

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA

MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

VANESSA HILDEBRANDO

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PRESENTES NO CURRÍCULO DO ENSINO
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO - NOVOTEC
INTEGRADO

São Paulo

Junho/2022

VANESSA HILDEBRANDO

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PRESENTES NO CURRÍCULO DO ENSINO
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO - NOVOTEC
INTEGRADO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, na linha de pesquisa ‘Políticas, Gestão e Avaliação’.

São Paulo

Junho/ 2022

Hildebrando, Vanessa
H642c Competências socioemocionais presentes no currículo do ensino técnico em administração integrado ao ensino médio – Novotec Integrado / Vanessa Hildebrando. – São Paulo: CPS, 2022. 87 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

1. Competência socioemocional. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Currículo. 4. Novotec. 5. Ensino técnico integrado. I. Constantino, Paulo Roberto Prado. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

VANESSA HILDEBRANDO

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PRESENTES NO CURRÍCULO DO ENSINO
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO - NOVOTEC
INTEGRADO

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino

Orientador - CEETEPS

Profa. Dra. Susana Alexandra Frutuoso Henriques

Examinadora Externa – Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 03 de junho de 2022

Dedico este trabalho aos educadores que sempre estiveram presentes na minha trajetória de aprendiz, representados aqui pela brilhante alfabetizadora Simone Hildebrando, minha irmã.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade e circunstâncias nas quais pude ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Mestrado, o mergulho no desconhecido, assim como quando saímos com uma embarcação para um mergulho autônomo no *OCEAN*; temos um objetivo, mas não sabemos mensurar o que o mar aberto nos reserva. A metáfora é útil aqui.

Embora todos estejam no mesmo mar, cada um desfruta de uma experiência única. A embarcação lotada nos faz sentir alegria, altas expectativas, e a *staff* com *course director* nos transmite segurança e encantamento com o que poderemos vivenciar. Hora de cair na água para um novo mundo e após o “passo de gigante” resta confiar no meu “dupla”, imprescindível para um mergulho seguro. Assim, tive ao meu lado o Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, que sempre esteve com o plano de mergulho pronto, equipamentos checados e me conduziu, mesmo em águas com pouco visibilidade e em temperaturas nem tão agradáveis, para a descoberta de um novo mundo. Meu agradecimento sincero por não permitir que o ar faltasse, que a profundidade não fosse maior do que eu pudesse suportar, por me conduzir em segurança de volta ao barco, sempre.

A alegria de voltar ao barco de um mergulho e poder compartilhar com os outros mergulhadores tudo o que foi visto e sentido! Aos colegas da Turma6/2020, meu agradecimento por compartilharem, mesmo que tenha sido de forma virtual, tantas experiências, alegrias e inseguranças. Principalmente pelo apoio para não desistir de “cair na água gelada” porque a vida que encontraríamos na nova leitura, em mais uma disciplina ou em mais um Simpósio, seria fundamental para o “*logbook*”. Em especial “ao dupla” Fagner Gustavo Fortunato de Lima, com quem fiz mergulhos incríveis e pude aprender tanto.

Quando finalmente chegamos no píer temos o prazer de compartilhar com os queridos que em terra ficaram, porém, que foram essenciais para que toda a “operação” acontecesse, todos os desafios e os aprendizados de cada mergulho. Aqui representados pela doce Hild, melhor dupla na preparação de todo equipamento, que sempre trouxe ânimo em meio a mala pesada de textos, leituras, seminários, aulas e trabalhos; tão essenciais para que no momento do embarque não houvesse impedimentos, apenas a expectativa por mais uma aventura que se iniciava quando um “*dive master*” informava “já está gravando”.

Por fim, agradecimentos aos que me receberam em terra firme, para apreciar este trabalho: os professores Dra. Susana Henriques e Dr. Rodrigo Ramirez, que muito contribuíram com este momento, com suas sugestões preciosas e observações sobre a dissertação.

RESUMO

HILDEBRANDO, V. **Competências socioemocionais presentes no currículo do ensino técnico em Administração integrado ao ensino médio – Novotec Integrado**. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e a Lei do Novo Ensino Médio, Lei nº13.415 de 2017 (BRASIL, 2017); o debate sobre as questões curriculares intensificou-se no contexto nacional: o que deveria ser preservado? O que poderia ser modificado, introduzido ou abandonado? Nesta direção, o reconhecimento das competências socioemocionais pelas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional, por si, se constituiria em um objeto de investigação importante. Na presente pesquisa pretendeu-se reconhecer como as competências socioemocionais são apresentadas nos currículos dos cursos Novotec Integrado no Estado de São Paulo – enfatizando o ‘Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração’, implantado inicialmente nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza desde o ano de 2018. Para tal, utilizamos a pesquisa documental sobre os programas curriculares do curso técnico em Administração, com fundamentação na legislação vigente e estudos realizados por variados autores. Na análise dos documentos curriculares foi identificada a presença das competências socioemocionais de modo difuso, dentre outras habilidades e competências gerais previstas nos planos de curso, ao mesmo tempo que o trabalho em grupo foi o elemento mais solicitado na prescrição. Constatou-se ainda que há uma atenção da instituição ao tema das competências socioemocionais na oferta de formações em serviço e orientações à equipe gestora e professores das unidades de ensino desde 2019, além da publicação de documentos de suporte aos programas curriculares. O perfil da investigação foi derivado de estudos realizados na linha de pesquisa ‘Políticas, Gestão e Avaliação’, alinhado ao projeto ‘Concepções e Políticas da Educação Profissional’ da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, desenvolvido em colaboração no grupo cadastrado no diretório CNPq ‘Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica – GEACEP’; que aborda aspectos educacionais, políticos e gestionários presentes em escolas

técnicas e faculdades de tecnologia públicas ligadas ao Centro Paula Souza e outras instituições da educação profissional e tecnológica.

Palavras-chave: Competência Socioemocional. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo. Novotec. Ensino Técnico Integrado. CEETEPS.

ABSTRACT

HILDEBRANDO, V. **Social and emotional skills in vocational education and training: the Management Technical Course – Novotec**. 87 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Management and Development of Vocational Education and Training). São Paulo: State Center for Technological Education 'Paula Souza', 2022.

With the approval of the National Common Curriculum Basis for High School and the New High School Law, No. 13.415 (BRASIL, 2017); the discusses on curricular issues intensified in the national context: what should be preserved? What could be modified, introduced or abandoned? The recognition of social and emotional skills by the national curriculum guidelines for secondary education and vocational education, in itself, would constitute an important object of investigation. In the present research it was intended to recognize how social and emotional skills are presented in the curricula of the Novotec Integrated courses in the State of São Paulo - emphasizing the 'High School with Technical Professional Qualification in Management', initially implemented in the State Technical Schools of the State Center for Technological Education "Paula Souza" since 2018. To this end, we used documentary research on the curricular programs of the technical courses in Administration, based on current legislation and studies carried out by various authors. In the analysis of the curricular documents, the presence of social and emotional skills was identified in a diffuse way, among other general skills foreseen in the course plans, while group work was the most requested element in the prescription. It was also found that the institution has paid attention to the issue of social and emotional skills in the provision of in-service training and guidance to the management team and teachers since 2019, in addition to the publication of documents supporting the curricular programs. The investigation profile was derived from studies carried out in the 'Policies, Management and Evaluation' research line, aligned with the 'Conceptions and Policies of Vocational Education and Training' project of the CEETEPS Postgraduate Studies, Extension and Research Unit, developed in collaboration with the group registered in the CNPq directory 'Management, Administration and Culture of Vocational Education – GEACEP'; which addresses educational, political and managerial aspects present in technical schools and public technology colleges linked to the Paula Souza Center and other institutions of vocational education.

Keywords: Vocational Education and Training. Social and emotional skills. Curriculum. Novotec. Integrated Technical Education. CEETEPS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro conceitual sinótico contendo pressupostos históricos de interesse sobre a educação profissional no Brasil e no Estado de São Paulo	22
Quadro 2: Quadro sinótico contendo o marco legal sobre a educação profissional e tecnológica, por tópicos de interesse à pesquisa.....	27
Quadro 3: Quadro sinótico contendo o marco teórico sobre os currículos.....	30
Quadro 4: As 10 competências gerais da Educação Básica – BNCC	35
Quadro 5: Quadro conceitual sinótico contendo pressupostos de interesse à pesquisa sobre as competências socioemocionais.....	38
Quadro 6: Relação das competências gerais da BNCC, ligadas às CS, com as macrocompetências socioemocionais e os modelos de cinco fatores.....	43
Quadro 7: Classificação das CS [baseadas em atitudes e valores] encontradas no plano de curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração	58
Quadro 8: Trecho do plano de curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração – Sobre o fortalecimento das competências pessoais, dos valores e das atitudes na conduta profissional.....	59
Quadro 9: Outros planos de curso das Etec's verificados quanto à presença da CS.....	61
Quadro 10: Trecho da ementa do componente “Ética e Cidadania Organizacional”.....	62
Quadro 11: Rol de competências socioemocionais desenvolvido pela Cetec.....	63

Quadro 12: Comparativo entre as CS identificadas no plano de curso do Técnico em Administração e o Rol de competências socioemocionais desenvolvido pela Cetec.....	64
--	----

Quadro 13: Formações em serviço ofertadas pela Cetec Capacitações, diretamente relacionadas às CS 2019-2022.....	70
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa das unidades escolares e faculdades do Centro Paula Souza distribuídas pelo Estado de São Paulo em 2021.....	48
Figura 2: Matriz Curricular – Ensino Médio com a Habilitação Profissional em Administração – Frente.....	55
Figura 3: Matriz Curricular – Ensino Médio com a Habilitação Profissional em Administração – Verso.....	56

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEE	Conselho Estadual de Educação [de São Paulo]
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CETEC	Coordenadoria da Unidade de Ensino Médio e Técnico do CEETEPS
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSIP	Conselho das Instituições de Pesquisa do Estado de São Paulo
CS	Competência Socioemocional
DCNGEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
EE	Escola Estadual [de São Paulo]
ETEC	Escola Técnica Estadual [de São Paulo]
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GESLINF	Gestão de Legislação e Informação [área de supervisão das Etecs]
GFAC	Grupo de Formulação e Análises Curriculares [departamento da Cetec]
GEPED	Gestão Pedagógica [área de supervisão das Etecs]
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development [inglês]
PEE	Plano Estadual de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UEPEP	Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	22
1.1 Pressupostos históricos.....	22
1.2 Pressupostos legais	26
1.3 Currículos	30
1.4 Competências na educação profissional	33
1.5 Competências Socioemocionais	37
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	47
2.1 Caracterização do cenário da pesquisa	47
2.2 Metodologia empregada	50
2.3 Produtos da pesquisa	52
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
3.1 O plano de curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração.....	53
3.2 O Rol de Competências Socioemocionais	63
3.3 Subsídios para a atuação dos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais nos anos de 2020 a 2022.....	65
3.4 Formação continuada em serviço para o desenvolvimento das competências socioemocionais.....	68
3.5 Recomendações e sínteses produzidas na pesquisa	73
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	86

MEMORIAL

Apresento um breve memorial do meu percurso profissional que me conduziu ao presente estudo.

O ensino na educação profissional entrou minha na vida após seis anos de atividades na área da educação básica. Graduada em Letras com habilitação em Português e Espanhol, minha atuação inicial foi na área de idiomas. Assim, atuei como docente e coordenadora pedagógica do Centro de Estudos de Línguas [CEL] junto à Escola Estadual João Manoel do Amaral, em Araraquara, momento em que passei a acompanhar as questões de gestão educacional e, para o entendimento necessário deste meio, concluí uma graduação em Pedagogia.

Na gestão, acompanhei a ampliação dos números de idiomas oferecidos no CEL e a instalação de três novas unidades na Diretoria de Ensino de Araraquara. Foi nesse momento que conheci o ensino técnico oferecido pelas Etecs, atuando como docente de Espanhol em cursos de Secretariado, Eventos e Recursos Humanos.

Foi um período muito estimulante, por passar a compartilhar uma visão de gestora e docente em diferentes instituições. Posteriormente, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo fui desenvolver um projeto no Gabinete da Dirigente de Ensino de Araraquara, que me levou a atuar, na sequência, como Diretora do Núcleo Pedagógico, mantendo-me ainda em sala de aula na Etec.

Esse período de dupla jornada, me levou a perceber a importância das planificações, registros e principalmente do fluxo das informações, sobre como elas são elaboradas pelos gestores e como chegam às escolas.

Em um novo momento da minha carreira profissional, prestei um Processo Seletivo no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, o que me levou a mudar de cidade e atuar no Grupo de Supervisão Educacional das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, especificamente na área de Gestão de Legislação e Informação [GESLINF]. Assim, um ciclo se iniciou e outro foi encerrado, com meu pedido de exoneração da Secretaria da Educação.

Especificamente pela GESLINF tramitavam todos os expedientes para abertura de cursos novos nas escolas técnicas, dentre outros temas. Com o advento da Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), que reformava o ensino médio brasileiro, um novo modelo a ser implantado me chamou a atenção: o curso M-Tec e a possibilidade de desenvolvimento, dentro de seu bojo, de um Projeto Integrador. Quando questionei alguns

colegas, para melhor compreensão do que se tratava, sempre recebia a resposta de que nele deveriam ser desenvolvidas as competências socioemocionais, porém sem nenhum indicativo adicional.

Este foi o princípio de meu interesse em entender como as competências socioemocionais estavam presentes nos currículos ofertados pelo CEETEPS. Já trabalhando junto ao Gabinete da Superintendência do CEETEPS, ingressei no presente Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, ofertado pela Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, em que tive a oportunidade de aprofundar minha investigação sobre o tema.

INTRODUÇÃO

No ano de 2017 a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] do Brasil foi complementada e concluída, com a inclusão da etapa final da educação básica: o Ensino Médio. Tal etapa veio acompanhada da Lei do Novo Ensino Médio, a Lei nº13.415 de 2017 (BRASIL, 2017). Com as orientações contidas na BNCC e na referida Lei, questionamentos das mais diversas ordens surgiram, sobretudo o que seria mantido, alterado ou retirado dos documentos curriculares oficiais.

Os questionamentos se aprofundam quando consideramos o contexto da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, na sequência das modificações legais (BRASIL, 2017; 2018; 2021). Nesta perspectiva e ocupando-se da rede educacional pública do Estado de São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS ou Centro Paula Souza] tem se mantido atento às mudanças, estando na vanguarda de implementações curriculares relacionadas aos cursos técnicos integrados, em especial, no período após a promulgação do Decreto nº 5154 de 2004 (BRASIL, 2004), que reposicionaria esta modalidade de educação profissional nas escolas brasileiras por meio de novos itinerários formativos (CEE, 2022). Nas duas últimas décadas, diversas modalidades e programas curriculares foram desenvolvidos e ofertados para atender às necessidades dos estudantes, à luz desta legislação vigente no período e das que se seguiriam.

Entre as principais ampliações e inclusões identificadas na nova BNCC (BRASIL, 2018) relacionada ao ensino médio, estava previsto que, para o desenvolvimento integral dos estudantes, as competências socioemocionais [CS] deveriam ser trabalhadas nas escolas, o que ratificaria a ideia de que os conhecimentos escolares devem educar para a vida, não sendo limitados a uma profissão:

Também conhecidas como competências para o século XXI, tais habilidades têm sido, cada vez mais, destacadas na literatura científica internacional. Isso porque o resultado de uma série de estudos, conduzidos pelas mais diferentes áreas de conhecimento, têm demonstrado que indivíduos com altos níveis de desenvolvimento socioemocional apresentam, dentre outros resultados, maiores indicadores de bem-estar, menor prevalência de sintomas depressivos e maiores índices de satisfação nos relacionamentos interpessoais, assim como em indicadores do funcionamento da vida em geral. (SANTOS *et al.*, 2018, p.05)

Esta inserção das competências socioemocionais na BNCC do ensino médio encontraria correspondência na educação profissional e tecnológica do país, ao examinarmos as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica [DCNGEPT] contidas na Resolução CNE/CP Nº 01 de 2021 (BRASIL, 2021). Solicitamos atenção ao trecho extenso, porém necessário, extraído da seção dedicada ao ensino técnico, onde cita expressamente:

Art. 20. A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observados os princípios expressos no art. 3º, deve ainda considerar:

[...] X - os fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo, trabalho em equipe, tecnologia da informação, gestão de pessoas, legislação trabalhista, ética profissional, meio ambiente, segurança do trabalho, inovação e iniciação científica.

§ 1º Quando o curso de que trata o *caput* for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.

§ 2º As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (BRASIL, 2021, sn.)

O reconhecimento das competências socioemocionais pelas diretrizes curriculares nacionais, por si, se constituiria em um objeto de investigação importante, por sua recente e ainda restrita exploração na EPT (p.ex.: BERGAMO, 2021; NEMER, 2021; FREIRE; DELGADO; BATISTA, 2021; NASCIMENTO, 2020; MENEZES, 2019; AYUB; MARTINS, 2019; AUR, 2015). No entanto, posto o debate no cenário paulista, que foi reforçado pela implantação de um programa estadual de educação

profissional denominado Novotec¹ (SÃO PAULO, 2019), caberia perguntar sobre os modos de inserção das competências socioemocionais nos currículos formais e sobre como seu desenvolvimento tem ecoado entre os alunos matriculados na modalidade. Assim, objetivou-se reconhecer neste trabalho, por meio de pesquisa documental, como as competências socioemocionais (ABED, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; OCDE, 2015; GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014), prescritas na recente BNCC do Ensino Médio, são apresentadas nos currículos dos Novotec Integrado – enfatizando o curso “Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração” (GFAC, 2017), implantado inicialmente nas Escolas Técnicas Estaduais [Etec] do Centro Paula Souza (SÃO PAULO, 2019) desde o ano de 2018².

Ao reconhecer que os sistemas educacionais de uma sociedade não são neutros, e também estão interligados com outras esferas sociais no plano econômico, político e cultural, deve-se considerar que estas ideias de currículo que incluam as competências socioemocionais foram criadas dentro de um certo período histórico no qual estão situadas, como resultado de um complexo movimento de construção e reconstrução (MANFREDI, 2016) e com certas expectativas de resultados e finalidades, dentro e fora da escola. Estes aspectos, por certo, nos interessaram na caminhada da pesquisa.

De início, observamos que a demanda pelas competências socioemocionais visa atender às legislações vigentes e sobretudo às necessidades verificadas na formação dos jovens que se preparam para a vida e para o mercado de trabalho. No afamado relatório preparado para a UNESCO em 1996, Delors (2012) apontava para a necessidade de uma formação diferenciada, com base comportamental mais do que intelectual, para lidar com os novos cenários que se avizinhavam no século XXI. No entanto, estudos longitudinais das décadas seguintes, como os promovidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos [OCDE], referenciavam que pouco se sabia “sobre as abordagens curriculares que melhoraram as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para promover o progresso social” (OCDE, 2015, p.24), além de uma disponibilidade limitada de microdados sobre a temática (OCDE, 2015). O presente

¹ Para referências e informações adicionais sobre o programa estadual denominado Novotec e suas diversas modalidades [Novotec Integrado, Híbrido, Virtual, Expresso, Móvel], o acesso ao *website* institucional pode ser útil, em: <https://www.novotec.sp.gov.br/>.

² Neste primeiro momento, no início de 2018, o programa experimental do Centro Paula Souza para a modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio era denominado M-Tec, aglutinando a parte profissional e a formação geral em um único período escolar [manhã ou tarde]. Esta proposta seria depois reunida ao nascente programa estadual Novotec, sob o nome de Novotec Integrado, sendo oficialmente chamada Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração.

trabalho pretende se posicionar nesta lacuna, ainda que como uma primeira análise nessa direção, para subsidiar futuros estudos que se aprofundem neste cenário ligado à Educação Profissional e Tecnológica [EPT].

Mencionamos também que, nos anos de desenvolvimento da presente pesquisa, entre 2020 e 2021, fomos acometidos pela pandemia do novo Coronavírus, que levou as escolas técnicas estaduais, local de nossa investigação, à um atendimento remoto que perduraria até o início de 2022, com as escolas fechadas ao atendimento presencial em quase todo este período. Por esse motivo, a investigação limitou-se à pesquisa documental, na impossibilidade de coletar dados diretamente junto aos professores e alunos, considerando a natureza provisória de funcionamento das Etecs.

Após esta breve introdução, apresentaremos no primeiro capítulo os fundamentos teóricos que nortearam a investigação, ligados à educação profissional técnica; a concepção e desenvolvimento curricular para esta modalidade educacional além das bases para o entendimento das competências socioemocionais neste contexto. O segundo capítulo aborda a caracterização do local de investigação e os procedimentos metodológicos empregados. No terceiro capítulo são debatidos os resultados extraídos das análises dos documentos curriculares do Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração. O quarto capítulo apresenta os destaques finais, ao que se seguem os elementos pós-textuais como referências e anexos.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo é dedicado à apresentação dos fundamentos teóricos e históricos que nortearam a pesquisa. Considera-se ainda o contexto da Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil e no Estado de São Paulo, como a ofertada pelo Centro Paula Souza.

A organização foi baseada na exposição e desdobramento de quadros conceituais, reconhecidos por Souza (2020) como “uma forma simples de organização dos termos centrais relativos à pesquisa, os quais servem para esclarecer qual é o sistema de parâmetros a ser utilizado pelo pesquisador” (SOUZA, 2020, p.43), o que afetará suas escolhas relacionadas ao marco teórico, a natureza e as características do objeto de estudo, chegando à coleta e ao tratamento dos dados obtidos.

1.1. Pressupostos históricos

O processo histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil é complexo e de tradição relativamente recente, se o tomarmos em relação aos países europeus ou norte-americanos mais desenvolvidos, com uma organização e manutenção de um sistema público que possui pouco mais de um século de existência (MANFREDI, 2016) e que teria ocorrido de modo desigual entre os Estados da federação.

Para mapear os pressupostos históricos que fossem de interesse para a introdução de nossa investigação, concebemos o quadro conceitual que se segue:

Quadro 1 – Quadro conceitual sinótico contendo pressupostos históricos de interesse sobre a educação profissional no Brasil e no Estado de São Paulo

Publicações/Autores	Eixos temáticos identificados	Sínteses obtidas
Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história. (MANFREDI, 2016) História da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. (BRASIL, 2009) O ensino de ofícios artesanais e	História da Educação Profissional no Brasil	Ausência de educação escolar profissionalizante sistemática antes da vinda da família real portuguesa em 1808. Conformação relativamente recente dos sistemas públicos de educação profissional no Brasil, datando especialmente do início do século XX. Percurso histórico de conformação do ensino técnico no Brasil, com avanços e recuos na integração entre a educação básica e a educação profissional.

manufatureiros no Brasil escravocrata. (CUNHA, 2000)		
Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. (FRIGOTTO, 2010) Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. (RAMOS, 2010) A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. (CIAVATTA, 2010)	Crítica aos fundamentos da educação profissional e de sua integração ao ensino médio	Motivações para a integração entre o ensino médio e o ensino técnico no Brasil. Crítica aos fundamentos e modos pelos quais a integração entre formação geral e profissional se deu no ensino técnico de nível médio brasileiro. Tentativa de garantir ao adolescente e ao jovem o direito à uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação cidadã.
Modalidades da educação profissional em São Paulo: um olhar sobre três propostas de ensino médio integrado ao técnico em Administração. (LIMA et al., 2021)	Aspectos históricos da integração do ensino médio ao técnico no Programa Novotec	Após o ano de 2019, o sistema estadual paulista passou a admitir diferentes tipos de integração entre o ensino médio e técnico: os antigos ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio [em período integral], os Novotec Integrados [em período integral] e o Ensino Médio com Habilitação Técnica (integrado em período único).

Fonte: De autoria, adaptado de diversos (MANFREDI, 2016; BRASIL, 2009; CUNHA, 2000; FRIGOTTO, 2010; RAMOS, 2010; CIAVATTA, 2010).

Nos anos de 1800, a educação profissional ainda era constituída de ações isoladas e retratada como um amparo às camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira, momento em que “as crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros” (BRASIL, 2009, p.01). O caráter assistemático desse ensino foi também percebido por Cunha (2005), ao relatar que o ensino de ofícios durante o período colonial não se manifestou sob forma de sistema escolar, vindo a se organizar somente a partir da presença da família real no Brasil.

Em 1808, há a criação do Colégio das Fábricas no período imperial. Mas o início do ensino técnico no Brasil seria identificado com um decreto de 1906, assinado pelo então presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha. No âmbito federal, outras ações estiveram relacionadas ao ensino profissional, como a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909; o Projeto Fidélis Reis, que em 1927 previa a oferta obrigatória do ensino profissional no país e a criação em 1930 do Ministério da Educação e Saúde Pública com a Inspeção do Ensino Profissional, que quatro anos mais tarde seria transformada em Superintendência do Ensino Profissional (MANFREDI, 2016). Nas

décadas de 1930 a 1940, foram tomadas providências para organização do ensino profissional nos níveis médio e superior, as reorganizações do ensino secundário, a criação do Sistema S, que enfatizava o ensino voltado à mão-de-obra ao comércio e indústria; além de leis orgânicas que regulavam o ensino agrícola, comercial e industrial.

Nessa retrospectiva histórica, pontuamos a Constituição Brasileira de 1937, que tratava no Artigo 129 especificamente do ensino profissional, com um viés ainda de atendimento às classes menos favorecidas (MANFREDI, 2016). No mesmo ano as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais com o propósito do ensino profissional de todos os ramos e graus. Ainda regido por atos oficiais, com diversas leis conhecidas como a Reforma Capanema, temos em 1941 o ensino técnico considerado como ensino de nível médio (MANFREDI, 2016). Porém, foi com o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que o ensino industrial foi vinculado ao ensino do país e o egresso de um curso técnico poderia ingressar no ensino superior da mesma área (MANFREDI, 2016).

Porém, somente no início dos anos de 1970 a profissionalização dos alunos durante a educação básica seria amplamente regulamentada pela Lei Federal nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), com a compulsoriedade imposta aos sistemas de ensino, na articulação entre o ensino secundário [atual ensino médio] com a formação profissional. No entendimento de autores como Frigotto (2010), tal regulamentação ocorreu para que as demandas da população pelo ensino superior diminuíssem e o mercado de trabalho pudesse se alimentar agilmente de novos profissionais, seria muito mais uma medida de governo com outras preocupações – econômicas, políticas e sociais – que estavam muito além das educacionais.

Autores como Frigotto (2010) e Ramos (2010) ponderaram que houve um desacerto em tal medida, uma vez que a polarização entre as ciências humanas e exatas foi acentuada com o reforço da dicotomia entre educação para uma formação geral e para a educação profissional, além do despreparo dos educadores e o descompasso das propostas curriculares com o mercado de trabalho.

Entre os anos de 1980 a 1990, as grandes mudanças tecnológicas e no cenário socioeconômico nacional e internacional, com consequências no mundo do trabalho, impactariam as políticas da educação profissional e tecnológica. Em 1982, por exemplo, seria editada a Lei Federal nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), que alteraria novamente a estrutura da educação profissional, facultando às escolas a opção de oferecer ou não a formação profissional junto ao ensino secundário (LIMA *et al.*, 2021).

A sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 12 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), apresentou como objetivo a reestruturação do sistema educacional brasileiro, inclusive com a organização dos currículos da educação básica e suas modalidades, como a educação profissional.

Porém, o que se seguiu foi a publicação do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), que definia a separação entre formação técnica e o ensino médio. A discussão desta medida permaneceria viva nos anos seguintes, até que o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), reestabeleceria a integração curricular do ensino técnico ao ensino médio, reforçando os princípios norteadores da educação profissional articulada à educação básica, entendendo-a como um direito dos indivíduos e uma necessidade do país, superando os possíveis impedimentos legais para se integrar o currículo do Ensino Médio à formação profissional.

Essa integração entre as modalidades, sem dicotomia e sim com um foco no trabalho como princípio educativo seria publicamente cobrada por autores como Ciavatta (2010, p.84):

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. (CIAVATTA, 2010, p.84)

O ensino médio, que representa a etapa final da educação básica, seria uma importante engrenagem na articulação entre a ciência, o mundo do trabalho e a cultura. Nas palavras de Frigotto (2010), seria ainda um direito social e subjetivo, além de indispensável não apenas para a inserção laboral dos cidadãos, mas também para o “entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte” (FRIGOTTO, 2010, p.76).

Não obstante as tentativas de conciliação entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, a ênfase dos programas de ensino técnico integrado ao ensino médio, praticados na Rede Federal de EPT ou nas escolas ligadas aos sistemas estaduais ou municipais, ainda recaía sobre o ‘saber-fazer’: práticas e conhecimentos orientados para

a aprendizagem específica de uma profissão.

No caso da educação pública estadual de São Paulo, o ensino técnico de nível médio tem sido desenvolvido no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que é uma autarquia do governo do Estado de São Paulo atualmente ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, as atividades iniciaram em 1969 para a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia. No entanto, nos anos de 1980, a educação profissional técnica de nível médio também se tornou objeto de atuação do CEETEPS, que passou progressivamente a administrar as escolas profissionais que integravam convênios entre União, Estado e municípios. Foram incorporadas outras 12 escolas e houve a construção das duas primeiras unidades de escolas técnicas em 1988. Finalmente, desde 1994, o CEETEPS passou a responder pelo ensino técnico público estadual com a incorporação de 82 escolas já existentes, com uma variedade de atendimento entre escolas industriais e agrícolas, na capital e demais regiões do Estado. No ano de 2021, contavam-se 223 Etecs. Nessas escolas, o atendimento em cursos que integravam de alguma maneira a educação profissional ao ensino médio cresceria nas últimas duas décadas: de 4.312 matriculados no segundo semestre de 1998 à expressivos 103.278 no segundo semestre de 2021 (CETEC, 2022a).

Portanto, a posição atual da formação profissional integrada pode ser considerada como o resultado de mudanças, indefinições, retrações e conquistas que tiraram a formação profissional de um lugar desprivilegiado, em que era considerada educação para as classes menos favorecidas, para colocá-la entre opções de continuidade de estudos, acesso a ciência e tecnologia e inserção no mercado de trabalho. Examinaremos os pressupostos legais que amparam essa modalidade educacional.

1.2. Pressupostos legais

Dentre os documentos legais inicialmente analisados, estavam os de âmbito nacional, como a Lei nº 9394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [LDB] (BRASIL, 1996), o Decreto nº 5154, de 2004 que regulamentava o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei em comento (BRASIL, 2004), a Lei nº 13.415, de 2017 que reformava o ensino médio (BRASIL, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular que a seguiria (BRASIL, 2018), além das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021):

Quadro 2 – Quadro sinótico contendo o marco legal sobre a educação profissional e tecnológica, por tópicos de interesse à pesquisa

Publicações/Autores	Eixos temáticos identificados	Sínteses obtidas
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021)	Definição legal de Educação Profissional e Tecnológica	“Modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes” (BRASIL, 2021, sn.).
Plano Estadual de Educação de São Paulo 2016-2026 (ALESP, 2016)	Expansão e regulação da oferta de ensino técnico integrado ao ensino médio	Meta 11 e suas respectivas estratégias, que apontam para a expansão do ensino técnico integrado ao ensino médio, nominando explicitamente o CEETEPS nessa incumbência. Estimular a diversificação curricular articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho.
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo (CEE, 2022)	Modalidades da EPT e formatos de oferta do ensino técnico	“Art. 15. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange: I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada. § 1º Os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos. § 2º A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho. Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas: I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; II - concomitante, ofertada a quem ingressa

		no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino; III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e IV - subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. § 1º A habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio, pode ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos, I, II e III deste artigo.” (BRASIL, 2021, sn.)
Lei que reforma o ensino médio brasileiro (BRASIL, 2017)	Educação profissional como itinerário formativo do ensino médio	Instituição dos ‘itinerários formativos’, que incluem a integração da educação profissional técnica como uma das opções possíveis na reforma do ensino médio nacional.

Fonte: De autoria, adaptado de (ALESP, 2016; BRASIL, 2014; BRASIL, 1996; BRASIL, 2017; BRASIL, 2021; CEE 2022)

Apesar da perspectiva de integração da educação profissional técnica ao ensino médio estar pautada legalmente no país, após um hiato de uma década, o Decreto 5.154 (BRASIL, 2004) produziria efeitos mais visíveis nos anos de 2010 em diante. As políticas públicas direcionadas à formação profissional asseguradas pela LDB ganharam contornos com a Lei Federal nº 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que esclareceu e explicitou aos sistemas de ensino como esta educação profissional poderia se integrar e articular à educação básica, incorporando definitivamente o teor do Decreto Federal nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

Em 05 de janeiro de 2021, foi publicada pelo Ministério da Educação do Brasil a Resolução CNE/CP nº 01, que definiu as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, a serem observadas pelos sistemas de ensino e pelas instituições públicas e privadas, para a organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação curricular da Educação Profissional e Tecnológica no país (BRASIL, 2021).

Este arcabouço consolidaria, mais adiante, o formato das cinco ofertas atuais em Educação Profissional e Tecnológica no país: I - Qualificação Profissional, inclusive a

Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, de livre oferta por parte das Instituições de Ensino; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de Qualificação Profissional Técnica; III - Especialização Profissional Técnica; IV - Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação, incluindo saídas intermediárias de Qualificação Profissional Tecnológica, Especialização Profissional Tecnológica e de Mestrado e Doutorado Profissional. 3 V - Atualização, Aperfeiçoamento e Extensão para os concluintes dos cursos enumerados nos incisos anteriores (CEE, 2022; BRASIL, 2021).

No caso do Estado de São Paulo, também ocorre uma demanda legal: o CEETEPS é citado explicitamente em diferentes metas do Plano Estadual de Educação [PEE] 2016-2026 (ALESP, 2016, p.126) e suas estratégias correlacionadas, como verificaram Constantino e Poletine (2017) em estudos anteriores. Ressaltamos, por exemplo, a meta 11 do PEE que visava “ampliar em 50% as matrículas da educação profissional técnica de nível médio” (ALESP, 2016, p.126), por meio de estratégias como “expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, levando em consideração a ordenação territorial [...], bem como a interiorização da educação profissional” (ALESP, 2016, p.126); ou “expandir a oferta diurna do ensino técnico no CEETEPS, no modelo ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ALESP, 2016, p.126).

Ainda no cenário estadual, destacamos a Deliberação CEE nº162 de 2018 e sua Indicação CEE nº169 (CEE, 2018) que definia as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e respaldou a presente pesquisa até ser revogada, em abril de 2022, pela Deliberação CEE nº 207/2022 e a Indicação CEE 215/2022 (CEE, 2022), que compatibilizou a legislação estadual com a Resolução CNE/CP 01/2021 (BRASIL, 2021). Assim, foi constatado que a nova Deliberação CEE repôs o currículo do Ensino Médio em conformidade com a Lei Federal nº 13.415/2017, que alterou a LDB e foi composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pelos itinerários formativos. Em todos esses, importa-nos a atenção dada às inovações e reelaborações curriculares.

1.3. Currículos

É importante compreender, de início, que os currículos prescritos supõem interações entre o tempo histórico e social, sua intencionalidade, aplicabilidade e a consideração dos atores que efetivamente irão desempenhar papéis neste processo (SILVA, 2010).

Para assinalar o conceito de currículo até chegar à proposta de planificação e desenvolvimento curricular do Centro Paula Souza, consideramos a literatura relacionada no quadro abaixo:

Quadro 3 – Quadro sinótico contendo o marco teórico sobre os currículos

Publicações/Autores	Conceitos úteis à pesquisa	Sínteses obtidas
Teoria do currículo: o que é e por que é importante (YOUNG, 2014)	Currículo como conjunto de conhecimentos aplicáveis	Uma forma específica de conhecimento especializado e aplicado – “conhecimento que é aplicado para torná-lo tanto ‘ensinável’ como ‘aprendível’ por alunos de diferentes etapas e idades”. (YOUNG, 2014, p.199)
Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo (SILVA, 2010)		Conceito de currículo como território demarcado: o currículo a ensinar contém também as expectativas de aprendizagem.
Plano de Curso do CEETEPS (GFAC, 2021a)	Definição institucional do CEETEPS sobre currículos	Esquema teórico-metodológico que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades, bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico/área de conhecimento, a fim de atender a objetivos de Formação Profissional de Nível Médio, de acordo com as funções do mercado de trabalho e dos processos produtivos e gerenciais, bem como as demandas sociopolíticas e culturais, as relações e atores sociais da escola. (GFAC, 2021a, p. 145)
DCNGEPT (BRASIL, 2021) Diretrizes Curriculares Estaduais de São Paulo (CEE, 2022)	Autonomia dos sistemas educacionais para a concepção curricular	“Reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas; [...] autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos”. (BRASIL, 2021, sn.)

Saberes e incertezas sobre o currículo (SACRISTÁN, 2010)	Superação do currículo prescrito baseado em conteúdos, para a valorização de habilidades, atitudes e valores	Experiências de solidariedade, responsabilidade e colaboração durante o período escolar; fomento de posturas de tolerância; consolidação dos princípios de racionalidade na percepção de mundo; conscientização da complexidade de mundo e capacitação para tomada democrática de decisões. (SACRISTÁN, 2010)
--	---	---

Fonte: De autoria, adaptado de (YOUNG, 2014; SILVA, 2010; BRASIL, 2021; GFAC, 2021a; CEE, 2022; SACRISTÁN, 2010).

No início do século XX, momento em que os estudos sobre currículo emergiram com a institucionalização da educação das massas, questões como a finalidade e os objetivos da educação escolar passaram a ser aventadas: os currículos deveriam apontar para a formação do trabalhador especializado ou oferecer uma educação geral e propedêutica? Deveriam ensinar habilidades básicas ou aquelas necessárias para que os estudantes ocupem postos de trabalho ou empreendam? Ou ainda, conforme Silva (2010) seguiria fustigando, o que deveria estar no centro do ensino: os ‘saberes’ objetivos do conhecimento organizado ou as percepções e experiências ‘subjetivas’ trazidas pelas crianças e jovens?

O currículo prescrito (SACRISTÁN, 2010) é o documento que reúne as expectativas de aprendizagem empenhadas aos sistemas educacionais, com uma pretensão de igualar as oportunidades propiciadas aos indivíduos a partir dos mínimos curriculares estabelecidos. Estes mínimos expressariam uma expectativa de política educacional que, em seus efeitos, o governo considera válida para todos, denotando um projeto de socialização pretendido pelo Estado brasileiro por meio dos seus sistemas educacionais na esfera federal, estadual e municipal. No apontamento de Sacristán (2010), ordenar esta distribuição do conhecimento por meio dos currículos prescritos seria um modo de influir não somente na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2010).

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular explicita que as competências devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica (BRASIL, 2018), supõe-se que o currículo deve ser construído com base nestas competências e que cada rede de ensino poderá elaborar seu próprio currículo.

No entanto, não encontramos na BNCC (BRASIL, 2018) uma definição de currículo explícita. É possível inferir que se trata de um documento norteador, mais especificamente um plano de ação, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC, porém adaptado às particularidades e especificidades de cada região do país

e adequados aos diferentes contextos escolares.

Insta salientar que, no caso do sistema educacional estadual, previsto na Deliberação CEE 207/2022, no § 1º do Artigo 12, explicita-se que o currículo do Ensino Médio para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, está regulado pela Deliberação CEE 186/2020 (CEE, 2020), que fixa normas sobre o tema. Em tal Deliberação é apresentada a finalidade do currículo, que em conformidade com a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), deve considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho educacional voltado para a construção de seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (CEE, 2020), sendo constituído:

de uma parte com a base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, deve proporcionar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CEE, 2020, p. 14)

Neste momento, há que se considerar que o currículo do ensino médio no Brasil é constituído pela Base Nacional Comum Curricular e por cinco diferentes itinerários formativos:

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados. (BRASIL, 2018, p. 477)

Nas escolas estaduais paulistas [nas EE ou nas Etecs], as matrizes curriculares de cursos técnicos integrados ao ensino médio são divididas em três blocos de componentes: a Formação Básica, que reúne as disciplinas abrangidas pela Base Nacional Comum Curricular [BNCC], como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Física, dentre outras; o Itinerário Formativo, composto por concentrações interdisciplinares, como Projeto de Vida, Prática de Ciências, Preparação Acadêmica; e a Formação Técnica e Profissional, que congrega as disciplinas próprias da habilitação profissional em funcionamento.

O Novotec Integrado, como parte de um programa de EPT em São Paulo, é uma modalidade de ensino médio integrado ao técnico oferecida em ambas as instituições de

ensino paulistas: Etecs e Escolas Estaduais. A principal diferença, em relação ao Programa de Ensino Integral e aos antigos cursos ‘ETIM’, é a formação se dar de modo concentrado, em um único período letivo, pela manhã, tarde ou noite.

Como uma alternativa, Sacristán (2010) apontava caminhos diversos ao currículo prescrito por conteúdos fortemente estruturados, considerando a possibilidade de envolvimento dos professores além de suas disciplinas, para ampliar as aprendizagens dos alunos. Assim, apresentava uma pequena lista de itens a serem trabalhados, que não seriam mensuráveis, e que na atualidade tratamos como competências socioemocionais: experiências de solidariedade, responsabilidade e colaboração durante o período escolar; fomento de posturas de tolerância; consolidação dos princípios de racionalidade na percepção de mundo; conscientização da complexidade de mundo e capacitação para tomada democrática de decisões (SACRISTÁN, 2010).

1.4. Competências na educação profissional

Ao considerar que a educação é uma prática historicamente situada, as propostas para o ensino profissional devem acompanhar o desenvolvimento social. Neste momento, o olhar sobre o jovem não é somente o de alguém que suprirá uma necessidade de mão de obra no mercado, e sim como um sujeito protagonista, atuante em uma sociedade heterogênea e fluida, que contribuirá ativa, crítica, criativa e responsavelmente para a realidade que o cerca. Manfredi (2016) já apontava que o movimento de inovação e os processos de modernização tecnológica e organizacional renovariam o debate sobre a EPT no cenário brasileiro, sob o signo das competências.

A gênese e a aderência do termo ao meio educacional seriam variáveis. No Brasil, a discussão fundamentou-se na literatura americana, com competência pensada como algo que o indivíduo possui, seria um *input*, que superaria o ato de fazer, o agir sobre ou em favor de um aspecto concreto e imediatamente identificável.

Os riscos de suspendermos uma definição precisa de competência, levaria à armadilha de degenerá-la uma terminologia vazia, devido à aleatoriedade de seu uso (RÖBEN, 2008). Sem pretender um debate extensivo, reconstituiremos os aspectos de interesse mais afeitos à pesquisa.

Com a publicação, no ano de 2000, dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, pelo Ministério da Educação (MEC, 2000), um

novo paradigma foi apresentado, com a mudança de foco da educação profissional, avançando dos conteúdos para as competências como elemento orientador de currículos. O rol de conteúdos passaria a ser considerado como insumo ou suporte das competências, como “conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas” (BRASIL, 2000, p. 10). As competências seriam definidas enquanto:

ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. (BRASIL, 2000, p. 10)

Na mesma linha, para o MEC, as competências eram consideradas como articulação entre os conhecimentos [o saber], as habilidades [o fazer] e os valores e atitudes, “constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional” (BRASIL, 2000, p. 10).

A este conceito de competência mais amplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e sua Resolução correspondente na ocasião (BRASIL, 2012a e 2012b) acrescentariam mais adiante um difuso conceito de “competências pessoais” (BRASIL, 2012b, sn.), que poderíamos aproximar, por contextualização, das atitudes e competências socioemocionais esperadas.

Considerando que todos os documentos legais que fundamentam a educação básica devem estar alinhados para que não haja rupturas na passagem entre os diferentes níveis de ensino, as competências também estão presentes na Base Nacional Comum Curricular, na tentativa de superar a fragmentação de políticas educacionais. Com o objetivo de ser um ponto de partida para garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral se daria por meio das dez competências gerais esperadas para a Educação Básica (BRASIL, 2018, p.05). A definição de competência na BNCC é a seguinte:

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. 08)

No documento, é proposto que as competências gerais apresentadas se conectem durante a Educação Básica, para que haja construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 2018). Preliminarmente, as dez competências gerais apresentadas na BNCC foram organizadas em formato de quadro, com uma divisão que busca detalhá-las para melhor compreensão:

Quadro 4 – As 10 competências gerais da Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2018)

Proposto na BNCC	Função	Como desenvolver
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital	para entender e explicar a realidade	Com a continuidade da aprendizagem e colaborando com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
Exercitar a curiosidade intelectual	para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas)	recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, com base nos conhecimentos das diferentes áreas
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais	para entender e explicar a realidade	participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica	para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos	em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação	para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva	de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências	possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida	com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns	respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global,	com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta
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
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação	fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos	com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação	tomando decisões	com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários
---	------------------	--

Fonte: De autoria, sobre a BNCC (BRASIL, 2018)

Para a construção do quadro 4 foi realizada a análise de cada uma das dez competências apresentadas na BNCC, a fim de identificar o que é proposto em termos curriculares, ou seja, o que o discente brasileiro deverá desenvolver. Assim, se percebe a utilização dos seguintes verbos de ação: valorizar, utilizar, exercitar, fruir, compreender, criar, apropriar-se, argumentar, formular, negociar, defender, conhecer-se, apreciar-se, cuidar-se, exercitar e agir (BRASIL, 2018). Posteriormente, as competências foram separadas em função do desenvolvimento das propostas, o que se deve levar o aluno a: entender, explicar, investigar, elaborar, testar, formular, resolver, criar, expressar, partilhar, comunicar, acessar, disseminar, produzir, resolver, exercer, fazer, respeitar, promover, compreender, reconhecer, respeitar, decidir (BRASIL, 2018). Entende-se que estas funções devem fomentar nos estudantes um posicionamento diante do cotidiano, seja para decisões pessoais ou no trabalho, que envolvem além de conhecimentos, sentimentos.

Como subsídio aos educadores, é possível extrair a orientação de como desenvolver o proposto e atender às funções destas competências gerais (BRASIL, 2018). Em síntese, o ‘como’ está relacionado ao desenvolvimento e posicionamento do aluno na sociedade a partir das práticas de ensino empreendidas pelo professor, embebidas nestes valores e competências sociais.

Sendo a educação profissional técnica de nível médio parte constitutiva da educação básica nacional, podemos confirmar que este ‘saber ser’ desvelado nas competências socioemocionais está implicado na educação profissional, como nos aponta Aur (2015):

A par dos aspectos predominantemente cognitivos, os de caráter socioemocional da aprendizagem são igualmente necessários para a formação multidimensional do sujeito, visando ao exercício da cidadania, às práticas sociais e a toda forma de trabalho. Na verdade, ambas as aprendizagens, a das competências cognitivas e a das socioemocionais, permeiam e se conjugam, com variável predominância, no desenvolvimento e na constituição de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e emoções que configuram as competências profissionais. (AUR, 2015, p.118)

Nos currículos do Centro Paula Souza, as competências são definidas em diferentes subgrupos, que mobilizam os valores e atitudes éticos e comportamentais. A instituição entende como competências:

as capacidades teórico-práticas e comportamentais direcionadas à solução de problemas do mundo real, que incluem questões sociais, do cotidiano e do trabalho, neste caso relacionadas a processos produtivos e gerenciais, em determinados cargos, funções ou de modo autônomo. (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2019, p. 23)

Nota-se que em todas as definições está sempre presente a questão da mobilização de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, porém se percebe na última definição uma preocupação com o cidadão crítico e consciente de suas ações, sobretudo com a intencionalidade e responsabilidade frente ao mundo do trabalho, uma vez que é citado o direcionamento à solução de problemas do mundo real com questões sociais do cotidiano e do trabalho, e também, da autonomia.

Apresentado este panorama geral sobre as competências, poderemos examinar as particularidades das competências socioemocionais [CS], relacionando-as ao cenário da educação profissional e tecnológica.

1.5. Competências Socioemocionais

O campo dos estudos das competências socioemocionais, especialmente em seus desdobramentos escolares, ainda está por se desenvolver no Brasil. Em uma revisão do estado do conhecimento, Santos e outros (2018) destacaram que:

Os resultados mostraram que as competências socioemocionais são bastante valorizadas e investigadas no contexto internacional, o qual conta com importante número de pesquisas, de instrumentos de avaliação e de políticas públicas voltadas a esses aspectos. De modo oposto, nacionalmente, o construto ainda tem se mostrado muito recente e pouco explorado nas pesquisas brasileiras, seja na prática escolar, nas pesquisas acadêmicas, políticas públicas e intervenções com objetivo de promovê-las. (SANTOS *et al.*, 2018, p.16)

Uma escola que proponha o desenvolvimento integral do cidadão, com a quebra do paradigma da mera transmissão de conhecimentos, seria uma perspectiva útil à educação profissional nacional. A história recente nos mostra que as competências

cognitivas e profissionais deixaram de ser valorizadas de forma exclusiva, às quais foram acrescidas as competências socioemocionais (SANTOS *et al.*, 2018). Trata-se, portanto, de um resgate dos aspectos humanos na educação, os reintegrando em suas múltiplas facetas constitutivas nos processos de ensino e na aprendizagem.

Cabe aqui reapresentar a definição de competências socioemocionais na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), no § 2º do Artigo 20, sobre a qual a educação profissional e tecnológica brasileira se acomoda:

As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (BRASIL, 2021, sn.)

Assumindo que estas competências estariam prestigiadas nas diretrizes nacionais (BRASIL, 2021) e estaduais (CEE, 2022) do ensino técnico, concebemos o seguinte quadro reunindo os conceitos essenciais ligados às CS na literatura e nos dispositivos legais:

Quadro 5 – Quadro conceitual sinótico contendo pressupostos de interesse à pesquisa sobre as competências socioemocionais

Publicações/Autores	Eixos temáticos identificados	Sínteses obtidas
Estudos da OCDE sobre competências - competências para o progresso social (OCDE, 2015).	Conceito de Competência Socioemocional	“Competências socioemocionais – também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional. [...] Nossa estrutura define competências socioemocionais como ‘capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo.” (OCDE, 2015, p.34-35)
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021)	Definição legal de Competência Socioemocional	Competências que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal [...] constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros e com o seu meio. (BRASIL, 2021)

	Definição de Competência Geral	“[...] Capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2021, sn.)
	Presença das competências socioemocionais no ensino técnico	<p>“Art. 20 - § 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.</p> <p>§ 2º As competências socioemocionais como [...] conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral”. (BRASIL, 2021, sn.)</p>
Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho (GONDIM <i>et al.</i> , 2014)	Presença das competências socioemocionais na aprendizagem para o trabalho	<p>O domínio de competências socioemocionais teria papel relevante no desenvolvimento de competências para o trabalho, que não seriam atributos inatos, mas capacidades adquiridas ao longo do processo de socialização familiar, educacional e profissional. A aprendizagem escolar teria papel importante nesse processo.</p> <p>Demarca o escopo do conceito de competências socioemocionais, em que são incluídos os seguintes componentes: inteligência emocional, regulação emocional, criatividade emocional e habilidades sociais. (GONDIM <i>et al.</i>, 2014)</p>

<p>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021)</p> <p>Estudos da OCDE sobre competências - competências para o progresso social (OCDE, 2015).</p> <p>O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica (ABED, 2016)</p>	<p>Tipos de competências socioemocionais identificadas</p>	<p>Assertividade, regulação emocional, resolução de problemas. (BRASIL, 2021)</p> <p>Três grandes eixos ou macrocompetências: atingir objetivos, trabalhar em grupo e lidar com as emoções. (OCDE, 2015)</p> <p>Modelo ‘Big 5’, ‘Fatores Globais de Personalidade’, ‘Cinco Grandes Fatores’ (ABED, 2016) ou ‘Modelo dos Cinco Grandes Fatores’ (OCDE, 2015): abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade, estabilidade emocional. (OCDE, 2015)</p>
<p>Inteligência Emocional (GOLEMAN, 1995)</p>	<p>Rudimentos da inteligência e das competências socioemocionais</p>	<p>Aptidões como autocontrole, zelo e persistência seriam indicadores da inteligência emocional e poderiam ser ensinadas, promovendo na Educação a ligação entre sentimento, caráter e aspectos morais.</p>
<p>Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 2012)</p>	<p>Recente atribuição de relevância às competências socioemocionais no campo educacional</p>	<p>O relatório Delors contribuiu para a disseminação dos ideais das competências nos anos finais de 1990. Para Delors e sua equipe, a educação do século XXI deveria possuir novos objetivos que ultrapassassem o <i>saber fazer</i>, para alcançar a realização integral dos indivíduos por meio do <i>saber ser</i>. Os quatro pilares do conhecimento apontados pelo autor, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 2012); deveriam ser desenvolvidos de forma equânime.</p> <p>Relevância do trabalho com as aptidões emocionais e sociais dos estudantes, uma vez que a aprendizagem não se daria isolada dos sentimentos e valores dos indivíduos.</p>
<p>Competências Socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional (SANTOS <i>et al.</i>, 2018)</p>	<p>Revisão de literatura sobre as competências socioemocionais</p>	<p>Analisava a produção científica nacional e internacional sobre a temática, no período de 2011 a 2015. Apontou a existência de 67 artigos, sendo a maior parte deles provenientes da base internacional (n=50). Os resultados mostraram oscilação no interesse pela temática ao longo do período analisado, focados na área da Psicologia do Desenvolvimento e na Educação. Cinco temas predominaram: aspectos sociais, características de personalidade, fatores de risco e proteção no desenvolvimento, indicadores de sucesso escolar e profissional e aspectos cognitivos. O número pequeno de estudos nacionais apontou para a necessidade de exploração da temática. (SANTOS <i>et al.</i>, 2018)</p>

Fonte: De autoria, adaptado de diversos (OCDE, 2015; ABED, 2016; BRASIL, 2021; GOLEMAN, 1995; DELORS, 2012; SANTOS *et al.*, 2018; GONDIM *et al.*, 2014).

Na literatura especializada, apesar dos estudos iniciais sobre as CS datarem dos anos de 1970, o relatório Delors (2012) contribuiu para sua disseminação nos anos finais de 1990. Delors e sua equipe (2012) pontuavam que a educação para o século XXI deveria possuir novos objetivos que ultrapassassem o *saber fazer*, para alcançar a realização integral dos indivíduos por meio do *saber ser*. Os quatro pilares do conhecimento apontados pelo autor, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 2012); deveriam ser desenvolvidos de forma equânime, evitando que os dois primeiros predominassem no ensino formal em detrimento aos dois últimos.

É possível afirmar que o relatório de Delors (2012) encomendado pela Unesco estava alinhado com os estudos que circulavam à época, como os de Goleman (1995), que demonstravam o quão destacado seria o trabalho com as aptidões emocionais e sociais entre os estudantes, uma vez que a aprendizagem não se daria isolada dos sentimentos e valores dos indivíduos. São estes rudimentos da inteligência emocional em Goleman (GOLEMAN, 1995) que seriam amplificados mais tarde pela OCDE (2015), ao expor que muitas das competências esperadas no século XXI possuíam dimensões cognitivas e socioemocionais que interagem e se influenciam mutuamente (OCDE, 2015).

Goleman (1995) mencionava que aptidões como autocontrole, zelo e persistência, chamadas por ele de inteligência emocional, poderiam ser ensinadas, promovendo na Educação a ligação entre sentimento, caráter e aspectos morais. Na mesma direção, para Gondim e outros (2014), a inteligência, criatividade e regulação emocional, além das habilidades sociais, integrariam um conjunto mais amplo denominado por ‘competência socioemocional’.

Dado o variado vocabulário empregado, mas pretendendo aproximar-se desta trilha de Goleman (1995) e Delors (2012), assumiremos, nesta pesquisa, a definição de competências socioemocionais apresentada em estudo da OCDE sobre a temática (2015):

Competências socioemocionais – também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional. [...] Nossa estrutura define competências socioemocionais como ‘capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo’. (OCDE, 2015, p.34-35)

Em paridade com o interesse acadêmico demonstrado nos estudos e relatórios, o desenvolvimento das competências socioemocionais com intencionalidade nas instituições de ensino, passou a ser parte dos currículos formais no início do século XXI (SANTOS *et al.*, 2018). Gondim e outros (2014) afirmam que as competências socioemocionais funcionariam, nestes casos, como uma via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas, inclusive com papel central na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais.

Não existe um número exato de quantas seriam as CS ou quais deveriam efetivamente ser desenvolvidas no âmbito escolar. Por vezes, podem variar de 09 (OCDE, 2015) até mais de 160 especificadas (ABED, 2016). Um estudo de Abed (2016) afirmava que, entre os pesquisadores, há uma pacificação para o uso dos constructos do chamado *Big 5*, que nas palavras de Santos e Primi (2014), são:

constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 16)

A classificação do ‘Big 5’ é descrita por ABED (2016), Santos e Primi (2014) e pela OCDE (2015), a partir de um conjunto de referenciais, como ‘Fatores Globais de Personalidade’, ‘Cinco Grandes Fatores’ (ABED, 2016) ou ‘Modelo dos Cinco Grandes Fatores’ (OCDE, 2015), que agrupariam os seguintes traços identificáveis das competências socioemocionais mais amplas: 1) abertura às novas experiências, 2) conscienciosidade, 3) extroversão, 4) amabilidade, 5) estabilidade emocional (OCDE, 2015).

A fim de apresentar uma definição mais detalhada desta classificação do “Big 5”, trazemos, nas palavras de Abed (2016), as cinco categorias:

Openness (Abertura a experiências) – estar disposto e interessado pelas experiências – curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...

Conscientiousness (Conscienciosidade) – ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem – perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade...

Extraversion (Extroversão) – orientar os interesses e energia para o

mundo exterior – autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...
Agreeableness (Amabilidade – Cooperatividade) – atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa – tolerância, simpatia, altruísmo...
Neuroticism (Estabilidade emocional) – demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais – autocontrole, calma, serenidade... (ABED, 2016, p. 16)

A partir destas leituras possíveis, retomamos a seguir as competências gerais da Educação Básica apresentadas na BNCC (BRASIL, 2018) a fim de relacioná-las com as classificações dos agrupamentos de CS no Big 5 e em três grandes macrocompetências genéricas: atingir objetivos, trabalhar em grupo e lidar com as emoções (OCDE, 2015). Tal relação foi estabelecida a partir da compreensão dos objetivos propostos para cada competência na BNCC e da definição dos modelos Big 5/cinco grandes fatores apresentados por Abed (2016) e OCDE (2015):

Quadro 6 – Relação das competências gerais da BNCC, ligadas às CS, com as macrocompetências socioemocionais e os modelos de cinco fatores

As competências gerais da Educação Básica – BNCC ligadas à perspectiva socioemocional	3 classificações mais amplas propostas pela OCDE (2015)	Modelo dos Big 5 / Cinco Grandes Fatores (ABED, 2016; OCDE, 2015)
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital	Atingir objetivos	Conscienciosidade
Exercitar a curiosidade intelectual	Atingir objetivos	Conscienciosidade
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais	Trabalhar em grupo	Abertura a novas experiências
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica	Trabalhar em grupo	Abertura a novas experiências
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação	Trabalhar em grupo	Conscienciosidade
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências	Lidar com as emoções	Abertura a novas experiências
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns	Trabalhar em grupo	Amabilidade
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional	Lidar com as emoções	Conscienciosidade
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação	Lidar com as emoções	Estabilidade emocional
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação	Lidar com as emoções	Extroversão

Fonte: De autoria, adaptado de diversos (OCDE, 2015; ABED, 2016; BRASIL, 2018).

A partir da relação realizada entre as 10 competências ligadas às CS, percebe-se que há uma tendência a se desenvolver, na perspectiva da BNCC (2018), competências que levem o discente a trabalhar em grupo e lidar com as emoções, bem como ter autonomia para ser responsável pela sua aprendizagem.

Para o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, nos valem as sugestões apresentadas por outros autores. Um exemplo é a publicação do Instituto Ayrton Senna (IAS, 2016), a partir de pesquisa realizada com educadores da rede pública estadual do Espírito Santo, sobre a importância do socioemocional no contexto educacional. Na oportunidade, a maioria dos entrevistados entendia que as escolas pesquisadas não tinham preparo para assumir a educação socioemocional, embora a entendessem como importante.

Os estudos empreendidos pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* - CASEL (2022) estão entre os mais relevantes e sistematicamente organizados nos últimos 25 anos. Neste texto, optamos pela abordagem adaptada pela OCDE (2015) e a ABED (2016), por entendê-las mais alinhadas aos currículos da EPT que trataremos, sem desconsiderar o papel de destaque obtido por esta organização norte-americana.

Gondim e outros (2014) apontaram que as competências são adquiridas ao longo do processo de socialização educacional e profissional, que envolve aprendizagem e emoções dentro da escola, motivo pelo qual as estratégias pedagógicas utilizadas pelos educadores estariam estritamente associadas à sua formação profissional. Propõem ainda que o docente favoreça a aprendizagem com situações em que o discente possa experimentar, refletir, aplicar e transferir os conhecimentos, exercitando as habilidades e os sentimentos adquiridos na relação com o outro. Essa sequência de eventos é definida por ciclos, em que o ambiente de aprendizagem permitiria a inserção da experiência pessoal e o surgimento de sentimentos e emoções seriam favorecidos, acompanhados pelo incentivo à autorreflexão. Afirmam ainda que uma contribuição decisiva do docente estará exatamente no momento desta reflexão sobre o sentir.

Isto posto, percebe-se que não se trata de um trabalho unilateral para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Pelo contrário, além de professores, os gestores, funcionários escolares, família, a sociedade e as políticas públicas devem estar alinhados para o desenvolvimento do aluno.

Os documentos curriculares do ensino técnico integrado ao ensino médio do

Brasil e do Estado de São Paulo tem se alinhado aos estudos sobre as CS. Como apontado em nossa introdução, a inserção das competências socioemocionais na BNCC do ensino médio encontraria correspondência na educação profissional e tecnológica do país, ao examinarmos as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica [DCNGEPT] contidas na Resolução CNE/CP Nº 01 de 2021 (BRASIL, 2021) e nas Diretrizes Estaduais de São Paulo (CEE, 2022), com menor ênfase na última. Na seção dedicada ao ensino técnico do documento nacional, lemos:

Art. 20. A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observados os princípios expressos no art. 3º, deve ainda considerar:

[...] X - § 2º As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (BRASIL, 2021, sn.)

A relevância do desenvolvimento das CS na educação profissional e tecnológica se encontra nos documentos reguladores (p.ex. BRASIL, 2021) e nos estudos dedicados à modalidade em especial:

A crescente demanda por habilidades digitais e sociais no mercado de trabalho significa que os professores de EPT precisam desenvolver essas habilidades em seus alunos. As competências digitais são indispensáveis para os empregos modernos, pois a automação e a digitalização estão ocorrendo em todos os setores econômicos. Da mesma forma, habilidades sociais como resolução de problemas, trabalho em equipe, comunicação verbal e liderança estão entre as habilidades mais valiosas para os trabalhadores, pois não são facilmente automatizáveis e são fortes complementos às habilidades cognitivas e técnicas. (OECD, 2021, p.19)

Considerando que as competências socioemocionais seriam mobilizadas na formação profissional e cidadã do alunado, e ainda, que de acordo com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o currículo do Ensino Médio brasileiro será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e por itinerários formativos [ligados à educação profissional, no caso], nossa motivação inicial em pesquisar o plano de curso de um curso Novotec Integrado estava em aclarar como estas competências

socioemocionais previstas na BNCC estariam presentes e seriam organizadas no documento curricular institucional do CEETEPS. No capítulo seguinte, apresentamos os métodos e a caracterização da investigação que contemplaria a abordagem.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a caracterização do local de investigação, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e suas Escolas Técnicas Estaduais, além do instrumental metodológico empregado.

O perfil da pesquisa é derivado de estudos realizados na linha de ‘Políticas, Gestão e Avaliação’, no âmbito do projeto ‘Concepções e Políticas da Educação Profissional’ da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, desenvolvido em regime de colaboração pelo grupo cadastrado no diretório CNPq ‘Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica – GEACEP’; que aborda aspectos educacionais, políticos e gestionários presentes em escolas técnicas e faculdades de tecnologia públicas ligadas ao Centro Paula Souza ou outras instituições da EPT³.

2.1. Caracterização do cenário de pesquisa

A pesquisa teve como foco os documentos curriculares oficiais elaborados para as Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, ligadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

O CEETEPS é uma autarquia de governo que pertence à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. No ano de 2021 estava presente em 369 municípios, com 223 Escolas Técnicas Estaduais [Etec] que ofereciam ensino médio, técnico e integrado em todo o Estado, com habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, *online*, Educação de Jovens e Adultos [EJA] e especialização técnica, com mais de 228 mil alunos matriculados distribuídos em 212 cursos. A instituição ainda reunia 74 Faculdades de Tecnologia [Fatecs] com mais de 94 mil alunos em 86 cursos de graduação tecnológica em diversas áreas; e uma Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, com diferentes ofertas; e programas de qualificação profissional por meio da formação inicial e continuada (CEETEPS, 2021) aos jovens e adultos:

³ As questões éticas da pesquisa relacionadas às normatizações internas da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais foram integralmente observadas no percurso da pesquisa, especialmente no momento da coleta e tratamento dos dados, entre março de 2020 e março de 2022, conforme os documentos anexados ao final da dissertação (cf. ANEXOS 1 e 2).

Figura 1 – Mapa das unidades escolares e faculdades do Centro Paula Souza distribuídas pelo Estado de São Paulo em 2021



Fonte: (CEETEPS, 2021)

Cabe destacar que em 2021 o Centro Paula Souza foi reconhecido como Instituto de Ciência e Tecnologia [ICT] pelo Conselho das Instituições de Pesquisa do Estado de São Paulo [CONSIP], com o objetivo de fomento às pesquisas científicas e tecnológicas.

A rede pública estadual de São Paulo vem oferecendo desde 2020, modalidades de ensino técnico integradas ao ensino médio sob duas formas: por meio das Escolas Técnicas Estaduais mantidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, cujo ingresso se dá a partir de aprovação em processo seletivo; e nas Escolas Estaduais - EE [que se ocupam da educação básica em São Paulo], mantidas pela Secretaria de Estado da Educação, com ingresso livre, em parceria com o CEETEPS.

Consideramos alguns critérios para uma aproximação inicial dos documentos relacionados às competências socioemocionais nos cursos técnicos em Administração nas Etecs:

a) Abrangência: 87,5% das 223 Etecs ofereciam algum curso técnico em Administração no Estado de São Paulo no ano de 2021 (CETEC, 2022a). São as habilitações técnicas em Administração que possuem o maior número de alunos matriculados nas Etecs do Centro Paula Souza, em suas diferentes modalidades – concomitantes, subsequentes [modulares, em semestres] ou integradas ao ensino médio

[seriadas em regime anual].

No segundo semestre de 2021, os cursos técnicos em Administração em suas diversas ofertas e modalidades apresentavam 53.995 alunos, em 195 Etecs, 344 classes descentralizadas [turmas oferecidas em locais diversos das unidades-sede, porém ligadas às Etecs] (CETEC, 2022a) e *online* em formato a distância. É um número proeminente, pois as 223 Etecs do Estado registraram um total de 221.581 matriculados (CETEC, 2022a) em suas unidades-sede e classes, somente no ensino médio e técnico, não computadas aqui as modalidades de formação inicial e qualificações básicas. A análise documental consideraria esta ampla amostragem abarcada por uma planificação curricular comum ao sistema educacional.

b) Contiguidade: a estrutura dos diversos planos de cursos técnicos nas Etecs era assemelhada em sua arquitetura, com variações inerentes à profissionalização em cada área de atuação ou eixo tecnológico. Escolher um plano curricular com larga aplicabilidade na instituição seria também representativo do tipo de oferta que se encontra em voga no ensino técnico paulista.

c) Coesão: todas as escolas pertenciam ao mesmo sistema público estadual de educação profissional técnica de nível médio – as Etecs do CEETEPS, sujeitas às políticas governamentais da educação profissional, como no caso do programa Novotec.

d) Responsabilidade social: a pesquisa pertence à um mestrado profissional desenvolvido em um sistema público. Optou-se, nesta esteira, que as escolas e o sistema público de ensino fossem privilegiados na seleção desta agenda de investigação.

As Etecs do CEETEPS são reguladas por uma Coordenadoria da Unidade do Ensino Médio e Técnico [Cetec], na qual se apresenta um departamento denominado “Grupo de Formulação e Análises Curriculares” [GFAC] (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2016), que cuida da elaboração ou reelaboração dos currículos prescritos às 223 escolas técnicas estaduais. Em obra publicada por seus responsáveis à época, Araújo, Demai e Prata (2016) apresentavam o GFAC com a missão de estudar e analisar currículos escolares, além de realizar a redação e atualização contínua dos mesmos e de oferecer outros materiais para subsidiar o planejamento das atividades pedagógicas. Nas palavras dos autores, embora o departamento tenha sido criado em 2008, desde 1999 o trabalho de elaboração e reelaboração curricular vinha ocorrendo de modo contínuo, sob a designação dos ‘Laboratórios de Currículo’, contando com a presença de especialistas internos e externos de instituições públicas e privadas, priorizando a formação de parcerias (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2016).

2.2. Metodologia empregada

O quadro metodológico da dissertação aponta para o que Luciana Souza (SOUZA, 2020) reconhecia como um processo ordenado e refletido, com vistas à seleção e reunião de “procedimentos e métodos que permitam organizar a coleta e a análise de dados e informações em uma pesquisa, o qual está sujeito a um conjunto de normas técnicas específicas conforme a ação a ser desenvolvida” (SOUZA, 2020, p.14).

Quanto aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), pois procurava avançar sobre a identificação ou caracterização das competências socioemocionais em seu público, pretendendo aprofundar-se ou oferecer uma nova visão do problema (GIL, 2008) em um cenário peculiar. Este objetivo exploratório consistiria, segundo o autor, em:

[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental [...] Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. (GIL, 2008, p.27)

Quanto à metodologia, se apresentou como uma pesquisa documental de natureza exploratória e com enfoque qualitativo (GIL, 2002), que consistiu na análise dos documentos curriculares da referida instituição escolar pública, com o objetivo de identificar a presença e as características das competências socioemocionais nos currículos especificados para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio, a saber, nos cursos Técnicos em Administração. O formato foi escolhido por permitir uma abordagem de dados qualitativos com a identificação de informações concretas nos documentos usados como fonte de informações oficiais, tais como leis, normas, planos de cursos, memorandos, dentre outros. Embora este tipo de pesquisa não apresente respostas definitivas a um problema, proporcionaria uma visão aprofundada do cenário (GIL, 2002) que nos serviu de suporte para os demais avanços planejados. Para tanto, foram empregadas abordagens qualitativas baseadas em análise textual.

Os documentos curriculares específicos do Novotec – ‘Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração’ (GFAC, 2017; GFAC, 2021a) foram expedidos pela Coordenadoria da Unidade de Ensino Médio e Técnico, que também

abarca o Grupo de Análise e Formulação Curriculares.

A opção por examinar a planificação curricular do Técnico em Administração se deu por diferentes razões: trata-se de uma área exemplar por sua amplitude e capilaridade, pois em suas diferentes modalidades [modular concomitante ou subsequente, integrado em tempo integral, a distância, entre outras], como demonstramos anteriormente. Em segundo, pelo fato de o Novotec Integrado em Administração ter sido um dos primeiros cursos técnicos a serem organizados em um formato inicialmente denominado ‘M-Tec’ [em 2018], reunindo em um único período – matutino ou vespertino - o ensino médio e o ensino técnico e diferindo, portanto, dos cursos integrados anteriores que funcionavam em tempo integral. Independente da configuração temporal – integrada em tempo integral ou em período único, os cursos do CEETEPS seguem o fundamento lançado pelas DCNGEPT (BRASIL, 2021), ao respeitar que:

Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB. (BRASIL, 2021, sn.)

Complementamos a análise do plano de curso com documentos acessórios publicados em âmbito institucional, como um rol de competências socioemocionais redigido pelo Grupo de Análises e Formulações Curriculares (GFAC, 2019) e orientações emanadas da Administração Central do CEETEPS (CETEC, 2020). Essas fontes documentais também foram analisadas, à luz da literatura, com vistas a reconhecer possíveis subsídios ofertados pela instituição para uma abordagem das competências socioemocionais nos currículos do ensino técnico. As sínteses realizadas nos Quadros 5 e 6, conforme apresentadas no capítulo anterior, conformariam os principais elementos de caracterização e categorização das CS nos documentos curriculares examinados a seguir, a partir da combinação, comparação e categorização suscitadas pela análise textual.

2.3. Produtos da pesquisa

Para além da dissertação, é esperada uma contribuição institucional à Administração Central do CEETEPS por meio de relatório técnico, a ser efetivada após a conclusão deste volume, contendo um sumário de sugestões para a elaboração e o desenvolvimento curricular das CS no ensino técnico.

Outros subprodutos já estão em circulação, como as publicações em periódicos qualificados (HILDEBRANDO; CONSTANTINO, 2022) e textos integrais em anais de eventos (HILDEBRANDO; CONSTANTINO, 2020; LIMA; HILDEBRANDO; GIORDANO; CONSTANTINO, 2021).

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões da pesquisa documental serão apresentados a partir da análise dos documentos que estruturam o curso – o plano curricular (GFAC, 2017; 2021a), em especial, além das orientações e subsídios para o desenvolvimento das competências socioemocionais nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo (CETEC, 2020) e o Rol de Competências Socioemocionais publicado pelo GFAC (2019).

3.1. O plano de curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração

A análise deu-se, fundamentalmente, a partir do estudo do plano de curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração (GFAC, 2017), denominado extraoficialmente ‘M-Tec’ em sua primeira oferta nas Etecs em 2018. Elegemos, em primeiro, a presença explicitada textualmente das CS nesse plano de curso e suas relações com a carga horária mínima dentro dos componentes curriculares⁴.

Apesar de existirem mais de duas centenas de habilitações técnicas em funcionamento no CEETEPS, a arquitetura dos planos de curso das Etecs é bastante assemelhada, o que nos permitiria inferir não apenas a condição das CS encontradas no plano do Técnico em Administração, mas estender estas considerações para os demais cursos técnicos da instituição, por analogia.

Dentre os materiais produzidos pelo GFAC, o plano de curso é essencial para nortear o desenvolvimento das atividades nas unidades de ensino do CEETEPS, sendo descrito no tomo como o:

Documento legal que organiza o currículo na forma de planejamento pedagógico, de acordo com as legislações e outras fundamentações socioculturais, políticas e históricas, abrangendo justificativas, objetivos, perfil profissional, organização curricular das competências, habilidades, bases tecnológicas, temas e cargas horárias teóricas e práticas, aproveitamento de experiências e conhecimentos e avaliação da aprendizagem, infraestrutura de laboratórios e equipamentos e pessoal docente, técnico e administrativo. (GFAC, 2017, p.150)

⁴ Em termos práticos, se tratando dos planos de curso das Etecs do CEETEPS, a divisão da grade por componentes curriculares possui função semelhante às disciplinas.

Uma atualização do plano de curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração (GFAC, 2021a) foi empreendida em finais de 2021 para implantação em 2022, modificando especialmente o nome do curso, além da atualização das questões legais, para sua adequação aos programas educacionais como o Novotec. No entanto, não se modificariam os elementos textuais ligados às competências socioemocionais, preservando literalmente o que estava prescrito no documento de 2017. Por este motivo, seguimos nossas análises empregando o documento originário da habilitação (GFAC, 2017), mas apresentando sempre que necessário, o modelo atualizado (GFAC, 2021a).


A recomendação do CEE de São Paulo para que o plano de curso do ensino técnico fosse um “documento enxuto, direto e claro, evitando-se dados ou matéria que não compõem a sua estrutura básica” (CEE, 2022, p.19) nos parece ter sido seguida pelo CEETEPS. Os elementos introdutórios apresentam diversas informações sem extensas digressões, tais como: componentes curriculares, carga horária das séries, legendas dos temas, descrições dos temas a serem abordados, certificações e diplomas, destacando que se pretenderá o desenvolvimento de “valores e atitudes pertinentes à formação cidadã e profissional” (GFAC, 2017, p.09).

Em ‘Objetivos’, estão as primeiras informações relevantes sobre a formação humanista baseada em competências socioemocionais, tratadas também no documento como ‘competências sociais’. Destacamos, como exemplo, “adotar postura ética, princípios de relacionamento humano, cidadania, linguagem adequada na comunicação com clientes e grupos de trabalho” (GFAC, 2017, p.08).

Os ‘Requisitos de Acesso’ informam a condição para os candidatos acessarem uma vaga no curso técnico integrado ao médio, “[...] por meio de processo classificatório para alunos que tenham concluído a nona série do Ensino Fundamental II ou equivalente”. (GFAC, 2017, p.11). Estes requisitos se baseiam exclusivamente numa avaliação de conhecimentos gerais obtidos no ensino fundamental, não contemplando outras habilidades, atitudes ou valores que se pretenderão no decorrer do curso técnico. Competências socioemocionais não são, portanto, exigidas para o ingresso.

O acesso ao plano de curso é franqueado aos professores e gestores das escolas técnicas estaduais, apresentando circulação restrita aos membros externos à comunidade, em repositórios fechados. Por este motivo, apresentamos a matriz curricular analisada, a fim de facilitar a localização das informações que serão debatidas posteriormente:

Figura 2 – Matriz Curricular – Ensino Médio com a Habilitação Profissional em Administração – Frente



CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Rua dos Andradas, 140 - Santa Ifigênia - 01208-000 - São Paulo - SP
(11) 3324-3300 - <http://www.cps.sp.gov.br>


MATRIZ CURRICULAR – 2020 – ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL				SPdoc – Protocolo (Nº/Ano)		/	
Unidade Escolar		Código	Município				
Eixo Tecnológico		GESTÃO E NEGÓCIOS					
Habilitação Profissional		TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO (Diurno – Manhã/Tarde)				Plano de Curso	427
<small>Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Lei 13415, de 16-2-2017; Resolução CNE/CEB 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB 6, de 20-9-2012; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014; Parecer CNE/CEB 39/2004; Parecer 11, de 12-6-2008; Deliberação CEE 162/2018, alterada pela Deliberação CEE 168/2019. Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico – 1828, de 17-1-2020, publicada no Diário Oficial de 18-1-2020 – Poder Executivo – Seção I – página 92.</small>							
	Componentes Curriculares	Temas	Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas
			1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	Total	
			2020	2021	2022		
Base Nacional Comum Curricular	Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	5	120	120	120	360	300
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	5	80	80	80	240	200
	Matemática	2	120	120	120	360	300
	Arte	1	80	-	-	80	67
	História	3	80	80	-	160	133
	Geografia	3	80	80	-	160	133
	Física	5	80	80	-	160	133
	Química	5	80	80	-	160	133
	Biologia	5	80	80	-	160	133
	Educação Física	3	80	80	-	160	133
	Filosofia	5	-	40	-	40	33
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	5	-	-	*	*	*
	Sociologia	3	-	-	40	40	33
	Total da Base Nacional Comum Curricular			880	840	360	2080
Formação Técnica e Profissional	Desenvolvimento das Ações de Marketing e dos Processos Comerciais	3	80	-	-	80	67
	Legislação Empresarial	3	80	-	-	80	67
	Planejamento e Organização de Rotinas Administrativas	3	80	-	-	80	67
	Projeto Integrador I e II	5	80	80	-	160	133
	Aplicativos informatizados	5	-	80	-	80	67
	Custos, Processos e Operações contábeis	2	-	120	-	120	100
	Planejamento e Organização de Rotinas de Departamento Pessoal	3	-	80	-	80	67
	Administração da Produção e Serviços	4	-	-	80	80	67
	Administração de Recursos Humanos	3	-	-	80	80	67
	Administração Financeira e Orçamentária	2	-	-	80	80	67
	Desenvolvimento de Modelos de Negócios	1	-	-	80	80	67
	Estudos da Administração Pública	3	-	-	80	80	67
	Estudos de Economia, Mercado e de Comércio Internacional	3	-	-	80	80	67
	Ética e Cidadania organizacional	5	-	-	40	40	33
	Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração	1	-	-	80	80	67
	Processos Logísticos Empresariais	4	-	-	80	80	67
Tecnologia da Informação em Administração	4	-	-	80	80	67	
Total da Formação Técnica e Profissional			320	360	760	1440	1200
TOTAL GERAL DO CURSO			1200	1200	1120	3520	2933
		Aulas semanais	30	30	28	-	-
LEGENDA DOS TEMAS E SUA RELAÇÃO COM AS FUNÇÕES (DESCRIÇÃO NO VERSO)							
TEMA 1 – CONCEPÇÃO DE PROJETOS (Planejamento e Execução)				TEMA 4 – DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS E PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS (Execução e Controle)			
TEMA 2 – CONTROLE E PLANEJAMENTO FINANCEIRO (Execução e Controle)				TEMA 5 – TEMAS TRANSVERSAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL E INSTRUMENTAL DA ÁREA (Planejamento)			
TEMA 3 – CONCEPÇÃO DE PROCESSOS GERENCIAIS (Planejamento e Execução)							
Certificados e Diploma	1ª Série	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR ADMINISTRATIVO					
	1ª + 2ª Séries	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE ADMINISTRATIVO					
	1ª + 2ª + 3ª Séries	Habilitação Profissional de TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO					
Observações	* – Os conhecimentos da “Língua Estrangeira Moderna – Espanhol” serão desenvolvidos por meio de Trabalho de Conclusão de Curso: 120 horas. Horas-aula de 50 minutos (a carga horária não contempla o intervalo).						
Data: _____ _____ DIRETOR DE ETEC (assinatura e carimbo)				Homologação: _____ _____ SUPERVISOR EDUCACIONAL (assinatura e carimbo)			

Unidade do Ensino Médio e Técnico/Grupo de Formulação e Análises Curriculares – Gfac

Frente

Fonte: (GFAC, 2021a)

Figura 3 – Matriz Curricular – Ensino Médio com a Habilitação Profissional em Administração – Verso



CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
 Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – 01208-000 – São Paulo – SP
 (11) 3324-3300 – <http://www.cps.sp.gov.br>

DESCRIÇÃO DOS TEMAS EM RELAÇÃO AO TRATAMENTO NOS COMPONENTES CURRICULARES		
Tema	Função	Descrição
TEMA 1 – CONCEPÇÃO DE PROJETOS	Planejamento e Execução	Componentes curriculares voltados ao planejamento e desenvolvimento de projetos para estruturação de negócios mediante análise de viabilidade da proposta resultante de estudos do cenário local.
TEMA 2 – CONTROLE E PLANEJAMENTO FINANCEIRO	Execução e Controle	Componentes curriculares voltados ao planejamento financeiro; aos cálculos e controles para apuração de gastos; para realização de previsão orçamentária.
TEMA 3 – CONCEPÇÃO DE PROCESSOS GERENCIAIS	Planejamento e Execução	Componentes curriculares voltados ao planejamento, implementação e gerenciamento de ações que envolvam a abertura e manutenção de negócios; gestão dos recursos materiais e humanos; e uso de ferramentas gerenciais para organização da rotina administrativa.
TEMA 4 – DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS E PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS	Execução e Controle	Componentes curriculares voltados ao estudo dos sistemas de produção, processos logísticos e de comercialização de bens e serviços no mercado internacional.
TEMA 5 – TEMAS TRANSVERSAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL E INSTRUMENTAL DA ÁREA	Planejamento	Componentes curriculares voltados para instrumentalizar o aluno no cumprimento da jornada curricular e, principalmente, desenvolver competências diferenciadas de convívio no mundo trabalho, trabalho em equipe e empreendedoras, transformando-o num profissional capaz de agir de acordo com a ética profissional, de se expressar oralmente e por escrito, de operar recursos de informática, de valorizar o trabalho coletivo, de desenvolver postura profissional e de planejar, executar, e gerenciar e desenvolver projetos.
Componentes curriculares da Formação Técnica e Profissional com aulas integralmente práticas (100% da carga horária prática – em laboratório)	1ª Série	Desenvolvimento das Ações de Marketing e dos Processos Comerciais; Projeto Integrador I.
	2ª Série	Aplicativos informatizados; Planejamento e Organização de Rotinas de Departamento Pessoal; Projeto Integrador II.
	3ª Série	Desenvolvimento de Modelos de Negócios; Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração; Tecnologia da Informação em Administração.
Definição de função	Conjunto de ações orientadas para uma mesma finalidade produtiva, para grandes atribuições, etapas significativas e específicas. São as grandes funções: planejamento, execução e controle. Fonte: ARAÚJO, Almério M., DEMAI, Fernanda M., PRATA, Marcio. <i>Missão, Concepções e Práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC): Uma Síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza</i> . Disponível em: < http://www.cpscated.com.br/cpscated/arquivos/2014/missao.pdf >. Acesso em: 13 mar. 2018.	
Observações sobre os temas	1. Um tema pode estar relacionado a uma ou mais funções. 2. Considera-se a função predominante, em relação às atribuições, atividades, competências habilidades e bases tecnológicas, sistematizadas em forma de componente curricular. 3. Os temas afins perpassam os módulos e podem ser utilizados para o desenvolvimento de projetos no interior de um módulo ao longo do curso/certificação intermediária.	
FONTES PARA CONSULTA DAS CERTIFICAÇÕES INTERMEDIÁRIAS		
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	CBO – Classificação Brasileira de Ocupações (Ministério do Trabalho, 2002): 4110 – Agentes, assistentes e auxiliares administrativos 4110-05 – Auxiliar de escritório: Auxiliar administrativo, Auxiliar de compras, Escrivão	
ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	CBO – Classificação Brasileira de Ocupações (Ministério do Trabalho, 2002): 4110 – Agentes, assistentes e auxiliares administrativos 4110-10 – Assistente administrativo: Agente administrativo, Assistente administrativo sindical, Assistente de compras, Assistente de escritório, Assistente técnico - no serviço público	

Fonte: (GFAC, 2021a)

Na observação da matriz curricular do curso, foi possível aferir que a formação geral correspondente à educação básica ocupa 1.800 horas da carga horária, enquanto a formação técnica e profissional preenche outras 1.200 horas, atendendo exatamente ao disposto em Lei (BRASIL, 2017), com um total de 3.000 horas integrando o ensino médio e técnico. Propõe uma classificação dos cinco temas e funções a serem trabalhados nos diferentes componentes curriculares, identificados por cores e legendados no verso do documento (cf. Figuras 2 e 3).

Estão listados os vinte e nove componentes curriculares⁵ em duas partes: Base Nacional Comum Curricular com 13 componentes curriculares e os 16 da Formação Técnica e Profissional. São identificados em cinco grupos de temas: Tema 1: Concepção de Projetos [Planejamento e Execução], Tema 2: Controle e planejamento financeiros [Execução e Controle], Tema 3: Concepção de processos gerenciais [Planejamento e Execução], Tema 4: Desenvolvimento de processos e procedimentos operacionais [Execução e Controle], e Tema 5: Temas transversais para o desenvolvimento do profissional e instrumental da área [Planejamento] (GFAC, 2021a). Onze componentes curriculares estão no Tema 3, sendo os mais persistentes. Na sequência, com dez componentes, está o Tema 5 e os outros são distribuídos de modo equilibrado entre os Temas 1, 2 e 4.

Na continuidade desta exploração, especificamente na apresentação dos temas a serem desenvolvidos no plano de curso, destacamos o texto que acompanha os Temas Transversais para o desenvolvimento profissional na área [Tema 5], por oferecer uma descrição geral do que poderemos relacionar com as CS, ainda que não estejam nomeadas de forma explícita. O documento menciona estes temas que são contemplados em:

Componentes curriculares voltados para instrumentalizar o aluno no cumprimento da jornada curricular e, principalmente, *desenvolver competências diferenciadas de convívio no mundo do trabalho, trabalho em equipe e empreendedoras*, transformando-o num profissional capaz de agir de acordo com a ética profissional, de se expressar oralmente e por escrito, de operar recursos de informática, de valorizar o trabalho coletivo, de desenvolver postura profissional e de planejar, executar, e gerenciar e desenvolver projetos. (GFAC, 2017, p.02, grifo nosso)

Dentre os valores e atitudes identificados com as CS no plano de curso do Técnico em Administração, aplicamos a classificação mais ampla disposta pela OCDE para identificar o que se poderia denominar como tipos de macrocompetências socioemocionais: atingir objetivos, lidar com as emoções e trabalhar em grupo (OCDE, 2015); e também a classificação no modelo dos cinco grandes fatores (ABED, 2016; OCDE, 2015):

⁵ Na exposição contida no plano de curso, são o que normalmente se reconhece como disciplinas ou “divisões do currículo que organizam o desenvolvimento de temas afins. Compreendem atribuições, responsabilidades, atividades, competências, habilidades e bases tecnológicas – além de sugestões de metodologias de avaliação, de trabalhos interdisciplinares, de bibliografia de ferramentas de ensino aprendizagem – direcionadas a uma função produtiva. [...] Apresentam carga horária teórica e carga horária prática.” (GFAC, 2017, p.146)

Quadro 7 – Classificação das CS [baseadas em atitudes e valores] encontradas no plano de curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração

CS identificadas nas três séries do curso (GFAC, 2017)	3 classificações mais amplas propostas pela OCDE (2015)	Modelo dos Big 5 / Cinco Grandes Fatores (ABED, 2016; OCDE, 2015)
1- Comprometer-se com a igualdade de direitos	Atingir objetivos	Extroversão
2- Desenvolver a criticidade.	Trabalhar em grupo	Conscienciosidade
3- Estimular a comunicação nas relações interpessoais	Lidar com as emoções	Extroversão
4- Estimular a organização	Trabalhar em grupo	Conscienciosidade
5- Estimular atitudes respeitadas	Trabalhar em grupo	Amabilidade
6- Estimular o interesse na resolução de situações-problema	Atingir objetivos	Abertura a novas experiências
7- Estimular o interesse pela realidade que nos cerca	Atingir objetivos	Abertura a novas experiências
8- Fortalecer a persistência e o interesse na resolução de situações-problema	Atingir objetivos	Abertura a novas experiências
9- Incentivar a criatividade	Atingir objetivos	Abertura a novas experiências
10- Incentivar ações que promovam a cooperação	Trabalhar em grupo	Amabilidade
11- Incentivar atitudes de autonomia	Lidar com as emoções	Conscienciosidade
12- Incentivar comportamentos éticos	Trabalhar em grupo	Conscienciosidade
13- Incentivar o diálogo e a interlocução	Trabalhar em grupo	Extroversão
14- Promover ações que considerem o respeito às normas estabelecidas.	Trabalhar em grupo	Conscienciosidade
15- Respeitar as manifestações culturais de outros povos.	Trabalhar em grupo	Abertura a novas experiências
16- Responsabilizar-se pela produção, utilização e divulgação de informações.	Trabalhar em grupo	Extroversão
17- Socializar os saberes.	Atingir objetivos	Extroversão
18- Valorizar ações que contribuam para a convivência saudável.	Lidar com as emoções	Estabilidade emocional

Fonte: De autoria, sobre fontes diversas (GFAC, 2017; OCDE, 2015; ABED, 2016)

Entre as 18 CS que verificamos nos diferentes componentes curriculares, destaca-se o predomínio do trabalho em grupo [9 ocorrências ou 50%] como a tipologia (OCDE, 2015) mais solicitada no plano de curso do técnico em Administração, seguida de ‘atingir objetivos’ [6 ou 33%]. ‘Lidar com as emoções’, que poderia ser considerada como a perspectiva mais intrapessoal das CS levantadas, ocorre apenas 3 vezes no documento. Este reforço às atividades em grupo e a convivência encontram eco na literatura que consultamos e também nas demandas pelo trabalho cooperativo, quer realizado em equipes constituídas presencialmente ou *online*, conforme apontado na planificação.

Aquilo que se define como ‘atitude’ no documento curricular (GFAC, 2017) é relacionado ora como uma competência, ora como atitude ou habilidade, de modo indistinto, exceto pela descrição destes valores e atitudes no ementário. Confusão semelhante àquela reconhecida nas fontes consultadas, que permutam termos como ‘competência cognitiva e socioemocional’, ‘competência socioemocional’, ‘habilidade

socioemocional’, ‘atitude’, dependendo do enfoque assumido pela autoria, quer mais ligado à área da Educação ou à Psicologia.

Uma seção nos interessou em particular, a “4.7.7 - Fortalecimento das competências pessoais, dos valores e das atitudes na conduta profissional” (GFAC, 2017, p.133), em que se apresentava uma descrição que reconhecemos como de competências socioemocionais, reunidas no documento sob a ideia de ‘valores, atitudes e competências pessoais’:

Quadro 8 – Trecho do plano de curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração – Sobre o fortalecimento das competências pessoais, dos valores e das atitudes na conduta profissional

Na prática histórica de planejamento curricular das habilitações profissionais técnicas de nível médio do Centro Paula Souza, as competências pessoais, os valores e as atitudes na conduta profissional estão sendo gradualmente fortalecidos e expressos, cada vez mais explicitamente, na redação dos componentes curriculares.

Concebemos as competências pessoais como capacidades teórico-práticas e comportamentais de um profissional técnico de uma área profissional ou eixo tecnológico, direcionadas ao convívio nos ambientes laborais, ao trabalho em equipe, à comunicação e interação, à pesquisa, melhoria e atualização contínuas, à conduta ética, e às boas práticas no ambiente organizacional.

Quanto aos valores e atitudes, definimos como uma macroclasse, que se constitui em um conjunto de princípios que direcionam a conduta ética de um profissional técnico no mundo do trabalho e na vida social, para o alcance do qual estão envolvidos todos os atores, ambientes, relações e subprocessos do ensino e da aprendizagem (alunos, professores, grupo familiar dos alunos, funcionários administrativos, entorno na comunidade escolar, organizados em ambientes didáticos e também fora deles, com o estabelecimento de relações intra, extra e transescolares, para a mediação e o alcance do conhecimento aplicável na atuação profissional, fim e meta primordial da Educação Profissional e Tecnológica).

Dessa forma, na orientação curricular do Centro Paula Souza para os cursos técnicos, não somente as competências e habilidades profissionais são o foco, mas também as competências individuais que levam a uma otimização da organização coletiva. Sob esse ponto de vista, há uma aproximação entre o sentido mais psicológico ou individualizante de competência, paralelamente (e conjuntamente) ao sentido mais prático e demonstrável de desempenho, que aproxima, sim, as competências às atribuições ou atividades de um cargo ou função, mas não as reduz à execução ou ao direcionamento excludente do conhecimento a uma ou outra “prática de mercado”, como querem algumas teorias e algumas críticas.

A capacidade de demonstrar as competências e fazê-las úteis a uma sociedade, a nosso ver, não limita, mas sim amplia as habilidades sociais e críticas dos indivíduos em seu papel de profissional, que não é o único papel de um ser na sociedade, obviamente, bem como amplia a atuação do professor e das sistêmicas educativas, no que concerne a um ensino significativo, avaliável e a serviço da sociedade. (GFAC, 2017, p.133-134)

Fonte: De autoria, sobre (GFAC, 2017, p.133-134)

No trecho em destaque da seção 4.7.7, o GFAC reivindica o reconhecimento de seu papel na historicidade deste planejamento e replanejamento curricular na EPT, que segundo seus idealizadores, teria ao menos duas décadas de experiências acumuladas (ARAÚJO, 2019; DEMAI, 2019). Indica, simultaneamente, que as preocupações com as competências pessoais-comportamentais foram se aprofundando no desenrolar desta linha do tempo, acompanhando uma movimentação que coincide com a ascensão dos estudos sobre as CS no Brasil (cf. SANTOS *et al.*, 2018).

Apesar de não apontar autores que fundamentam esta proposta curricular, o trecho também revela um entendimento institucional das competências de natureza comportamental associada às competências pessoais. Ao tratar os valores e atitudes como uma macroclasse (GFAC, 2017) destas competências pessoais, insere uma dimensão político-social, a *ética*, como expectativa de resultados entre os alunos do ensino técnico. Ao perfilar o currículo e as ações docentes à ética, insere-se na planificação esta dimensão política e crítica, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e no exercício de direitos e deveres (RIOS, 2010).

Notamos que no plano de curso em tela, os elementos das CS ligam-se aos aspectos pessoais e comportamentais (GFAC, 2017), não recebendo necessariamente a alcunha de ‘socioemocionais’. Também se unem textualmente aos aspectos cognitivos, de colaboração em grupos de trabalho e de empreendedorismo, sendo o último o mais relacionado no documento curricular às CS.

No caso da proposta deste Novotec Integrado, observou-se também que os projetos educacionais, dispostos na seção “4.7.8. Fortalecimento das competências relativas à elaboração de projetos e solução de problemas do mundo do trabalho” (GFAC, 2017, p.134-135) eram sugeridos para a integração do ensino propedêutico ao profissional, na qual uma proposta de abordagem das competências socioemocionais seria inserida, ao estimular os estudantes a serem empáticos, saberem lidar com emoções e tomar decisões de modo proativo, na perspectiva apontada pela literatura (OCDE, 2015; GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014; ABED, 2016).

Para atestar que as análises empreendidas no programa curricular do Técnico em Administração (GFAC, 2021a) poderiam ser estendidas aos demais planos de cursos técnicos das Etec, realizamos uma comparação simples com outros planos recentes e também mais antigos, em diferentes habilitações e eixos tecnológicos, como os listados no quadro a seguir:

Quadro 9 – Outros planos de curso das Etec's verificados quanto à presença da CS

Habilitação / Número de ID do Plano	Ano de publicação	Eixo Tecnológico
Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio – 321 (GFAC, 2013)	2013	Gestão e Negócios
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas – 363 (GFAC, 2018a)	2018	Informação e Comunicação
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Edificações – 364 (GFAC, 2018b)	2018	Infraestrutura
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Comunicação Visual – 362 (GFAC, 2018c)	2018	Produção Cultural e Design
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Segurança do Trabalho – 368 (GFAC, 2018d)	2018	Segurança
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Prótese Dentária – 419 (GFAC, 2019b)	2019	Ambiente e Saúde
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Eletroeletrônica – 490 (GFAC, 2020a)	2020	Controle e Processos Industriais
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Alimentos – 489 (GFAC, 2020b)	2020	Produção Alimentícia
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Agropecuária – 488 (GFAC, 2020c)	2020	Recursos Naturais
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento Comunitário – 561 (GFAC, 2021b)	2021	Desenvolvimento Educacional e Social
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Química – 629 (GFAC, 2021c)	2021	Produção Industrial
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Gastronomia – 631 (GFAC, 2021d)	2021	Turismo, Hospitalidade e Lazer

Fonte: De autoria, sobre fontes diversas (GFAC, 2013; 2018a; 2018b; 2018c; 2018d; 2019b; 2020a; 2020b; 2021b; 2021c; 2021d)

A seção 4.7.7 era idêntica em todos estes documentos. A seção 4.7.8 seguiu o mesmo padrão, com um ou dois parágrafos incluídos ou suprimidos nos planos que informavam especificidades da área, de acordo com o curso focado. As alterações textuais se apresentaram pontualmente no agrupamento das competências socioemocionais nos planos anteriores a 2019, em termos dos valores e atitudes descritos nos currículos, mantendo, em essência, as indicações das 18 CS identificadas inicialmente nos documentos mais recentes⁶.

O componente curricular “Ética e Cidadania Organizacional” é parte do núcleo comum dos cursos técnicos do CEETEPS. Seu desenvolvimento, no entanto, não é dedicado exclusivamente às competências socioemocionais, como observamos no quadro 10:

⁶ As alterações neste caso, eram pouco substanciais. Por exemplo, constava no documento curricular a CS “criticidade” (GFAC, 2013) ou “desenvolver a criticidade” (GFAC, 2020). Nos planos de curso [re]formulados após 2018, a correspondência entre as 18 CS foi integral.

Quadro 10 – Trecho da ementa do componente “Ética e Cidadania Organizacional”

III.12 ÉTICA E CIDADANIA ORGANIZACIONAL⁴⁰	
Função: Execução de procedimentos éticos no ambiente de trabalho	
Classificação: Execução	
Atribuições e Responsabilidades	
Utilizar a legislação e os códigos de ética profissional nas relações pessoais e profissionais. Zelar pela organização do ambiente, conservação dos equipamentos e boa utilização dos recursos, pautando-se na sustentabilidade.	
Atribuições Empreendedoras	
Apoiar a mediação de conflitos na execução das rotinas administrativas. Demonstrar capacidade de argumentação e persuasão no atendimento a diferentes públicos da organização.	
Valores e Atitudes	
Comprometer-se com a igualdade de direitos. Valorizar ações que contribuam para a convivência saudável. Promover ações que considerem o respeito às normas estabelecidas.	
Competências	Habilidades
1. Interpretar as ações comportamentais orientadas para a realização do bem comum.	1.1 Identificar os princípios de liberdade e responsabilidade nas ações cotidianas. 1.2 Diferenciar valores éticos de valores morais exercidos na comunidade local. 1.3 Aplicar princípios e valores sociais a práticas trabalhistas.
2. Analisar as ações comportamentais no contexto das relações trabalhistas e de consumo.	2.1 Detectar aspectos estruturais e princípios norteadores do Código de Defesa do Consumidor. 2.2 Identificar os fundamentos dos códigos de ética e normas de conduta.
3. Contextualizar a aplicação das ações éticas aos campos do direito constitucional e legislação ambiental.	3.1. Identificar as implicações da legislação ambiental no desenvolvimento do bem-estar comum e na sustentabilidade.
4. Utilizar os princípios da Ética e responsabilidades técnicas do administrador	4.1 Executar rotinas e procedimentos em acordo com a responsabilidade técnica do administrador.
Orientações	
Este componente sugere a promoção de debates relativos às atitudes e postura do profissional. Pode-se utilizar como tema a elaboração do currículo e as informações contidas (verdades e mentiras inseridas), discutir atitudes reprovadas no ambiente corporativo como fofocas e julgamentos antecipados. A dinâmica de “rotulagem” pode ser um bom exercício no desenvolvimento do respeito e da empatia. Sugere-se a observação orientada na realização de visita técnica a diferentes Instituições, como atividade interdisciplinar com outros componentes técnicos, com observação direcionada a postura profissional e características de atendimento aos diferentes públicos da organização.	

Fonte: (GFAC, 2021a, p.114)

Neste ponto do documento, as orientações para a “promoção de debates relativos às atitudes e postura do profissional” (GFAC, 2021a, p.114) em sala de aula são o principal elemento sugerido aos professores-leitores do plano de curso. A ênfase em uma relação dialógica com as CS seria o meio primário para o trabalho docente, dadas as dificuldades em reproduzir ou mesmo observar em um ambiente escolar as diferentes competências.

3.2. O Rol de Competências Socioemocionais

De modo complementar ao verificado no plano curricular do curso Técnico em Administração, informações mais explícitas sobre as CS foram encontradas no *website* do CEETEPS, especificamente na área da Cetec, que publicou um “Rol de Competências Socioemocionais” no ano de 2019 (GFAC, 2019).

Destacamos que o referido documento é relativamente curto, com três páginas, apresentando três seções principais, desenvolvidas com seus subitens. São eles: 1) um Perfil de Competências Socioemocionais, que define como uma competência na EPT deve estar relacionada ou direcionada para que seja considerada uma competência socioemocional; 2) os Valores e Atitudes relacionados com as Competências Socioemocionais, em que são apresentados três aspectos afins: a) o interesse pela realidade que nos cerca; b) o interesse na resolução de situações-problema e a pesquisa e; c) a utilização e produção de conhecimento; 3) o Rol de competências socioemocionais.

Ao apresentar o rol de 20 competências socioemocionais a serem desenvolvidas nos currículos dos cursos técnicos do Centro Paula Souza, notamos que algumas delas poderiam ser interpretadas como competências cognitivas em outros contextos, o que não debateremos no momento, por entender que esta é a classificação atribuída institucionalmente, a qual apresentamos no Quadro 11:

Quadro 11 – Rol de competências socioemocionais desenvolvido pela Cetec

1. Demonstrar capacidade e interesse na construção de relacionamentos profissionais.
2. Demonstrar ética profissional.
3. Agir com pensamento crítico voltado à resolução de situações-problema.
4. Demonstrar capacidade de análise, negociação e tomada de decisão.
5. Evidenciar capacidade de adoção comportamental segundo as circunstâncias do ambiente ou diante de argumentos consistentes.
6. Contribuir para o alcance de objetivos comuns.
7. Responder com empatia a emoções e necessidades manifestadas por outras pessoas.
8. Evidenciar desinibição e desprendimento para lidar com pessoas de cargos superiores.
9. Atuar de forma colaborativa quando do trabalho em equipe.
10. Atuar com liderança em função dos contextos do trabalho.
11. Demonstrar capacidade de adotar em tempo hábil a solução mais adequada entre possíveis alternativas.
12. Demonstrar habilidade para escutar atentamente seu interlocutor.
13. Demonstrar tendência a ajustar situações e estabelecer acordos.
14. Demonstrar autonomia intelectual e de ação.
15. Apresentar argumentos logicamente encadeados a respeito de um determinado assunto.
16. Demonstrar capacidade de lidar com situações novas.
17. Evidenciar iniciativa e flexibilidade para adaptar-se a novas dinâmicas.
18. Comunicar-se com eficiência nos contextos do trabalho, com a utilização da terminologia técnica e/ou científica e de acordo com os gêneros textuais e modelos convencionados (documentação e redação técnica).
19. Utilizar, nos contextos do trabalho, elementos da Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs).
20. Elaborar e desenvolver projetos.

Fonte: (GFAC, 2019, p.03)

Sem pretender debater a classificação das CS atribuída pelo GFAC (2019), notamos como a constituição dos currículos das Etecs vem sendo realinhada a partir deste inventário proposto para a organização do trabalho educacional no ensino técnico (GFAC, 2019b; 2020a; 2020b; 2021b; 2021c; 2021d), o que apontamos no Quadro 12 ao cotejar a planificação curricular de 2017 (GFAC, 2017), que não sofreu atualizações quanto às CS durante sua reformulação em 2021 (GFAC, 2021a), mesmo tendo sido reelaborada após a publicação do “Rol de Competências Socioemocionais” (GFAC, 2019). Podemos afirmar que a maior parte das CS anteriores acabaram incorporadas ao inventário do GFAC:

Quadro 12 – Comparativo entre as CS identificadas no plano de curso do Técnico em Administração e o Rol de Competências Socioemocionais desenvolvido pela Cetec

CS identificadas nas três séries do curso (GFAC, 2017; GFAC, 2021a)	Rol de Competências Socioemocionais (GFAC, 2019)
1- Comprometer-se com a igualdade de direitos	
2- Desenvolver a criticidade.	3. Agir com pensamento crítico voltado à resolução de situações-problema.
3- Estimular a comunicação nas relações interpessoais	12. Demonstrar habilidade para escutar atentamente seu interlocutor. 15. Apresentar argumentos logicamente encadeados a respeito de um determinado assunto.
4- Estimular a organização	20. Elaborar e desenvolver projetos. 10. Atuar com liderança em função dos contextos do trabalho.
5- Estimular atitudes respeitadas	8. Evidenciar desinibição e desprendimento para lidar com pessoas de cargos superiores.
6- Estimular o interesse na resolução de situações-problema	11. Demonstrar capacidade de adotar em tempo hábil a solução mais adequada entre possíveis alternativas. 6. Contribuir para o alcance de objetivos comuns.
7- Estimular o interesse pela realidade que nos cerca	
8- Fortalecer a persistência e o interesse na resolução de situações-problema	4. Demonstrar capacidade de análise, negociação e tomada de decisão.
9- Incentivar a criatividade	16. Demonstrar capacidade de lidar com situações novas.
10- Incentivar ações que promovam a cooperação	1. Demonstrar capacidade e interesse na construção de relacionamentos profissionais. 9. Atuar de forma colaborativa quando do trabalho em equipe.
11- Incentivar atitudes de autonomia	14. Demonstrar autonomia intelectual e de ação. 17. Evidenciar iniciativa e flexibilidade para adaptar-se a novas dinâmicas.
12- Incentivar comportamentos éticos	2. Demonstrar ética profissional.
13- Incentivar o diálogo e a interlocução	13. Demonstrar tendência a ajustar situações e estabelecer acordos.
14- Promover ações que considerem o respeito às normas estabelecidas.	5. Evidenciar capacidade de adoção comportamental segundo as circunstâncias do ambiente ou diante de argumentos consistentes.
15- Respeitar as manifestações culturais de outros povos.	

16- Responsabilizar-se pela produção, utilização e divulgação de informações.	18. Comunicar-se com eficiência nos contextos do trabalho, com a utilização da terminologia técnica e/ou científica e de acordo com os gêneros textuais e modelos convencionados (documentação e redação técnica).
	19. Utilizar, nos contextos do trabalho, elementos da Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs).
17- Socializar os saberes.	
18- Valorizar ações que contribuam para a convivência saudável.	7. Responder com empatia às emoções e necessidades manifestadas por outras pessoas.

Fonte: (GFAC, 2017; 2019; 2021a)

De fato, os planos de curso reformulados após 2019 foram se alinhando ao inventário de competências do GFAC (GFAC, 2019). As 20 CS do rol não aparecem simultaneamente dentro das demais planificações curriculares consultadas (GFAC, 2013; 2018a; 2018b; 2018c; 2018d; 2019b; 2020a; 2020b; 2021b; 2021c; 2021d), mas encontram-se prestigiadas de maneira aproximada ao notado no curso de Administração (GFAC, 2021a). A supressão de algumas CS, como ‘socializar os saberes’ ou ‘comprometer-se com a igualdade de direitos’ não é possível de ser explicada a partir da leitura dos documentos, considerando não termos encontrado correspondência direta entre estas e as contidas no Rol das CS (GFAC, 2019).

Apesar da sugestão do Rol (GFAC, 2019) localizando os seguintes componentes curriculares como mais propícios ao desenvolvimento das CS nos diferentes planos de curso, especialmente nos ementários de Aplicativos Informatizados; Empreendedorismo; Ética e Cidadania Organizacional; Inglês/Espanhol Instrumental; Linguagem, Trabalho e Tecnologia; Trabalho de Conclusão de Curso; e os componentes curriculares da formação técnica e profissional orientados ao desenvolvimento de projetos (GFAC, 2019); notamos por fim que no plano de curso do Técnico em Administração (GFAC, 2021a) e nos demais, a presença das CS está pulverizada entre diferentes localizações no documento e variados componentes.

3.3. Subsídios para a atuação dos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais nos anos de 2020 a 2022

Anualmente, entre 2013 e 2022, a Cetec emanou às escolas técnicas estaduais orientações e subsídios para os projetos de atuação dos coordenadores pedagógicos e

orientadores educacionais que atuariam nas Etecs⁷ (CETEC, 2013; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022b). De 2013 a 2019, estes documentos sempre foram centrados nas questões ligadas ao absenteísmo do alunado, evasão e o aproveitamento escolar nos cursos técnicos.

Em 2020, a publicação dos subsídios (CETEC, 2020) foi dedicada à promoção das competências socioemocionais nas escolas, como se observa nos destaques abaixo, justificando a demanda em sua primeira página:

A indicação de trabalharmos com as competências socioemocionais deve-se ao crescimento de procura por profissionais que saibam conviver com as diversidades do cotidiano das empresas, pois nos últimos anos, cada vez mais as organizações estão entendendo que a formação de um profissional vai muito além do domínio das competências técnicas. Neste mundo em constantes transformações, observa-se a necessidade de formamos pessoas capazes de conviver e resolver as questões do dia a dia com criatividade, enfrentando os problemas com resiliência e que saibam gerenciar as emoções para transitar por diversas áreas do conhecimento. (CETEC, 2020, p.01)

Entre as ações sugeridas no documento aos orientadores e coordenadores pedagógicos,

- a) Recepcionar, em conjunto com a equipe pedagógica, os alunos na 1ª semana, esclarecendo os objetivos e proposta curricular de cada habilitação, bem como organizar atividades de integração com ênfase na relação interpessoal, comunicação e na empatia;
- b) Promover, nas reuniões de planejamento, rodas de estudos sobre os Planos de Curso, visando a elaboração de projetos interdisciplinares que incentivem a participação ativa dos alunos, o trabalho em equipe, a pesquisa e o desenvolvimento das competências socioemocionais; [...]
- e) Promover, em conjunto com o ATA e Equipe Pedagógica, palestras motivacionais voltadas à empregabilidade e as competências socioemocionais, por meio de relatos de experiência de ex-alunos e contato com profissionais especializados que atuam nas empresas relacionadas aos cursos oferecidos;
- f) Organizar capacitações e formações continuadas para os docentes com foco na definição e utilização de métodos, técnicas, estratégias e recursos de ensino para o desenvolvimento das competências socioemocionais;
- g) Mapear e promover palestras, fóruns ou workshops sobre valorização da vida, empatia, relacionamentos, bem como sobre a

⁷ No contexto das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza [Etecs], as funções de orientação educacional e de coordenação pedagógica têm sido desempenhadas por professores concursados de ensino médio e técnico, aos quais são atribuídas horas de atividades para o desenvolvimento de projetos em cada uma das unidades escolares espalhadas por todo o Estado de São Paulo (CONSTANTINO; AZEVEDO, 2021)

- interação aluno – professores;
- h) Viabilizar, em conjunto com a Equipe Pedagógica, a promoção de eventos intraescolares com fins na formação profissional dos alunos, assim como gerar mecanismos para participação dos alunos em eventos externos relacionados ao curso que frequentam. Exemplo: feiras, campeonatos, gincanas, semanas tecnológicas, fóruns e debates;
 - i) Desenvolver oficinas, dinâmicas de integração e oportunidades para intensificar a inter-relação entre aluno/aluno, aluno/docentes e aluno/Direção;
 - j) Auxiliar na organização de reuniões de curso entre os docentes e coordenadores para troca de experiências; [...]
 - l) Outras ações pertinentes à construção do desenvolvimento de competências socioemocionais. (CETEC, 2020, p.03-04)

A seguir apresentamos um exemplo de meta destacada nos subsídios: “Orientar os docentes na construção das competências socioemocionais dos discentes, visando a melhoria em 5% da taxa média de aprovação das turmas do período noturno [...]” (CETEC, 2020, p. 05). A publicação estabelecia uma pretensa relação direta entre as CS e a aprovação dos alunos nos cursos concomitantes e subsequentes ao ensino médio, em período noturno. Não encontramos evidências na literatura consultada de uma correlação direta entre permanência estudantil e as CS, ainda que, inegavelmente, contribuam para a formação do alunado e seu engajamento nas atividades escolares. Não há evidência científica de mensuração de relações diretas destes indicadores até o momento.

Em 2021 as preocupações se voltariam para a recuperação da aprendizagem e a reparação das lacunas ocasionadas ou aprofundadas no período de atendimento remoto em virtude da pandemia (CETEC, 2021), mas em 2022, haveria um novo retorno às CS nos subsídios do período:

Para 2022, a(s) meta(s) e as atividades a serem executadas no Projeto deverão, obrigatoriamente, ter seu foco no desenvolvimento das competências socioemocionais e competências cognitivas, fomentando a recuperação das lacunas de aprendizagem, por meio da análise diagnóstica, de todas as turmas da Unidade de Ensino. Porém, para acompanhamento sistematizado do Projeto, deverão ser consideradas todas as turmas com indicadores de perda igual ou superior a 45%, dentre as turmas do período noturno da Sede e das Classes Descentralizadas, utilizando-se como parâmetro os dados do Conselho de Classe Intermediário do 2º semestre/2021. (CETEC, 2022b, p.01)

Retoma-se a correspondência que criticamos anteriormente: como quantificar o desenvolvimento das CS entre os alunos? A presença ou abstenção nas aulas seria um indicador suficiente? Existem evidências de construção de competências socioemocionais

e do incremento aos resultados de aprendizagem e permanência escolar? Ao nosso ver, permanece a dificuldade em estabelecer uma relação direta entre as variáveis.

3.4. Formação continuada em serviço para o desenvolvimento das competências socioemocionais

As ações de formação continuada aos docentes e demais atores da EPT – coordenadores, orientadores educacionais, diretores – são aspectos relevantes a serem considerados para o desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar. A leitura dos documentos curriculares, por certo, não será suficiente para que os professores se apropriem de tais propostas educacionais. A difusão entre duas centenas de escolas e a amplitude deste atendimento entre os mais de 220 mil alunos são fatores agravadores da situação descrita.

A formação continuada em serviço é aqui reconhecida como um conjunto de ações formativas que ocorrem “justapostas à experiência do ofício e, mais recentemente, no próprio local de trabalho. Essas práticas, de uma maneira geral, passaram a ser nomeadas na realidade brasileira como ‘formação docente em serviço’”. (AQUINO; MUSSI, 2001, p.216). O Artigo 53 das DCNGEPT (BRASIL, 2021) indica um papel relevante dos sistemas, instituições e redes de ensino da educação profissional e tecnológica (SILVA; CONSTANTINO, 2021) na “organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional” (BRASIL, 2021, sn.).

Pesquisas da OCDE sobre a formação de professores e líderes na EPT foram na direção de Aquino e Mussi (2001) e das DCNGEPT (BRASIL, 2021) em suas recomendações, ao destacar que os programas de formação inicial deveriam desenvolver as competências pedagógicas dos futuros professores, em suas competências básicas, digitais e sociais, além de habilidades e conhecimentos vocacionais necessários. Destacava também que as instituições de ensino e sistemas educacionais deveriam manter os seus currículos atualizados, oferecendo formação continuada aos professores para que se apropriassem destas propostas revigoradas, além de ampliar suas preocupações com a pesquisa e a inovação perenes na EPT (OECD, 2021).

O sumário de sugestões ainda apontava que a formação continuada em serviço poderia melhorar a qualidade do ensino na EPT e promover o desenvolvimento de

competências transversais entre os alunos (OECD, 2021):

Os programas de treinamento para professores da EPT devem refletir o fato de que os funcionários nos locais de trabalho precisam não apenas de habilidades técnicas e específicas da ocupação, mas também de habilidades básicas, digitais e competências sociais. Habilidades sociais como pensamento crítico, colaboração e comunicação estão se tornando mais cruciais para um trabalho eficaz nos ambientes colaborativos possibilitados pelas novas tecnologias. Habilidades básicas, incluindo alfabetização, conhecimentos matemáticos e habilidades digitais, também são essenciais para lidar com mercados de trabalho em mudança e os riscos crescentes da automação. [...] [...] Os professores precisam se ajustar às mudanças nos currículos e ambientes de ensino. Os programas de formação também precisam atender às diferentes necessidades de diferentes grupos de professores. Por exemplo, professores originários da área da indústria precisariam de mais treinamento pedagógico, enquanto aqueles sem experiência na indústria precisariam de mais oportunidades para adquirir habilidades e experiências específicas de uma ocupação. (OECD, 2021, p.15)

Desde 1989, o CEETEPS mantém em sua estrutura institucional um Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão, ou Cetec Capacitações (SERAFIM, 2020), o qual desenvolve atividades com o intuito do contínuo aprimoramento e atualização dos docentes, gestores e servidores que atuam nas unidades de ensino e faculdades de tecnologia. Na plataforma *online* do Centro de Capacitação são disponibilizados semestralmente inúmeros cursos, fóruns e palestras de temas relacionados aos cursos ofertados pela instituição, em formato presencial, *online* ou híbrido. Vale ressaltar que a adesão às atividades é voluntária, cabendo ao interessado investir seu tempo para o aprimoramento profissional, sendo o custeio feito pela instituição.

Algumas das atividades de formação são direcionadas para públicos específicos, como os docentes, e outras são mais abrangentes. Considerando que o presente trabalho versa sobre a competência socioemocional, foram pesquisadas as atividades disponibilizadas entre os anos de 2010 e 2022 sobre o tema, o que apresentamos no quadro subsequente:

Quadro 13 – Formações em serviço ofertadas pela Cetec Capacitações, diretamente relacionadas às CS 2019-2022

Formação oferecida	Período de realização	Público-alvo	Vagas	Quantidade de horas	Síntese
Formação por projetos - desenvolvimento de pilotos nas unidades -Turma A	13/05/2019 a 30/08/2019	Equipes gestoras e pedagógicas de Unidades que propõem pilotos de formação por projetos	20	40 - semipresencial	As demandas de formação profissional de se concentrar características fundamentais do desenho de formação por projetos. Desenho e execução de formação por projetos favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais.
Formação por projetos - desenvolvimento de pilotos nas unidades -Turma B	13/05/2019 a 30/08/2019		20	40 - semipresencial	
Competências Socioemocionais a favor das aulas de História	27/07/2020 a 09/09/2020	Professores da Base Nacional Comum	50	50 – a distância	Entender e contribuir com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cresce a necessidade de refletir sobre questões voltadas ao desenvolvimento socioemocional dos alunos ao longo de sua formação na Educação Básica e Ensino profissionalizante.
Competências Socioemocionais na Sala de Aula - Turma 01	21/09/2020 a 26/10/2020	Docentes do Centro Paula Souza	50	50 – a distância	Capacitação oferecida em parceria com ONG que usa a arte e a cultura para conectar as pessoas.
Competências Socioemocionais na Sala de Aula - Turma 02	21/09/2020 a 26/10/2020		50	50 – a distância	
Formação para Programa Wadhwani Opportunity	27/07/2020 a 28/08/2020	Orientadores educacionais das unidades escolares (Etecs) escolhidas para participar do programa	35	20 – a distância	Desenvolver habilidades que contribuam para o desenvolvimento das competências socioemocionais, atendendo às exigências laborais do século XXI.
1º Fórum Internacional CPS e as Competências socioemocionais para o mundo do trabalho	06/04/2021	Docentes, coordenadores, diretores e supervisores de Etecs e Fatecs	200	03 – a distância	Contribuir para fortalecer o entendimento e desenvolvimento das habilidades socioemocionais no contexto do CPS.

Habilidades comportamentais: Projeto de Vida e o mundo do trabalho PROA Turma A	15/03/2021 a 26/04/2021	Docentes que lecionam o componente PROJETO INTEGRADOR e Coordenadores dos cursos do Ensino Médio com Habilitação Profissional desenvolvidos em Parceria com a SEE – Novotec Integrado Híbrido de: Administração, Marketing, Recursos Humanos e Logística	40	40 – a distância	Tem por objetivo construir com os professores um modelo de formação de jovens pautada no desenvolvimento das habilidades socioemocionais com foco direcionado à vida prática, ao mundo do trabalho e à continuidade dos estudos. Aprimorar as competências necessárias para o ingresso e permanência no mercado do trabalho a partir da construção do projeto de vida profissional.
Habilidades comportamentais: Projeto de Vida e o mundo do trabalho PROA Turma B	15/03/2021 a 26/04/2021		40	40 – a distância	
Habilidades comportamentais: Projeto de Vida e o mundo do trabalho PROA Turma C	15/03/2021 a 26/04/2021		40	40 – a distância	
Modelagem de projetos utilizando metodologia ágil - Scrum - Turma 1	29/03/2021 a 17/05/2021	Professores do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios	30	40 – a distância	Destinada para professores que querem aprender ferramentas ágeis para desenvolvimento de projetos em sala de aula, por meio da ABP, com Foco no desenvolvimento de competências socioemocionais.
Modelagem de projetos utilizando metodologia ágil - Scrum - Turma 2	28/06/2021 a 20/08/2021		30	40 – a distância	
Modelagem de projetos utilizando metodologia ágil - Scrum - Turma 3	24/08/2021 a 11/10/2021		30	40 – a distância	
Qualidade de vida nas Etecs Agrícolas: Estratégias de Aprendizagem	28/06/2021 a 26/07/2021	Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores de curso e docentes das Etecs Agrícolas	40	40 – a distância	Objetivo construir com os professores e coordenadores um modelo de formação de estudantes pautado no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais para aprimorar as estratégias de aprendizagem e melhoria da qualidade de vida.
Formação em Aprendizagem Baseada em Projetos da DreamShaper	10/03/2022 a 06/05/2022	Docentes de Etecs e Fatecs	200	40 – a distância	A Plataforma tem o objetivo de impactar e desenvolver competências socioemocionais e empreendedoras de seus usuários por meio de atividade simples, práticas e divertidas.

2º Fórum Internacional CPS e as Competências socioemocionais para o mundo do trabalho	05/04/2022	Docentes, coordenadores, diretores de Etecs e Fatecs	200	03 – a distância	Contribuir para fortalecer o entendimento e desenvolvimento das habilidades socioemocionais no contexto do CPS considerando as características e especificidades da Educação Profissional e Tecnológica.
---	------------	--	-----	------------------	--

Fonte: Portal do Participante (CEETEPS, 2022) do Centro Paula Souza e *website* da Cetec Capacitações⁸ (CETECCAP, 2022).

Os destaques da formação em CS oferecida pela Cetec Capacitações ocorrem a partir do ano de 2019, em que o tema se torna também prestigiado pelo GFAC. Inicia-se com a oferta de uma capacitação, com duas turmas, que totalizaram 40 vagas destinadas especificamente para as equipes gestoras e pedagógicas, que proporião projetos-piloto de formação em CS. O curso teve carga horária de 40 horas. Já no ano seguinte, 2020, a oferta foi ampliada para 03 capacitações, sendo que duas tinham um público-alvo restrito, somando 85 vagas e 70 horas de carga horária. No entanto, no mesmo ano, duas turmas de uma capacitação para docentes seriam acrescidas, sobre as ‘Competências Socioemocionais na sala de aula’, com 50 horas de duração e um total de 100 vagas.

Como uma atividade para um público amplo, no ano de 2021 foi realizado o ‘1º Fórum Internacional CPS e as Competências Socioemocionais para o mundo do trabalho’, que embora trouxesse apenas 200 vagas para inscritos com certificação, foi um evento *online* com acesso liberado e duração de 03 horas.

No decorrer do ano, outras 03 capacitações foram oferecidas, todas com um público-alvo bem definido: docentes responsáveis pelo componente curricular “Projeto Integrador” nos cursos técnicos, com carga horária de 40 horas e 03 turmas que totalizaram 120 vagas. Para docentes que atuavam no Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, um curso com 03 turmas foi ofertado, com 30 vagas por turma e 40 horas de estudos. Por fim, uma ação específica para Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores

⁸ Entre os anos de 2010-2019, a Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza manteve neste *website* a hospedagem das informações sobre o programa permanente de capacitação para professores e administradores escolares organizado pelo Departamento Cetec Capacitações. De acordo com a página, o objetivo era “manter os cursos profissionalizantes das Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) atualizados tecnologicamente e em metodologia de ensino” (CETECCAP, 2022, sn.). Os cursos de atualização técnica e em gestão escolar eram oferecidos preferencialmente aos professores, coordenadores, chefes de Departamento, diretores e outros servidores das Etecs e das Fatecs (CETECCAP, 2022). De 2019 em diante, adotaram o Portal do Participante (CEETEPS, 2022) como novo endereço eletrônico para estas interações.

de Curso e docentes das Etecs Agrícolas foi realizada, com 40 vagas e duração de 40 horas.

Na continuidade das ações do Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão da Cetec, no primeiro semestre do ano de 2022, identificamos duas ações executadas sem restrições de público-alvo, com um total de 200 duzentas vagas cada. Foram o “2º Fórum Internacional CPS e as Competências socioemocionais para o mundo do trabalho”, com 03 horas de duração; e uma formação adicional de 40 horas, “Formação em Aprendizagem Baseada em Projetos da DreamShaper” com o objetivo de impactar e desenvolver competências socioemocionais, conforme apresentava sua ementa.

A apropriação destas propostas entre os professores, gestores e, especialmente, seu impacto entre os alunos, poderá ser verificada em pesquisas posteriores, por meio de entrevistas, formulários, observação participante; em um desdobramento que não foi possível neste momento de escolas com restrições físicas impostas pela pandemia, no tempo que coincidiu com esta investigação. O próprio desenvolvimento das CS no contexto do ensino remoto emergencial poderia receber atenção em recortes específicos de futuras pesquisas.

3.5. Recomendações e sínteses produzidas na pesquisa

a) O estudo documental reconheceu que as competências socioemocionais estão diluídas nos documentos de currículos do CEETEPS, com forte presença dos documentos ligados aos organismos como OCDE, UNESCO e CINTERFOR. No entanto, entendemos que devem ser ressaltadas textualmente nos currículos, para melhor compreensão pelos professores, gestores e, especialmente, os alunos;

b) As preocupações sistemáticas com o desenvolvimento das CS se apresentavam em anos anteriores nos documentos de currículos, mas foram alavancadas a partir das formações em serviço, projetos educacionais e reformulações curriculares posteriores ao ano de 2019;

c) Dentre as 18 CS verificadas nos diferentes componentes curriculares do Técnico em Administração, destacou-se o predomínio do trabalho em grupo [50%] como a tipologia de CS (OCDE, 2015) mais solicitada no plano de curso, seguida de ‘atingir objetivos’ [6 ou 33%]. A ênfase na atuação profissional colaborativa e orientada para objetivos se revelou o alvo fundamental das CS contemplada nos cursos do CEETEPS

examinados;

d) Seria útil informar, nos documentos curriculares, um conceito unificado de competências socioemocionais e manter a coesão no emprego da terminologia em todo o corpo do texto, evitando os múltiplos usos que podem eventualmente confundir os leitores. Sempre que possível, explicitar as referências na literatura que poderão auxiliar aos professores e gestores escolares, para que aprofundem seus conhecimentos sobre as CS;

e) Os critérios de avaliação apresentados aos alunos precisam contemplar as CS. A maior parte destes critérios normalmente adotados ocupa-se somente dos conhecimentos e habilidades laborais de ordem direta, ligados ao saber fazer. Trata-se de uma discussão complexa, mas que poderá ser aprofundada em pesquisas adicionais com a participação dos diversos atores institucionais;

f) No desenvolvimento curricular, empregar instrumentos avaliativos específicos, a partir de formulários, entrevistas, simulações, práticas em ambiente escolar; para a validação das CS junto aos alunos dos cursos técnicos, nas diferentes séries e módulos existentes, respeitando os itinerários formativos especificados nas planificações curriculares, com as correspondentes expectativas de aprendizagem para cada habilitação;

g) Evitar o atrelamento de indicadores quantitativos de permanência ou aproveitamento escolar às CS, por não se verificar correspondência direta entre estes, senão pela consideração de múltiplas variáveis que não estão contempladas nos documentos formais ou na realização de projetos isolados com gestores das Etec's;

h) O Rol de Competências Socioemocionais poderia sofrer atualizações constantes – a última versão é de 2019, incorporando os estudos e pesquisas mais recentes sobre a área e ampliando a interlocução com uma literatura substancial, que lhe empreste robustez conceitual e científica;

i) O acesso, visibilidade e disseminação das informações sobre as CS poderia ser destacado no *website* institucional acessível aos interessados. No momento, estas informações estão alocadas em *links* e repositórios de acesso intrincado;

j) Ampliar a dedicação da Cetec Capacitação às formações continuadas em formato híbrido ou *online* aos professores e administradores escolares, a fim de aprofundar o debate e as práticas em CS;

k) Ampliar a formação continuada em serviço para além das iniciativas ligadas aos aspectos das aprendizagens das CS pelos alunos, entendendo ser essa uma demanda também verificada entre os professores, gestores e outros membros da comunidade.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação buscou reconhecer como as competências socioemocionais foram apresentadas em currículos dos cursos Novotec Integrado no Estado de São Paulo – enfatizando o Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração. Esta pesquisa documental, de caráter exploratório, possibilitou o acesso e exploração das informações e dados extraídos de documentos oficiais, como o plano de curso, memorandos, legislações, dentre outros do CEETEPS e de seus órgãos regulamentadores.

A esperada inserção das competências socioemocionais nos programas educacionais do ensino médio e técnico, preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) e na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018); foi aparentemente atingida, sob o ponto de vista da constituição de uma política curricular dedicada aos sistemas públicos de EPT no Estado de São Paulo.

Entendendo que as instituições escolares de EPT têm assumido responsabilidades e compromissos que extrapolam o que tradicionalmente lhes era confiado – a formação para o trabalho, os profissionais de apoio, gestores, professores, precisam reconsiderar que, no contexto desta educação profissional técnica contemporânea, a decisão de desenvolver as CS conscientemente revestiu-se de importância, em um processo amplo da aquisição de habilidades e atitudes profissionais no ensino técnico.

Os atores que convivem nas escolas técnicas acabam por compartilhar, em maior ou menor porção, uma parte de suas vidas por meio dos relacionamentos e de seu trabalho, ensinando e aprendendo, partilhando conhecimentos, práticas e valores. Este seria o primeiro passo em direção ao desenvolvimento global das CS nos ambientes educacionais: o envolvimento de toda a comunidade, sem atribuir ao professor ou qualquer outro personagem a exclusividade dessa abordagem.

As tentativas de ordenar a prática curricular desenvolvida em um sistema educativo acarretarão um inevitável processo de condicionamento dos modos de ensino. Inserir as CS nos currículos da EPT teria um efeito condicionante nos professores, que se veriam impelidos ao tema, mas não necessariamente suficiente para um impacto entre os alunos. Apesar da importância atribuída às CS nos estudos transversais que consultamos (p.ex., OECD, 2021), ela não se apresenta como um dado da natureza: carece de ser

construída socialmente junto aos professores, administradores, funcionários das escolas, por meio de discussão e formação permanentes, a fim de produzir efeitos entre os alunos da EPT.

Os documentos analisados apresentam indícios de articulação à literatura sobre as competências socioemocionais e de preocupações institucionais com o desenvolvimento destas competências. Tais fatos foram constatados, por exemplo, na orientação exarada pelo Grupo de Supervisão Educacional das Etecs – Gestão Pedagógica [GEPED], para a elaboração dos projetos anuais dos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, com foco nas competências socioemocionais, no ano de 2020. Uma análise específica dos referidos projetos fugiria ao escopo desta pesquisa, mas se apresenta como oportunidade futura para aprofundarmos a compreensão desta prioridade dada pelo CEETEPS ao desenvolvimento das CS em suas escolas técnicas estaduais.

Em outros momentos, também caberia perscrutar sobre os modos de inserção das competências socioemocionais nos currículos formais das Etecs, sob múltiplas perspectivas dos sujeitos na EPT – alunos, professores, gestores – e sobre como seu desenvolvimento tem ecoado entre os matriculados na modalidade. Há uma lacuna nos estudos específicos sobre o entendimento docente e discente acerca do reconhecimento e desenvolvimento das CS no ensino técnico, engendrando possibilidades adicionais de investigação.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 08-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2020.

ALESP. **Lei nº 16.279**, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. São Paulo, 09 de julho de 2016, p. 126-127. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 03 dez. 2021.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, 2001.

ARAÚJO, Almério Melquíades de. Laboratório de currículo no Centro Paula Souza: princípios e organização. In: ARAÚJO, Almério Melquíades de; DEMAI, Fernanda Mello (Orgs.). **Currículo escolar em laboratório: a educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019. p. 250-258.

ARAÚJO, Almério Melquíades de; DEMAI, Fernanda Mello; PRATA, Márcio. **Missão, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac): uma síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2016. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2014/missao.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

AUR, Bahij Amin. Educação profissional: desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 41, n. 1, p. 112-123, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/60>. Acesso em: 07 mai. 2020.

AYUB, Sandra Regina Chalela; MARTINS, Raul Aragão Martins. Projeto interdisciplinar: desenvolvimento de competências transversais. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p.41-48 jan./mar. 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2657>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BERGAMO, Renata Oliveira Campos. **Coordenador Pedagógico: comunicação e desenvolvimento da competência socioemocional docente na educação profissional**. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2021. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacao/coordenador-pedagogico-comunicaCAo-e-desenvolvimento-da-competencia-socioemocional-docente-na-educaCAo-profissional>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art.

36 e os art. 39 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional. Diário Oficial da União. Brasília, 18 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União. 28 set. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. **Lei Complementar nº 11.741/08**, de 18 de agosto de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, 19 de agosto de 2008. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>. Acesso em: 09 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. MEC. **Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**, de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 04 de setembro de 2012. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10804&Itemid= Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 06/2012**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Diário Oficial da União. Brasília, 21 de setembro de 2012. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11663&Itemid. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. MEC. **Educação profissional:** referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. MEC. **Histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, 06 de janeiro de 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891. Acesso em: 09 mar. 2021.

CASEL. **A Developmental Framework for the Integration of Social and Emotional Learning and Career and Workforce Development.** Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2022. Disponível em: <https://casel.org/sel-workforce-brief-03-2022/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

CEE. [CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO]. **Deliberação CEE nº 186**, de 30 de julho de 2020. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <http://sieceesp.com.br/sieceesp2/uploads/legislacaoescolar/Delibera%C3%A7%C3%A3o/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20186-2020%20.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CEE. [CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO]. **Parecer CEE nº 162 e Indicação CEE nº169**, de 10 de outubro de 2018. Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado. Publicado em 13 de novembro de 2018. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2018/1301925-18-CEE-13-16-Delib-162-Indic-169-18.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.

CEE. [CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO]. **Resolução SEDUC, de 19 de abril de 2022.** Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE nº 207/2022, que "Fixa Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo". Diário Oficial do Estado. Publicado em 21 de abril de 2022. São Paulo, SP, 2022.

CEETEPS. **Quem somos.** [Website]. 2021. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 13 set. 2021.

CEETEPS. **Portal do participante.** [Website]. 2022. Disponível em: <https://portaldoparticipante.cps.sp.gov.br/Start>. Acesso em: 02 mai. 2022.

CETEC. **Banco de dados do ensino técnico no Centro Paula Souza - BDCETEC.** 2022. [Website]. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CETEC. **Linhas de Atuação do Trabalho Pedagógico de 2015:** coordenação pedagógica e de orientação educacional. Circulação restrita. São Paulo: Cetec, 2015.

CETEC. **Princípios norteadores das ações do coordenador de projeto responsável pela coordenação pedagógica.** 2013. Circulação restrita. São Paulo: Cetec, 2013.

CETEC. **Subsídio para elaboração dos projetos de gestão pedagógica e projetos de orientação e apoio educacional.** 2016. Circulação restrita. São Paulo: Cetec, 2016.

CETEC. **Subsídios para Elaboração dos Projetos 2017 de Coordenação Pedagógica e de Orientação e Apoio Educacional.** Circulação restrita. São Paulo: Cetec, 2017.

CETEC. **Subsídios para Elaboração dos Projetos 2018 de Coordenação Pedagógica e de Orientação e Apoio Educacional.** Circulação restrita. São Paulo: Cetec, 2018.

CETEC. **Subsídios para Elaboração dos Projetos 2019 de Coordenação Pedagógica e de Orientação e Apoio Educacional.** Circulação restrita. São Paulo: Cetec, 2019.

CETEC. **Subsídios para Elaboração dos Projetos 2020 de Coordenação Pedagógica e de Orientação e Apoio Educacional.** Circulação restrita. São Paulo: Cetec, 2020.

CETEC. **Subsídios para Elaboração dos Projetos 2021 de Coordenação Pedagógica e de Orientação e Apoio Educacional.** Circulação restrita. São Paulo: Cetec, 2021.

CETEC. **Subsídios para Elaboração dos Projetos 2022 de Coordenação Pedagógica e de Orientação e Apoio Educacional.** Circulação restrita. São Paulo: Cetec, 2022b.

CETECCAP. **Cetec Capacitações.** [Website]. 2022. Disponível em: www.cpscetec.com.br/ceteccap/. Acesso em: 09 jan. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado; AZEVEDO Marília Macorin de. Orientação educacional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo: uma investigação sobre a inserção e atuação profissional. **Humanidades & Inovação**, v.8, n.60, p.267-284, 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5402>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado; POLETINE, Márcia Regina de Oliveira. Ensino técnico na modalidade a distância: um retrato do atendimento e das políticas públicas para a educação profissional paulista. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v.12, p.1234 - 1242, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10292/6683>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DEMAI, Fernanda Mello. Missões, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac): o laboratório de currículo do Centro Paula Souza. In: ARAÚJO, Almério Melquíades de; DEMAI, Fernanda Mello (Orgs.). **Currículo escolar em laboratório: a educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019. p. 21-130.

FREIRE, Emerson; DELGADO, Darlan M.; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. As competências soft nas políticas internacionais para a Educação Profissional e Tecnológica pós-pandemia. **RBEC: Revista Brasileira de Educação Comparada**, Campinas, SP, v. 3, n. 00, p.e.021008, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/14748>. Acesso em: 02 mai. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.57-82.

GFAC. **Plano de curso** - Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio. Plano de curso nº 321. Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2013.

GFAC. **Plano de curso** - Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio – M-Tec. Plano de curso nº 340. Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2017.

GFAC. **Plano de curso** - Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas. Plano de Curso nº 363. Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2018a.

GFAC. **Plano de curso** - Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Edificações. Plano de curso nº 364. São Paulo: CEETEPS, 2018b.

GFAC. **Plano de curso** - Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Comunicação Visual. Plano de curso nº 362. São Paulo: CEETEPS, 2018c.

GFAC. **Plano de curso** - Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Segurança do Trabalho. Plano de curso nº 368. São Paulo: CEETEPS, 2018d.

GFAC. **Plano de curso** - Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Prótese Dentária. Plano de curso nº 419. São Paulo: CEETEPS, 2019b.

GFAC. **Plano de curso** - Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Prótese Eletroeletrônica. Plano de curso nº 490. São Paulo: CEETEPS, 2020a.

GFAC. **Plano de curso** - Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Alimentos. Plano de curso nº 489. São Paulo: CEETEPS, 2020b.

GFAC. **Plano de curso** - Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Agropecuária. Plano de curso nº 488. São Paulo: CEETEPS, 2020c.

GFAC. **Plano de curso** – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração. Plano de curso nº 427. Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2021a.

GFAC. **Plano de curso** – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento Comunitário. Plano de curso nº 561. Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2021b.

GFAC. **Plano de curso** – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Química. Plano de curso nº 629. Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2021c.

GFAC. **Plano de curso** – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Gastronomia. Plano de curso nº 631. Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2021d.

GFAC. **Rol de competências socioemocionais**. Versão de 11 de abril de 2019. São Paulo: CPS, 2019a. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-5JDJoIvsAhXpGLkGHYA8DiYQFjABegQICxAE&url=http%3A%2F%2Fcpscetec.com.br%2Fcpscetec%2Farquivos%2F2019%2Fsocioemocionais.pdf&usg=AOvVaw02rb8k_PYIIWG_LjDSCTwp. Acesso em: 22 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que ser inteligente. 18. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-

66572014000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jan. 2021.

HILDEBRANDO, Vanessa; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Presença das competências socioemocionais no curso Técnico em Administração “Novotec Integrado”: questões curriculares sobre a educação profissional. *In: XV Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional. Anais*. São Paulo: CEETEPS, 2020. Disponível em: 01 fev. 2022. Acesso em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/989/69acd28a7dcbbc1d87015ffc7ff325d0.pdf>.

HILDEBRANDO, Vanessa; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Presença das competências socioemocionais no curso Técnico em Administração “Novotec Integrado”: questões curriculares sobre a educação profissional. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n.1, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/43234>. Acesso em: 02 abr. 2022.

IAS. INSTITUTO AYRTON SENNA. **O que os educadores pensam sobre o socioemocional na escola?** São Paulo: IAS, 2016.

LIMA, Fagner Gustavo Fortunato de; HILDEBRANDO, Vanessa; GIORDANO, Carlos Vital; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Modalidades da educação profissional em São Paulo: um olhar sobre três propostas de ensino médio integrado ao técnico em Administração. *In: XVI Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional. Anais*. São Paulo: CEETEPS, 2021. Disponível em: 01 fev. 2022. Acesso em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1101/30b8c8becbbb923921436c6f2b72351d.pdf>

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

MENEZES, Diana Amado de. **Competência socioemocional para o trabalho: princípio educativo a partir dos Planos de Marketing**. Aracaju: Editora Criação, 2019. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2019/01/ebook-final.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

NASCIMENTO, Sirlei Rordrigues do. **Empresa júnior no ensino técnico médio integrado: laboratório de aprendizagem para o desenvolvimento socioemocional**, 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2020. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacao/empresa-junior-no-ensino-tEcnico-mEdio-integrado-laboratOrio-de-aprendizagem-para-o-desenvolvimento-socioemocional>. Acesso em: 13 dez. 2021.

NEMER, Elda Gonçalves. **Competências socioemocionais na educação profissional: narrativas docentes**. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2020. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacao/competEncias-socioemocionais-na-educaCAo-profissional-narrativas-docentes>. Acesso em: 12 dez. 2021.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências** - competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: OCDE; Fundação Santillana, 2015. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt. Acesso em: 22 ago. 2020.

OECD. **Teachers and leaders in Vocational Education and Training**. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>. Acesso em: 02 abr. 2022.

POLETINE, Márcia Regina de Oliveira. **Gestão do currículo nas Etec's do Centro Paula Souza**: a experiência do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio nas escolas técnicas da Região de Marília/SP. 2013. 58f. Monografia (Especialização). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-127.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: introdução à educação. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.91-106.

RÖBEN, Peter. Competence and expertise research. In: RAUNER, Felix; MACLEAN, Rupert. **Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research**. Berlin: Springer, 2008. p.371-378.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2010. p.16-37

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, Maristela Volpe dos; *et al.* Competências Socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, n. 11, v.1, 2018, p. 04-19.

SÃO PAULO. **São Paulo lança programa de ensino técnico profissionalizante Novotec**. 01 mar. 2019. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SERAFIM, Ariane Francine. **Avaliação da qualidade na formação permanente de professores no Centro Paula Souza**: proposta ServEduca. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2020. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacao/avaliaCAo-da-qualidade-na-formaCAo-permanente-de-professores-no-centro-paula-souza-proposta-serveduca>. Acesso em: 03

jan. 2022.

SILVA, Cristiano Pereira da; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Formação e inserção dos coordenadores de curso no ensino médio e técnico: o contexto das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28216>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Luciana Cristina de. **Estrutura lógica de organização da pesquisa científica**: texto básico para auxiliar pesquisadores. Belo Horizonte: EdUEMG, 2020.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 151, v. 44, 2014, p. 190-202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: 09 mai. 2021.

ANEXO 1 – DESPACHO DE AUTORIZAÇÃO DA CETEC



| Secretaria de Desenvolvimento Econômico

Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"
Unidade de Ensino Médio e Técnico

**Despacho****Interessado:** Vanessa Hildebrando**Assunto:** Submissão de TAI e projeto de pesquisa - Vanessa Hildebrando

Estou de acordo com o Parecer da Área da Gestão Pedagógica (GSE/Geped) - ratificada pela Diretoria do GSE.

À Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa.

São Paulo, 30 de março de 2022.

Almério Melquíades de Araújo
Coordenador Técnico
Unidade de Ensino Médio e Técnico



Assinado com senha por ALMÉRIO MELQUÍADES DE ARAÚJO - 30/03/2022 às 09:37:28.
Documento Nº: 38053319-4789 - consulta à autenticidade em
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=38053319-4789>

Classif. documental

006.01.10.004



CETESDES202212114A

SIGA

ANEXO 2 – PARECER DA COMISSÃO DE PESQUISA DA UEPEP

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 006/2022

1. PROTOCOLO Nº 006/2022	22/03/2022 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM 24/03/2022
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Competências socioemocionais no curso técnico em administração “Novotec Integrado”: questões curriculares sobre a educação profissional		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Vanessa Hildebrando		
Paulo Roberto Prado Constantino		
5. PARECER:		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>Aprovar o projeto proposto pois atende as recomendações desta Comissão de Ética.</p>		
		
<p>Coord. Grupo de Pesquisa: Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo</p>		