.

Com base nos objetivos gerais e específicos do curso, o documento traz a seção 07. *Perfil do Egresso*, na qual são descritas as características do profissional formado pela instituição. Levando também em consideração a multiplicidade de áreas que podem ser exercidas por um profissional de letras (como a docência ou a tradução). Nesta seção, são listadas 18 características do profissional egresso da instituição, sendo elas:

### Perfil do Egresso do PPC (Campus I, 2016, p. 35-36)

1. Ter competência comunicativa em Língua Inglesa;
2. Traduzir textos da Língua Portuguesa;
3. Traduzir textos da Língua Inglesa;
4. Ter domínio interpretativo e crítico;
5. Redigir textos;
6. Produzir textos;
7. Descrever fenômenos da linguagem verbal;
8. Ser revisor ortográfico;
9. Analisar textos literários;
10. Conhecer teorias linguísticas e literárias;
11. Ter uma formação continuada;
12. Dominar novas tecnologias;
13. Ser capaz de resolver conflitos do dia a dia da profissão;
14. Planejar atividades inovadoras;
15. Reconhecer o aluno como agente de seu aprendizado;
16. Ter ética profissional;
17. Executar ações crítico-investigativas;
18. Gerir instituições de ensino.

Como podemos observar, as habilidades listadas que esperam ser desenvolvidas no discente da instituição estão em sua maioria conectadas com competências linguísticas e literárias. Como nossa investigação foca em competências socioemocionais, analisaremos os objetivos específicos 2, 3 e 4, sendo eles: *2. Ser um profissional crítico e reflexivo; 3. Desenvolver pesquisas na área da licenciatura com foco humanista; 4. Formar professores agentes transformadores.* Seguindo a mesma ideia, escolhemos na seção *Perfil do Egresso*, focar nas características 11, 13 e 15, sendo elas: *11. Ter uma formação continuada; 13. Ser capaz de resolver conflitos do dia a dia da profissão; 15. Reconhecer o aluno como agente de seu aprendizado.*

Sabendo que nos objetivos específicos são descritas habilidades desejadas para serem desenvolvidas no futuro professor durante o curso, quando se trata as habilidades ligadas ao nosso foco, temos:

2. A capacidade de aplicar esses conhecimentos a problemas de ensino/aprendizagem, por meio da reflexão crítica numa perspectiva que contemple o texto e o discurso, na sua diversidade de modalidades, como motivadores do estudo da linguagem;
3. A capacidade de desenvolver pesquisas no campo das Letras, direcionadas para o ensino, viabilizando um

exercício humanista que considere o educando como sujeito de seu espaço e de seu tempo; 4. A capacidade de formar futuros professores considerados agentes transformadores da realidade engajados numa dimensão política (Campus I, 2016, p.33).

Podemos observar que, nos objetivos específicos desejados pela instituição, é explanada novamente a ideia do objetivo geral, visualizando uma formação que desenvolva nos discentes as habilidades como o senso crítico/reflexivo de sua prática, assim como também prática humanista, na qual o aluno será considerado em todas as etapas de avaliação e aprendizagem. Como mencionado por Quinquilo (2017), os professores da nova geração precisam desenvolver em sua prática a habilidade de reflexão, pois o ambiente escola não é configurado apenas como ambiente de aprendizagem de conteúdos programáticos, mas sim ambiente onde serão desenvolvidas competências sociais, que ajudam os alunos a enfrentarem conflitos do seu cotidiano.

Machado (2002) define como competência as habilidades de um profissional (através um conhecimento adquirido) mobilizar recursos para executar sua atividade de profissão. Da mesma forma, Fragelli e Shimizu (2012) afirmam que os resultados de um profissional serão marcados em toda trajetória pelo domínio das competências adquiridas em sua formação inicial ou continuada.

A partir da definição de competência que discorremos durante nossa pesquisa, conseguimos identificar que quando as características do profissional egresso são descritas na Seção 07, as competências esperadas pela instituição no futuro profissional são referidas, indiretamente, no PPC. Deixando à parte as competências linguísticas e literárias, podemos visualizar competências que remetem as socioemocionais, sendo elas:

11. envolver-se com o processo educativo e atualizar-se constantemente, assegurando formação contínua, seja nos aspectos linguísticos e literários (teoria e crítica), seja em Psicologia, Pedagogia e outras áreas do conhecimento, necessárias para essa formação; 13. lidar com situações novas no exercício de sua profissão, tais como especificidade do aluno, particularidades de uma sala de aula, variedade de usos linguísticos, dentre outras, buscando soluções alternativas para os desafios que surgirão; 15. ver o aluno como o principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem, como ser em formação, para o qual é necessário estudar, discutir e conscientizar-se sobre os princípios de cidadania e de convivência social civilizada, tendo ele próprio, o educador, consciência de que, mesmo adulto, também está em

processo de formação contínua e devendo ter consciência desses objetivos para si mesmo (Campus I, 2016, p. 36).

A partir das características esperadas no futuro profissional, é descrita a necessidade de estar ciente que deve se atualizar nas tendências futuras, sendo elas da própria área ou de áreas afins, como a Psicologia e Pedagogia, que serão necessárias à sua profissão. Podemos observar que as características do egresso 13 e 15, falam, indiretamente, sobre as competências socioemocionais que, de acordo com Colagrossi e Vassimon (2017), estão presentes na BNCC: o autoconhecimento; a autorregulação; as habilidades de relacionamento; a consciência social; e a tomada de decisões responsável. Focaremos nessas semelhanças na próxima subseção, quando trataremos das competências socioemocionais no PPC.

Compreendendo os objetivos gerais e específicos do curso, assim como o perfil do egresso de letras, escolhemos então conhecer os processos metodológicos escolhidos pela instituição na execução dos componentes curriculares, assim como os tipos de avaliações aplicadas aos discentes e explorar as ementas dos componentes curriculares.

#### **4.2 Competências socioemocionais no *formar professor*: como preparar o futuro profissional?**

Por se tratar de uma pesquisa que envolve as competências docentes, decidimos dedicar uma parte de nossa leitura ao entendimento de como ocorre as avaliações e metodologias recomendadas a serem seguidas pela instituição para os docentes. Quando se trata da metodologia de ensino, são pautados no documento três estratégias de ensino:

(i) aulas ministradas em Língua Inglesa; (ii) uma metodologia baseada na tríade problema-reflexão-solução; (iii) desenvolvimento de seminários, debates, aulas expositivas e dialogadas e aulas semipresenciais por meio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) (CAMPUS I, 2016, P. 47).

Por se tratar de um curso de Língua Adicional, a primeira estratégia de ensino visa criar contato dos discentes com a Língua Inglesa. A segunda estratégia está conectada com os objetivos de desenvolver no discente a competência de ser um professor reflexivo. A terceira estratégia se relaciona com o desejo da instituição de

desenvolver nas discentes competências linguísticas, críticas e domínio das novas tecnologias, que são necessários para docência.

Já sobre as avaliações, é descrito no documento o desejo da instituição de seus futuros professores sejam avaliados de forma continuada. Também é destacado pelos autores do PPC a necessidade de os métodos avaliativos não serem executados como forma de punição, mas sim com o objetivo de que os alunos reflitam sobre suas práticas, incentivando assim que através da avaliação,

o desenvolvimento das competências linguística, comunicativa, pragmática, interdisciplinar, teórica no sentido de que a partir de critérios avaliativos previamente apresentados nos planos de cursos de cada componente curricular e no âmbito de cada atividade solicitada, o discente possa reconhecer, refletir e superar suas dificuldades ao longo do processo educativo (CAMPUS I, 2016, p. 47).

Assim como descrito que no processo de avaliação dos componentes a reflexão é incentivada para superar as dificuldades, na seção 09 também é descrita a importância da autoavaliação do curso. É destacado a importância do diálogo entre a instituição, discentes e egressos através de questionários, debates, mesas redondas etc. Ramos (2011) defende que o objetivo principal da educação deve ser conscientizar o indivíduo do seu local pertencente, transcendendo todas as idealizações e focando na realidade vivida, para que através desta conscientização do cenário vivenciado, haja desenvoltura através de soluções para as suas necessidades como membro ativo daquela comunidade. Dessa forma e através da informação destacada na seção 09, podemos salientar a importância de estudos assim como este para os futuros currículo do curso de Letras Inglês.

Após destacarmos os principais pontos sobre métodos de ensino e avaliação, passamos para uma das partes mais completas do PPC, a seção 14. *Ementas*, por ter em sua composição mais de 50 ementas de componentes curriculares, assim como fluxograma do curso (Anexo A e B) e suas dimensões formativas.

Como exemplificado anteriormente, o curso de Letras Inglês está dividido em 5 Dimensões Formativas: Básico Comum, Básico Específico do curso, Básico Específico de Estágio, Básico Específico de TCC e Complementar Eletivo. Com o foco em competências docentes, decidimos analisar os componentes curriculares que em suas ementas pudessem incluir as competências socioemocionais, focando assim principalmente nas dimensões formativas voltadas à docência.

Para identificarmos se as competências socioemocionais são realmente incluídas nos componentes curriculares e não apenas descritas nas seções de idealização do documento, passamos a analisar as ementas dos componentes curriculares. As ementas do documento são breves descrições estáveis sobre os conteúdos que serão apresentados e trabalhados durante determinados componentes curriculares e sugestões de referências de livros e artigos científicos que possam ser trabalhados no componente curricular, sendo elas:

**Tabela 2 – Ementas do PPC**

<b>Componente Curricular</b>	<b>Ementa</b>
Didática	Prática educativa e sociedade. O objeto de estudo da Didática. Teorias educacionais da modernidade e da contemporaneidade que fundamentam a ação docente. Planejamento do trabalho pedagógico: Plano de Curso, Plano de Aula, Sequência Didática e Projeto Didático. Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas. As relações pedagógicas na sala de aula (Campus I, 2016, p. 78).
Estágio Supervisionado I	Fundamentos teórico-práticos da metodologia de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (LI). Verificação de interesses e necessidades dos aprendizes. Considerações sobre Língua Estrangeira Moderna no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) à luz dos PCNs. Avaliação de material instrucional didático (Campus I, 2016, p. 89).
Estágio Supervisionado II	Planejamento de Ensino para Regência de Aulas no Ensino Fundamental. Elaboração e aplicação de sequência didática em aulas práticas. Autoavaliação e avaliação processual. Avaliação de material instrucional didático do EF. Produção de relatório. (Campus I, 2016, p. 91)
Estágio Supervisionado III	Planejamento de Ensino para Regência de Aulas no Ensino Médio. Elaboração e aplicação de sequência didática em aulas práticas. Avaliação de material instrucional didático do EM. Autoavaliação e avaliação processual. Produção de relatório (Campus I, 2016, p. 92).
Prática Pedagógica I	Teorias linguísticas aplicadas ao ensino de língua inglesa, envolvendo metodologias e abordagens utilizadas no processo de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira (Campus I, 2016, P. 118).
Prática Pedagógica II	Práticas metodológicas aplicadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. O papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Técnicas e estratégias de ensino relacionadas ao desenvolvimento das quatro habilidades 40 linguísticas básicas. Gerenciamento da sala de aula. Material didático (com ênfase no livro didático) (Campus I, 2016, p. 119).

O componente curricular Didática está presente na Dimensão Formativa Básico Comum, que não são ministrados por professores do Departamento de Letras Inglês, fazendo com que os objetivos traçados para o componente não sejam exclusivamente aqueles presentes no PPC de Letras Inglês.

Os componentes curriculares Prática Pedagógica I e II, no fluxograma do curso precedem os de estágios, sendo eles, pertencentes à Dimensão Formativa Básico Específico do Curso. Podemos observar nas descrições das ementas desses componentes que o foco principal são as competências linguísticas da Língua Inglesa, como os métodos e abordagens de ensino utilizados no aprendizado da língua, assim como técnicas de habilidades linguísticas. Eles serão responsáveis pela passagem do curso para a dimensão formativa Básico Específico de Estágio.

O componente curricular Estágio Supervisionado I é responsável pela observação no ensino médio e fundamental, com objetivo de os alunos relacionarem a teoria com a prática da reflexão. O componente Estágio Supervisionado II é responsável por incentivar os estudantes a criação de sequências didáticas, assim como direcionar os alunos para regência de aulas no ensino fundamental II. Da mesma forma, os Estágios Supervisionados II e III também são responsáveis por criar um ambiente de imersão dos alunos no ensino da Língua Inglesa, porém eles são direcionados ao ensino médio e são os últimos componente curricular da Dimensão Específico de Estágio do Curso.

Como podemos observar na tabela 4, através das descrições detalhadas, as ementas dos componentes curriculares de prática docente não são responsáveis por descrever quais competências serão trabalhadas ou desenvolvidas em cada componente. Há nelas apenas descrições de quais conteúdo programáticos devem ser abordados pelos docentes.

Como mencionado anteriormente, além da descrição dos conteúdos a serem seguidos, é presente nas ementas de cada componente curricular referências de livros e artigos científicos, como sugestão para os professores docentes da instituição seguirem. Entretanto, não é mencionado ao docente que deve seguir a base proposta no objetivo geral, que está sendo proposto no documento, assim como, não é mencionado a importância de trabalhar as habilidades presentes na área de objetivos específicos. Esse determinante leva os conteúdos das ementas a serem seguidos e ministrados de diferentes formas pelos docentes da instituição, dependendo

exclusivamente do que eles acreditam que seja o mais importante a ser estudado em cada componente.

Dessa forma, quando nas ementas obtemos descrições breves sobre conteúdos que devem ser trabalhados nos componentes curriculares e não são acrescentadas ou especificadas quais as habilidades que serão desenvolvidas durante cada etapa, abre a possibilidade para interpretações vindas dos Docentes a frente, que podem deixar competências, como as socioemocionais, excluídas de serem desenvolvidas nos discentes. Ramos (2011) defende a ideia de currículo integrado, onde as habilidades não serão trabalhadas de forma técnica para cumprir tabelas de conteúdos programáticos, mas sim visando adicionar nesses conhecimentos finalidades para o contexto sócio-histórico que ele será aplicado e compartilhado.

#### **4.3 Possíveis implicações das competências socioemocionais no PPC de Letras Inglês na formação de professores**

Competências, segundo Fragelli e Shimizu (2012), são descritas como habilidades que necessitam de domínio, sendo elas necessárias para uma boa execução de uma profissão. Quando Perrenoud (2002) traz o conceito de competências para educação, ele conecta a conceito de práticas inovadoras para uma docência eficaz.

Como podemos observar durante a releitura e análise do PPC, não são descritas as habilidades docentes desejadas no futuro egresso com o termo competência, porém, se observarmos nos objetivos específicos e no perfil do egresso, seremos capazes de encontrar características que se assimilam as de Perrenoud (2000), *10 competências à docência*, como o ponto *12. Dominar novas tecnologias*, do perfil do egresso que fala sobre o futuro professor dominar novas tecnologias, assim como a competência *8. Utilizar novas tecnologias*). Temos também nos objetivos específicos o *08. Dominar a multidisciplinaridades dos conteúdos*, que conversa com a competência de Perrenoud (2002): *1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem*.

Outro ponto destacável nas primeiras seções que analisamos do PPC, é a de que o professor egresso e em formação da instituição ser incentivado a ter senso crítico-reflexivo de sua prática. Vale (2009) descreve que as escolas atualmente não

apenas estão responsáveis por cumprir com tabelas de conteúdos programáticos, mas sim são responsáveis por desenvolver nos alunos competências pessoais e interpessoais, para não serem apenas alunos, mas sim membros de uma comunidade.

Obtendo a visão do aluno como sujeito social de uma comunidade que transcende a escolar, levamos nosso foco as competências socioemocionais. Durante as seções 06. *Objetivos do curso* e 07. *Perfil do Egresso*, analisamos a presença, mesmo que indireta, das competências socioemocionais. Separamos os pontos 13. *Ser capaz de resolver conflitos do dia a dia da profissão* e 15. *Reconhecer o aluno como agente de seu aprendizado*, que evidenciam tais competências.

No ponto 13, quando descrito “lidar com situações novas no exercício de sua profissão [...]” (PPC, 2016, p.36), está se referindo indiretamente às competências socioemocionais mencionadas por Colagrossi e Vassimon (2017), que se dão pela capacidade do professor administrar seus próprios sentimentos e tomar decisões conscientes exercendo a empatia para com o aluno.

Quanto ao ponto 15, quando descrito “Ver o aluno como o principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem [...]” (Campus I, 2016, p. 36), está se referindo à competência de tomada de decisões responsáveis mencionada por Colagrossi e Vassimon (2017), assim como, quando destacada a importância do professor ser consciente de seu papel no desenvolvimento social do aluno quando mencionado “discutir e conscientizar-se sobre os princípios de cidadania e de convivência social civilizada” (Campus I, 2016, p. 36).

Um professor reflexivo em uma escola com papel de ajudar alunos nas suas desenvolvimentos de competências socioemocionais necessita que em sua formação inicial também tenham sido desenvolvidas essas competências.

Assim como as habilidades e características são indiretamente assimiladas às competências de Perrenoud (2002), também estão conectadas as competências socioemocionais mencionadas por Colagrossi e Vassimon (2017). Dessa forma, podemos afirmar que o PPC menciona em seu *corpus* a preocupação com a desenvoltura das competências socioemocionais dos futuros professores.

Podemos destacar as competências socioemocionais presentes no que concerne ao desejo da instituição, exemplificado no objetivo geral, de desenvolver uma educação humanista, a qual considera o discente e aluno como centro do seu aprendizado. Da mesma forma, é de desejo da instituição o desenvolvimento do

autogerenciamento nos discentes, quando mencionado a reflexão sobre seu reconhecimento do seu papel e do aluno. Como sabemos, o autogerenciamento e Tomada de Decisões, são mencionados por Colagrossi e Vassimon (2017), como uma competência socioemocional presente na BNCC.

Como tomamos conhecimento através das bases teóricas discutidas, para que haja desenvoltura dessas competências socioemocionais é necessário que haja espaço e incentivo durante a formação do profissional para que elas sejam de fato dominadas na sua futura prática.

Behrens e Weber (2011), nós proporcionamos a reflexão que instituições como a universidade através dos seus cursos de licenciatura, são responsáveis pelo incentivo a formação continuada, que entusiasme a desenvoltura em seus discentes e egressos de competências e saberes tanto profissional como socioemocional.

Porém, podemos observar nas descrições das ementas, um cuidado maior em expor os conteúdos necessários a serem trabalhados, do que realmente incluir direcionamentos aos professores para trabalharem as habilidades que são cobradas tanto na graduação com os PCNs e na futura docência pela BNCC.

Quando analisamos o currículo do curso como um todo, observamos que há nos objetivos uma preocupação com a desenvoltura da competência socioemocional dos discentes. Entretanto, quando voltarmos para a seção mais utilizada pelos professores formadores, que são as ementas, não há descrição de quais habilidades propostas no objetivo serão focadas em cada componente, fazendo com que as escolhidas dependam como cada docente da instituição enxerga o que será necessário desenvolver no estudante.

Vale salientar que não há um espaço na dimensão formativa e entre os componentes curriculares dedicados às questões de desenvoltura emocional dos discentes. Entretanto, como visualizado nos objetivos, está inclusa a necessidade de o futuro professor estar em constante atualização com as tendências sociais, psicológicas e emocionais que serão cobradas no seu cotidiano como licenciado.

Como tomamos conhecimento, o atual PPC do curso que se encontra disponível nas plataformas digitais foi idealizado e publicado no ano de 2016. Dois anos após sua retificação, em 2018, foi publicada a BNCC, que contempla em suas habilidades referentes à docência as competências socioemocionais, que são consideradas como necessárias ao profissional da educação.

Visando seguir as competências à docência presentes na BNCC (2018), foi publicado em 2019 a resolução do CNE, que entre suas competências gerais à docência destaca a habilidade de criar uma relação mais harmoniosa entre todos do ambiente de aprendizagem através do exercício da empatia com o próximo, gerando respeito e diálogo para resolução de conflitos (BRASIL, 2019).

Como muito aconteceu no cenário educacional nos últimos 7 anos, principalmente em relação ao currículo da educação básica, às tecnologias e às novas competências à docência, é necessário que haja uma revisão por parte do corpo docente do curso de Letras Inglês da instituição em como incluir as competências socioemocionais de forma efetiva no currículo do curso.

Vale destacar que atualmente as escolas são cenários de violências tanto verbais vindas dos professores ou colegas, como violências físicas e acidentes com armas de fogo ou brancas. Da mesma forma, devido ao distanciamento social decorrente da Pandemia da Covid-19, outros fatores como as redes sociais e a nova organização de sociedade, fazem com que os alunos do ensino regular e os alunos da instituição, se encontrem vivenciando problemas psicológicos e emocionais, fazendo necessário que os futuros professores estejam preparados para enfrentar barreiras que transpassam as do conteúdo de sua disciplina.

Concluimos que é de conhecimento geral que o papel da instituição de ensino superior não é, exclusivamente, focar na formação continuada voltada as competências socioemocionais e desenvolver em seus alunos a inteligência emocional. Contudo, como observado nos objetivos, é de anseio da instituição fazer com que o discente compreenda o seu papel em sua formação continuada. Dessa forma, se iniciado o trabalho com competências socioemocionais durante a graduação, obteremos no futuro professores mais conscientes de sua prática e quando encarrarem dificuldades que passam aquelas presentes em livros didáticos, saberão onde recorrer e compreender suas necessidades e as necessidades dos seus alunos. Findamos nossa pesquisa destacando a fala de Freire (1997) para área de ensino/aprendizagem, não há um sem o outro, ensinar é aprender.

## 5 CONCLUSÃO

A motivação dessa pesquisa, como foi mencionada na Introdução, formou-se a partir de observações feitas durante o componente de Estágio Supervisionado I, em que o professor supervisor tratava com humilhação e aumento do tom de voz os alunos por ele considerados “mal-educados”. A partir dessa experiência e de reflexões como aluna matriculada na disciplina de estágio e como professora em formação, percebemos a importância de um currículo integrado que tenha como objetivo incentivar a inteligência emocional dos futuros docentes, visando domínio das competências socioemocionais para auxílio dos desafios presentes na futura docência.

A partir da experiência, decidimos realizar uma releitura do PPC da instituição a qual a autora é pertencente, com objetivo geral de compreender os saberes docentes subjacentes ao PPC de um curso de Letras Inglês e as possíveis influências destes na formação de professores de língua

Seguindo este sentido, obtivemos dois objetivos específicos em nossa pesquisa, sendo eles: a) Identificar as seções do PPC que contemplam os saberes e competências para a formação docente; e b) Discutir as possíveis implicações socioemocionais desses saberes na futura atuação de professores de Inglês em formação da instituição. Sendo eles os principais fatores que influenciaram no nosso embasamento teórico, assim como nos procedimentos metodológicos que determinam o rumo da nossa releitura e análise.

Em relação ao primeiro objetivo específico, identificamos que as seções responsáveis por descrever quais saberes e competências são contemplados pelo PPC, são: *06. Objetivo* – Responsável por descrever quais competências desejam ser desenvolvidas nos discentes da instituição durante a graduação; *07. Perfil do Egresso* – Responsável por descrever o perfil de professor formado da instituição; *09 – Metodologia, ensino e avaliação* – Responsável por descrever as formas de avaliação e os métodos de ensino utilizados; e *14. Ementas* – Responsável por contemplar a descrição de todos os componentes curriculares do curso. Identificamos que o termo competências ou saberes docentes não são utilizados, porém as habilidades desejadas para serem desenvolvidas nos discentes são descritas.

No que se refere ao segundo objetivo específico, identificamos nas ementas a ausência de direcionamentos para os professores regentes dos componentes

curriculares da instituição seguirem um plano para desenvoltura nos discentes das competências socioemocionais, que são mencionadas nos objetivos específicos do curso. Sendo tais competências as mencionadas por Colagrossi e Vassimon (2017), como o autoconhecimento, autorregulação, habilidades de relacionamento, consciência social e tomada de decisões responsável. Este determinante é responsável por fazer com que as habilidades desejadas pela instituição sejam desenvolvidas no discente, dependendo exclusivamente das crenças do professor regente.

Concluimos, assim, que há competências docentes presentes no PPC do curso de Letras Inglês da instituição e que também são mencionadas algumas das competências socioemocionais durante a descrição dos objetivos, perfil do egresso e metodologias de ensino e avaliações. Porém, há necessidade de obter no documento direcionamento aos docentes da instituição sobre quando apresentá-las e desenvolvê-las durante o curso nos futuros professores.

Com essa visão, sugerimos a criação da seção objetivo nas ementas de cada componente curricular, onde poderiam ser descritas as habilidades almejadas pela instituição, ademais, a inclusão de referências base que considerem as habilidades socioemocionais, e/ou criação de componentes curriculares voltados para psicológico e emocional dos discentes, afinal, trata-se de um curso de licenciatura, profissão na qual os professores enfrentarão conflitos que transcendem os de obterem ou não domínio de competências linguísticas e literárias.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana da Rocha Silva. **SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.** [s.d]. Disponível em: <<http://www.faculdadealfredonasser.edu.br>>. Acesso em: 20/11/2022.

ALVIM, Cristina Gonçalves; GUIMARÃES, Fabiano Gonçalves *et al.* A avaliação do desenvolvimento infantil: um desafio interdisciplinar. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 36, p. 51-56, 2012.

ARNAU, Laia; ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

ARRUDA, Marina Patricio. **O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções.** São Paulo: ETD-Educação Temática Digital, v. 14, n. 2, p. 290-303, 2012.

BARÃO, Eduardo. **Cidade dos Estados Unidos aprova uso da palmatória como punição a alunos.** Jornal da Band, 2022. Disponível em: <[band.uol.com.br](http://band.uol.com.br)>. Acesso em: 20/11/2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida; WEBER, Maíra Amélia Leite. A formação continuada dos docentes com a integração de tecnologias. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 71-89, 2011.

BRASIL. **Lei 13.010, de 26 de junho de 2014.** Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010)> Acesso em: 20/11/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília - DF, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2019.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.20.

CAMPOS, Daniela Silva Costa; FUZA, Angela Francine. SER professor: mediação de competências socioemocionais no Estágio Supervisionado em Letras.

**Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 181-203, 2018.

CAMPUS I. **PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LETRAS INGLÊS**. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

CERICATO, Itale Luciane; CERICATO, Lauri. **Competências socioemocionais de bolso**: Formando alunos e professores para os desafios do séc. XXI. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Construção psicopedagógica**, São Paulo: v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017.

CERUTTI, Elisabete; MELO, Lucimauro Fernandes de. Abordagem híbrida no ensino superior: reflexões teórico-metodológicas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 605-620, 2017.

FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira; SHIMIZU, Helena Eri. Competências profissionais em Saúde Pública: conceitos, origens, abordagens e aplicações. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, p. 667-674, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos d'água, 1997.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Plageder, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia**, Florianópolis Organizações e Trabalho, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014.

LISAUSKAS, Rita. **Gritar com a criança tem o mesmo efeito de bater**. Revista Crescer, 2019. Disponível em: <revistacrescer.globo.com>. Acesso em: 20/11/2022.

MACHADO, Nílson José. Sobre a idéia de competência. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MILEO, Thaisa Rodbard; KOGUT, Maria Cristina. A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DO III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9, 2009, Curitiba. **Anais**, Curitiba: EDUCERE. 2009. p. 4943-4952.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo: questões atuais. **Papirus Editora**, Campinas, 2014.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, Lisboa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PERRENOUD, Philippe; GATHER THURLER, Monica. **As competências para ensinar no século XXI: formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, ArtMed, 2002.

QUINQUIOLO, Natália. O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da educação infantil. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 10, n. 1, p. 116-125, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 771-788, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SANTOS, Luciana da Silva dos. **A mediação do professor na educação infantil: situações de conflitos entre crianças de 4 a 5 anos**. 2014.

SASSERON, Lúcia Helena *et al.* Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. Porto Alegre: **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, p. 41-62, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Québec, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

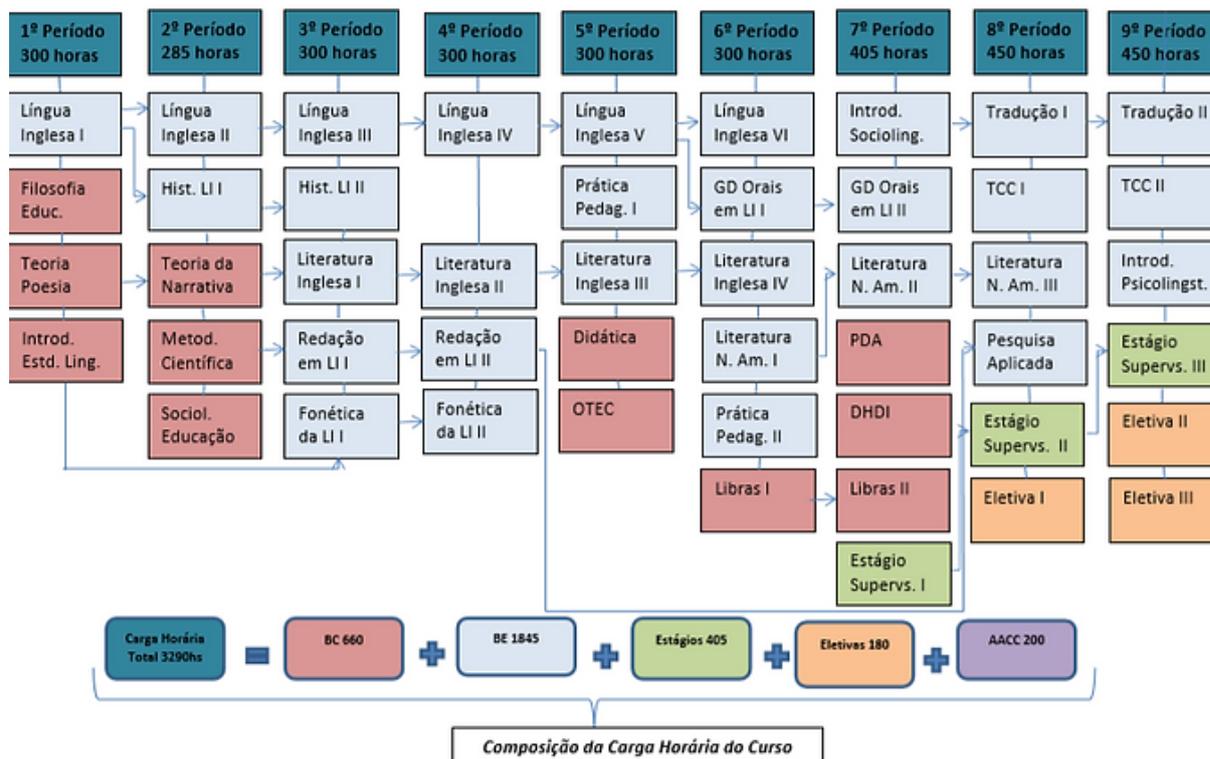
TEAM, Findlaw. **Missouri Corporal Punishment in Public Schools Laws**. Findlaw, 2016. Acesso em: <findlaw.com>. Acesso em: 20/11/2022.

VALE, Vera do. Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. **Revista Científica**, Exedra, n. 2, p. 129-146, 2009.

## ANEXO A – FLUXOGRAMA INTEGRAL



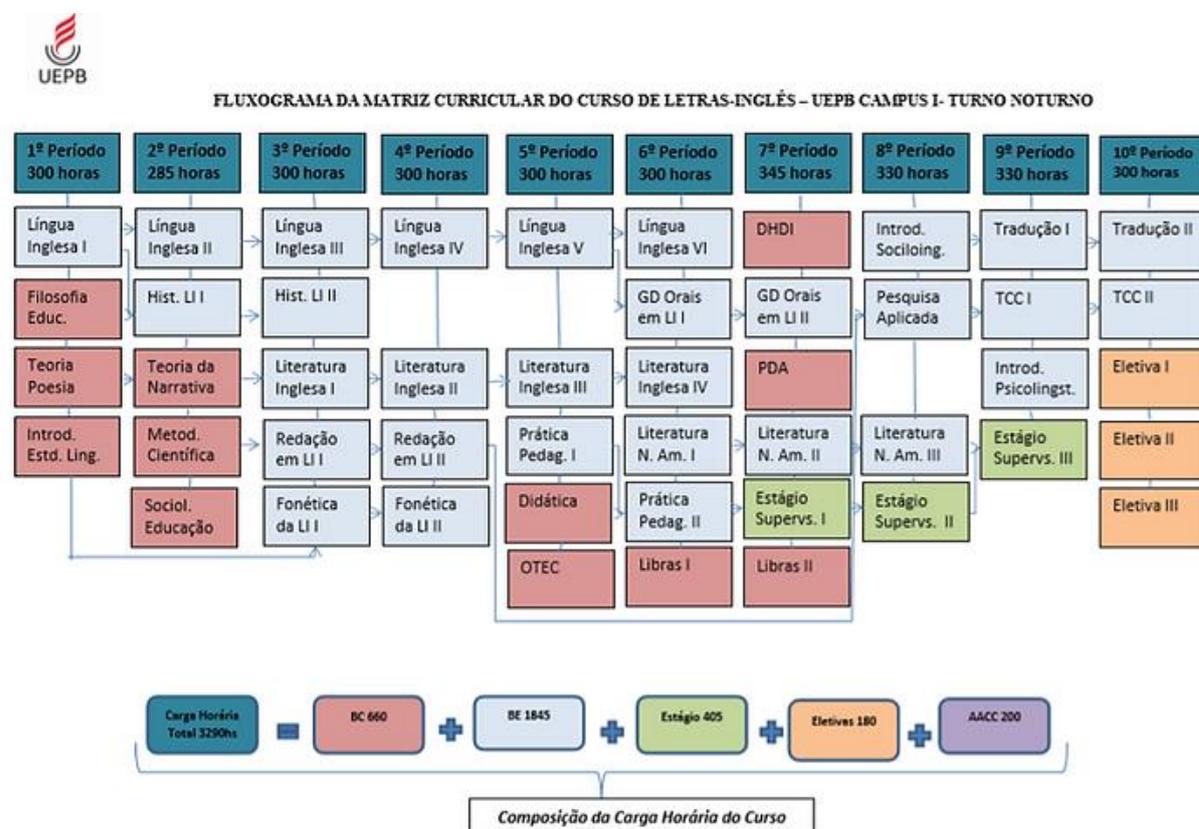
FLUXOGRAMA DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS – UEPB CAMPUS I - TURNO INTEGRAL



Fonte: Licenciatura em Letras Inglês. Disponível

em: <[coordletrasinglesu.wixsite.com/ingles/fluxogramas](http://coordletrasinglesu.wixsite.com/ingles/fluxogramas)> (acessado em: 15/06/2023).

## ANEXO B – FLUXOGRAMA NOTURNO



**Fonte:** Licenciatura em Letras Inglês. Disponível em:

<[coordletrasinglesu.wixsite.com/inglês/fluxogramas](http://coordletrasinglesu.wixsite.com/inglês/fluxogramas)> (acessado em: 15/06/2023).