



**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

## **As políticas públicas brasileiras de formação técnica profissional e as percepções de discentes e docentes sobre o desenvolvimento socioemocional**

### **Brazilian public policies on technical professional training and the perceptions of students and teachers on socio-emotional development**

### **Políticas públicas brasileñas sobre formación técnica profesional y percepciones de estudiantes y docentes sobre el desarrollo socioemocional**

#### **Resumo**

Este estudo buscou compreender as percepções de discentes e docentes em relação ao desenvolvimento socioemocional no contexto formativo técnico profissional brasileiro. O estudo é qualitativo-quantitativo, descritivo e exploratório. A coleta dos dados contemplou a análise documental e bibliográfica sobre as políticas públicas brasileiras pertinente à formação técnica e profissional. Além disso, foi aplicado um questionário em escala *Lickert* com 155 discentes e uma entrevista semiestruturada com 22 docentes de uma instituição de ensino técnico em um município localizado na região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte de São Paulo. Foi utilizado o aplicativo *SurveyMonkey* para coleta de dados dos questionários e o *software* IRaMuTeQ, como apoio para organização e categorização dos

dados das entrevistas. Os resultados indicam a necessidade de um ambiente educacional que promova o desenvolvimento integral do aluno inserido na formação técnica e profissional, destacando a importância das competências socioemocionais no enfrentamento dos desafios profissionais e pessoais. As conclusões derivadas desta pesquisa oferecem contribuições significativas para a compreensão do papel dessas competências no cenário educacional brasileiro e latino-americano.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Socioemocional, Formação Técnica, Políticas Públicas, Competências Profissionais.

#### **Abstract**

This study sought to understand the perceptions of students and teachers in relation to socio-emotional development in the Brazilian professional technical training





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté

**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)

**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

context. The study is qualitative-quantitative, descriptive and exploratory. Data collection included documentary and bibliographic analysis on Brazilian public policies relevant to technical and professional training. Furthermore, a Lickert scale questionnaire was applied to 155 students and a semi-structured interview was carried out with 22 teachers from a technical education institution in a municipality located in the metropolitan region of Vale do Paraíba and the North Coast of São Paulo. The SurveyMonkey application was used to collect data from the questionnaires and the IRaMuTeQ software was used to support the organization and categorization of interview data. The results indicate the need for an educational environment that promotes the integral development of students enrolled in technical and professional training, highlighting the importance of socio-emotional skills in facing professional and personal challenges. The conclusions derived from this research offer significant contributions to understanding the role of these skills in the Brazilian and Latin American educational scenario.

**Keywords:** Socioemotional Development, Technical Education, Public Policies, Latin American Education, Professional Competencies.

## Resumen

Este estudio buscó comprender las percepciones de estudiantes y profesores en relación al desarrollo socioemocional en el contexto de formación técnica profesional brasileño. El estudio es cuali-cuantitativo, descriptivo y exploratorio. La recolección de datos incluyó análisis documental y bibliográfico sobre políticas públicas brasileñas relevantes para la formación técnica y profesional. Además, se aplicó un cuestionario de la escala de *Lickert* a 155 estudiantes y se realizó una entrevista semiestructurada a 22 docentes de una institución de educación técnica de un municipio ubicado en la región metropolitana del Vale do Paraíba y la Costa Norte de São Paulo. Se utilizó la aplicación *SurveyMonkey* para recopilar datos de los cuestionarios y el *software* IRaMuTeQ para apoyar la organización y categorización de los datos de las entrevistas. Los resultados indican la necesidad de un ambiente educativo que promueva el desarrollo integral de los estudiantes matriculados en formación técnica y profesional, destacando la importancia de las habilidades socioemocionales para enfrentar los desafíos profesionales y personales. Las conclusiones derivadas de esta investigación ofrecen contribuciones significativas para comprender el papel de estas habilidades en el escenario educativo brasileño y latinoamericano.

**Palabras Claves:** Desarrollo Socioemocional, Educación Técnica, Políticas



| João Pessoa-PB | v. 10 | p. 1-29, Dossiê: **Políticas públicas e práticas educativas na América Latina: um olhar sobre diferentes contextos formativos**, Jan./Dez., 2024.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

Públicas, Educación Latinoamericana,  
Competencias Profesionales.

## 1 Introdução

As reflexões e os estudos sobre as competências socioemocionais no Brasil revelam-se em um histórico recente. Nos últimos anos, eclodiram algumas discussões significativas sobre competências socioemocionais em pesquisas educacionais no Brasil e no mundo, alinhando-se às necessidades da vida contemporânea e escolar.

Autores como Gardner (1999); Durlak *et al.* (2011) e Brackett *et al.* (2012) argumentam que a educação não deve se limitar apenas ao desenvolvimento intelectual, devendo se estender ao aprimoramento das inteligências múltiplas, incluindo a inteligência emocional. Esses pensadores enfatizam que o desenvolvimento socioemocional não apenas contribui para o bem-estar dos estudantes, mas também para a melhoria contínua tanto a nível acadêmico quanto profissional, e destacam a importância do ensino de competências socioemocionais nas escolas para promover o desenvolvimento positivo dos estudantes e prepará-los para uma participação ativa na sociedade.

A idealização de uma educação ampla, que pressupõe o ser humano em sua completude, obteve destaque a partir da década de 1990, quando alguns documentos, e entre eles, o Relatório Jacques Delors, apresentam o indivíduo em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Delors *et al.* (1998, p. 47) cita que:



| João Pessoa-PB | v. 10 | p. 1-29, Dossiê: **Políticas públicas e práticas educativas na América Latina: um olhar sobre diferentes contextos formativos**, Jan./Dez., 2024.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo. Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos. A compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente. (Delors *et al.*, 1988, p.47)

O Relatório (Delors *et al.*, 1998) propõe quatro pilares para a educação do Século XXI, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Diante desses pilares, compreende-se que os discentes passam a assumir atribuições e protagonismo na construção e na elaboração do conhecimento, pautando-se em relacionamentos interpessoais que devem estabelecer o diálogo e comportamentos favoráveis para a convivência.

Perrenoud (1999) defende que as competências são importantes metas da formação, pois elas “[...] podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e, também podem oferecer os meios para aprender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais (Perrenoud, 1999, p.32).

A análise das pesquisas sobre a temática desse estudo indica que, embora haja um consenso crescente sobre a importância das competências socioemocionais, ainda são marcantes as lacunas no entendimento acerca das percepções de discentes e de docentes,





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

no contexto da formação técnica profissional. Este artigo busca preencher parte dessa lacuna, investigando as percepções desses atores fundamentais no processo educacional, a fim de contribuir para aprimorar as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Sendo assim, este artigo investiga as percepções dos docentes e dos discentes em relação ao desenvolvimento socioemocional, no processo de ensino-aprendizagem, no contexto de formação técnica profissional em uma instituição brasileira.

## **2 As políticas públicas no âmbito da formação técnica e profissional no Brasil**

A Educação Profissional no Brasil é marcada por transformações e desafios ao longo dos anos. O breve histórico, destacado nessa seção, revela uma trajetória complexa e influenciada por mudanças sociais, econômicas e políticas pertinentes à realidade brasileira. Diversos autores contribuíram para a compreensão desse percurso, e, ao abordar as origens da Educação Profissional no Brasil, é fundamental remontar aos primórdios do sistema educacional.

Segundo Aranha (2006), as primeiras iniciativas voltadas para a formação técnica remontam ao século XIX, com a criação das escolas de aprendizes artífices, ainda durante o Império. Essas instituições tinham como propósito preparar mão de obra qualificada para atender às demandas de uma economia em processo de industrialização incipiente.



| João Pessoa-PB | v. 10 | p. 1-29, Dossiê: **Políticas públicas e práticas educativas na América Latina: um olhar sobre diferentes contextos formativos**, Jan./Dez., 2024.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

No decorrer do século XX, a Educação Profissional esteve, em grande parte, associada à formação de mão de obra para atender às demandas específicas do mercado. Durante décadas, a visão predominante era de que a Educação Profissional tinha como principal objetivo suprir as necessidades do setor produtivo, deixando em segundo plano a formação integral dos indivíduos.

Durante o segundo governo de Getúlio Vargas, estabeleceu-se o que ficou conhecido como a década para o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil, com incentivo à implementação de escolas técnicas e a expansão do ensino técnico.

Já na década de 1960, o relatório de Darcy Ribeiro, conhecido como "O Ateneu", propôs uma reestruturação do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, a Educação Profissional foi considerada como um componente relevante para a formação dos cidadãos. No entanto, conforme aponta Paim (2005), as mudanças no cenário político e as instabilidades do período impediram a implementação efetiva dessas propostas.

A Constituição de 1988, com suas disposições sobre a Educação Profissional, também desempenhou um papel significativo. Cury (2008) destaca a importância do texto constitucional considerar a Educação Profissional como um direito fundamental, garantindo o acesso irrestrito e igualitário a oportunidades educacionais.

Saviani (2008) aponta que, na década de 1990, houve uma valorização crescente do ensino técnico e profissionalizante como resposta à demanda por profissionais qualificados para atender às mudanças na economia e no mercado de trabalho, haja vista as transformações em todo o sistema educacional brasileiro, inclusive na Educação Profissional.







**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

Na virada do século XXI, a Educação Profissional no Brasil passou por novas transformações, decorrentes da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (Brasil, 2011). Essas iniciativas refletem os esforços do governo brasileiro para fortalecer a Educação Profissional como um componente estratégico para o desenvolvimento socioeconômico.

Paralelamente às mudanças observadas nas concepções sobre a Educação Profissional que orientaram as políticas públicas, observou-se, nas últimas duas décadas, uma mudança de paradigma. Libâneo (2001) destaca a necessidade de superar a visão reducionista da Educação Profissional, buscando integrá-la ao desenvolvimento global dos estudantes, o que teria sido consolidado a partir da promulgação da LDB (Brasil, ano), em 1996, marco importante nesse processo, uma vez que conferiu à Educação Profissional um caráter mais amplo, alinhado à formação cidadã e ao desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais.

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que reformula aspectos da LDB (Brasil, ano) e reorienta as políticas norteadoras do Ensino Médio, introduziu mudanças estruturais significativas nos currículos escolares. A pauta das competências socioemocionais ganhou força e adentrou às escolas a partir das diretrizes do documento que ficou conhecido como a Nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que foi aprovada no final de 2017 e começou a ser implantada no BRASIL em 2019. Segundo a BNCC:



| João Pessoa-PB | v. 10 | p. 1-29, Dossiê: **Políticas públicas e práticas educativas na América Latina: um olhar sobre diferentes contextos formativos**, Jan./Dez., 2024.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

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

A Nova BNCC é um documento normativo que apresenta um enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais, instigando o desenvolvimento de práticas educacionais que proporcionem aos alunos vivências e reflexões que os favoreçam em suas percepções do reconhecimento da inevitabilidade de lidar com suas emoções. Apesar de suas proposições nesse sentido, o documento (Brasil, 2018) está sendo amplamente criticado por educadores e pesquisadores que atuam no Brasil, em vários aspectos que devem ser ressaltados.

Algumas dessas críticas são sintetizadas por Lebourg *et al.* (2021), Branco (2018) e Silva (2018) que destacam o enfoque neoliberal e os interesses mercadológicos dessa reformulação, criticando a perda de foco na formação crítica e emancipatória, bem como a ênfase em competências e habilidades genéricas. Além disso, esses pesquisadores (Lebourg *et al.*, 2021; Branco; 2018; Silva 2018) criticam a falta de participação efetiva da comunidade escolar, concluindo que o documento é resultado de um processo autoritário e de exclusão do diálogo, que repercutiu na conformação de um currículo rígido e que desconsidera as culturas juvenis, o que pode levar a uma desvalorização da experiência escolar pelos jovens.

Se, por um lado, percebe-se avanços significativos na oferta de cursos técnicos e tecnológicos, proporcionando aos estudantes uma alternativa relevante para ingressar no mercado de trabalho, por outro, é preciso considerar a complexidade do contexto social







**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

brasileiro e o perfil dos estudantes que buscam Educação Técnica Profissional. Instituições como os Institutos Federais e as Escolas Técnicas (ETEs) têm desempenhado um papel crucial na ampliação do acesso a essa modalidade de ensino, mas a simples oferta de vagas não garante o ingresso, a permanência e a conclusão do percurso formativo na Educação Técnica Profissional, pois os jovens provenientes de camadas mais vulneráveis da sociedade encontram-se em situações desafiadoras que extrapolam o contexto da formação. A falta de recursos financeiros, a desigualdade de oportunidades e o acesso limitado à Educação Profissional são alguns dos obstáculos enfrentados por essa parcela da população.

Oliveira (2006) defende que, apesar dos esforços para democratizar o acesso à Educação Profissional, ainda persistem desigualdades regionais e socioeconômicas que repercutem na formação. Jovens que buscam essa modalidade de ensino, em geral, enfrentam barreiras estruturais, como a falta de escolas técnicas em suas regiões ou a impossibilidade de arcar com os custos associados aos cursos, ao deslocamento ou mesmo à necessidade de inserção no mercado de trabalho como forma de complemento à renda familiar.

Para enfrentar esses desafios, é necessário um esforço conjunto que envolva não apenas o poder público, mas também o setor privado e a sociedade civil. A ampliação da oferta de cursos técnicos, a melhoria na infraestrutura das escolas e a implementação de políticas inclusivas são passos essenciais para garantir que a Educação Profissional atenda verdadeiramente às necessidades dos jovens brasileiros.





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

Nesse sentido, pode-se constatar, na história da Educação Profissional no Brasil, que, apesar dos avanços, alguns desafios persistem, especialmente em relação à inclusão e à equidade. Por isso, é fundamental dar continuidade ao aprimoramento das políticas educacionais para assegurar que a Educação Profissional seja uma ferramenta eficaz na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens brasileiros. O investimento nessa modalidade de ensino é estratégico para promover uma sociedade mais justa, igualitária e economicamente sustentável.

### **3 Competências socioemocionais e sua relação com a formação técnica profissional**

A formação técnica profissional no Brasil não se limita apenas à transmissão de conhecimentos técnicos específicos. Cada vez mais, percebe-se a importância das competências socioemocionais no desenvolvimento integral dos profissionais. Estudiosos dessa temática ressaltam a necessidade de trabalhar de forma integrada as competências emocionais à formação técnica, proporcionando aos estudantes uma preparação mais completa para os desafios que os esperam no mercado de trabalho.

Segundo Goleman (1995), as competências socioemocionais englobam empatia, autorregulação, automotivação, habilidades sociais e consciência emocional. Essas competências não apenas influenciam o sucesso individual, mas também contribuem para a construção de ambientes de trabalho saudáveis e produtivos.





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

A relação entre competências socioemocionais e formação técnica profissional é evidente quando se considera a importância do trabalho em equipe e da comunicação eficaz no ambiente profissional. Nesse sentido, Salovey e Mayer (1990) destacam a inteligência emocional como um componente crucial para o sucesso no trabalho, uma vez que as competências interpessoais são tão relevantes quanto o conhecimento técnico.

No contexto da formação técnica, Brackett e Katulak (2007) enfatizam a empatia como uma competência fundamental, uma vez que essa habilidade possibilita melhor compreensão das necessidades e das expectativas dos colegas de trabalho, facilitando a colaboração e o alcance de objetivos comuns. Dessa forma, a capacidade de trabalhar efetivamente em equipe aprimora o ambiente de trabalho e contribui para a inovação e a resolução de problemas de maneira mais eficaz.

Já Duckworth (2005) defende a automotivação como habilidade essencial para enfrentar os desafios e manter o profissional atualizado em um mundo em constante e intensa evolução, ressaltando a importância da perseverança e da paixão no alcance de metas profissionais. Nessa compreensão, a formação técnica deve fornecer não apenas conhecimentos técnicos, mas também incentivar a autodisciplina e a resiliência diante de obstáculos.

Segundo a literatura acadêmica pertinente, outra competência que merece destaque é a autorregulação emocional, definida por Mayer *et al.* (2016) como a capacidade de controlar as emoções no processo de tomada de decisões eficazes no ambiente profissional. A formação técnica, ao abordar o desenvolvimento dessa





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

competência, prepara os profissionais para lidar com situações de pressão e estresse, promovendo uma atuação mais equilibrada e assertiva.

É importante ressaltar que as competências socioemocionais não são apenas úteis para a interação no ambiente de trabalho, mas também para a liderança. Sobre isso, Goleman *et al.* (2002) enfatiza que líderes eficazes possuem uma combinação de inteligência emocional e habilidades técnicas. A formação técnica profissional deve, portanto, buscar o desenvolvimento dessas competências desde as etapas iniciais da educação.

A inclusão das competências socioemocionais na formação técnica não é apenas uma tendência, mas uma necessidade frente às demandas do mundo do trabalho contemporâneo, considerando a rápida transformação tecnológica, o volume de informações disponíveis e as características inerentes ao processo de globalização. Portanto, a integração das competências socioemocionais é fundamental para preparar profissionais completos, capazes de enfrentar os desafios do mercado de trabalho de maneira eficaz e ética, repercutindo no sucesso individual dos profissionais e na consolidação de ambientes de trabalho mais saudáveis e produtivos.

#### 4 Método

Este artigo apresenta o recorte de estudo pautado em uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, que permitiu a compreensão aprofundada das experiências e perspectivas dos participantes a respeito do desenvolvimento socioemocional no contexto formativo técnico profissional brasileiro. A seleção dos participantes se deu





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

mediante critério de representatividade de diferentes cursos e níveis de ensino técnico profissional. Foram inclusos na pesquisa discentes e docentes de uma instituição localizada em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte de São Paulo, que oferece formação técnica em diversas áreas.

Os dados discutidos na pesquisa foram coletados a partir de três instrumentos distintos, em etapas sucessivas. Primeiro foi realizada análise documental e bibliográfica a respeito das políticas brasileiras de formação técnica e profissional e da relação com as competências socioemocionais; segundo, foi aplicado um questionário em escala *Lickert* com os discentes, no qual o parâmetro adotado foi de 0 a 05 pontos, sendo 05 concordo totalmente e 01 discordo totalmente, como decorrência foram obtidos dados qualitativos e quantitativos que evidenciam as percepções dos discentes sobre a temática. Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes, que forneceram relatos detalhados e aprofundados por meio dos quais foi possível acessar as percepções docentes sobre a temática estudada.

No momento da pesquisa, a instituição de ensino contava com 645 discentes e 48 docentes. Dentre eles, 155 discentes (24,03%) responderam ao questionário, enquanto 22 docentes (45,83%) participaram da entrevista, todos voluntariamente.

Registra-se que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade com a qual os pesquisadores possuem vínculo, sob o registro CAAE de nº 69261023.0.0000.5501. Além disso, os dados foram coletados mediante a anuência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por cada participantes.





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

Para coleta dos dados do questionário utilizou-se o aplicativo *SurveyMonkey*. Após a condução das entrevistas, visando extrair dados e padrões recorrentes das falas, recorreu-se ao *software* IRaMuTeQ, uma ferramenta de análise textual que facilita a interpretação de grandes volumes de dados qualitativos. O IRaMuTeQ é um *software* baseado em R desenvolvido por Pierre Ratinaud, amplamente utilizado em pesquisas nas áreas de Ciências Sociais e Humanas. Ratinaud (2009) destaca a versatilidade do IRaMuTeQ para análise de dados textuais, proporcionando aos pesquisadores uma visão mais aprofundada das relações e significados presentes nas respostas.

Após inserção dos textos transcritos das entrevistas, a análise empreendida pelo *software* envolveu a criação de classes de palavras consideradas como "palavras-chave", permitindo uma categorização eficiente das respostas de forma decrescente em relação à porcentagem relativa das principais palavras e termos utilizados. A metodologia adotada no processo de análise buscou identificar padrões e tendências nas entrevistas, classificando as respostas em cinco categorias principais: Desenvolvimento das competências; contrariedades pelos discentes; processo de aprendizagem; a escola como ambiente propício; e exercício de práticas. Entre dessas classes, foram inscritos 16 termos para cada uma delas, totalizando 80 palavras.

Ressalta-se que a escolha pelo IRaMuTeQ foi motivada pela necessidade de uma análise aprofundada e sistemática das respostas, no intuito que empreender uma compreensão mais refinada das percepções dos entrevistados em relação ao desenvolvimento socioemocional na formação técnica. Os dados oriundos da análise







**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

documental e bibliográfica, das entrevistas e dos questionários foram triangulados, segundo técnica indicada por Minayo (2011).

## 5 Quem são os docentes?

Os docentes participantes desse estudo apresentam um perfil diversificado, como pode ser observado na síntese demonstrada na tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos docentes entrevistados

Docente	Gênero	Cor/etnia	Faixa Etária	Estado Civil	Formação/escolaridade
1	Mulher	Branca	20 - 30	Solteira	Graduação
2	Mulher	Branca	20 - 30	Solteira	Graduação
3	Mulher	Branca	31 - 40	Solteira	Pós-graduação
4	Mulher	Branca	20 - 30	Casado	Graduação
5	Homem	Branco	31 - 40	Casado	Pós-graduação
6	Homem	Branco	31 - 40	Casado	Pós-graduação
7	Homem	Amarelo	50 +	Casado	Mestrado
8	Homem	Preto	20 - 30	Casado	Graduação
9	Homem	Branco	41 - 50	Solteiro	Pós-graduação
10	Mulher	Branca	41 - 50	Solteira	Pós-graduação
11	Mulher	Branca	31 - 40	União Estável	Pós-graduação
12	Mulher	Preta	31 - 40	Casada	Pós-graduação
13	Mulher	Parda	31 - 40	Divorciada	Pós-graduação
14	Mulher	Branca	50 +	Viúva	Mestrado
15	Mulher	Parda	31 - 40	Solteira	Pós-graduação
16	Mulher	Parda	31 - 40	Solteira	Pós-graduação
17	Mulher	Branca	31 - 40	Divorciada	Pós-graduação
18	Mulher	Parda	31 - 40	Casada	Pós-graduação
19	Mulher	Branca	31 - 40	Casada	Pós-graduação
20	Mulher	Branca	31 - 40	Solteira	Pós-graduação





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

21	Mulher	Branca	31 - 40	Casada	Mestrado
22	Mulher	Branca	31 - 40	Solteira	Pós-graduação
<b>Docente Padrão</b>	<b>Mulher</b>	<b>Branca</b>	<b>31-40 anos</b>	<b>Está ou esteve casado</b>	<b>Pós-graduação</b>

Fonte: Dados dos autores (2023).

A amostra é composta por 15 mulheres e 7 homens, abrangendo diferentes etnias, mas majoritariamente branca. Quanto à faixa etária, os docentes distribuem-se entre os 20 e os 50 anos, com uma representativa parcela de participantes na faixa dos 31 aos 40 anos.

Em relação ao estado civil, observa-se uma mistura entre solteiros, casados, em união estável, divorciados e viúvos, entretanto, a maior parte está ou já esteve casada. No que diz respeito à formação acadêmica, 15 possuem nível de escolaridade em pós-graduação, abrangendo tanto especializações quanto mestrados.

Este panorama heterogêneo contribui para uma análise abrangente das percepções dos docentes sobre o desenvolvimento socioemocional no contexto educacional, considerando as diversas experiências e perspectivas presentes no grupo.

## 6 As percepções dos docentes sobre as competências socioemocionais

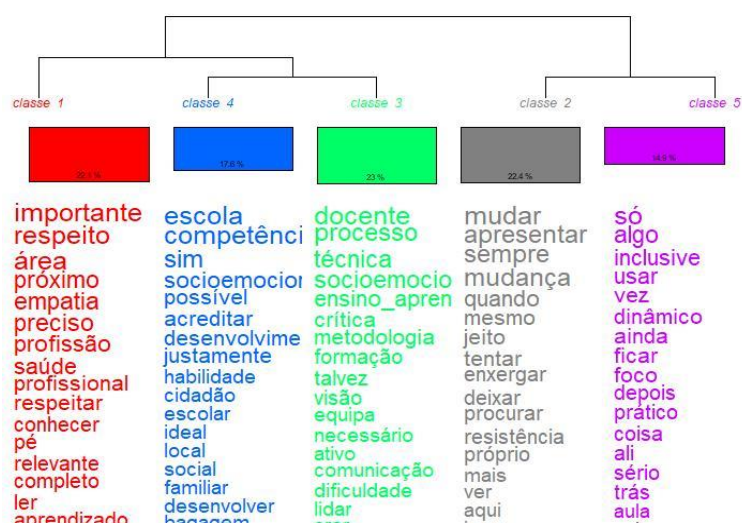
A partir das entrevistas realizadas com os docentes foi possível compreender as perspectivas, experiências e desafios percebidos por esses educadores com relação ao tema tratado. O software IRaMuTeQ permitiu organizar os dados qualitativos por meio de uma classificação hierárquica em 5 classes de palavras, apresentadas na figura 1.





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

Figura 1 - Classes de Discursos dos Professores



Fonte: Dados dos autores (2023).

As classes de palavras foram categorizadas pelos autores e estão descritas na figura 2.

Figura 2 - Categorização das Classes

Classes	% de segmentos de textos	Nomenclatura das Classes
Classe 3	23,0 %	Processo de aprendizagem
Classe 2	22,4%	Contrariedades pelos discentes
Classe 1	22,1%	Desenvolvimento das competências
Classe 4	17,6%	A escola como ambiente propício
Classe 5	14,9%	Exercício de práticas

Fonte: dados dos autores (2023).





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

Na **Classe 3**, os docentes enfatizaram a importância do "**processo de aprendizagem**" como dinâmico e em constante evolução. A recorrência do termo "docente" sugere que esses profissionais reconhecem seu papel central nesse processo, destacando-se como facilitadores e orientadores.

A ênfase na "metodologia" ressalta a busca por abordagens pedagógicas inovadoras, indicando uma consciência da necessidade de métodos eficazes para promover a aprendizagem significativa. A análise revelou uma consideração específica sobre a "formação" dos estudantes, indicando a percepção dos docentes de que o processo de aprendizagem vai além da mera transmissão de conhecimento, envolvendo a preparação integral dos discentes para os desafios profissionais e pessoais.

A inclusão do termo "comunicação" sugere que os docentes reconhecem a importância da interação eficaz como parte integrante do processo de aprendizagem. A recorrência do termo "socioemocional" destaca a percepção de que a aprendizagem não se limita ao aspecto acadêmico, mas abrange o desenvolvimento de competências interpessoais e emocionais. A utilização frequente do termo "ativo" sugere uma expectativa de envolvimento ativo dos discentes no processo, indicando uma predisposição para participação efetiva na construção dos conhecimentos e no desenvolvimento de competências.

O entendimento sobre a **Classe 2**, denominada aqui como "**Contrariedades pelos discentes**", foi aprofundado a partir da entrevista realizada com o Docente 1, que





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

permitiu compreender a organização dessa classe e suas implicações na formação técnica profissional.

Na minha aula a gente trabalha com troca de duplas, a gente trabalha desde estudos de casos, que eles lêem em duplas, apresentam em duplas e a gente vai variando essas duplas, para ele saberem lidar com diferentes pessoas, diferentes personalidades, às vezes, eles se acomodam com amiguinho ali que tá do lado, não quer mudar dupla, mas às vezes, essa mudança faz bem, às vezes uma pessoa bem novinha com uma pessoa mais madura, um aprendendo com outro; E apresentação em frente à sala de aula, que eles aprendem a se postar, a trabalhar postura e a timidez. (Docente 1)

A implementação da dinâmica de troca de duplas, conforme destacada pelo Docente 1, parece revelar uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Ao enfatizar a variedade de interações proporcionadas por essa prática, o docente reconhece a importância de desafiar os alunos a lidar com diferentes personalidades e estilos de aprendizado. Essa estratégia está alinhada com as ideias de autores como Magalhães (2021), que abordam as competências socioemocionais como fundamentais não apenas para o contexto educacional, mas também para a vida cotidiana e profissional. Ao mencionar a resistência dos alunos em mudar de dupla e a tendência de se acomodar com colegas conhecidos, o docente identifica um desafio comum na gestão das dinâmicas de grupo. Nesse contexto, a discussão proposta por Goleman (1995) sobre a inteligência emocional e as competências socioemocionais fornecem elementos para o entendimento da dinâmica de grupo. Nesse sentido, a resistência à mudança pode ser interpretada como uma contrariedade pelos discentes, que muitas vezes preferem a zona de conforto representada pelas relações já





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

estabelecidas. Este comportamento destaca a importância de criar um ambiente que encoraje a valorização da diversidade, da flexibilidade e do dinamismo como estratégia para desafiar as resistências dos estudantes.

Na **Classe 01**, denominada **“Desenvolvimento das competências”**, o termo "respeito" emerge como uma palavra-chave significativa, aparecendo nas falas dos professores atrelada ao desenvolvimento de competências, que implicaria não apenas adquirir conhecimento técnico, mas também cultivar valores éticos e uma postura respeitosa em relação aos outros. A palavra "área" pode indicar uma ênfase na especialização e no conhecimento técnico específico relacionado a determinadas disciplinas ou profissões. A palavra "próximo" sugere uma conexão mais estreita e pessoal com o desenvolvimento de competências, podendo refletir a ideia de aprendizado prático, mentorias ou interações próximas entre professores e alunos. A inclusão frequente do termo "empatia" destaca a importância das competências socioemocionais, pois o desenvolvimento técnico profissional não estaria restrito apenas a conhecimentos inerentes à atuação técnica, mas também envolveria compreensão, colaboração e consideração pelas necessidades e perspectivas dos outros. Por fim, a presença recorrente da palavra "saúde" indica uma compreensão ampliada do conceito de saúde, que incluiria aspectos emocionais e sociais.

A **classe 04**, denominada **"A escola como ambiente propício"**, revela percepções dos docentes sobre o papel da instituição escolar no desenvolvimento das competências socioemocionais. Alguns dos termos mais frequentes como "escola", "competência",







**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

"socioemocional", "desenvolvimento" indicam uma ênfase coletiva na importância da escola como um espaço propício para promover o desenvolvimento integral dos indivíduos. Notou-se, na afirmação dos docentes, a importância de desenvolver as competências socioemocionais na vida pessoal, enquanto jovem. Dessa forma, a escola é percebida por esses docentes como um ambiente não apenas para a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também para cultivar as competências necessárias para a formação integral dos indivíduos, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Na classe 05 "Exercício de práticas" aparecem considerações e reflexões dos docentes sobre a implementação de práticas pedagógicas e suas implicações no ambiente escolar. O termo "prático" aparece com destaque, indicando uma valorização das práticas que envolvem a aplicação direta do conhecimento. A ênfase na abordagem prática pode refletir uma preocupação em preparar os alunos não apenas teoricamente, mas também para situações reais e desafios do mundo profissional. O termo "foco" sugere uma necessidade de direcionamento e concentração em práticas que atendam aos objetivos educacionais. Essa classe revela a importância atribuída pelos entrevistados às dinâmicas e práticas pedagógicas como elementos fundamentais para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. O termo "dinâmico" aparece com destaque, sugerindo uma abordagem que busca envolver os estudantes de maneira ativa e participativa, proporcionando experiências diversificadas.





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

## 7 As percepções dos discentes sobre as competências socioemocionais

Os jovens que optam pela Educação Profissional Técnica são uma amostra diversificada da população jovem brasileira e incluem aqueles que buscam uma alternativa ao ensino superior tradicional, visando uma inserção mais rápida no mundo de trabalho. Por meio das respostas obtidas mediante aplicação e análise do questionário, pode-se constatar que os discentes identificam que o desenvolvimento das competências socioemocionais esteja ocorrendo no processo de ensino-aprendizagem técnica, conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2 - Percepções dos Discentes sobre as competências socioemocionais

<b>Competências Socioemocionais</b>	<b>% alunos que reconhecem essa competência em seu curso técnico</b>	<b>% de alunos que não reconhecem ou se mostraram indecisos</b>
Determinação	91,61%	8,39%
Organização	92,86%	7,14%
Manter o Foco	90,33%	9,67%
Persistência	91,60%	8,40%
Iniciativa em Contextos Sociais	99,35%	0,65%
Assertividade	87,74%	12,26%
Entusiasmo	87,10%	12,90%
Empatia	85,16%	14,84%
Respeito Mútuo	96,77%	3,23%





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

Confiança em si mesmo	98,06%	1,94%
Tolerância ao estresse	90,96%	9,04%
Capacidade de lidar com a frustração	73,37%	26,63%
Curiosidade	81,05%	18,95%
Imaginação e criatividade	94,19%	5,81%
Interesse artístico	98,06%	1,94%

Fonte: Dados dos autores (2023).

Mediante as respostas dadas no questionário, infere-se que muitos dos discentes desconhecem a definição ou a importância das competências socioemocionais, mas, mesmo assim reconhecem que várias delas são trabalhadas e construídas a partir de seus cursos. Em sua vasta maioria, os discentes afirmaram que as competências socioemocionais estão sendo desenvolvidas de forma significativa em seu contexto educacional.

Para os discentes que expressaram dúvidas e incertezas quanto à percepção do desenvolvimento das competências em seu curso, o processo pode não estar ocorrendo de maneira tão evidente ou satisfatória quanto para os demais. É importante reconhecer essas vozes e compreender suas perspectivas, buscando compreender as razões por trás de suas indecisões ou falta de conhecimento. Diante disso, é necessário um olhar atento e uma abordagem individualizada para garantir que todos os discentes possam se beneficiar plenamente do processo educacional, desenvolvendo suas competências





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

socioemocionais de maneira equitativa e eficaz. Em síntese, embora a maioria dos discentes reconheça o desenvolvimento positivo de competências socioemocionais em seu percurso educacional, é essencial abordar as preocupações daqueles que ainda possuem dúvidas, hesitações ou mesmo desconhecimento. Somente assim será possível garantir um ambiente de aprendizado verdadeiramente enriquecedor e inclusivo para todos os alunos.

## Considerações Finais

Ao analisar as respostas dos docentes e dos discentes, foi possível identificar pontos convergentes e divergentes nas percepções sobre o desenvolvimento socioemocional no contexto da formação técnica profissional.

Os docentes estudados parecem priorizar as competências socioemocionais nos cursos técnicos profissionais. Já a identificação das dúvidas e incertezas sobre isso entre os discentes oferece um ponto de reflexão para ajustes e melhorias. A pesquisa aponta, portanto, para a necessidade de alinhamento entre as percepções dos docentes e dos discentes sobre as competências socioemocionais e sua importância no âmbito das políticas públicas educacionais. A coesão entre as visões individuais e as diretrizes governamentais é fundamental para promover uma formação técnica que atenda às demandas socioemocionais do mundo do trabalho.

O estudo revelou alguns dos desafios enfrentados tanto por docentes quanto por discentes no processo de integração das competências socioemocionais no ambiente





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

educacional. Esses desafios incluem resistência à mudança e lacunas na compreensão da importância dessas competências. Por outro lado, também foram identificadas oportunidades para superar esses obstáculos, como o engajamento ativo em práticas pedagógicas inovadoras e o desenvolvimento de estratégias para promover um ambiente propício ao crescimento socioemocional.

A pesquisa aponta para a necessidade de uma integração mais efetiva das competências socioemocionais aos conteúdos pertinentes ao currículo técnico. A promoção de práticas inovadoras não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também prepara os discentes para os desafios e as demandas complexas do mercado de trabalho.

Destaca-se o papel central dos docentes na promoção do desenvolvimento socioemocional dos discentes. Por essa razão, a capacitação contínua dos educadores, aliada ao reconhecimento e suporte institucional, é crucial para fortalecer a implementação efetiva dessas práticas educativas.

A vulnerabilidade dos jovens que necessitam ou buscam a educação profissional está intrinsecamente ligada às questões sociais e econômicas do Brasil. A desigualdade de oportunidades educacionais somada à falta de políticas públicas eficazes contribuem para a perpetuação de ciclos de vulnerabilidade em determinadas comunidades.

Ao sintetizar os resultados das entrevistas e dos questionários e conectá-los à perspectiva mais ampla das políticas públicas e práticas educativas na América Latina, aponta-se para a necessidade de uma abordagem sistêmica na formação técnica profissional. Essa abordagem deve ser sensível às nuances culturais e sociais de cada





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

localidade, promovendo uma educação que não apenas desenvolva competências técnicas, mas também prepare os discentes para enfrentar os desafios emocionais e sociais inerentes aos cenários no qual estão inseridos.

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

Brackett, MA e Katulak, NA . Inteligência Emocional na Sala de Aula: Treinamento baseado em habilidades para professores e alunos. In: Ciarrochi, J.; MAYER, J.D. (Eds.), **Aplicando inteligência emocional: guia do profissional** (pp. 1–27). Nova Iorque: Imprensa de Psicologia, 2007.

BRACKETT, M. A., RIVERS, S., REYES, M. R., & SALOVEY, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. **Learning and Individual Differences**, Vol. 22(2), 218–224. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608010001214?via%3Dihub>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes... Brasília, DF: 2017. Disponível em:







**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)... Brasília, DF: 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm). Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 mar. 2024.

CURY, C. R. J. Educação Profissional no Brasil: a perspectiva da reforma de 1996. **Educação & Sociedade**, 29(105), 1183-1206, 2008.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: [http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 14 mar. 2024.

DUCKWORTH, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. Grit: Perseverance and Passion for Long-term Goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, 92(6), 1087-1101, 2007.

DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNICKI, A. B., TAYLOR, R. D., & SCHELLINGER, K. B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. **Child Development**, 82(1), 405-432, 2018.





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

GARDNER, H.. **Intelligence reframed**: Multiple intelligences for the 21st century. Nova Iorque. Basic Books, 1999.

GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; MCKEE, Annie. **O poder da inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement. Nova Iorque: Bantam Books, 1995.

LEBOURG, E. H.; COUTRIM, R. M. da E.; SILVA, L. C. da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 82-98, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/T5dKxxMSzCRsPsFwm49hxgs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola-teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n 10, 62-84 ,2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46754>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. **Emotion review**, v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação & Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2006.





**Luiz Fernando Ventura** – Universidade de Taubaté  
**Patrícia Ortiz Monteiro** – Universidade de Taubaté/ Universidade Estácio de Sá (RJ)  
**Matheus Oliveira Vieira** – Universidade de Taubaté

PAIM, A. J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: dos primórdios ao governo Lula.** São Paulo: Annablume, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** São Paulo: Artmed, 1999.

RATINAUD, Pierre. **IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.** 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O Ateneu.** 15<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2018.

SALOVEY, P., & MAYER, J. D. Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, 9(3), 185-211, 1990. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 nov. 2023.

Recebido em: 20/03/2024

Aprovado em: 16/04/2024

