

**Promover competências socioemocionais em modalidade remota: a travessia do professor****Promoting socio-emotional competencies in remote mode: the teacher's crossing**

Mayra ANTONELLI-PONTI\*

Adriely Lopes de OLIVEIRA\*\*

Roberta OLIVÉRIO-NAEGELI\*\*\*

**RESUMO:** Tendo alterado toda a rotina escolar, o contexto pandêmico iniciado no Brasil em 2020 trouxe à tona fragilidades e potencialidades da comunidade escolar, em especial dos professores que, em muitos casos, precisaram aprender sobre novas formas e modalidades de trabalho. O presente artigo tem como objetivo compreender a forma como professores do interior do Ceará, alocados para atuar na promoção de competências socioemocionais por meio de metodologias ativas, lidaram com a migração do ensino presencial para o ensino remoto. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 13 professores dos anos finais do ensino fundamental de oito escolas diferentes. Após análise de conteúdo dos relatos foram encontradas oito categorias finais. De modo geral, foram encontrados indícios de que o professor se beneficia da proposta de desenvolvimento socioemocional em modalidade remota e considera que o estudante, em certa medida, também pode se beneficiar. As ocorrências relacionadas à implantação do ensino remoto envolvem dificuldades de acesso e no uso de tecnologias, necessidade de alinhamento e integração escola-família e prejuízos emocionais causados pelo distanciamento social. Os professores relatam como foram encontradas formas de resolução de alguns dos problemas encontrados na migração do ensino presencial para o remoto.

**ABSTRACT:** Having changed the entire school routine, the pandemic context started in Brazil in 2020 brought to light the weaknesses and potential of the school community, especially teachers who, in many cases, needed to learn about new ways and modalities of work. This paper aims to understand how teachers from the interior of the CE, allocated to act in the promotion of socio-emotional competences through active methodologies, dealt with the migration from classroom teaching to remote teaching. To this end, semi-structured interviews were conducted with 13 teachers from the final years of elementary school in eight different schools. After analysing the content of the reports, eight final categories were found. In general, it was found that the teacher benefits the proposal of socioemotional development in a remote way and considers that the student, to a certain extent, also does so. The occurrences related to the implementation of remote education involve difficulties in accessing and using technologies, the need for alignment and school-family integration and emotional impairment of social distance. Teachers report how ways of solving some of the problems encountered in migrating from face-to-face to remote education were found.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contexto pandêmico. Ensino remoto. Distanciamento social. Professor. Competências socioemocionais.

**KEYWORDS:** Pandemic context. Remote teaching. Social distancing. Teacher. Socio emotional competencies.

\* Doutora em Ciências Psicobiologia pela Universidade de São Paulo FFCLRP - USP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4931-2788>. E-mail: [antonelli.may@gmail.com](mailto:antonelli.may@gmail.com).

\*\* Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista de Ribeirão Preto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7771-6694>. E-mail: [adrielyloliveira@gmail.com](mailto:adrielyloliveira@gmail.com).

\*\*\* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia da Universidade de São Paulo FFCLRP - USP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0596-0986>. E-mail: [ro.naegeli@gmail.com](mailto:ro.naegeli@gmail.com).

## 1 Introdução

À escola são atribuídos muitos papéis, os quais são plenamente desempenhados, desde que oferecidos a ela os devidos recursos e aos professores o devido suporte. Tendo em vista o objetivo de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este documento preza pela formação integral do estudante. A partir de pressupostos éticos, estéticos e políticos assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica (DCNs), a BNCC propõe competências para a vida a serem desenvolvidas por meio da vivência e da participação em todos os componentes curriculares.

Os currículos escolares passam, então, a demandar adaptações para alcançar o alinhamento ao solicitado na BNCC e o papel do professor mais uma vez é de extrema importância para que, de fato, as competências gerais dispostas na BNCC sejam desenvolvidas nos estudantes. Nesse sentido, surgem propostas transversais, extracurriculares ou de componentes curriculares específicos para o trabalho intencional com as competências socioemocionais (GARCIA et al, 2019; FARIAS et al, 2019; FONSECA, 2019).

Dentre tais programas de educação socioemocional, em 2020, configurou-se o Programa *inteliGENTES*, trazendo como premissa o uso de metodologias ativas<sup>1</sup> para ser implementado no interior do estado do Ceará. Seu formato, que utiliza de conceitos das competências socioemocionais (MARIN et al, 2017) e também de reconhecimento das inteligências múltiplas (GARDNER et al, 2010), remete aos processos de vivência emocional em programas de educação emocional, como reportado por Possebon e Possebon (2020). A ideia central é a de que os professores aprendam e vivenciem momentos capazes de sensibilizá-los para os sentimentos, competências e realidades dos estudantes e que, a partir disso, reproduzam essas experiências em suas aulas.

O programa teve suas ações iniciais em janeiro e fevereiro de 2020, contemplando uma formação presencial de professores e algumas aulas do programa nas escolas. No entanto, diante da pandemia da Sars Cov-2, causadora da doença Covid-19, que chegou ao Brasil no início de 2020, os planos para a implementação plena deste programa foram subitamente interrompidos pela suspensão das aulas presenciais. Neste cenário, muitos aspectos da educação e da profissão docente emergiram. Este artigo, portanto, tem por objetivo compreender a forma como professores do interior do CE, alocados para atuar na

---

<sup>1</sup> As metodologias ativas no âmbito do *INTELIGENTES* são baseadas em momentos lúdicos e vivências, dando ênfase para a participação e protagonismo do estudante.

promoção de habilidades socioemocionais por meio de metodologias ativas, lidaram com a migração do ensino presencial para o ensino remoto.

## **2 Pressupostos teóricos**

### **2.1 Competências socioemocionais e programas que promovem seu desenvolvimento**

Em revisão da literatura abrangendo o período de publicação entre 2008 e 2017, em que são considerados como termos de busca as expressões “competências socioemocionais” e “educação científica”, Scheffler e colaboradores (2020) ressaltam que dentre os trabalhos encontrados e analisados os termos supracitados não são utilizados. O termo alternativo para competências socioemocionais encontrado é “habilidades sociais”, o qual, no entanto, não aparece com uma conceituação bem delimitada.

Competência socioemocional (CSE) pode ser compreendida como a “capacidade de incitar, integrar e colocar em prática os recursos, conhecimentos e habilidades socioemocionais e cognitivas aprendidos socialmente pelo indivíduo, frente a determinada situação” (MARIN et al, 2017, p 99). A CSE é um construto multidimensional complexo e associado a outros construtos, como inteligência emocional, a qual perpassa por algumas das inteligências múltiplas propostas por Gardner, como a inteligência inter e intrapessoal, a primeira indicando aspectos relacionados a comportamentos colaborativos e comunicação assertiva, e a segunda indicando autoconhecimento e gestão de emoções, respectivamente (GARDNER et al, 2010). As habilidades sociais são aquelas referentes às relações interpessoais, que se expressam em ambientes que demandam contato com outras pessoas e socialização. Habilidades socioemocionais, unem as habilidades sociais aos processos emocionais que são vivenciados e aos quais as pessoas se utilizam em contexto sociais. Dessa forma é a ampliação das habilidades sociais, colocando questões afetivas às relações e incluindo as percepções e utilização das emoções nas relações e contextos (MARIN et al, 2017).

A literatura aponta múltiplos benefícios obtidos a partir de CSE bem desenvolvidas (ABED, 2016; POSSEBON; POSSEBON, 2021). O desenvolvimento socioemocional relaciona-se com um conjunto de cognições, comportamentos e emoções (MARIN et al, 2017), e colabora em diversos aspectos que vão desde o desempenho escolar até aspectos de

autorregulação emocional (ABED, 2016) o que fortalece propostas de intervenções que foquem nesse aspecto do desenvolvimento humano (GARCIA et al, 2019; FONSECA, 2019).

Intervenções para promoção de saúde mental objetivam também desenvolver CSE (FARIAS et al, 2019), baseando-se no aumento de fatores de proteção e na diminuição de fatores de risco (MURTA; SANTOS, 2015), são necessárias, principalmente no contexto brasileiro, em que há escassez de iniciativas similares em políticas públicas em saúde (ABREU; BARLETTA; MURTA, 2015).

Garcia et al. (2019) avaliaram uma intervenção com o objetivo de desenvolver CSE e promover saúde mental na escola, realizada no interior do Paraná entre os anos de 2016 e 2018 em contexto clínico e formato grupal. A intervenção contou com 12 sessões semiestruturadas com 25 crianças (de cinco a sete anos de idade), nas quais eram apresentadas e treinadas estratégias para o desenvolvimento das referidas competências. Os resultados mostram eficácia na redução e prevenção de sintomas de ansiedade e depressão precoces, bem como uma estratégia geral de promoção da saúde mental. Ressaltam-se, ainda, variáveis importantes para o sucesso do programa: participação e envolvimento dos cuidadores, repetição de atividades, número de crianças e condições controladas do ambiente, coordenado por estudantes de Psicologia.

Possebon e Possebon (2021) em seu trabalho com professores dos anos iniciais do ensino fundamental ofereceram atividades denominadas teórico-vivenciais, focadas na vivência emocional. Essas atividades, distribuídas ao longo de oito encontros, cada um com seis horas, incluíam dinâmicas individuais e em grupo para reconhecimento de emoções, diário de anotações sobre emoções, exercícios de ioga, exercícios de respiração e exercícios de toque. A percepção dos professores participantes foi a de que o método de educação emocional trouxe benefícios relacionados à autorregulação emocional e de estabelecimento de vínculos. Como a proposta era de que os professores levassem os aprendizados para suas práticas em sala de aula, eles também relataram que passaram a ter um olhar mais compreensivo em relação aos seus estudantes e uma melhoria na relação professor-estudante.

Os estudos citados, no entanto, ocorreram antes do advento da pandemia de Covid-19, o qual impôs medidas comportamentais que modificaram as estruturas sociais, especialmente em relação à presencialidade.

## 2.2 Contexto pandêmico

No começo de 2020, quando a pandemia chegou ao Brasil, as aulas presenciais, dentre outras várias atividades, foram suspensas e, assim, um novo modo de trabalho de forma remota começou a ser pensado. Com muitas incertezas sobre como proceder diante de tal necessidade de modificação, diante de um caos sanitário iminente e conseqüentemente, com todo sofrimento psicológico advindo do contexto (ANTONELLI-PONTI et al, 2020), o campo educacional precisou levantar uma importante questão: “como garantir o direito à educação em meio a pandemia? Existia a esperança de um rápido retorno ao ensino presencial, mas com o passar dos meses notou-se a necessidade de adaptação ao contexto de distanciamento social” (PEREIRA et al, 2020, p. 27). Sabe-se que tal garantia deve considerar muitas dimensões, entre elas a familiar. Um estudo com dados da edição de 2015 do PISA demonstra que tanto o ambiente doméstico constituído por recursos educacionais e culturais presentes no lar (incluindo computadores, mesa para estudos e lugar calmo para estudar), quanto o suporte educacional da família (incluindo interesse da família sobre a vida escolar do estudante e encorajamento à continuidade dos estudos) são importantes para garantir um bom desempenho escolar (ANTONELLI-PONTI et al, 2021). O mesmo estudo explora a importância da sensação de pertencimento à escola. Nesse sentido, o papel do professor no contato com esse estudante e no gerenciamento das turmas pode contribuir para a manutenção de tal sentimento.

Apesar de sabermos que algumas tecnologias utilizadas para atuação em ensino remoto estão presentes na educação há tempos e configuram-se, muitas vezes, em formas vantajosas de ressignificação da presencialidade (VIEIRA et al, 2020), as modificações comportamentais e sociais impostas pela pandemia demandaram uma metamorfose no sistema educacional, a fim de garantir a necessária manutenção da educação (PEREIRA et al, 2020).

Para conseguir lidar com tantas demandas muitos professores estão trabalhando em cargas horárias acima do comum, tendo que preparar aulas, lidar com as dificuldades da tecnologia e atender a cada um dos estudantes, por vezes fora do horário regular de trabalho. Em pouco tempo os professores tiveram que se adaptar à realidade do ensino remoto e aprender a trabalhar com novos aparatos e tecnologias, reinventando-se como profissionais (PEREIRA et al, 2020). Diante desse novo cenário e do vigente modo de trabalho docente, existe a preocupação sobre como fica a saúde mental dos professores, que aparecem como sintomas somáticos e psicológicos fadiga, estresse, ansiedade, depressão, dentre outros efeitos

negativos da atividade atual, introduziu-se a expressão “mal-estar docente”, conforme apontado por Tostes et al. (2018). Zaidan e Galvão (2020) argumentam que os professores estão sob um regime de superexploração da força de trabalho, visto que o trabalho passou a fazer parte de todos os momentos do cotidiano dos professores sem que se possa computar formalmente as horas extras, sem garantia de estrutura para o trabalho remoto, como conexão com à internet, aparelhos adequados, ou até mesmo a falta de preparo para a utilização das ferramentas para as aulas remotas.

Um estudo sobre adaptação das atividades presenciais para atividades remotas no Estado do Rio Grande do Sul apontou que os relatos mais frequentes dos professores expressam um volume de trabalho maior do que a carga horária contratada, a falta de fornecimento de equipamento por parte da instituição e o excesso de demandas (SARAIVA et al, 2020). Além do excesso de trabalho, nota-se que não houve preparo para que os professores conseguissem ministrar aulas nesse novo contexto, tendo que administrar as plataformas virtuais, o contato com os estudantes e até mesmo com as famílias. Segundo Feitosa et al. 2020, fica evidente que planejar e ministrar aulas no formato remoto requer uma capacidade técnica, uma vez que os professores precisam aprender novas ferramentas e novas tecnologias ao mesmo tempo que precisam executar de forma rápida esse aprendizado para atender os estudantes.

Dado o exposto, retomamos o conceito de CSE trazidos por Marin et al (2017) e o estudo de Possebon e Possebon (2020), o qual defende a presencialidade como requisito para garantir a educação emocional e o desenvolvimento de CSE. A defesa dá-se a partir da argumentação de que quando não há a oportunidade de vivência emocional, todo o processo ocorre em aspectos cognitivos, sem chances de interação com o meio e expressão de emoções que só acontecem dentro de determinados contextos. O Programa inteliGENTES preconiza momentos presenciais em vivências pautadas em metodologias ativas. Diante do ensino remoto, tentativas de aproximação de tais atividades foram realizadas, mas sem atender aos requisitos e premissas de quem idealizou o programa.

Compreende-se que o presente estudo justifica-se como forma de explorar as visões docentes sobre a educação socioemocional diante de um contexto de vida pandêmica e de ensino remoto.

### **3 Metodologia**

Trata-se de um estudo transversal com abordagem qualitativa.

#### **Amostra**

Foram entrevistados 13 professores dos anos finais do ensino fundamental atuantes em escolas no interior do Ceará. O critério de inclusão foi a vinculação ao programa para desenvolvimento de trabalho com CSE e reconhecimento de inteligências múltiplas. Seriam excluídos os professores que não aceitassem participar e aqueles que não atuassem no referido programa.

A maioria da amostra é feminina (77%), com idades entre 23 e 52 anos. Os professores são de oito escolas, sendo duas delas na mesma cidade e seis em cidades diferentes, da mesma região do interior do Ceará.

Ressalta-se que durante as entrevistas realizadas constatou-se que alguns professores atuantes no Programa inteliGENTES não haviam iniciado o ano com a alocação para essa função. Em janeiro de 2020, professores que atuariam no programa participaram de uma formação de professores, os quais puderam participar de vivências e dinâmicas para apropriação das metodologias a serem utilizadas em suas aulas. Durante as entrevistas notou-se que alguns professores haviam sido alocados para o programa após demissão de outros professores, os quais, por terem contratos temporários, foram demitidos após a migração do ensino presencial para o ensino remoto.

#### **Procedimento de coleta de dados**

Os professores foram convidados a participar da pesquisa por meio de convite realizado por aplicativo de mensagem. Foi combinado um horário para ocorrência das entrevistas, que foram realizadas no período entre 01 e 05 de junho de 2020 por meio de um aplicativo de reuniões virtuais com áudio e vídeo. Estiveram presentes na sala virtual dois pesquisadores, os quais explicaram sobre o objetivo da pesquisa e sobre o caráter anônimo, garantindo que a identidade dos participantes não seria revelada quando da publicação dos resultados.

Vale ressaltar que esta pesquisa configura-se dentro da resolução nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no parágrafo VII do Artigo 1: “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na

prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”, visto que esse estudo foi realizado no âmbito de pesquisa para aprimoramento do programa para desenvolvimento socioemocional que contempla o Programa inteliGENTES.

### **Análise dos dados**

As entrevistas dos professores foram analisadas por meio da abordagem dedutiva verificatória de análise de conteúdo de Bardin (2011). Para isso, seguiram-se os passos organizados por Silva e Fossá (2015, p. 4).

“1. Leitura geral do material coletado; 2. Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 3. Recorte do material, em unidades de registro comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 4. Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro; 5. Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 6. Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); 6. Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico”.

Chegou-se às categorias finais considerando, de maneira geral, os relatos de todos os professores.

## **4 Resultados e discussão**

Os resultados encontrados são permeados por lembranças da realidade pré-pandemia e pela experiência em lecionar em ensino remoto durante o período pandêmico. Nota-se certa quebra de expectativa, visto que havia uma empolgação inicial com a entrada do Programa inteliGENTES nas escolas como algo inovador e que traria aos estudantes, às famílias e a toda comunidade escolar experiências importantes em termos de desenvolvimento socioemocional (ABED 2016; MARIN et al, 2017) e do reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo, por meio do conhecimento e do trabalho teórico-prático com as inteligências múltiplas (GARDNER et al, 2010). Com a necessidade de adoção do modelo de ensino remoto, os professores tiveram que repensar suas práticas pedagógicas, juntamente com os proponentes do Programa inteliGENTES.

As atividades, que estavam programadas para acontecer em sala de aula, com o uso de metodologias ativas e de momentos lúdicos e vivenciais, foram emergencialmente alteradas. Foi criado um caderno de atividades, no qual o estudante pudesse realizar diversas atividades relacionadas com habilidades e competências socioemocionais, autorregulação emocional e inteligências múltiplas. Alguns professores participantes deste estudo chegaram a realizar



aulas de modo presencial antes da pandemia. Todos, no entanto, passaram a utilizar o caderno de atividades para lecionar no âmbito do Programa inteliGENTES.

Obteve-se como resultado as categorias finais especificadas a seguir (Quadro 2). A diversidade das categorias demonstra a complexidade do contexto. Entre elas encontram-se as que estão relacionadas a aspectos do programa de desenvolvimento socioemocional (1); à prática docente (2); à comunidade escolar, funcionamento e estrutura da escola (3, 4 e 5); e outras relacionadas ao contexto de ensino remoto do ano de 2020 (6, 7 e 8, sendo que essa última aparece sobreposta à estrutura da escola).

Quadro 1 – Categorias finais a partir da análise das entrevistas com os professores

<b>Categoria</b>	<b>Explicação breve</b>
1 Alta aderência do professor à proposta do inteliGENTES	Os professores aceitaram bem a proposta do programa e do trabalho com metodologias ativas. Parte dos professores relatam ter aplicado o conhecimento em suas vidas pessoais e profissionais
2 Percepção positiva do professor sobre sua prática docente	De modo geral, os professores acreditam ser bons profissionais da educação; relatam necessidade da continuidade do aprimoramento profissional e se sentem em processo de desenvolvimento na carreira.
3 Necessidade do apoio da gestão escolar	Reconhecimento da importância do apoio da gestão, quando ela está presente nota-se sua relevância e quando ela está ausente nota-se sua falta.
4 Percepção docente sobre a participação da família na vida escolar do estudante	Os professores reconhecem a importância da participação das famílias na vida escolar dos estudantes, inclusive para garantir acesso ao ensino remoto e apoio aos estudos durante o período de distanciamento social.
5 Espaços físicos e virtuais para lecionar de acordo com a proposta do inteliGENTES	Para realização de metodologias ativas presencialmente locais amplos foram considerados essenciais. Para tentar realizar atividades semelhantes à distância são necessários espaços virtuais minimamente suficientes, como algum acesso à internet.
6 Necessidade de uso de	Os professores relataram que precisaram passar por

---

	Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)	um processo de apropriação de ferramentas tecnológicas, TICs, inéditas para a realização das atividades previstas na modalidade de ensino remota.
7	Engajamento dos estudantes aos estudos durante o ensino remoto	Os professores relataram dificuldade em verificar sobre o engajamento do estudante durante o ensino remoto, principalmente dos estudantes que não têm acesso à internet, pois suas atividades demoram a chegar aos professores. Na percepção dos professores o engajamento dos estudantes não está atrelado ao acesso à internet.
8	Prejuízos do distanciamento social	Os professores relataram sobre os prejuízos emocionais advindos do distanciamento social. Eles experienciaram períodos de sofrimento psicológico e se preocuparam com os estudantes, que poderiam estar passando por condições semelhantes. Os professores declararam se colocar à disposição para dialogar e apoiar os estudantes.

---

Fonte: Elaborado pelas autoras

As ações para garantir a educação integral dos estudantes precisam passar pela garantia do desenvolvimento integral desses sujeitos, ou seja, atender às suas diversas necessidades, interesses e habilidades. Tendo isso posto no documento base que guia o currículo da educação brasileira (BNCC), as escolas deveriam realizar ações que se configurassem como fomentadoras da educação integral, como é o caso das CSE (ABED, 2016). Mesmo que os professores participantes desse estudo se sentissem seguros com suas práticas em sala de aula e mostraram-se abertos a aprender, como encontrado na categoria dois, o desenvolvimento de CSE não é algo trivial, nem extensamente ligado a diversas áreas da educação (SCHEFFLER et al, 2020) e, portanto, fazem-se necessárias ações que ofereçam suporte para que as escolas e os professores possam se estruturar para tal. Nesse sentido, a primeira categoria encontrada ‘aderência dos professores à proposta do Programa inteliGENTES’ se relaciona com a necessidade que o professor tem de se sentir apoiado e não cobrado ou impelido a realizar ações que não foram alvo de suas formações iniciais.

Como a maioria dos professores participou de uma formação inicial, ocorrida em janeiro de 2020, e todos os professores receberam acompanhamento remoto no âmbito do Programa inteliGENTES, essa categoria indica que a aderência à proposta é relacionada tanto

à teoria, recebida nas formações e no acompanhamento, quanto às práticas vivenciadas pelos professores. De maneira mais ampla, a ‘alta aderência dos professores à proposta do inteliGENTES’, que contempla o trabalho do professor a partir de metodologias ativas e a própria aplicação dos conhecimentos das CSE em suas vidas profissionais e pessoais, pode ser associada ao objetivo maior do programa, que é a promoção de CSE. Isso pode ter garantido a continuidade do trabalho de forma resiliente e criativa como será demonstrada no aprofundamento das próximas categorias encontradas.

Os professores entrevistados já estavam atuando há aproximadamente três meses em modalidade remota quando participaram deste estudo. Como eles atuavam em diferentes escolas e cidades, eles relataram experiências diferentes em relação à forma como a gestão escolar participou desse processo. A categoria três demonstra que o apoio da gestão escolar sempre foi considerado essencial para o andamento das atividades escolares em contexto remoto. Apesar de todos os professores terem declarado encontrar formas de lidar com as dificuldades encontradas e novas tarefas a serem realizadas, quando o apoio da gestão foi suficiente, ele foi elogiado como uma forma de otimizar as ações. O envolvimento da coordenação escolar por meio do conhecimento das necessidades, dificuldades e potencialidades do programa tem se mostrado crucial, como demonstrado em estudos que analisam os resultados do programa (GARCIA et al, 2019). Em contrapartida, quando insuficiente, houve reclamações sobre tal ausência, as quais geraram maiores demandas de resoluções de problemas, em semelhança à queixa de professores atuando em ensino remoto no RS que relataram falta de orientações para realizarem o trabalho em contexto de distanciamento social (SARAIVA et al, 2020). Ou seja, o Programa inteliGENTES, em contexto remoto, demonstrou-se essencial que a gestão se fizesse presente para contribuir de forma bem sucedida para sua implementação. A distância física deve ser ressignificada e novas formas de apoio, suporte e acompanhamento da gestão escolar para os professores devem ser configuradas para que o trabalho seja facilitado e ocorra da melhor forma.

Em contexto remoto, o papel da família, sempre considerada essencial dentro do processo educacional (ANTONELLI-PONTI et al, 2021), tornou-se ainda mais importante. Isso porque a escola, sem a possibilidade de encontros presenciais, migrou para os ambientes domésticos. Na percepção dos professores participantes deste estudo, a participação da família na vida escolar dos estudantes é imprescindível (categoria quatro) e, no ensino remoto, ela envolve buscar formas para garantir os estudos em casa. Os professores consideram que a

família pode ajudar organizando o uso de dispositivos eletrônicos, muitas vezes compartilhados entre os moradores da casa, e que é muito importante que os pais apoiem a continuidade dos estudos de seus filhos, mantendo a perspectiva de futuro dos estudantes.

A percepção desses professores, como indicado na categoria quatro, é corroborada com o estudo de Antonelli-Ponti et al (2021), no qual é demonstrado que os recursos educacionais presentes no lar e o suporte emocional oferecido pelos pais foram variáveis preditoras de maior desempenho escolar em Ciências, Leitura e Matemática. Especialmente considerando o momento vivido durante a pandemia, em que a maioria dos estudantes convive significativamente mais com seus cuidadores, o envolvimento da família pode ser um potencializador forte do engajamento dos estudantes nos estudos e nas atividades propostas pelo Programa *inteliGENTES*, as quais eram enviadas aos estudantes de maneira virtual ou impressa, para que eles as realizassem em suas casas.

A realização das atividades escolares em ambiente doméstico é uma adaptação que não substitui o espaço escolar. Na categoria cinco os professores concordam que para a realização de atividades lúdicas e vivenciais, mesmo considerando aulas presenciais, os espaços físicos devem ser apropriados. Garcia et al (2019) aborda tal aspecto como ‘condições controladas do ambiente’ que consistiram em proporcionar o espaço físico e protegido para os encontros do programa. Enfatizando o contexto remoto, o trabalho dos professores foi largamente pautado sob o uso de espaços virtuais para ocorrência das aulas. Mesmo quando se conta com acessos a ambientes virtuais, perde-se o controle em alguns quesitos do ambiente, como não acompanhar o que o estudante está realmente fazendo enquanto o professor conversa com a turma, como as orientações estão chegando até o estudante, se o estudante está em ambiente adequado para participar do programa ou se está com distrações, barulho, compartilhando um ambiente com outras pessoas, entre outros (PEREIRA et al, 2020)

Todos os professores relatam que tem casos de estudantes que (1) têm dificuldades de acesso à internet, que (2) não têm computador em casa e (3) que compartilham dos telefones celulares com a família. E essa situação dificulta a participação dos estudantes nas aulas, a realização de atividades e o acompanhamento dos professores. A forma de ensino remoto, segundo Saraiva et al (2020), revela e aprofunda os processos de exclusão, de acesso à rede e de condição de realização das atividades nas casas dos estudantes. Relacionando a desigualdade aprofundada durante a pandemia e o ensino remoto com os resultados dessa categoria, podemos perceber que mesmo que muitos estudantes tenham acesso à internet, são

prejudicados e excluídos os que não têm. A realização das atividades por meio de material impresso, conforme adotado pelas escolas em que os professores participantes deste estudo lecionaram, foi uma estratégia paliativa importante, mas não permite que o estudante tenha supervisão do professor ou que troque experiências com os colegas da turma.

Mesmo com as dificuldades e limitações reportadas, os professores relatam a utilização de CSE como resiliência, determinação e criatividade, individuais e em conjunto, para resolver tais problemas. Alguns estudantes, por exemplo, chegaram a se deslocar de suas casas para ter acesso a *wifi* público ou de conhecidos para ter acesso às aulas e atividades propostas.

Segundo relato de um professor:

*“Muitos (estudantes) não têm acesso a internet, por conta que é interior..., mas a gente aumentou cerca de 90% do pessoal que tem acesso, se um não tem o outro repassa, aí o outro complementa com atividade domiciliar (material impresso enviado pela escola). Tá bastante proveitoso as atividades, cansativo, mas gratificante”.*

Nota-se, portanto, a preocupação com a falta de acesso dos estudantes, mas também com o esforço colaborativo para que as atividades cheguem a todos. Em uma das cidades, os professores utilizaram a rádio municipal para dar as aulas. A programação da rádio foi modificada, a população foi informada para que os estudantes estivessem conectados no horário estabelecido para que pudessem receber as aulas dos seus professores.

Além do que denominamos ‘espaços’ adequados, como destacam Feitosa et al. (2020), no ano marcado pela pandemia de Covid-19, os professores brasileiros iniciaram o trabalho remoto sem nenhum conhecimento técnico para o uso da tecnologia e tiveram que se adaptar e aprender na prática e de forma rápida para atender os estudantes. Não bastava ter acesso à internet. Os professores do presente estudo relataram que precisaram passar por um processo de apropriação de ferramentas tecnológicas (TICs), para a realização das atividades previstas na modalidade de ensino remota. Os professores conheciam algumas TICs, mas, como concluem Vieira et al (2020), em estudo sobre utilização de vídeos, saber usar as TICs é diferente de conhecê-las. Eles relataram também que algumas TICs já eram utilizadas por eles, mas de outra forma. Por exemplo, eles assistiam vídeos, mas não gravavam vídeos; eles utilizavam aplicativos de mensagem para se comunicar com familiares, amigos e colegas de trabalho e passaram a usar o mesmo aplicativo para dar aulas. Alguns professores relataram dificuldades com as tecnologias, especialmente em aprender novas formas de ensinar a partir

delas. Os que já utilizavam as TICs anteriormente tiveram mais facilidade nesse processo e ajudaram os colegas que precisavam, demonstrando inteligência interpessoal desenvolvida (GARDNER et al, 2010).

Considerando o exposto, é importante ressaltar que esses mesmos professores relataram participarem de formações continuadas no âmbito do Programa inteliGENTES por videoconferência, por meio da mesma plataforma de encontros virtuais onde foram realizadas as entrevistas. Pela destreza com que os professores as utilizaram e a partir do relato do professor de que apesar das dificuldades no uso das TICs “*é melhor tê-las do que não tê-las*” concorda-se com os achados de Feitosa et al (2020) de que existe a impressão de que as TICs transpassem pelo que será a educação daqui pra frente, e uma preocupação de que elas precisam ser acessíveis a todos.

É possível imaginar que quanto mais os professores dominam as ferramentas tecnológicas, mais os estudantes usufruem das aulas e aprendem, mas essas informações não apareceram nos relatos. A categoria sete foi formada a partir do reconhecimento dos professores acerca da escassez de dados necessários para compreender sobre o engajamento dos estudantes, o que é uma limitação do presente estudo, visto que os professores podem ter transmitido informações pouco precisas. Em alguns casos os professores se sentiram capazes de verificar que o estudante realizou as atividades, contando com o envio das tarefas por meio de aplicativo de mensagens. Já no caso de estudantes sem internet, as atividades deles demoravam a chegar até o professor, devido à complexa logística para recolhimento desses materiais. Seria intuitivo pensar que o engajamento dos estudantes estaria diretamente relacionado com o acesso deles à internet e a TICs. No entanto, os professores compreendem que estas ferramentas por si não são suficientes e que o engajamento dos estudantes depende mais da motivação e do comprometimento dos estudantes e do apoio da família, sem necessariamente ter associação com os acessos à internet ou aparelhos de computador e celular. Nesse sentido, o desenvolvimento de CSE como autogestão (ou conscienciosidade) e a curiosidade para aprender (ou abertura a experiências) (ABED, 2016; MARIN et al, 2017) podem ser válidos para a garantia de que os estudantes mantenham os estudos.

Dentro da categoria sete, houve relatos de que os estudantes apresentaram maior engajamento na proposta do Programa inteliGENTES do que em outras disciplinas. Os professores consideraram também que o caderno de atividades do Programa inteliGENTES para os estudantes foi uma forma de ajudá-los a lidar com o momento. Possebon e Possebon

(2021) explicam que quando há um esforço para compreensão socioemocional, mobilizam-se aspectos cognitivos importantes para tal, como ocorre na inteligência emocional. Sendo assim, é possível que os estudantes que estejam realizando tais atividades estejam desenvolvendo uma compreensão socioemocional que os preparará para participarem dos momentos presenciais de maneira mais profunda.

Diante do contexto no momento da coleta de dados, da indefinição em relação ao retorno das aulas no segundo semestre de 2020 e da incoerência dos líderes governamentais na transmissão de orientações, os brasileiros apresentaram altos níveis de estresse (ANTONELLI-PONTI et al, 2020). Os professores entrevistados relataram sobre prejuízos emocionais consequentes do distanciamento social, incluindo relatos de experiência de sofrimento mental e preocupação com os estudantes, que poderiam estar passando pelas mesmas sensações. O autoconhecimento sobre as emoções e o reconhecimento de que outros podem estar passando por sensações semelhantes remetem ao desenvolvimento da inteligência emocional, intrapessoal e aspectos das CSE, como a empatia, por exemplo, (GARDNER et al, 2010; MARIN et al, 2017; POSSEBON; POSSEBON, 2021).

Atuando com aspectos do desenvolvimento socioemocional, esses professores consideraram os sentimentos dos estudantes, bem como a saúde mental deles, como aspectos muito importantes. Os professores disseram ter se colocado à disposição para dialogar e apoiar os estudantes, momentos que ocorriam com maior facilidade presencialmente e que, por conta da falta do espaço escolar podem estar confusos, como se pode notar na fala do docente abaixo:

Nós temos estudantes que vivem soltos mesmo, tanto que não estou tendo retorno dessas crianças, de algumas, não são muitos, mas eu fico preocupado com o que eles estão fazendo agora, são pessoas que não tem um acompanhamento familiar, isso vai influenciar negativamente para eles e para a escola também. (SUJEITO DA PESQUISA/DOCENTE)

As atitudes de preocupação e atendimento aos alunos são louváveis, mas implicam em aumento da carga de trabalho, indefinição de horários, falta de rotina, falta de privacidade e de horário de descanso. Os professores disseram que muitos estudantes enviavam mensagens em horários diferentes do horário reservado para as aulas e que isso os sobrecarregou. Essa alteração radical na rotina e na vida dos professores, além das diversas exigências de adaptação ao novo contexto, certamente tem efeito nas dimensões físicas, emocionais e cognitivas (ZAIDAN; GALVÃO, 2020). Mesmo diante de tais desafios, os professores

demonstraram resiliência emocional, mais um aspecto do desenvolvimento de CSE (MARIN et al, 2017).

Com uma sociedade toda em sofrimento (ANTONELLI-PONTI et al, 2020), faltam cuidadores para quem precisa de cuidados. Além dos programas com fins de desenvolvimento socioemocional, como o Programa inteliGENTES, que demonstrou ter sido relevante para que os professores fizessem a travessia do ensino presencial para o remoto em 2020, será necessário, no futuro, considerar a inserção nas políticas públicas de programas que foquem na saúde mental da comunidade escolar (MURTA; SANTOS, 2015), por meio, por exemplo, de ações estratégicas e intersetoriais (FARIAS et al, 2019). A saúde mental dos professores deve ser levada a sério (PEREIRA et al, 2020), bem como a dos estudantes e de toda a comunidade escolar, para elaboração de medidas tanto para a realização do ensino em condições remotas de trabalho como para estratégias de retorno às aulas presenciais.

## **5 Considerações finais**

O presente trabalho revela parte da realidade docente do Brasil durante a primeira onda da pandemia de Covid-19, realidade essa representada pela vivência de um grupo de professores que lecionam em cidades do interior do Nordeste do país, no Ceará. Em consonância com as propostas de educação integral, os professores atuavam em um programa de desenvolvimento socioemocional e tiveram quebradas suas expectativas, de atuar de maneira lúdica e de colocar o estudante no centro do processo.

Os professores participantes deste estudo trouxeram um retrato do momento que vivenciaram, o qual perpassou pela reflexão acerca de sua própria prática, pela manifesta necessidade de ter apoio da comunidade escolar, como da gestão da escola e da família dos estudantes. Eles demonstraram compreensão com as dificuldades dos estudantes, mesmo muitas vezes sentindo-se sós em seus próprios desafios. Eles buscaram união e demonstraram empatia e criatividade em meio ao sofrimento e à incerteza.

Não houve uma orientação precisa sobre o ensino remoto, nem mesmo contou-se vasto conhecimento e treinamento prévio para uso de TICs. E diante de tudo isso os relatos desses professores foram permeados pelas dificuldades que eles passaram, mas principalmente pelas estratégias que utilizaram para superá-las. O apoio dos profissionais capacitadores do Programa inteliGENTES foi importante, bem como o conhecimento sobre o desenvolvimento socioemocional. Os professores utilizaram estratégias e conhecimentos advindos do contato



com o Programa inteliGENTES em suas aulas e em outras áreas de suas vidas, o que culminou em professores que, mesmo sobrecarregados e cansados, demonstraram utilizar CSE, terem preocupação e dedicação de tempo e energia para acolher os estudantes.

Nesse sentido, conclui-se que os professores compreenderam a integralidade dos sujeitos sob suas tutelas, sempre considerando os contextos, os sentimentos, as oportunidades de cada um, com foco no bem-estar do estudante. Estudos futuros podem envolver a compreensão da experiência aqui relatada por professores aos olhos de outros membros da comunidade escolar, em especial aos dos estudantes.

### **Agradecimentos**

Agradecemos aos professores participantes deste estudo, à coordenação de educação que envolve as escolas onde os professores atuam e ao Instituto Aliança, responsável pelo Programa inteliGENTES.

### **Referências Bibliográficas**

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141569542016000100002&lng=pt&nrm=isso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542016000100002&lng=pt&nrm=isso). Acesso em 15 mar. 2021.

ABREU, S.; BARLETTA, J. B.; MURTA, S. G. Prevenção e promoção em saúde mental: Pressupostos teóricos e marcos conceituais. In: S. G. Murta, C. L. França, K. B. Santos, & L. Polejack (org.). **Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção**. Novo Hamburgo, RS: Sinopsys., 2015. p. 54-74. <https://doi.org/10.9788/TP2019.4-08>

ANTONELLI-PONTI, M. et al. Efeitos da pandemia de COVID-19 no Brasil e em Portugal: estresse peritraumático. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 14, n. 4, p. 239-259, 2020. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.32262>

ANTONELLI-PONTI, M. et al. Academic achievement and the effects of the students: learning context: a study on PISA data. **PsicoUSF**, 26 (1), 2021. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260102>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 288 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 10 março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 março 2021.

Conselho Nacional de Saúde. (2016). **Resolução nº 510/2016**. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 10 junho 2021.

FARIAS, R. L. et al. EU POSSO TE OUVIR. **Essentia-Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA**, 2019. <https://doi.org/10.36977/ercct.v20i1.26>

FEITOSA, M. C.; MOURA, P. de S.; RAMOS, M. do S. F.; LAVOR, O. P. **Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores?** In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 5., 2020, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68. <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11383>.

FONSECA, D. C. Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC. **Revista Caparaó**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e11, 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/11>. Acesso em 3 março 2021.

GARCIA, L. M. R. et al. Avaliação da Eficácia do Programa Amigos Divertidos (fun FRIENDS). **Trends in Psychology**, v. 27, n. 4, p. 925-941, 2019. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2019.4-08>

GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Rio de Janeiro: ARTMED; 2010. 432 p.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 10 março 2021. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>

MURTA, S. G., & SANTOS, K. B. dos. Desenvolvimento de programas preventivos e da promoção de saúde mental. In S. G. Murta, C. L. França, K. B. Santos, & L. Polejack (org.). **Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção**. Novo Hamburgo, RS: Sinopsys., 2015. p.168-191.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; M, M. A. Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: Os Impactos das Atividades Remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, aug. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em 12 março 2021. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851>

POSSEBON, E. P. G.; POSSEBON, F. Descobrir O Afeto: Uma Proposta de Educação Emocional na Escola. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 163-186, 2 jan. 2020. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.163-186>

SARAIVA, K; TRAVERSINI, C. S. LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24**, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>

SCHEFFLER, N.; DALLE MULLE, R.; VERSUTI, F. M. Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da educação científica. **Pesquisas e Práticas Educativas**, v. 1, 4 set. 2020. Disponível em: <https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/view/16>. Acesso em 12 março 2021. <https://doi.org/10.47321/PePE.2675-5149.2020.1.e202015>

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. ANÁLISE DE CONTEÚDO: EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS. **Qualitas Revista Eletrônica**, [S.l.], v. 16, n. 1, Maio 2015. ISSN 1677-4280. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em 12 março 2021. <http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>

TOSTES, M. V. et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate** [online]. 2018, v. 42, n. 116, pp. 87-99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?lang=pt>. Acesso em 12 março 2021. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>

VIEIRA, M. N. F., ANTONELLI-PONTI, M., VERSUTI, F. M. **Ressignificando a Presencialidade no Contexto da Formação de Professores: o potencial formativo do uso de vídeos-relatos**. In: Anais do CietEnped São Carlos (2020) <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1363/1032>. Acesso em: 15 de março 2021.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. “COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada”. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

Artigo recebido em: 22.01.2021    Artigo aprovado em: 14.04.2021    Artigo publicado em: 30.06.2021