



Reflexão e Ação

ISSN: 1982-9949

eders@unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul
Brasil

França, Daniel de Souza; Voigt, Jane Mery Richter
ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: COMPETÊNCIA
SOCIOEMOCIONAL PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?
Reflexão e Ação, vol. 30, núm. 2, 2022, pp. 6-20
Universidade de Santa Cruz do Sul

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722579573002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?

FULL-TIME INTEGRAL HIGH SCHOOL: SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE FOR AN INTEGRAL EDUCATION?

EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRAL EN TIEMPO INTEGRAL: ¿COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL?

FRANÇA, Daniel de Souza¹ 

VOIGT, Jane Mery Richter² 

RESUMO

Este artigo propõe a discussão sobre o componente socioemocional como competência a ser desenvolvida pelos estudantes do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) para uma formação integral na relação entre mundo do trabalho e escola. O estudo tem como base pesquisas sobre as políticas curriculares, o currículo e as juventudes. A análise documental e as entrevistas com professores do EMITI apontam para uma crescente centralidade do aspecto socioemocional nos currículos e indispensável para a inserção do sujeito no mercado de trabalho, resultado de pressões de organismos internacionais e parcerias público-privadas na elaboração e condução do currículo.

Palavras-chave: Política curricular; Ensino integral; Ensino Médio; Currículo; Competência socioemocional.

ABSTRACT

This article proposes a discussion regarding a socio-emotional component as a skill to be developed by Full-time Integral High School (EMITI) students for an integral formation in the relationship between the world of work and school. The study is based on curriculum policies, and on curriculum and youth research. Documentary analysis and interviews with EMITI professors indicated a growing centrality regarding the socio-emotional aspect in curricula, which is indispensable for subject insertion into the job market, as a result of international organizations pressure and public-private partnerships in the elaboration and conduction of the curriculum.

Keywords: Curricular Policies; Integral Education; High-School; Curriculum; Socio-emotional Competence.

RESUMEN

Este artículo propone una discusión sobre el componente socio emocional como competencia a ser desarrollada por los estudiantes de la Educación Secundaria Integral en Tiempo Integral (EMITI) para una formación integral en la relación entre el mundo del trabajo y la escuela. El estudio tiene como base las investigaciones sobre las políticas curriculares, el currículo y las juventudes. El análisis documental, y las entrevistas con profesores del EMITI apuntan hacia una creciente centralidad del aspecto socioemocional en los currículos e indispensables para la inserción del sujeto en el mercado de trabajo, resultado de presiones de organismos internacionales y asociaciones públicas-privadas en la elaboración y conducción del currículo.

Palabras clave: Política curricular; Enseñanza Integral; Educación Secundaria; Currículo; Competencia socioemocional.

¹ Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – Santa Catarina – Brasil.

² Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – Santa Catarina – Brasil.

INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio que está em curso, proposta pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), introduziu importantes mudanças na elaboração e execução do currículo dessa etapa da educação básica no Brasil. Dentre as mudanças curriculares introduzidas destacamos a criação de um programa de fomento ao ensino em tempo integral e a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa nova forma de organização curricular do ensino médio, a BNCC estabelece as competências e os objetivos de aprendizagem, compreendendo os conteúdos obrigatórios a todos os estudantes de todas as redes de ensino, ao passo que cabe aos estados da federação a elaboração de propostas curriculares estaduais, de modo a agregar as especificidades de cada região ou rede de ensino.

Um cenário com altas taxas de evasão e de retenção no Ensino Médio propiciou a proposta de reformas que tivessem como objetivo tornar os conteúdos curriculares mais atrativos aos jovens brasileiros, um currículo que estivesse mais voltado à preparação do jovem para o trabalho. Tal argumentação sustenta as propostas curriculares para o Ensino Médio, as quais introduzem, além de uma base de competências e aprendizagens essenciais, a inserção de itinerários formativos, percursos que podem ser escolhidos pelos estudantes. Essas escolhas estão vinculadas a um projeto de vida do jovem e também à futura inserção no mundo do trabalho.

É nesse contexto que temos a implementação do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) em diversos estados do Brasil, inclusive em Santa Catarina, lócus da presente pesquisa. Essa implementação se caracteriza como uma parceria público-privada entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna (IAS), com apoio do Instituto Natura. A parceria contempla a adoção de uma proposta pedagógica, um material didático e propostas de formação de professores. O currículo do EMITI atende ao que é proposto na BNCC, sendo dividido nas Áreas de Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, além de um Núcleo Articulador que contempla Estudos Orientados, Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa.

Outro aspecto destacado na proposta do EMITI é a formação integral, pautada na Lei 13.415/2017, que em seu artigo 3.º, parágrafo 7.º, estabelece que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, grifo nosso). Destacamos aqui a expressão “formação integral do aluno” e os aspectos “socioemocionais”, entretanto o conceito de educação integral e a necessidade de desenvolver os aspectos socioemocionais podem evocar diferentes entendimentos, pois estão pautados numa visão de mundo e num projeto de sociedade. Por isso, deixamos claro que defendemos uma educação integral da forma que destaca Zanardi (2016, p. 88), para quem a educação integral “deve ser entendida como um direito a educação de qualidade e que esta se realize através de uma experiência que estimule a curiosidade dos educandos(as), com a busca da integralidade do fenômeno epistemológico”.

O desenvolvimento do sujeito como elemento constituído e constituinte da sociedade na qual se insere é materializado por meio do currículo, aqui compreendido como a seleção de conhecimentos que os estudantes devem adquirir e um conjunto normativo de comportamento,

expectativa social e econômica que é ensinado de forma tácita, ou seja, de forma velada e muitas vezes não intencional, o qual, internalizado pelos alunos, reforça a naturalidade do presente arranjo social e valores culturais como únicas formas concebíveis. É por meio do currículo oculto (APPLE, 2008) que os alunos são ensinados como devem reagir às mais diferentes formas de interação social e ao seu papel na estrutura hierárquica da sociedade. Portanto, o currículo e todo o trabalho pedagógico que dá suporte a sua execução estão em estreita relação entre os componentes didático-pedagógicos, políticos, ontológicos, administrativos, econômicos, tecnológicos, culturais e sociais.

Para alcançar uma educação integral, a organização curricular deve ser guiada em pressupostos; no caso do EMITI eles estão em consonância com a BNCC, pautada no desenvolvimento de um rol de competências a serem desenvolvidas. Uma delas é a competência socioemocional, a qual está descrita no item número 8 das competências gerais para a Educação Básica como “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10).

Diante das questões aqui colocadas, a discussão deste artigo está pautada numa pesquisa de abordagem qualitativa, que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento é socialmente construído e que, para que possamos revelar a realidade, é necessário ouvir, analisar e interpretar. A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação básica que aderiu ao programa do EMITI em Santa Catarina. Nessa escola, além da análise de documentos, foram entrevistados quatro professores³. Após a transcrição das entrevistas, analisaram-se as falas por intermédio de análise de conteúdo, o que nos permitiu “conhecer os textos e as mensagens contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2012, p. 44).

Assim, a proposta deste artigo é, considerando a fala de professores em pesquisa realizada numa escola que oferece o EMITI em Santa Catarina, discutir acerca do componente socioemocional como competência a ser desenvolvida pelos estudantes desse programa para uma formação integral na relação entre mundo do trabalho e escola.

O artigo foi organizado de modo a apresentar aspectos do EMITI, uma parceria público-privada com o Instituto Ayrton Senna (IAS), e como a competência socioemocional é percebida pelos professores no sentido de contribuir, ou não, para a formação integral dos jovens para o mundo do trabalho.

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA COM O INSTITUTO AYRTON

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê o aumento do ensino integral no seu objetivo número 6, o qual propõe “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Cabe aqui notar que, embora o PNE tenha

³ O projeto da referida pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa e obteve aprovação mediante o parecer n.º 2.415.288.

adotado o título “ensino integral”, fica bastante claro, pela descrição do objetivo e pelas estratégias para alcançá-lo, que o documento se refere ao conceito de “tempo integral”. No website do observatório do PNE, que monitora a agenda dessa política educacional, é possível verificar a distinção entre os dois conceitos.

Mas é importante considerar que Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola (INDICADORES..., 2016).

Nesse contexto, percebe-se o ensino em tempo integral como uma oportunidade para a escola desenvolver um currículo de educação integral que explore todos os aspectos do desenvolvimento dos estudantes. A integração entre as disciplinas e as áreas do conhecimento é imprescindível, uma vez que a compartimentalização do conhecimento do modelo tradicional “certamente não contribui para uma formação ampla, contextualizada e capaz de fornecer aos estudantes uma compreensão abrangente dos fenômenos (BITTENCOURT, 2019, p. 1769).

Embora as questões relacionadas ao funcionamento das escolas sejam importantes, elas só adquirem sentido numa perspectiva que considere sua relação com o “porquê” das formas de organização dos conhecimentos escolares. Nesse sentido, é relevante compreender que as políticas e propostas curriculares sofrem influências, uma vez que o sistema educacional e seu funcionamento são frutos de disputas e escolhas, seja de agentes de organismos governamentais ou da sociedade civil, que buscam proporcionar a formação acadêmica e, em certa medida, a formação identitária dos jovens. Tais interesses podem contemplar a formação dos jovens para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. Segundo Apple (2013, p. 202),

o conhecimento técnico será então utilizado como um filtro intrincado para estratificar os alunos de acordo com sua “capacidade” de contribuir para a produção. Isso, portanto, aumenta a sensação de neutralidade do processo de estratificação cultural e econômica, cobrindo e tornando mais legítimo o real funcionamento do poder e da ideologia em uma sociedade desigual.

Num cenário de políticas neoconservadoras e neoliberais, temos o avanço de parcerias público-privadas, por meio das quais o setor privado vem ocupando espaços dentro do Estado e na educação pública: “trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas” (BALL, 2014, p. 181). Esses aspectos prejudicam o caráter democrático das políticas educacionais, cedendo espaço para fundações, institutos, instituições privadas e organismos internacionais na definição das políticas educacionais de currículos para a educação básica.

Assim, inserido numa parceria público-privada entre a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, temos o Programa do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). Este busca atender à necessidade e ao alcance da meta do PNE com a oferta de um currículo, que, em linhas gerais, contempla um aumento da carga horária dos

estudantes ao patamar de tempo integral, isto é, sete horas diárias. Como isso, além das disciplinas ofertadas no ensino regular, de acordo com Projeto do Programa, há a introdução de atividades complementares como Estudos Orientados (EO), Projeto de Intervenção e Pesquisa (PIP) e Projeto de Vida (PV).

Conforme os Cadernos de Sistematização do IAS⁴, os EOs são voltados para o aprofundamento dos conteúdos abordados nas disciplinas e outros assuntos pertinentes; a participação é voluntária. O PIP visa engajar os alunos em temas relevantes e propiciar um ambiente de pesquisa científica, apresentar os dados encontrados e refletir sobre os aspectos significativos para eles e para a comunidade envolvida na pesquisa. A participação nesse projeto é obrigatória para os alunos do programa EMITI. Por último, o PV consiste em uma reunião com um grupo reduzido de estudantes para falar de assuntos diversos, tais como problemas na família, projetos pessoais e profissionais, sonhos, temores etc.

A pesquisa bibliográfica e as entrevistas com os professores auxiliaram a compreensão sobre a forma pela qual o currículo é elaborado e executado para que a proposta do EMITI se efetive na sala de aula. Para realizar seus planejamentos, além do Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola e da BNCC, os professores fazem uso de uma gama de materiais didáticos comumente utilizados nas escolas, acrescidos dos cadernos do aluno, denominados Orientações para Planos de Aulas (OPA). Tais cadernos, fornecidos pelo IAS, funcionam como apostilas que os professores seguem e, na prática, de acordo com os professores entrevistados, são o principal guia de suas aulas.

O Instituto Ayrton Senna elabora todos os cadernos, a parte pedagógica, né. Então vêm algumas coisas prontas, só que a gente tem essa abertura [de] reelaborar as aulas dentro do assunto, não fugindo muito, e também incluindo alguma coisa que a gente acha pertinente tocar no assunto no primeiro e segundo ano, porque algumas coisas vêm meio fora, tanto no currículo do Estado quanto do instituto também (Professor D).

Além dos cadernos do aluno, o IAS também é responsável pela promoção de formações e treinamentos pedagógicos com os professores e com a assessoria técnica na adaptação do programa à escola. Esse fato acarreta uma intensa participação da iniciativa privada não apenas na elaboração das propostas, mas na venda de material didático e da formação de professores, com evidente poder de decisão sobre a condução do currículo escolar. Como aponta Peroni (2013), as parcerias público-privadas estão em conformidade com a transferência de responsabilidades (e poder) ao terceiro setor. “O privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação, com profundas consequências para a democratização da educação” (PERONI, 2013, p. 30).

A impossibilidade de as escolas elaborarem e executarem com autonomia o currículo do Ensino Médio, com atenção particular à impossibilidade de adaptação e complementação do material didático ante a escassez de recursos financeiros e quadro de professores, deixa as escolas à mercê de grupos privados, como o IAS, que assumem a autoridade de escolher os conteúdos dos currículos por critérios pragmáticos influenciados pelo setor econômico (SILVA, 2017).

⁴ Disponíveis no *site* da Secretaria de Estado de Educação: <sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>.

Todavia outro aspecto que não se pode deixar de lado é o fato de que, ainda que os professores que trabalham no EMITI queiram propor conteúdos e atividades diferenciados para contribuir com a formação de seus estudantes, as falhas na infraestrutura das escolas, especialmente no que se refere ao uso da internet, são obstáculos difíceis de serem transpostos. Nas palavras do Professor B: “Então, a gente não tem. A parte estrutural das escolas, não é só da nossa, vamos dizer assim, na visão geral, é muito defasada”. Infelizmente, as escolas de Ensino Médio em Santa Catarina ainda carecem de investimentos em infraestrutura, formação de professores, valorização da carreira docente, entre outros.

Partilhamos da visão de Pacheco (2000), segundo o qual, em muitos casos, se propaga uma falsa autonomia das escolas e dos professores para exercer seu trabalho no sentido de praticar um currículo de formação integral. Os problemas de infraestrutura na escola, apontados na pesquisa, nos levam a crer que nem tudo o que é planejado é possível de ser realizado. Desse modo, há necessidade de investimentos para que um projeto educacional, pensado com base nos objetivos propostos em um contexto concreto do qual a escola faz parte, seja executado. Sem a conjugação desses aspectos, as políticas curriculares para a educação, tal como é o caso do EMITI, pouco contribuem para dar resposta aos desafios de democratização e elaboração de uma educação integral.

O Ensino Médio, no contexto do EMITI, é entendido como uma preparação para as fases subsequentes da vida, principalmente para o mundo do trabalho. Embora o Ensino Médio seja a última etapa da educação básica e, por isso, esteja diretamente relacionado com o trabalho, compartilhamos da visão de Corrochano (2014). A autora sustenta a ideia que deve haver também espaço para o trabalho no currículo, mas não ser esse o objetivo final da formação de nível médio.

Outro aspecto da proposta do EMITI é a formação integral. Para refletir sobre tal formação recorremos a Apple (2013), quando ressalta que a escola e seu currículo são fortemente influenciados por fatores políticos e, principalmente, econômicos, os quais, na prática, funcionam como impeditivos bastante eficazes à democratização da escola e ao desenvolvimento do pensamento crítico e, por consequência, à formação integral do sujeito.

Como vimos, isso [a seleção e geração de atributos e de significados normativos que capacitam o indivíduo a ter uma chance de retorno econômico] está intimamente ligado, também, ao papel cultural da escola na maximização da produção de conhecimento técnico. Pelo fato de a escola ser a única grande instituição que se situa entre a família e o mercado de trabalho, não é estranho que, tanto historicamente quanto hoje, determinados significados sociais que tragam benefícios diferenciais sejam distribuídos nas escolas (APPLE, 2013, p. 88).

Todos os fatores apontados por Apple (2013) colaboram para o entendimento do funcionamento da escola como uma empresa capaz de produzir o capital humano para a expansão da indústria e dos lucros. Mais do que imputar à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico, o neoliberalismo também atribui ao aluno a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. O currículo para a formação integral, nesse caso, é apenas a projeção de uma sombra com forte matiz econômico daquele currículo que realmente incorpora a preocupação com o desenvolvimento pleno do sujeito e impede o aluno de explorar todas as potencialidades do processo escolar.

Como argumenta Safatle (2016), a influência do neoliberalismo é muito mais profunda do que o simples controle do mercado; ela está também arraigada na produção do elemento humano adequado à equação da produção econômica. Nessa perspectiva, é preciso forjar sujeitos que estão em conformidade com os requisitos técnicos e comportamentais postos pelo mercado quanto ao tipo de sujeito ideal para as empresas.

Os currículos do Ensino Médio, a exemplo do EMITI, produzem subjetividades e identidades, por isso são alvo de muitas disputas. Desse modo, no tocante ao papel da escola na formação dos jovens, Dayrell e Carrano (2014, p. 124) argumentam:

Não é apenas à pergunta quem sou eu? que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também para onde vou?. A identidade individual e a coletiva, de alguma forma, interferem na invenção de caminhos e direções de vida e nos limites dados pela estrutura social, apontando para os desafios para se definir projetos de vida e modelos na transição para a vida adulta.

Esse movimento de aproximação entre escola e emprego não se circunscreve apenas ao Brasil, mas é parte de um movimento de intensificação do fator econômico na educação da América Latina, caracterizada pela setorização e privatização (WILSON, s.d.). A setorização é entendida como a distribuição de certo conhecimento técnico-profissional de acordo com a demanda da região na qual a escola está inserida em detrimento de uma formação geral; e a privatização aparece mais frequentemente como uma transferência das responsabilidades ou mediante a venda de produtos e serviços.

Thiesen (2016) também aponta para a intensificação das políticas educacionais transnacionais, que são políticas de padronização de currículos e formação de indivíduos com vistas a suprir as demandas do mercado de trabalho, pautadas na construção de competências, uma vez que o conhecimento adquirido na escola deve ter valor prático e útil para a atuação no mercado de trabalho flexível. O autor menciona que as redes de políticas transnacionais

incluem, dentre outros aspectos, o monitoramento e controle de resultados educacionais por via de avaliações em larga escala, a centralização de decisões curriculares na formação escolar com base na perspectiva das culturas comuns, o estabelecimento de padrões internacionais para a formação básica e superior e o estímulo ao fortalecimento de parcerias entre estado e mercado com vistas ao desenvolvimento dos serviços educacionais (THIESEN, 2016, p. 93).

Desse modo, observa-se que a proposta do EMITI também foi forjada por essas políticas e diretrizes, assim como segundo as orientações da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse organismo internacional, em relatório expedido em 2018, define que os currículos devem ser pensados como um conjunto de competências necessárias para o sujeito enfrentar as demandas da sociedade contemporânea. O modelo de competências abre espaço para pensar o currículo em termos mensuráveis dentro de uma teoria curricular de mercado, passíveis de serem avaliados pelos testes internacionais de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (PACHECO; MAIA, 2019). Assim, as diretrizes das entidades internacionais, pautadas em pressupostos econômicos, também exercem

grande pressão sobre a elaboração dos conteúdos dos currículos nacionais; no caso do Brasil, padronizados pela BNCC.

O EMITI, fruto do processo mencionado anteriormente, também é pautado no desenvolvimento de competências. Destacam-se no EMITI as competências socioemocionais, frequentemente mencionadas nas falas dos professores entrevistados na escola lócus da pesquisa.

O EMITI E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Os professores do EMITI entrevistados expressaram suas opiniões sobre diversos aspectos que caracterizam o programa em tempo integral, especialmente no tocante ao aumento da carga horária e a mudanças nas relações interpessoais que emergem dele. Para os participantes da pesquisa, a extensão da carga horária intensificou o contato dos alunos com os professores e com seus pares, o que é visto como aspecto positivo do programa.

Na medida em que o EMITI faz uso de uma abordagem dita socioemocional, ou seja, que contempla os conteúdos do currículo e abre espaço para os aspectos emocionais dos estudantes, os professores percebem o estreitamento das relações pessoais, como podemos observar no seguinte excerto:

Tu acaba sendo um padre que fica escutando. Tu acaba sendo um médico que vai tentar ajudar. Faz várias funções ao mesmo tempo. Não é simplesmente aquele professor que passou o conteúdo. Você se torna próximo dele. Acaba pegando um vínculo de amizade (PROFESSOR B).

As mudanças nas relações interpessoais também atingem os estudantes, na sua relação com professores, e entre os próprios alunos. A afetividade que emerge do maior contato entre os sujeitos da escola, cuja significação é bastante positiva entre os professores, também tem consequências para os processos de ensino/aprendizagem, pois funciona como ferramenta catalizadora da atenção dos jovens pelo estudo. Os benefícios dessas relações afetivas são apoiados por Almeida (2004, p. 126), que propõe que o professor

desempenha o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, e essa mediação é ambivalente, pois abarca o cognitivo e o emocional. Assim, ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento; na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-grupo, reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno.

A inserção de aspectos socioemocionais no currículo instiga-nos a questionar: Que conhecimentos são esses? Eles se resumem às relações pessoais? Basta saber se relacionar? Certamente isso nos remete aos pilares da educação: “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em grupo” e “aprender a conhecer”, estabelecidos no relatório à Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida por Jaques Delors. Pilares que podem ser considerados tanto numa perspectiva humanista como numa perspectiva liberal, em que a educação é considerada como capital humano (LAVAL, 2019).

Levando em conta ainda que o programa do EMITI estabelece um currículo pautado em competências, entre as quais as competências socioemocionais, valorizadas pelos participantes da pesquisa, percebemos uma crítica ao modelo curricular pautado em conhecimentos disciplinares. Conforme Carvalho e Silva (2017, p. 183), essa proposta está ancorada num argumento de que “a sociedade espera jovens com outro perfil formativo. A solução de problemas de maneira colaborativa, o pensamento crítico e criativo e a capacidade de fazer escolhas responsáveis são algumas das demandas apresentadas para a escola do novo século”.

Tais narrativas estão cada vez mais presentes nas políticas educacionais, fruto das disputas e dos interesses que as permeiam, mas não podemos deixar de defender que a política educacional é um espaço público e um local de tomada de decisões. Assim, é na escola que a política educacional se consolida, com o posicionamento de professores, pais, alunos e demais profissionais que atuam nas escolas (PACHECO, 2000).

Voigt e Morgado (2019) também chamam a atenção para as transformações sociais, econômicas e tecnológicas em âmbitos local e global, que facilitam tratar a educação como mercadoria. Desse modo,

não podemos perder de vista a defesa de uma educação humanista, que tem como finalidade a emancipação intelectual, para a formação de um homem completo e para o qual o trabalho não é a única coisa importante na vida. Portanto, defende-se um currículo que possa desenvolver competências para além do mundo do trabalho (VOIGT; MORGADO, 2019, p. 1667).

Os aspectos socioemocionais também aparecem nas competências elencadas na BNCC, cujo documento assevera que o aluno deve “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018). A relevância desses aspectos é revelada também na fala de uma professora participante da pesquisa:

Então, não é aquela coisa, aquela escola como era a tradicional, que ele só vê o conteúdo e só isso aí, só isso que é importante. Não! A gente vê ele como um todo. A gente analisa o aluno como um todo e tenta preparar ele pra vida lá fora como um todo. Então, ele ser um bom profissional. Não adianta você ter só um currículo, você tem que saber, e a questão emocional também é importante (Professora C).

Observa-se que a professora entrevistada externa suas preocupações quanto à natureza da formação dos seus alunos no sentido de prepará-los para enfrentar todos os obstáculos que a vida lhes impõe. Ela afirma que as competências socioemocionais são parte integrante da formação do profissional para o mercado. Essa perspectiva do Ensino Médio como preparação para as fases futuras também aparece na fala de outra professora entrevistada.

Porque a escola, na verdade, tá preparando o protagonismo. A meta não é que ele seja protagonista aqui dentro. A meta é do portão pra fora, pra que ele consiga ser protagonista lá. Então ela vai trabalhar com essas duas correntes: o socioemocional [e os conteúdos] (Professora A).

Ao discutir sobre a competência socioemocional em diferentes abordagens, Marin et al (2017) afirmam que essa competência tem relação com a noção de inteligência emocional, que conecta o manejo social com o êxito social. As autoras indicam que a inteligência emocional, para a qual há formas de avaliação, deveria ser um constructo bem acolhido nas instituições uma vez que, ao considerar que as inteligências são múltiplas, representam diferentes possibilidades para as práticas pedagógicas. Entretanto, “essa compreensão tem representado uma nova maneira de classificação social, criando formas atuais de competência e incompetência social. A inteligência emocional, sob essa perspectiva, corresponderia aos requisitos exigidos do ‘eu’ nos formatos de capitalismo contemporâneo” (MARIN et al, 2017, p.391). Em algumas falas dos professores, como as apresentadas anteriormente, fica claro que o que está ocorrendo nas escolas, com a proposição de desenvolvimento de competências socioemocionais, é uma preparação voltada para a inserção no mercado de trabalho.

Da fala do professor B, a seguir, pode-se depreender que a afetividade e a sensibilidade em relação às questões das juventudes precisam ser respeitadas e trabalhadas nas escolas, o que traz outra forma de compreender as questões socioemocionais.

A gente trabalha muito a questão do sócio-emocional. A partir do momento que a gente entra em sala de aula, a gente não pode se preocupar somente com o conteúdo, porque tem toda a parte sócio-afetiva deles, né...estrutura familiar, convivência, que isso também influencia no ensino-aprendizagem, porque um aluno, quando o aluno está com problemas, ele não consegue se concentrar, principalmente essa nova geração que a gente tá tendo agora, que é muito mais tecnológica, que eles são muito do imediatismo, né. Então, se a gente tem essa visão, acaba que a gente faz algo muito superficial aí, a gente não consegue trabalhar com eles (Professor B).

O professor B ressalta a importância da competência socioemocional para que os demais conteúdos do currículo também possam ser apreendidos pelos estudantes. Essa percepção pode ser considerada, diferentemente da inteligência emocional, numa perspectiva social em que as emoções podem suscitar pensamentos e ações, constituintes do humano (MARIN et al, 2017).

Além do maior contato com os estudantes, outro aspecto ressaltado nas falas dos professores participantes da pesquisa está relacionado ao fato do EMITI, ao estabelecer maior periodicidade para reuniões semanais para elaboração pedagógica, proporcionar maior interação entre os professores das áreas de conhecimento e entre áreas. A aproximação entre professores pode ser observada no seguinte relato:

Você passa a ser mais ouvinte e te dá uma abertura pra tudo, no contexto pedagógico, socioemocional. A gente consegue se aproximar mais até dos colegas de trabalho. Quando a gente trabalha no regular, você conversa com os professores lá na hora do recreio, aí, de repente, bate o sinal, você vai pra sala. É você e a sua turma, e a gente não tem aquele momento do PAC, que é a reunião [de professores] por áreas, né, do PIC, que a gente faz a reunião com todo o grupo, a gente não tem esse momento. E o projeto, assim, ele engrandece isso. Uma troca de experiência. Eu sei uma coisa; a professora de linguagem tá trabalhando tal coisa. Eu posso trabalhar junto com ela. Então faz com que todo mundo aprenda junto e cresça junto. Não somente com os alunos, mas principalmente com nós, professores, essa troca de experiência (Professor B).

Para além da melhoria das relações pessoais, o trabalho docente de modo coletivo é muito relevante, como indica Imbernón (2004), pois permite a construção de um espaço de reflexões sobre os temas pedagógicos. Entretanto o que não foi possível apreender por meio da pesquisa é

se esse espaço coletivo de reflexões ocorre de modo dialético entre teoria e prática, fundamental para promover o desenvolvimento de uma práxis coletiva. As práticas servem de estímulo e constituem o empírico para uma análise teórica fundamentada e que promova transformação nas práticas educativas dos professores.

O que se observa é que os professores defendem o desenvolvimento das competências socioemocionais; trata-se de uma narrativa muito presente na sociedade e que também nas escolas. Essa defesa não é somente em relação à preparação para a futura atuação profissional, mas também para que esse estudante possa se envolver no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os aspectos socioemocionais estão relacionados ao saber se relacionar com os colegas e professores, saber trabalhar em grupos, ser colaborativo e saber lidar com os conflitos pessoais e sociais. Diante dessas considerações, sem desmerecer a relevância desses aspectos, a reflexão que se propõe está no valor que se atribui às competências socioemocionais no currículo. Pois, como afirma Laval (2019, p.63), “essa ‘lógica da competência’, dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem”.

Para Pacheco e Maia (2019), o currículo parece ser regido por uma teoria curricular de mercado, caracterizada pela avaliação dos componentes curriculares por meio de indicadores de desempenho, logo, as habilidades socioemocionais devem figurar também no leque de competências mensuráveis, abrindo espaço para o sucesso ou insucesso do desenvolvimento emocional do aluno. Vale lembrar que o Instituto Ayrton Senna, seguindo orientações da OCDE, propôs, em 2014, um sistema de avaliação das competências socioemocionais, sob o título de Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide assessment (SENNA 1.0) (PRIMI et al., 2016). Essa centralidade do aspecto emocional é um importante ponto de inflexão nas propostas educacionais, haja vista trazer uma relação entre o mundo empresarial e a escola. A escola e seu currículo passam a ser responsáveis pela produção de sujeitos compatíveis com os requisitos necessários para a empregabilidade dentro do capitalismo contemporâneo.

Diante do que se pode observar com a pesquisa, salientamos que precisamos manter a defesa de currículos que não deixem “de prestar a devida atenção aos valores humanos, aos propósitos relacionados com a constituição do caráter de cada cidadão, aos princípios éticos e ao espírito de comunidade, para além de um compromisso sólido com a democracia” (VOIGT; MORGADO, 2019, p. 1679).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para trazer algumas considerações finais, retoma-se o objetivo deste artigo, qual seja, discutir acerca do componente socioemocional como competência a ser desenvolvida pelos estudantes do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) para uma formação integral na relação entre mundo do trabalho e escola. De acordo com os dados da pesquisa, se por um lado o programa EMITI, ao prolongar a carga horária dos estudantes na escola, trouxe benefícios para a

elaboração de um currículo para uma formação integral, por outro traz consigo questões que merecem atenção, sobretudo em relação às competências socioemocionais.

Ao elevar a carga horária ao patamar de tempo integral, o programa contribuiu para a aproximação entre professores e estudantes e para a prática de um currículo que leva em conta outros aspectos além dos cognitivos, como os socioemocionais, e com isso, de acordo com as falas, abrindo caminho para um ensino integral e formando para o mundo do trabalho. Entretanto é preciso lembrar que um currículo que tenha como intento a formação integral não pode prescindir dos conhecimentos historicamente construídos, pois são eles que permitem ao sujeito agir conscientemente e de forma a promover transformações.

Outro aspecto a ser ressaltado, ao analisar os dados da investigação, é aquele relacionado à parceria público-privada realizada entre a SED de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. Há nessa parceria o interesse privado, o que pode afetar o caráter público e democrático da escola pública estadual. Notou-se nas falas dos professores o enfoque nos aspectos socioemocionais dos estudantes e como eles são essenciais para a plena preparação do sujeito para atuar no mercado de trabalho. Esses aspectos, se tiverem um fim em si mesmos, podem comprometer uma educação emancipatória. Sem desmerecer os aspectos socioemocionais e a preparação para o mundo do trabalho, mas a vida é muito mais que isso; há que se promover uma educação de qualidade que permita aos estudantes viver a juventude de modo pleno, de modo integral, uma educação pautada em aspectos cognitivos e afetivos, “de modo a desafiar as estruturas de (des)igualdade de uma sociedade” (APPLE, 2017, p. 35).

O presente estudo sobre o EMITI trouxe indícios de uma formação no Ensino Médio em Santa Catarina com vistas à preparação dos jovens para suprir o capital humano requerido pelo mercado de trabalho. De acordo com a proposta, é imperativo que haja um currículo que organize e padronize a formação dos estudantes, que no caso do estado de Santa Catarina ocorre pela parceria público-privada com o IAS. Parcerias que afetam o caráter público da educação, que demandam investimento público, que muitas vezes não é suficiente para instrumentalizar os professores nas escolas e dar condições objetivas para a realização de um projeto educacional para uma formação integral e que atenda às necessidades das juventudes. Mesmo que as falas dos professores revelem satisfação na aproximação com os estudantes, além do aumento de tempo para planejamento, há que se ter cuidado em não contemplar os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento, para que não se caia numa prática curricular vazia e sem fundamentos, uma formação sem possibilidade de emancipação e transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
2. APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2017.

3. APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
4. APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
5. BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
6. BITTENCOURT, Jane. Educação integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, 2019. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>
7. BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>
8. BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74081-lei-13415-2017-ensino-medio-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>
9. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Regra Geral.
10. CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, n. 63, p. 173-190, 2017.
11. CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
12. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
13. FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber livro, 2012.
14. IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
15. INDICADORES e metas. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>.

16. LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo Editorial, 2019.
17. MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceito e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, p.92-103, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.
18. PACHECO, José Augusto. Flexibilização curricular: algumas interrogações. In: PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.
19. PACHECO, José Augusto; MAIA, Ila Beatriz. Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In: SILVA, F. C.; XAVIER FILHA, C. (Org.). **Conhecimentos em disputa na base nacional curricular comum**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.
20. PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.
21. PRIMI, Ricardo *et al.* Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 32, n. 1, p. 5-16, 2016. doi: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>.
22. SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
23. SILVA, Monica Ribeiro da. O Ensino Médio reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições. In: FEIJÓ, G. V.; SILVA, T. F. (Org.). **Ensino e pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas**. Brasília: Editora do IFB, 2017.
24. THIESEN, Juarez da Silva. A gestão curricular local nas malhas das redes políticas em escala transnacional. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 17, p. 91-106, 2016. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25897>
25. VOIGT, Jane Mery Richter; MORGADO, José Carlos Bernardino. Políticas curriculares para o ensino secundário/ensino médio em Portugal e no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1665-1683, 2019. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1665-1683>
26. WILSON, David N. Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina. Santiago de Chile: Preal, s.d.
27. ZANARDI, Teodoro A. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, p. 88-107, 2016.

Daniel de Souza França

Mestre em Educação na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas pela Universidade da Região de Joinville: Univille (2019). Licenciado em Letras Português-Inglês pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila (2011). É professor de língua inglesa na rede privada de ensino. Membro do grupo de pesquisa em Estudos curriculares, Docência e Tecnologia - GECDOTE. Membro do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina - OEMESC. Pesquisa na área de políticas curriculares para o Ensino Médio.

Jane Mery Richter Voigt

Pós-Doutora em Ciências da Educação na especialidade Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho - UMINHO, Braga, Portugal (2018). Doutora em Educação, área de concentração Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2012). Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação Matemática pela Universidade Federal do Paraná-UFPR (2004). Licenciada em Matemática pela Fundação Educacional da Região de Joinville - FURJ (1991). É professora titular da Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, em cursos de graduação e como pesquisadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias - GECDOTE. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora geral do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina - OEMESC. Tem experiência no ensino de graduação e pós-graduação, na área de ensino de Matemática na educação básica e no ensino superior e na formação de professores. Desenvolve pesquisas envolvendo temas como: currículo, políticas e práticas curriculares, autonomia e flexibilidade curricular, práticas educativas na Educação Básica.

Como citar este documento:

FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter. ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 06-20, mai. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____. doi: 10.17058/rea.v30i2.16378.