

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ariane Wisnieski de Oliveira

**COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DE GRADUAÇÃO**

Porto Alegre
2022

Ariane Wisnieski de Oliveira

**COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DE GRADUAÇÃO**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre(a)/Doutor(a) em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Patricia Alejandra Behar
Coorientador (se houver): Prof.^a Dr.^a Letícia Rocha Machado

Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Ensino

Porto Alegre
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Carlos André Bulhões Mendes (Reitor)

Patricia Pranke (Vice-Reitora)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Liliane Giordani (Diretora)

Aline Cunha (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sérgio Roberto Kieling Franco (Coordenador)

Samuel Edmundo Lopez Bello (Vice-Coodenador)

CIP - Catalogação na Publicação

Wisnieski de Oliveira, Ariane
COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DE GRADUAÇÃO /
Ariane Wisnieski de Oliveira. -- 2022.

201 f.

Orientadora: Patricia Alejandra Behar.

Coorientadora: Leticia Rocha Machado.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Competências Socioafetivas. 2. Competências
Socioemocionais. 3. Educação Superior. 4. Ambiente
virtual de aprendizagem. 5. Educação à distância. I.
Alejandra Behar, Patricia, orient. II. Rocha Machado,
Leticia, coorient. III. Título.

Ariane Wisnieski de Oliveira

**COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DE GRADUAÇÃO**

Esta Dissertação/Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre(a)/Doutor(a)”
e aprovada em sua forma final/com alterações indicadas pela banca.

Porto Alegre, 07 de dezembro de 2022.

Prof., Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco
Coordenador do PPG

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Daniela Melaré Vieira Barros
Universidade Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dra. Rosane Aragón
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Magalí Teresinha Longhi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esta dissertação aos meus pais,
que com muito afeto me ensinaram o poder da educação.

AGRADECIMENTOS

Essa caminhada foi repleta de superações e aprendizados. Me sinto imensamente agradecida e privilegiada por essa oportunidade, por todo apoio que recebi e os laços de amizade que criei. Quero agradecer aos que participaram dessa jornada...

Aos meus pais, Leni Teresinha e Luís Alberto, que mesmo estando em outra dimensão nesse momento, sempre me ensinaram o valor dos estudos, me incentivaram e proporcionaram toda uma vida cheia de apoio e amor.

Ao Alex, meu companheiro, presente em todos os momentos, me apoiando, me cuidando, tornando meus dias mais fáceis e me tornando uma pessoa melhor.

À minha orientadora, Patricia Behar, por ter acreditado, me desafiado, me acolhido com paciência e afeto. Você é uma inspiração, com todo seu empenho e dedicação. É um privilégio poder aprender com você.

À minha coorientadora Letícia Machado, pelo olhar atento e amoroso, sempre compreensiva e acolhedora nos momentos mais difíceis. Você foi essencial em toda essa caminhada, obrigada pela generosidade.

À minha família, sempre presente, em especial a Kethelin, Hanna, Otávio, Fernanda e Pedro, suas presenças tornam meus dias mais iluminados.

As minhas amigas Carol, Aline e Mari, o incentivo e a sinceridade de vocês foi fundamental nessa caminhada.

... A todas as colegas do NUTED, que hoje se tornaram uma segunda família. Em especial as minhas amigas Aline, Bruna, Nathalie, Taila e Jacqueline; aprendi e cresci muito com cada uma, obrigada pela disponibilidade, vocês tornaram os meus dias mais felizes.

... Ao CNpQ pelo apoio financeiro por meio da minha bolsa.

... À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sua equipe da secretaria e professores, por estarem presentes e serem atenciosos e empáticos às nossas dúvidas e solicitações.

*Fica estabelecida a possibilidade
De sonhar coisas impossíveis
E de caminhar livremente em
direção aos sonhos.
Michel de Montaigne*

*“Educar a mente sem educar o coração
não é educação.”
Aristóteles*

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo mapear quais competências socioafetivas são necessárias para alunos de graduação atuarem em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A Educação a Distância e o suporte dos AVA se tornaram de extrema importância nos últimos anos, promovendo possibilidades diversas de interação e aprendizado. Contudo, apenas a disponibilidade das ferramentas não garante o seu sucesso, sendo importante compreender as competências socioafetivas (CSA) envolvidas nas interações que ocorrem em AVA. O estudo entende CSA como a mobilização do CHA (conhecimento, habilidade, atitude), considerando aspectos sociais e afetivos (traços de personalidade, estados de ânimo e emoção). Assim, esta investigação é de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários aplicados aos alunos participantes da pesquisa que atuaram na modalidade EaD em instituições públicas de educação superior e análise de especialistas. O resultado apontou o mapeamento de 5 competências socioafetivas com foco em AVA, sendo elas: Engajamento; Empatia; Resiliência; Abertura ao novo; Autogestão. Dessa forma, entende-se que, através dessa pesquisa foi possível compreender de forma aprofundada as competências socioafetivas dos alunos no AVA, sendo possível também observar que elas podem auxiliar os professores a compreender e colaborar na construção das CSA de seus estudantes.

Palavras-chave: Competências socioafetivas; Competências socioemocionais; Ensino Superior; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Educação a Distância.

ABSTRACT

This dissertation aims to map which social-affective competencies are necessary for undergraduate students to work in a Virtual Learning Environment (VLE). Distance Education and the support of VLEs have become extremely important in recent years, promoting diverse possibilities for interaction and learning. However, only the availability of tools does not guarantee its success, and it is important to understand the Socio-Affective Competences (SAC) involved in the interactions that take place in VLEs. The study understands SAC as the mobilization of KSA (Knowledge, Skills, and Attitude) considering social and affective aspects (personality traits, moods, and emotions). Therefore, this is a scientific research of an applied nature, exploratory and qualitative approach. The collection instruments were questionnaires and based on the Social Map and Affective Map from VLE ROODA. The research participants were students who worked in the distance education modality in public institutions of higher education. The result pointed to the mapping of 5 socio-affective competencies focused on VLE, which are: Engagement; Empathy; Resilience; Openness to the new; Self-management. Thus, it is understood that, through this research it was possible to understand in depth the students' socio-affective competencies in VLE, and it is also possible to observe that they can help teachers understand and collaborate in the construction of their students' SAC.

Keywords: Socio-affective competencies; Social-Emotional Competencies; Virtual learning environment; Distance Education; Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Ilustração 1 – Sistemas Afetivos	26
Ilustração 2 – Elementos Afetivos	27
Ilustração 3 – Derivação das competências socioafetivas e socioemocionais	29
Ilustração 4 – Estados Afetivos.....	30
Ilustração 5 – Sujeito EaD e suas interações.....	33
Ilustração 6 – Layout do Mapa Social	34
Ilustração 7 – Competências socioemocionais e cognitivas	42
Ilustração 8 – Cinco Competências IAS	50
Ilustração 9 – Revisão Sistemática, 2022.....	62
Ilustração 10 – Etapas da pesquisa.....	82
Ilustração 11 – Competências socioafetivas	102
Ilustração 12 – Gráfico do Elemento Conhecimento - CSA Engajamento Social.....	112
Ilustração 13 – Gráfico do Elemento Habilidade - CSA Engajamento Social.....	114
Ilustração 14 – Gráfico do Elemento Atitude - CSA Engajamento Social	115
Ilustração 15 – Gráfico do Elemento Conhecimento - CSA Empatia	122
Ilustração 16 – Gráfico do Elemento Habilidade - CSA Empatia	123
Ilustração 17 – Gráfico do Elemento Atitude - CSA Empatia.....	124
Ilustração 18 – Gráfico do Elemento Conhecimento - CSA Resiliência.....	129
Ilustração 19 – Gráfico do Elemento Habilidade - CSA Resiliência.....	130
Ilustração 20 – Gráfico do Elemento Atitude - CSA Resiliência	130
Ilustração 21 – Gráfico do Elemento Conhecimento - CSA Abertura ao Novo.....	132
Ilustração 22 – Gráfico do Elemento Habilidade - CSA Abertura ao Novo.....	133
Ilustração 23 – Gráfico do Elemento Atitude - CSA Abertura ao Novo	133
Ilustração 24 – Gráfico do Elemento Conhecimento - CSA Autogestão.....	135
Ilustração 25 – Gráfico do Elemento Habilidade - CSA Autogestão	136
Ilustração 26 – Gráfico do Elemento Atitude - CSA Autogestão	136
Ilustração 27 – Tabela de Pontos de atenção	139
Ilustração 28 – Competências socioafetivas interrelação	140
Ilustração 29 – Interrelação das competências socioafetivas.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagens Emocionais.....	28
Quadro 2 – Emoções primárias e secundárias.....	28
Quadro 3 – Estados de ânimo.....	31
Quadro 4 – Conceito de competência	36
Quadro 5 – Competências OCDE	43
Quadro 6 – Competências CCR	43
Quadro 7 – Competências CASEL	48
Quadro 8 – Competências BNCC	51
Quadro 9 – Características AVA BlackBoard	56
Quadro 10 – Características AVA Moodle	57
Quadro 11 – Características AVA Aulanet.....	58
Quadro 12 – Conceitos de competência Socioemocional	63
Quadro 13 – Competências socioemocionais - Revisão sistemática.....	68
Quadro 14 – Termos utilizados para o CHA.....	71
Quadro 15 – Conceitos de competência socioafetiva.....	74
Quadro 16 – Competências socioafetivas - Revisão sistemática	76
Quadro 17 – Artigos selecionados da revista RENOTE.	78
Quadro 18 – Critérios revisão sistemática.....	84
Quadro 19 – Competências elencadas pelas instituições	88
Quadro 20 – Mapeamento I.....	90
Quadro 21 – Proposta de alterações dos especialistas.....	94
Quadro 22 – Dúvidas dos especialistas	99
Quadro 23 – Mapeamento II	102
Quadro 24 – Definição competência Engajamento.....	110
Quadro 25 – Sugestões dos alunos não relevantes nesse contexto	113
Quadro 26 – Sugestões excluídas.....	116
Quadro 27 – Mapeamento III - Competências Engajamento.....	119
Quadro 28 – Definição competência Empatia.....	120
Quadro 29 – Mapeamento III - Competências Empatia.....	127
Quadro 30 – Mapeamento III - Competências Resiliência	128
Quadro 31 – Definição competência Abertura ao novo.....	131
Quadro 32 – Alterações e Inclusões a partir da análise dos questionários - Empatia.....	137

Quadro 33 – Mapeamento III - Competências Autogestão.....	138
Quadro 34 – Proposta de alteração do Mapeamento III – CSA Engajamento.....	142
Quadro 35 – Proposta de alteração do Mapeamento III – CSA Empatia.....	147
Quadro 36 – Proposta de alteração do Mapeamento III – CSA Resiliência	151
Quadro 37 – Proposta de alteração do Mapeamento III – CSA Abertura ao novo	154
Quadro 38 – Proposta de alteração do Mapeamento III – CSA Autogestão.....	158
Quadro 39 – Resultado do Mapeamento Final.....	162
Quadro 40 – Relação das competências mapeamento final.	167
Quadro 41 – Quadro diferenças	168
Quadro 42 – Definição de Engajamento	189
Quadro 43 – Definição competência Empatia.....	190
Quadro 44 – Definição competência Resiliência	191
Quadro 45 – Definição competência Abertura ao novo.....	193
Quadro 46 – Definição competência Autogestão.....	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACADEF – Associação Canoense de Deficientes Físicos

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CASEL – *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FACED – Faculdade de Educação

IAS – Instituto Ayrton Senna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ROODA – Rede Cooperativa de Aprendizagem

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEC – *Stimulus Evaluation Checks*

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ELEMENTOS TEXTUAIS DO TRABALHO ACADÊMICO.....	18
2.1	TRAJETÓRIA.....	18
2.2	CONTEXTO E JUSTIFICATIVA.....	20
2.3	QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS	23
3	ASPECTOS SOCIOAFETIVOS NA EDUCAÇÃO.....	25
3.1	ASPECTOS AFETIVOS – MODELO DE SCHERER	25
3.2	ASPECTOS SOCIAIS	32
4	COMPETÊNCIAS: UMA DISCUSSÃO DOS CONCEITOS	35
4.1	ELEMENTOS DA COMPETÊNCIA.....	39
4.2	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA REVISÃO ACERCA DA LITERATURA	41
4.2.1	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).....	42
4.2.2	Center for Curriculum Redesign – CCR	43
4.2.3	CASEL/SEL – Social and Emotional Learning.....	47
4.2.4	IAS – Instituto Ayrton Senna.....	50
4.2.5	BNCC – Base Nacional Comum Curricular	51
5	AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....	53
5.1	ROODA – REDE COOPERATIVA DE APRENDIZAGEM	60
6	TRABALHOS CORRELATOS.....	62
6.1	REVISÃO SISTEMÁTICA: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SOCIOAFETIVAS.....	62
6.2	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA DISCUSSÃO DO CONCEITO.....	63
6.2.1	Competências socioemocionais.....	68
6.2.2	Conhecimento, Habilidade e Atitude.....	71
6.3	COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA: UMA DISCUSSÃO DO CONCEITO.....	73
6.3.1	Competências socioafetivas	76

6.4	REVISÃO REVISTA RENOTE	77
7	METODOLOGIA	81
7.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	81
7.2	ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO	82
8	MAPEAMENTOS I E II DAS COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS.....	88
8.1	MAPEAMENTO I	88
8.2	MAPEAMENTO II	93
9	MAPEAMENTO III - ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO.....	106
9.1	PERFIL DO RESPONDENTE	106
9.2	ANÁLISE – COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS.....	109
9.2.1	Análise da Competência socioafetiva Engajamento pelos alunos.....	109
9.2.2	Inclusão e exclusão de elementos do CHA - Engajamento socioafetivo	115
9.2.3	Resultado do mapeamento da CSA - Engajamento Socioafetivo	118
9.2.4	Análise da Competência socioafetiva Empatia pelos alunos	120
9.2.5	Análise da definição da competência Empatia e seus elementos.....	124
9.2.6	Resultado do mapeamento da CSA - Empatia	127
9.2.7	Análise da Competência socioafetiva Resiliência pelos alunos	128
9.2.8	Análise da Competência socioafetiva Abertura ao Novo pelos alunos.....	131
9.2.9	Análise da Competência socioafetiva Autogestão pelos alunos.....	134
9.2.10	Análise da definição da competência Empatia e seus elementos.....	136
9.2.11	Resultado do mapeamento da CSA - Autogestão.....	137
9.2.12	Considerações gerais da análise do questionário para mapeamento III.....	138
10	ANÁLISE MAPEAMENTO III.....	141
10.1	COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA ENGAJAMENTO – PROPOSTA DAS ESPECIALISTAS	142
10.2	COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA EMPATIA – PROPOSTA DAS ESPECIALISTAS	147
10.3	COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVAS RESILIÊNCIA – PROPOSTA DAS ESPECIALISTAS	151

10.4	COMPETENCIA SOCIOAFETIVA ABERTURA AO NOVO – PROPOSTAS DAS ESPECIALISTAS	154
10.5	COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA AUTOGESTÃO - PROPOSTA DAS ESPECIALISTAS	158
11	RESULTADO MAPEAMENTO FINAL.....	162
11.1	DIFERENÇAS E CONTRIBUIÇÕES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS	166
12	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
13	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	185
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO	188

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância vem sendo expandida e potencializada juntamente ao aperfeiçoamento das tecnologias digitais. Esse crescimento está mais evidente devido a necessidade emergente dos últimos anos e agravada pelo contexto pandêmico, gerado pela Covid-19, que desencadeou diversas necessidades de interações a distância.

Nesse contexto, as adaptações necessárias para cumprir com o isolamento social e, ao mesmo tempo, continuar as atividades de ensino levaram a uma modificação nas formas de ensinar ([UNESCO, 2020](#)). Esse cenário colaborou para o avanço já recorrente nos usos de diferentes recursos digitais, por exemplo, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os aplicativos, as simulações, a realidade virtual, entre outros, como meios de interação educacional.

As mudanças educacionais nesse período ocorreram em todos os níveis. Na educação superior, elas também foram necessárias, principalmente no que se refere às alternativas para os discentes quanto a disponibilização de conteúdos e a adaptação às aulas. Essas alterações aconteceram através das tecnologias da informação que possibilitaram a continuidade dos estudos, mesmo durante a pandemia ([CGI.br, 2020](#)).

Em meio às dificuldades enfrentadas em diferentes áreas pela população durante esse período ([MATTA et al., 2021](#); OCDE, 2021), os AVA se tornam recursos valiosos para a aplicação e a manutenção das atividades escolares, possibilitando convivência social de forma síncrona e assíncrona ([BEHAR et al, 2018](#)). Contudo, ao mesmo tempo em que as relações se reestruturam digitalmente, observou-se uma discussão mundial na educação no que tange à preocupação de preparar os alunos de forma global considerando as competências digitais e socioafetivas.

Perrenoud (2001; 2013) identifica as competências como um agir de forma eficaz, de modo a mobilizar e combinar recursos. Esses elementos são caracterizados pelo autor através do conhecimento (saber), habilidade (saber fazer) e atitude (saber ser) (CHA). As competências já vêm sendo utilizadas no meio educacional, entretanto, percebe-se que, através de uma movimentação mundial de diversas instituições está ocorrendo um aprofundamento das competências sob um viés afetivo e social. Desta forma, é relevante considerar como será desenvolvida e realizada a mobilização desses elementos no âmbito socioafetivo.

Menezes e Francisco ([2020](#)) realizaram um levantamento dos estudos referentes aos aspectos sociais e afetivos no período da pandemia, no qual identificaram diferentes pesquisas na

área da educação que demonstraram os reflexos nos alunos e professores. No âmbito social, foram percebidas dificuldades tanto no acesso aos recursos para manter a interação, como em relação à capacidade de interagir de forma remota e se adaptar a essa imposição. No âmbito afetivo, a depressão, a ansiedade e o estresse são constantemente descritos nos estudos como sensações permanentes entre os alunos ([MENEZES; FRANCISCO, 2020](#)).

Ao mesmo tempo, foram identificadas dificuldades técnicas entre alunos ([MENEZES; FRANCISCO, 2020](#) apud Marcon et al., 2020), pois as mudanças ocorridas no quadro emergencial proposto transformaram não apenas os padrões de estudo, mas, sobretudo, as interações e formas de se comunicar. Em pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC em 2020 ([BRASIL, 2020](#)), professores, alunos, familiares e gestores destacaram problemas como a perda de vínculos; dificuldade de engajamento; baixo aprendizado e a alteração das interações sociais (BRASIL, 2021).

A partir dos dados apresentados, observou-se uma necessidade de construir competências socioafetivas, pois, através delas, é possível compreender melhor os alunos e desenvolver estratégias pedagógicas mais direcionadas a necessidade de aprendizado de cada indivíduo, principalmente no que tange a educação à distância.

As demandas por um direcionamento para questões sociais e afetivas são percebidas no Brasil através da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que estabelece competências gerais, em todas as inclusas orientações para o desenvolvimento socioafetivo. Com isso, a BNCC ([BRASIL, 2018](#)) contempla em seu posicionamento que a educação tem como objetivo consolidar valores e ações que sejam positivas para a sociedade, influenciando sua transformação de forma justa no âmbito social e humano. Desta forma, houve a necessidade de estudos sobre questões sociais e afetivas na educação para contemplar a demanda crescente sobre o assunto.

Os estudos sobre competências socioemocionais¹ estão presentes em diferentes instituições, mundiais e brasileiras, por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico² - OCDE, o *Center for Curriculum Redesign*³, *Social and Emotional Learning*⁴ e o Instituto Ayrton Senna⁵. Compreende-se a interseção entre os temas - social e afetivo

¹ As instituições aqui mencionadas utilizam o termo de competência socioemocional, contudo neste trabalho será utilizado o termo competências socioafetivo considerando a base teórica que será apresentada no capítulo 3.

² Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais | pt | OCDE | OECD.

³ Center for Curriculum Redesign.

⁴ Advancing Social and Emotional Learning - CASEL.

⁵ Instituto Ayrton Senna – Educação do Futuro, agora.

- como crucial para um aprimoramento da educação, principalmente em um momento de expansão das possibilidades através das tecnologias.

De acordo com essas instituições, as competências socioemocionais fazem parte do contexto educacional, considerando a capacidade individual de pensar, sentir e agir, social e pessoalmente, de forma a impulsionar sua vida e viver coletivamente (OCDE, 2015; CASEL, 2021; IAS, 2021). Nota-se que essas competências são essenciais para o desenvolvimento e interação social.

Embora muitas instituições utilizem as competências socioemocionais, as competências socioafetivas podem ser consideradas como o termo mais adequado a ser utilizado neste trabalho, por estar sendo baseada, principalmente, na teoria proposta por Scherer (2005), que classifica os estados afetivos (traços de personalidade; estado de ânimo, emoções) e Piaget (1976), que possibilita uma análise mais aprofundada das competências socioafetivas, descritos no capítulo 3 desta dissertação.

Partindo desta premissa, o presente trabalho objetiva mapear competências socioafetivas de alunos de graduação em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Assim, as competências socioafetivas serão analisadas a partir de uma interação com o meio, de forma a compreender o processo social e afetivo do sujeito.

Este projeto de dissertação é composto por, além deste primeiro capítulo de introdução, mais oito capítulos. No segundo, encontra-se a justificativa do trabalho, juntamente com o problema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados. No próximo capítulo são destacados os conceitos de Scherer (2005) e as relações da teoria de Piaget com foco em uma visão afetiva e social. Também aborda de que maneira as competências socioafetivas são compreendidas através de instituições e a BNCC. O quarto capítulo apresenta uma discussão a respeito dos conceitos de competências, de forma a compreender e especificar melhor a temática. No quinto, é descrito o conceito de ambientes virtuais de aprendizagem, especificamente a Rede Cooperativa de Aprendizagem, local virtual onde será realizado o estudo de caso. No sexto capítulo estão relacionados os trabalhos correlatos sobre os temas da dissertação. No sétimo capítulo é descrita a metodologia utilizada, contendo o público-alvo, instrumentos e coleta de dados. No capítulo oito são apontados os resultados encontrados no mapeamento I e II e III. No último capítulo estão os resultados do mapeamento final. Por fim, a conclusão e os apêndices A e B, são, respectivamente, o termo de consentimento e o questionário utilizado no mapeamento III.

2 ELEMENTOS TEXTUAIS DO TRABALHO ACADÊMICO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a pesquisa e os conceitos principais que irão permear a justificativa, a questão da pesquisa, bem como os objetivos gerais e específicos dela. Inicialmente, será exposto o relato da trajetória acadêmica da discente. Assinala-se que tal escrito está redigido em primeira pessoa, justamente por descrever o percurso acadêmico e profissional da própria autora, além de sua motivação para a escolha da temática de investigação.

2.1 TRAJETÓRIA

Minha trajetória acadêmica, inicialmente, não foi direcionada para a área de Educação. Na época, em 2002, compreendia que pelo meu perfil criativo e comunicativo, a área da Comunicação seria mais adequada. Apesar dos caminhos reversos, sempre valorizei a educação acima de tudo. Admirava e respeitava os profissionais da área, e, com o passar do tempo, percebi que a docência era o que me realizava. Por essa razão decidi, posteriormente, redirecionar minha carreira.

Ingressei na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS para cursar minha primeira graduação, no ano de 2002. A formação em Publicidade e Propaganda me proporcionou diversas experiências positivas, sobretudo aprimorando minhas características criativas e comunicativas de forma técnica, o que me possibilitou o uso destas como ferramentas em sala de aula. Desde esta época já almejava o ingresso na pós-graduação. Porém, ao final do curso, não me senti confortável em continuar nessa área. Assim, fui em busca de novos rumos, ainda a procura de me estabelecer em uma profissão que fosse mais ao encontro de meus valores e convicções.

Em 2008, tive a oportunidade de ingressar na especialização em Administração da Fundação Getúlio Vargas – FGV, na qual novos conhecimentos e convívio foram adquiridos. Apesar de não ser direcionada à área de Educação, tal experiência colaborou para o meu primeiro emprego como docente.

Assim, em 2009 iniciei no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, ocupando o cargo de Instrutora em Cursos Profissionalizantes. Apesar de não ter formação em licenciatura, a graduação e a especialização me proporcionaram os conhecimentos necessários para ser contratada. Porém, o aprendizado em sala de aula relacionado à didática e organização de conteúdo foram autodidatas e constantes.

O principal foco do trabalho era o curso de aprendizagem relacionado à Lei do Aprendiz, regulamentada em 2005 e determina que 5% a 15% sejam aprendizes em empresas de médio e

grande porte. Esses cursos são voltados para inserção e desenvolvimento de competências de jovens para o mercado de trabalho. Contudo, havia diversos outros cursos em que éramos alocados conforme a especialização, possibilitando uma diversidade de públicos e, conseqüentemente, de aprendizados como docente. Durante essa experiência, tive oportunidades e liberdade para desenvolver as aulas de forma autônoma, o que também me possibilitou uma relação mais próxima com os alunos, conseguindo interagir e perceber suas necessidades socioafetivas neste processo.

Entre os anos de 2015 e 2019 tive a oportunidade e o privilégio de trabalhar na ACADEF – Associação Canoense de Deficientes Físicos. Essa experiência me proporcionou um grande progresso como profissional, pois pude desenvolver trabalhos com grupos diversos e de todas as faixas etárias. Na ACADEF, os grupos de atuação eram relacionados a pessoas com deficiência, auxílio à psicopedagoga junto às crianças encaminhadas pela prefeitura de Canoas, projetos voltados para idosos e Jovem Aprendiz voltado à inclusão.

Esse período possibilitou uma visão interdisciplinar, uma interação mais próxima e afetiva com os alunos, pois o ambiente proporciona uma imensa troca de conhecimentos entre os diversos profissionais que ali atuavam. As competências a serem desenvolvidas nesse contexto exigiam um maior nível de aprofundamento das questões sociais e afetivas dos alunos, considerando seu ambiente sociocultural, o que me impulsionou a retomar os estudos e me aprimorar de forma técnica.

Assim, ingressei em 2018/1 na Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A decisão por essa graduação está intimamente relacionada à minha prática. Entendo que seria possível uma visão mais completa, não apenas na área da educação em si, mas também daria aporte na compreensão dos contextos sociais vivenciados pelos diferentes públicos que lecionava.

Ao ingressar novamente na universidade, realizei disciplinas na Faculdade de Educação – FACED voltadas para tecnologias, pois grande parte das minhas aulas envolviam tecnologia ou tinham o foco na inclusão digital. No decorrer de minha carreira sempre me interessei por tecnologia e em trazê-la para a sala de aula. Assim, com o objetivo de aperfeiçoar as minhas aulas, cursei a disciplina de Mídias e Tecnologias Digitais, lecionada pela professora Dra. Patricia Alejandra Behar. É importante frisar que o curso em questão foi o que mais me marcou e motivou, pois dentre outras razões, graças às aulas e atividades ministradas, consegui com êxito alinhar as práticas abordadas com meus próprios alunos.

Assim, juntamente com meu interesse na área de tecnologia, e as possibilidades de pesquisas que se mostraram durante a disciplina, fiz a seleção e ingressei no mestrado do PPGEDU, no ano de 2020. Desta forma, unindo essas predileções, optei por desenvolver um projeto de mapeamento das competências socioafetivas de alunos de graduação na interação em um ambiente virtual de aprendizagem.

2.2 CONTEXTO E JUSTIFICATIVA

A educação vem sendo pensada e repensada ao longo das décadas e muitas são as teorias desenvolvidas para que se construam novos caminhos e adaptações à realidade emergente de cada momento. Essas mudanças se dão conforme o contexto em que se apresentam, estando intimamente relacionada à existência de uma ação-reflexão crítica perante o mundo (FREIRE, 2014).

No contexto da pandemia do novo Coronavírus⁶, a ação-reflexiva crítica se coloca como imprescindível ao se considerar a realidade do aluno, do professor, dos pais e todos os envolvidos nos processos educacionais. Nesse período de exceção, observaram-se adaptações a novas formas de ensinar e aprender, porém isso não significa que a educação a distância⁷ seja algo novo, ou que as tecnologias já não estivessem inseridas na rotina.

No entanto, o uso de tecnologias digitais com foco na educação está cada vez mais em voga, adaptando-se de maneira dinâmica e mostrando-se indispensável no contexto pandêmico atual (CETIC, 2021). Segundo dados do Painel TIC COVID-19 (CETIC, 2021), em pesquisa realizada com estudantes no período da pandemia, 87% dos entrevistados afirmaram que as instituições educacionais que frequentavam disponibilizaram atividades remotas. Já em relação aos usuários de internet, 82% acompanharam aulas on-line.

Esses dados demonstram algumas mudanças decorrentes da pandemia no que tange à educação e suas relações. Contudo, essas transformações, apesar de serem mais visíveis nesse período, já ocorriam há muito tempo, catalisadas pelo constante desenvolvimento tecnológico. A realidade social deve ser apreendida não como um estanque, mas como processos contínuos de

⁶A pandemia do novo coronavírus (COVID-19) segundo a OMS iniciou em dezembro de 2019 na República Popular da China, sendo caracterizada pela OMS como pandemia em março de 2020. Teve consequências mundiais e em todos os aspectos da vida da população.

⁷A LEI N°9.394/1996 de diretrizes e bases da educação vem desde 1998 incluindo novos artigos relacionados com a educação a distância para acomodar e adaptar as novas formas de ensino

transformações, sempre sujeita a novas ocorrências históricas, sociais e tecnológicas que redirecionam caminhos.

As instituições ao redor do mundo, segundo dados dos anos de [2020](#) e 2021 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2021b), do mapa de fechamento das escolas, por obrigatoriedade estatal, viram-se obrigadas a reorganizar seus sistemas de ensino. No Brasil, o Ministério da Educação aprovou, no dia 28 de abril de 2020, o parecer CNE/CP N° 5/2020 que trata das novas diretrizes de “reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19” ([BRASIL, 2020, p. 2](#)). No entanto, os processos de adaptações trouxeram consigo uma onda de substanciais desafios. Os impactos envolvendo a pandemia são mais complexos do que apenas sanitários e organizacionais, incluem questões econômicas, de saúde mental, sociais, tecnológicas, afetivas, entre tantas outras ([MATTA et al., 2021](#); OCDE, 2021).

Nesse contexto de isolamento social é apontada a utilização de tecnologias como mediadoras e facilitadoras educacionais. Essa interação se dá através de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e ferramentas que podem propiciar maior compreensão dos indivíduos e suas relações sociais e afetivas. Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem tornaram-se o principal recurso para a continuação dos processos de ensino nas mais variadas instituições. Por definição, tem-se que:

Em termos pedagógicos, a interação poderá ser realizada por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem e suas funcionalidades, a partir de comunicadores instantâneos, webconferência e videoconferência, entre outros. Esses ambientes podem ser acessados via web por qualquer dispositivo conectado à internet, inclusive os de característica móvel (notebooks, tablets, celulares etc.) (BEHAR, 2013, p. 45).

Assim, o AVA acaba se tornando um dos principais meios de interação entre os envolvidos. O caráter contínuo das relações e ações humanas abarca consigo uma constante de adaptações. Essas desequilibrações demandam uma certa mobilização de recursos, os quais Perrenoud (2001) define como: conhecimentos, habilidades e atitudes. Esses três elementos servem de estrutura para as chamadas *competências* (PERRENOUD, 2013).

As competências têm sido ampliadas no âmbito da educação, para além das questões cognitivas e técnicas. A discussão sobre as demandas que competem aos termos social e afetivo vem se tornando relevante nos últimos anos e mostrado a importância de sua implementação no sistema educacional. É possível verificar esta demanda conforme publicações de duas grandes instituições

mundiais, a OCDE (2015) e a UNESCO (2015a), que colaboram e incentivam a incorporação dessas competências em diversos sistemas educacionais do mundo.

Em suas análises empíricas realizadas em diferentes países, a OCDE (2015) apontou impactos sociais relevantes a longo prazo nos resultados sociais, nos quais pessoas com maior competência sociais e emocionais tendem ter melhor desempenho em relação ao alcance de metas, trabalho em equipe e lidar com suas emoções. Além desses pontos, os países que valorizam essas questões, a população tem como benefícios futuros, uma maior probabilidade de: cursar ensino superior; melhorar a renda; menor índice obesidade; menor índice de depressão; maior satisfação de vida entre outros (OCDE, 2015).

As competências socioemocionais são definidas pela OCDE como "[...] a capacidade de buscar metas de longo prazo, trabalhar com os outros e lidar com as emoções." (OCDE, 2015, p. 32). Por outro lado, para a UNESCO (2015a), não há uma definição pré-estabelecida. No decorrer do texto "Brasil Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI" (2015), é possível verificar trechos que se referem por habilidades socioemocionais como

[...] habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, e habilidades de comunicação e aptidões para networking e para a interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas (como empatia global e sentimento de solidariedade) (OCDE, 2015, p. 17).

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna (IAS) é referência no debate sobre competências socioemocionais e as define como "[...] capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas" (INSTITUTO AYRTON SENNA, [s.d.]).

Em 2015, o IAS realizou uma pesquisa com professores do Espírito Santo para averiguar sua relação com as competências socioemocionais, questionando a associação entre seu desenvolvimento e a melhoria do aprendizado em disciplinas tradicionais ⁸. Os resultados apontaram um alto índice de concordância entre os entrevistados, mais especificamente 84%.

As competências socioemocionais se mostraram ainda mais essenciais no contexto pandêmico, tendo em vista a crescente da aprendizagem remota. A OCDE, no relatório "A Educação No Brasil: Uma Perspectiva Internacional" (2021), traz diversos desafios na educação brasileira durante a pandemia, desde a evasão escolar que ocorreu em todos os níveis educacionais

⁸ Disponível em: https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/IAS_IN1.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

até o impacto no bem-estar físico e mental (aumento do estresse e ansiedade) dos estudantes durante esse período. O mesmo relatório ainda descreve que a própria educação pode ser o catalisador de mudanças e melhorias pós-pandemia.

Apesar de estar se sobressaindo nos debates recentes, tais competências já se faz presente nos contextos educacionais há algum tempo. No cenário institucional, pode-se citar, além da OCDE (2015), UNESCO (2015a) e do IAS, o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* – CASEL, uma organização à nível mundial que trabalha com aprendizagem socioemocional de competências desde 1994 (CASEL, 2022). Já na Base Nacional Curricular (BNCC), as competências socioemocionais são previstas dentro do currículo brasileiro em meio às diversas competências gerais.

Contudo, as competências socioemocionais não ampliam o arcabouço necessário deste trabalho, já que se limitam às questões emocionais diferindo das competências socioafetivas, no que diz respeito à centralidade das emoções. De acordo com o Modelo de Scherer (2005) e Piaget (1976), é possível contemplar um maior conjunto de informações a respeito do sujeito e suas relações, pois considera dimensões mais complexas, como as relações com os objetos envolvidos e o estado afetivo do sujeito (traços de personalidade, estados de ânimo, emoções). Desta forma, dentro da perspectiva do presente estudo, pretende-se compreender e refletir acerca das *competências socioafetivas*.

A partir das teorias utilizadas são entendidas como competências socioemocionais um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que se desenvolvem para lidar com algumas emoções e com os relacionamentos sociais. Por outro lado, as competências socioafetivas caracterizam-se como a mobilização de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas, considerando aspectos sociais e afetivos (traços de personalidade, estados de ânimo e emoção (BEHAR et al, 2022).

2.3 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

A presente pesquisa se propõe a responder o problema: **quais competências socioafetivas são necessárias para alunos de graduação atuarem um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?**

Nessa direção, coloca-se como **objetivo geral** identificar as competências socioafetivas necessárias dos alunos de graduação para atuarem em um AVA.

Como objetivos específicos, destaca-se:

- Definir o perfil socioafetivo do aluno do ensino superior;
- Identificar o CHA (Competência, Habilidade e Atitude) das competências socioafetivas;
- Mapear Competências socioafetivas de estudantes do ensino superior em um AVA;

Deste modo, considerando o contexto atual e as possibilidades futuras do tema, a proposta de dissertação pretende colaborar com o seu desenvolvimento através de uma faceta socioafetiva, ampliando as possibilidades de atuação, interação e comprometimento do aluno.

3 ASPECTOS SOCIOAFETIVOS NA EDUCAÇÃO

Para embasar as competências socioafetivas que serão desenvolvidas neste trabalho, entende-se que o viés teórico de Scherer (2005) respalda as questões necessárias ao considerar os elementos de traços de personalidade, estados de ânimo e emoções de forma complementar. Por esse motivo, o capítulo a seguir tem como propósito apresentar o Modelo de Scherer (2005), no qual se embasam os mapeamentos.

3.1 ASPECTOS AFETIVOS – MODELO DE SCHERER

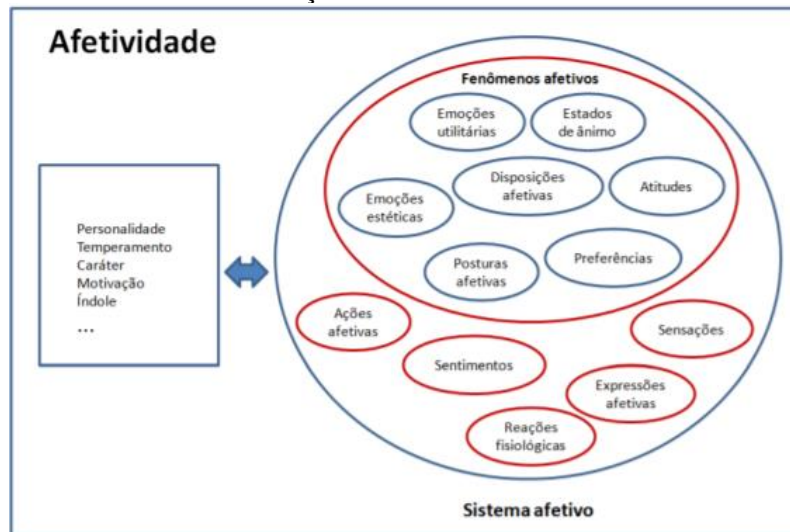
A escolha conceitual se deu em decorrência das possibilidades de apreensão dos fenômenos afetivos que o modelo oferece, o qual permite, por sua estrutura, inferir os estados de ânimo do aluno e, por consequência, interferir de uma forma pedagógica e motivacional (LONGHI, 2011).

Scherer (2005) percebe aproximações de seus estudos com os de Piaget, o qual estabelece a afetividade como sentimentos, emoções e a vontade. Esses atravessamentos estão constantemente participando da ação, fazendo parte dos desequilíbrios e equilíbrios constantes no sujeito da ação e do objeto, possibilitando novos conhecimentos (BEHAR, 2019).

O modelo de Scherer baseia-se nas manifestações emocionais derivadas de fenômenos afetivos. Segundo Scherer (2000), eles ocorrem através de alterações em cinco componentes: cognitivo, fisiológico, motivacional, comunicacional e sentimento subjetivo, sendo descritos pelo autor alterações nos subsistemas orgânicos. Assim, são compreendidos e descritos como “[...] emoções utilitárias (básicas, primárias ou modais), emoções estéticas, preferências, atitudes, estado de ânimo, disposições afetivas/traços de personalidade e posturas interpessoais/estilos afetivos” (LONGHI, 2011, p. 20).

Longhi (2011) resume os elementos de forma a compreender a estrutura e a localização de cada um dentro dos fenômenos afetivos. Na ilustração 1, destaca-se o sistema afetivo e seus componentes que se interconectam, sendo eles: traços de personalidade, estados de ânimo e as emoções, consideradas essas o estado mais básico. É importante pontuar que essa relação entre os elementos é contínua, eles se influenciam constante e mutuamente, conforme a ilustração 1.

Ilustração 1 – Sistemas Afetivos



Fonte: [LONGHI, 2011, p. 19.](#)

A definição utilizada por Scherer (2005) para os três estados afetivos são:

1. *Traços de Personalidade*: Muitas vezes são comportamentos estáveis, eles descrevem a tendência de uma pessoa experimentar certos estados de ânimo mais frequentes, sendo uma disposição de personalidade. Exemplo: nervoso, ansioso, irritável, imprudente, taciturno, hostil, invejoso, ciumento. Duração: Longa.
2. *Estados de ânimo*: Eles estão relacionados geralmente a humores, sendo caracterizados como predomínio duradouro de um sentimento subjetivo que afeta a experiência e o comportamento. São considerados estados afetivos difusos e a causa não é clara do desencadeamento, pode ser por evento ou avaliação específica ([Scherer, 2005, nossa tradução](#)). Exemplo: alegre, sombrio, apático, deprimido ou confiante. Duração: Média
3. *Emoção*: Neste elemento, o autor divide as emoções em dois tipos, estéticas e utilitárias. As *Emoções utilitárias* são consideradas dessa forma, pois auxiliam na adaptação a eventos que tem consequências para nosso bem-estar. Essas adaptações, vindas de pesquisas da psicologia são a tendência de ação (luta, fuga), recuperação e reorientação (luto, trabalho), aprimoramento motivacional (alegria, orgulho) ou a criação de obrigação social (reparação). Pela importância de bem-estar e sobrevivência muitas dessas emoções são de alta intensidade e envolvem subsistemas orgânicos. Exemplos de emoções utilitárias: raiva, medo, alegria, desgosto, tristeza, vergonha, culpa. *Emoções estéticas*: Essas emoções estão relacionadas a qualidades intrínsecas, apesar de não ter uma função utilitária não quer dizer que não produz efeitos comportamentais e fisiológicos, porém não em função de uma

prontidão comportamental ou uma preparação adaptativa. Exemplo de emoções estéticas: admiração, êxtase, fascinação, harmonia. Duração: Rápida.

Ilustração 2 – Elementos Afetivos



Fonte: ROSEMBERG, 1998 *apud* LONGHI, 2011.

De acordo com os parâmetros descritos por Scherer (2005), a emoção é a interface entre o sujeito e o meio. Contudo, como já visto, ela é apenas parte dos estados afetivos sendo o elemento com a menor duração, ainda que influenciando e sendo influenciada pelos demais elementos.

Scherer (2000) também se baseou em uma abordagem social-construtivista-construcionista e cognitiva das emoções. Para melhor compreensão, o quadro 1 abarca parte das teorias sobre estudos das emoções feita por Longhi (2011), que descreve as duas abordagens.

As abordagens utilizadas em relação às emoções estão de acordo com as pesquisas de Piaget, conforme a tabela acima.

Por definição, conforme visto anteriormente, a emoção parte da reação, e é influenciada pelo meio e por uma avaliação interna e externa, essas são identificadas como primárias e secundárias. Ekman (2003) descreve que as emoções primárias são universais, indiferente da cultura, estando ligadas ao processo instintivo de sobrevivência. O autor também as caracteriza além dos sinais universais com os seguintes requisitos: presença em outros primatas, coerência entre a resposta emocional, início rápido, breve duração, ocorrência inesperada e avaliação automática (EKMAN, 1992). Já as emoções secundárias, segundo Damásio (2004), são de ordem social, aprendidas e influenciadas pela cultura e sociedade.

Quadro 1 – Abordagens Emocionais

Abordagem	Raiz histórica	A emoção é ...	Fundamento para a diferenciação	Modelos Psicológicos	Principais pesquisadores
Social-constructivista-constructivista	Kant	... um mecanismo influenciado pelas relações sociais, culturalmente impostas	Estudo dos aspectos léxicos da linguagem	Modelo dimensional Modelo semântico	K. Scherer, J. Averill, J. Russell, Ortony, J. Piaget, L. Vigotski
Cognitivista	Platão, Aristóteles	... uma forma de avaliação do mundo externo e interno	Estudo da avaliação cognitiva e das relações entre os componentes que participam no processo de avaliação	Modelo discreto Modelo dimensional Modelo semântico Modelo adaptativo Modelo por composição	K. Scherer, R. Zajonc, J. Piaget, M. Arnold, R. Solomon, R. Lazarus, I. Roseman, A. Ortony, N. Fridja, A. Damasio, L. Vigotski

Fonte: [Longhi, 2011, p. 15.](#)

De acordo com Ekman (1992) (primárias) e Damásio (2004) (secundárias) são definidas as seguintes emoções, no quadro 2.

Quadro 2 – Emoções primárias e secundárias

Emoções Primárias	Emoções Secundárias
Nojo Raiva Medo Tristeza Alegria Surpresa Desprezo	Embaraço Ciúme Culpa Orgulho Bem-estar Mal-estar Calma Tensão Impulsos Motivações Estados de dor Prazer

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ekman ([1992](#)) e Damásio (2000).

Conforme o quadro 2, destaca-se que as emoções secundárias estão relacionadas com o amadurecimento humano, sendo percebidas de forma sutil. As primárias, em contramão, são tidas como reações mais imediatas. Conforme elas se tornam mais complexas, tanto em sua percepção quanto nas variáveis que a desencadeiam, o autor as descreve como “emoções de fundo”. (Damasio, 2015)

Scherer (2005) também estabelece que esses sistemas afetivos passam por um processo de *appraisal*, isto é, uma avaliação, com quatro objetivos sendo eles: relevância; valência hedonista; potencial de *coping* e significância. Esses termos são descritos no *Stimulus Evaluation Checks* –

SEC. Os quatro elementos sintetizados pelo autor são resumidos por Longhi (2011, p. 37) da seguinte forma:

1. Relevância: a partir da novidade e da expectativa do evento para si, para o outro ou para o grupo. Inclui análises do grau de familiaridade, da satisfação intrínseca e da importância ou permanência do objetivo no atendimento da necessidade;
2. Valência hedonista: refere-se às implicações do evento no bem-estar e alcance imediato dos objetivos do sujeito. Contempla verificações de atribuição causal, da probabilidade do resultado, da expectativa consistente ou não, e da urgência;
3. Potencial de *coping*: é a capacidade de lidar com situações ou de responder a determinado evento e seus desdobramentos. Abrange exames de controle, da capacidade de superação e de ajustes;
4. Significância: é caracterizada pelo valor do evento a partir das normas e regras sociais e do próprio sujeito. Compreende o monitoramento de padrões internos e externos em relação a si e ao grupo social.

Leventhal e Scherer (1987) compreendem que cada etapa do processo de *appraisal* passa por uma estrutura hierárquica, desde processos inconscientes até os processos conscientes do indivíduo. O fluxo inicia-se no sensorio motor, passa pelo esquemático e finaliza-se no conceitual onde é consciente e mais complexo, abrindo espaço para a reflexão, a abstração e conclusões.

De acordo com Piaget (1976), a afetividade é o que energiza o comportamento, sendo parte de uma estrutura. As transformações nesse elemento têm como consequência a transformação de toda a estrutura, como intelectual, de regulações, afetivas e sociais, de forma contínua (PIAGET, 1978). Desta forma, de acordo com o Modelo de Scherer (2005), é possível compreender como serão delimitadas e mapeadas as competências socioafetivas considerando os elementos de traços de personalidade, estados de ânimo e emoções de acordo com sua hierarquia e descrição conceitual.

Ilustração 3 – Derivação das competências socioafetivas e socioemocionais



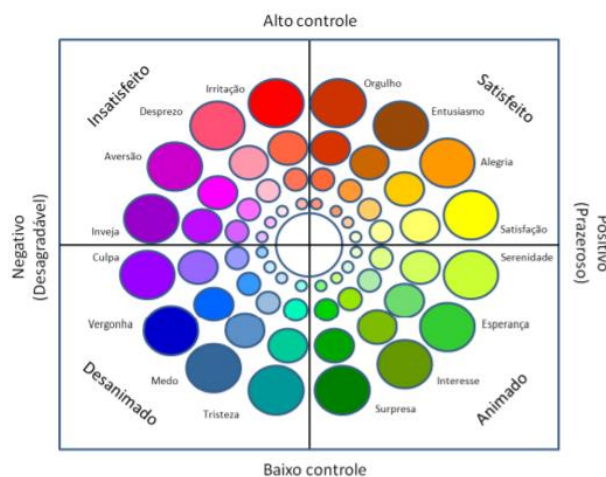
Fonte: Elaborado pela autora baseado na teoria de Scherer e Perrenoud, 2021.

Conforme já mencionado, no presente trabalho as competências socioafetivas serão compreendidas a partir do Modelo de Scherer (2005), desta forma, estarão relacionadas ao modelo afetivo. As competências socioemocionais, por sua vez, não contemplam todos os aspectos necessários da pesquisa, fenômenos afetivos como emocionais e Scheter, através do seu Modelo, consegui definir cada fenômeno como sendo um aspecto AFETIVO. já que são direcionadas às emoções, e, por essa razão, não será utilizado esse termo nesta pesquisa, já que se pretende contemplar os demais aspectos afetivos de forma mais ampla e interrelacional.

Devido ao viés teórico utilizado, compreende-se que o conceito de *competências socioafetivas* descreve de forma mais correta as competências mais amplas. Nesse caso específico, esse conjunto está relacionado diretamente às interações no ambiente virtual de aprendizagem.

Assim, para a inferência dos aspectos afetivos no Ambiente Virtual de Aprendizagem, será utilizada a funcionalidade do Mapa Afetivo do AVA-ROODA desenvolvido por Longhi (2011) e baseado na teoria de Scherer (2005). Seu objetivo é compreender o estado afetivo que se encontra o aluno na utilização do AVA. A autora utiliza como base o *Geneva Emotion Wheel* (GEW) para definição do quadro de estados afetivos conforme a ilustração 4.

Ilustração 4 – Estados Afetivos



Fonte: [Longhi, 2011](#), baseada em Tran, 2004, p. 66.

O sistema está dividido por quadrantes que definem os 4 estados de ânimo utilizados, dentro dos quais estão relacionadas às suas famílias afetivas, isto é, as emoções relacionadas a cada quadrante, como pode ser verificado no quadro ([LONGHI, 2011](#)).

A partir da mineração de texto dentro do ambiente AVA ROODA é realizado o enquadramento do aluno, sendo possível verificar alterações do estado afetivo no período de utilização do ambiente.

O mapa afetivo possibilita também uma análise a respeito de fatores motivacionais de confiança, esforço e independência mediadas a partir da interação do aluno com o ambiente, a saber: número de acessos, frequência de participação, modo de participação, pedidos ou prestação de ajuda, geração de mensagens ou tópicos, número de visitas ao tópico, tempo de permanência na sessão. Os mapas criados a partir das funcionalidades do ROODA – Mapa Social e Mapa Afetivos – geram dados relevantes dos alunos, possibilitando ao professor ampliar suas estratégias perante o aprendizado do aluno.

Ao valorizar uma formação mais integral, ou seja, não se atendo apenas ao aspecto cognitivo, a educação passa, cada vez mais incisivamente, a contemplar as dimensões sociais e afetivas. Em realidade, já Piaget (1954;2005) e Vygotski (2004) observam que o desenvolvimento intelectual bem estruturado tem como pressuposto a devida atenção à afetividade. Em outros termos, os processos cognitivos são assumidos como profundamente interligados à dimensão afetiva (LONGHI, 2011, p. 3).

Quadro 3 – Estados de ânimo

Valência	Estado de Ânimo	Família Afetiva	Emoções
Positiva (Prazerosa)	Animado	Surpresa	Abismado, admirado, atônito, chocado, estupefato, maravilhado, pasmo, perplexo, surpreso
		Interesse	Absorvido, animado, ansioso, atento, ávido, curioso, dedicado, empenhado, encorajado, estimulado, incentivado, inspirado, interessado
		Esperança	Animado, confiante, desejoso, esperançoso, com expectativa, otimista, seguro
		Serenidade	Assistido, ajudado, aliviado, amparado, calmo, sereno, tranquilo, sossegado
	Satisfeito	Satisfação	Expectativas correspondidas / atendidas, gratificado, satisfeito
		Alegria	Alegre, contente, enaltecido, encantado, feliz, triunfante
		Entusiasmo	Extasiado, em júbilo, em regozijo, eufórico
		Orgulho	Altivo, imponente, onipotente, orgulhoso, vaidoso
Negativa (Desagradável)	Insatisfeito	Irritação	Aborrecido, agitado, ameaçado, com ódio, enraivecido, encolerizado, exasperado, feroz, furioso, impetuoso, indignado, inflamado, irado, violento, zangado
		Desprezo	Altivo, arrogante, depreciado, desacreditado, desconsiderado, desdenhoso, desprezível, desvalorizado, menosprezado, oprimido, rejeitado, ridicularizado, subjugado
		Aversão	Achar abominável, com antipatia, com asco, enjoado, com má vontade, enauseado, enjoado, considerar de mau gosto, desgostoso, detestável, com dissabor, enfatiado, insuportável, não gostar de, repúdio
		Inveja	Enciumado, desejoso, invejoso, cobiça
	Desanimado	Culpa	Arrependido, censurado, com remorso, culpado, em falta, penalizado, repreendido, responsabilizado, sentido
		Vergonha	Acanhado, confuso, desconcertado, embaraçado, envergonhado, humilhado, tímido, perdido, atrapalhado, descompensado, confuso
		Medo	Alarmado, amedrontado, ansioso, apavorado, apreensivo, arrepiado, assustado, atemorizado, em pânico, horrorizado, inquieto, intimidado, medroso, preocupado, recoso, sobressaltado, temeroso
		Tristeza	Abatido, aflito, carrancudo, choroso, compadecido, consternado, mal humorado, deprimido, desapontado, com dó, sentir-se em desgraça, em pranto, entristecido, fracassado, sentir-se incompetente, lamentoso, lúgubre, magoado, melancólico, penoso, pesaroso, péssimo, sentindo-se mal, sofrido, sombrio, taciturno, triste

Fonte: Longhi, 2011, p. 130.

Como constatado por Longhi (2011), a atenção aos aspectos sociais e afetivos fazem parte da trajetória de construção dos aspectos cognitivos. Dessa forma, é fundamental considerar a integralidade do processo de aprendizado, esforçando-se para apreender o máximo possível desses aspectos. Por essa razão, os mapas disponibilizados na ROODA colaboram com essa visão integral e sociointeracionista.

3.2 ASPECTOS SOCIAIS

Esta seção tem como objetivo compreender os embasamentos teóricos no que tange ao aspecto social. Para isso, será utilizada a perspectiva piagetiana, ou seja, sua perspectiva interacionista, pois o autor não desassocia a interação com o conhecimento, a afetividade e as questões sociais.

Piaget em seus estudos observou que esses elementos, conhecimento, afetividade e social, obedecem à mesma lei de estabilidade gradual, isto é, o desenvolvimento da inteligência é acompanhado de um equilíbrio afetivo e das relações sociais (PIAGET, 1976). Esse processo se estabelece pela interação do sujeito com o meio (objeto/sujeito) que produz o conhecimento. Assim, essas ações e desequilíbrios cognitivos e afetivos caracterizam-se pelo processo de interação social. Já o conhecimento é o resultado da ação que se faz através da interação com o meio.

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo [...]. (PIAGET, 1970, p. 4)

O conhecimento só se torna possível quando há o objeto para que o sujeito possa realizar a ação, os dois se constituem na relação agindo um sobre o outro (BECKER, 2016). Desta forma, esse conjunto estabelece a estrutura das relações. Conforme Behar (2019), para Piaget,

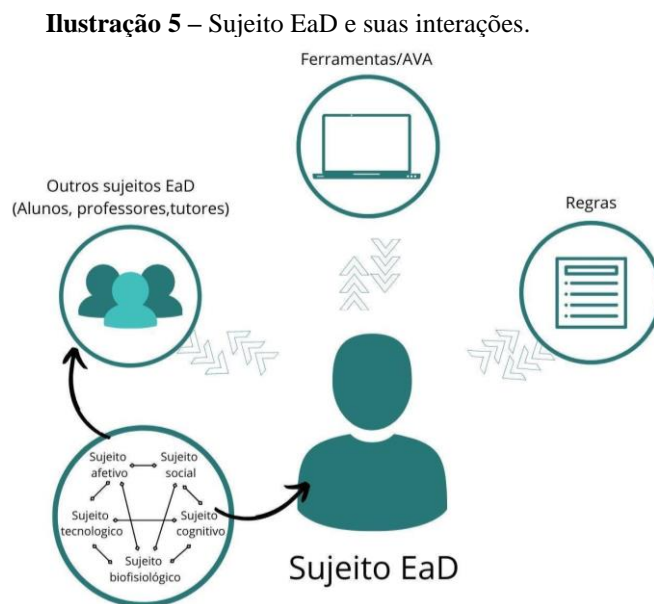
[...] a construção do indivíduo a partir de sua interação com o meio. Essas trocas iniciam no meio familiar e são significativamente ampliadas na escola, a qual tem como uma de suas funções preparar o sujeito para viver em sociedade. Desse modo, a educação está também intrinsecamente relacionada com a formação de cidadãos para a convivência social, ou seja, para além de seu papel de ensinar conhecimentos culturais e científicos. (BEHAR et al, 2019, p. 70)

Essa construção do indivíduo e o do papel da educação, como visto no capítulo 2, devido a pandemia da COVID-19 se torna ainda mais relevante no que tange às interações. As tecnologias

são essenciais para promover e auxiliar a socialização e colaborar com o desenvolvimento do sujeito.

Para descrever esse sujeito que integra diversos sujeitos em si, na educação, Behar (2019), com base em Piaget (1995) e Dolle (1993), nomeia como sujeito da EaD uma composição de cinco dimensões: fisiológico, cognitivo, tecnológico, afetivo e social. O sujeito da EaD, por sua vez, pode ser individual, particular e subjetivo, ou coletivo sendo um conjunto de sujeitos individuais interagindo (BEHAR, 1998, 2019).

Desta forma, a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem promove o meio necessário para essa interação e a presença virtual do sujeito EaD (BEHAR, 2019). Para melhor compreender a estrutura que envolve os conceitos apresentados, observa-se na figura 5 as interações do sujeito EaD e suas dimensões.



Fonte: Baseado em Piaget (1970;1976;1995) e Behar (2019).

Assim, para compreender as competências socioafetivas voltadas para a atuação de alunos de graduação em um AVA, consideram-se essenciais os tópicos sociais aqui apresentados.

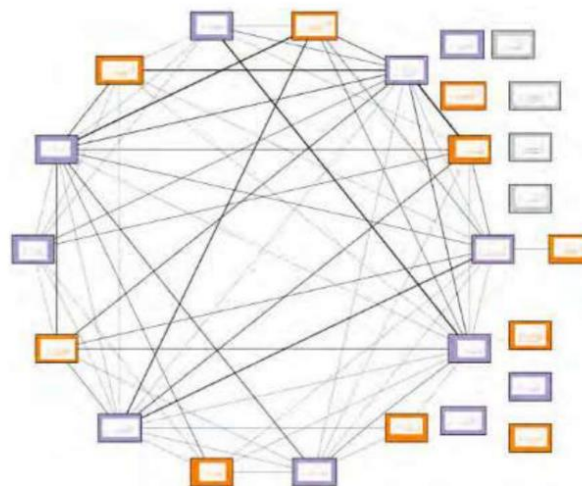
O ROODA possibilita também a utilização de indicadores de interação social, compreendendo assim, as conexões que ocorrem em uma turma, conforme descrito por Behar (2019, p. 79) na tabela 1:

Tabela 1 – Indicadores de interação social

Colaboração	Grupos Informais	Popularidade	Distanciamento social	Ausência
Indica o quanto o sujeito contribui com a troca de ideias e também por meio da postagem de materiais na turma	Apresenta as trocas constantes estabelecidas entre três ou mais sujeitos por meio das funcionalidades da ROODA, constituindo um agrupamento.	Indica quais sujeitos destacam, por manter uma frequência maior de interações do que o restante dos participantes da turma.	Indica o sujeito que entra em contato com os colegas e não recebe retorno.	Indica o sujeito que entra em contato com os colegas e não recebe retorno.

Fonte: Elaborada pela autora baseada em Behar, 2019.

A partir dos indicadores aplicados a todos os envolvidos, o mapa social cria um sociograma com as interações apresentadas. Conforme a ilustração 6:

Ilustração 6 – Layout do Mapa Social

Fonte: [Longhi et al., 2014, p. 382.](#)

A figura representa as relações no ambiente, de forma que o professor/tutor possa identificar individualmente as conexões ou a falta delas, possibilitando realizar ações individualizadas para desenvolver cada aluno, sendo assim uma ferramenta útil de indicadores sociais.

4 COMPETÊNCIAS: UMA DISCUSSÃO DOS CONCEITOS

Este capítulo tem como objetivo discutir os conceitos de competências utilizados em diferentes áreas do conhecimento. Assim, busca-se percorrer sua história, diversos estudos e autores a fim de delinear sua definição e utilização dentro da proposta de pesquisa.

O termo competência aparece na língua francesa no final do século XV; naquele momento, designava a legitimidade e a autoridade outorgadas às instituições para tratar determinados problemas (um tribunal é competente em matéria de...); a partir do final do século XVIII, seu significado se ampliou para o nível individual e passou a designar "toda capacidade devida ao saber e à experiência" (DOLZ; OLLAGNIER & CAIS 2004, p.33).

Embora o termo “competência” ainda seja empregado juridicamente, ele tomou proporções conceituais muito mais amplas nas diversas áreas em que foi aplicado durante o passar do tempo. Contudo, no século XX as discussões sobre o tema tinham foco nas relações de trabalho. Nessa linha, Fleury e Fleury (2001) destacam McClelland como o primeiro autor a aplicar o termo, em 1973 nos Estados Unidos, conceituando as competências com performance superior ao realizar tarefas ou situações. Esse conceito favorece uma visão de oposição e superioridade, mantendo um processo de competição.

De acordo com Behar *et al* (2013), o conceito de competência é inicialmente utilizado no direito e passa, então, a ser empregado no contexto educacional apenas no século XX. Em um primeiro momento, o termo estava presente na educação profissional, mas aos poucos se expande para além da área.

O ensino baseado em competências já se tornou realidade tanto no Brasil quanto em diversos países do mundo. Observa-se, mais especificamente, que elas estão inseridas em bases curriculares de 37 países, de forma implícita ou explícita, conforme estudos da OCDE (2015) mencionados pela BNCC.

Porém, antes de avançar nas especificações das competências, é importante compreender de que forma ela foi pensada por diversos autores nesse período. O quadro 4, dos autores e seus conceitos de competência, tem como objetivo possibilitar uma perspectiva da visão referente ao tema. Os autores mencionados no quadro utilizam o termo competência dentro de áreas distintas, como trabalho, educação e para questões vivenciadas cotidianamente, além de compreendê-las conceitualmente como uma ação eficiente procedente da mobilização de diversos elementos.

Quadro 4 – Conceito de competência

QUADRO DE AUTORES E CONCEITOS DE COMPETÊNCIA	
Autor	Conceito
Guillevic (1991 apud Perrenoud, 2013, p.45)	A competência dos operadores será considerada como um conjunto de recursos disponíveis para enfrentar uma situação nova no trabalho. Esses recursos são constituídos por conhecimentos guardados na memória e por meios de ativação e de coordenação de tais conhecimentos. A noção de “competência” é, portanto, abordada no seu sentido clássico (as potencialidades do indivíduo) em oposição à noção de “desempenho”, que é a tradução total ou parcial da competência numa determinada tarefa. (GUILLEVIC, 1991, p. 145)
Gillet (1991): (apud Perrenoud, 2013, p. 45)	Uma competência é um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais organizados em esquemas operatórios e permitindo, no interior de um conjunto de situações, a identificação de uma tarefa-problema e a sua resolução por meio de uma ação eficaz. (GILET, 1991)
Le Boterf (1994): (apud Perrenoud, 2013, p.45)	A competência não é um estado, e sim um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona tal saber? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar e de colocar em prática, de modo eficaz, as diferentes funções de um sistema no qual intervém recursos tão diversos quanto as operações de raciocínio, os conhecimentos, as ativações da memória, as avaliações, as capacidades relacionais ou os esquemas comportamentais. Essa alquimia continua sendo uma terra amplamente incógnita. (LE BOTERF, 1994, p. 17)
Richard Boyatzis (Spencer e Spencer, 1993; McLagan, 1996; Mirabile, 1997). Visão americana (apud Fleury, 2001 , p.185)	Competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém. (BOYATZIS, 1993)

Tardif (1996) (<i>apud</i> Perrenoud, 2013, p. 45)	A competência é um sistema de conhecimentos, tanto declarativos (do que se trata) quanto condicionais (o quando e o porquê) ou processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e permitindo, no interior de um conjunto de situações, não apenas a identificação de problemas, mas também a sua resolução, por meio de uma ação eficaz. (TARDIF, 1996, p. 31)
Zarifian (1999) (<i>apud</i> Fleury, 2001, p. 186)	Segundo Zarifian (1999), a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força quanto mais aumenta a complexidade das situações.
Lawler - Visão europeia (<i>apud</i> Fleury, 2002, p.185)	Argumenta contra a linha de raciocínio americana, as organizações deverão competir não mais apenas mediante produtos, mas por meio de competências. Discorda da ideia de desenho do cargo, próprios do modelo taylorista, pois não atende às demandas de uma organização complexa, mutável em um mundo globalizado. Deve-se atrair e desenvolver pessoas em atividades complexas (LAWLER s/d)
Perrenoud (2013, p. 45)	Competências como produto de uma aprendizagem e, ao mesmo tempo, como fundamento da ação humana. Nas ciências da educação e nas ciências do trabalho identifica-se um amplo consenso em torno da seguinte definição: a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais.

Fonte: Desenvolvida pela autora, com base no referencial de Perrenoud (2013) e Fleury & Fleury ([2001](#)).

Cada autor, em seus termos, descreve a sua conceituação de competência. Contudo, vale ressaltar que mesmo que haja nomenclaturas diferentes, em muitos aspectos, o conhecimento é base para todos os conceitos sobre competências mencionados no quadro acima, partindo assim de um ponto em comum: saber é necessário para ser competente (GILLET, 1991; PERRENOUD, 2003; GUILLEVIC, 1991; ZARIFIAN, 1999; LE BOTERF, 1994; TARDIF, 1996).

Guillevic (1991) e Le Boterf (1994, *apud* Perrenoud, 2013) descrevem a mobilização de recursos como a capacidade do indivíduo de empregar esse saber ao fazer uso de seu conhecimento

perante situações problemáticas, procurando agir de forma adequada com os meios que possui. Por sua vez, Gillet (1991) e Tardif (1996; *apud* PERRENOUD, 2013), apesar de denominarem de forma diferente, descrevem a competência a partir de processos e organizados em esquemas. Todavia, os autores mencionam que o ser competente gera uma resolução final eficaz.

De acordo com Perrenoud (2013), não há como falar de competências de forma neutra, pois quando se escolhe o conceito a ser utilizado em uma pesquisa, essa parte de uma teoria e ideologia e, por isto, a maneira que se refere torna-se arbitrária. Por este motivo, é importante ser minucioso ao escolher o termo a ser utilizado.

Desta forma as conceituações de competência a serem utilizadas nesta pesquisa serão a de Perrenoud, já mencionado, e a de Behar que “[...] entende-se que não são somente habilidades ou conhecimentos, mas uma combinação destes com as atitudes que irão compor as competências, indicando as várias possibilidades de sua contribuição na área educacional” (BEHAR, 2013, p. 21). A autora descreve assim que, através do conhecimento, habilidade e atitude (CHA), a educação pode ir muito além do que o formato atual.

Em outras palavras, competência é “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Ela permite a realização de uma ação, em uma situação específica, através de processos mentais complexos. No entanto, sua construção requer a mobilização de conhecimentos, tida como uma forma de alcançar as competências, mas não podendo ser realizados de maneira automática. A habilidade também é necessária e trata de uma sequência de modos operatórios que se tornam esquemas mentais que inserem uma decisão. A atitude se caracteriza por um recurso que abrange questões emocionais, relacionais, de valores e posturas perante as situações.

Perrenoud (2000) compreende, ainda, que as competências são importantes, pois podem auxiliar a responder às demandas sociais e de mercado, além de servir para que a pessoa desenvolva suas relações, já que a mobilização delas está ligada a uma prática de interação específica. O autor ressalta ainda que para haver competência é necessário,

[...] dominar regularmente um conjunto de situações que possuem a mesma estrutura; – mobilizar e combinar, para a finalidade em questão, diversos recursos: saberes, relação com o saber, capacidades (ou habilidades), atitudes, valores e identidade; – apropriar-se de novos recursos ou, se necessário, desenvolvê-los (PERRENOUD, 2013, p. 46).

Segundo Silva(2012), “o caráter dinâmico da competência relaciona-se aos elementos que se modificam ou se transformam de acordo com as mudanças socioculturais, assim torna-se importante conhecer cada um de seus elementos e suas características” (SILVA, 2012, p. 46). Os recursos que os indivíduos utilizam na mobilização das competências podem ser utilizados em

diferentes contextos e situações, mostrando, deste modo, a adaptação que existe no ser competente ([SILVA, 2012](#)). Desta forma, importa compreender cada elemento/recurso das competências para mobilizá-las da forma mais adequada possível. Por essa razão, o subcapítulo terá o objetivo de discutir a respeito dos três elementos: conhecimento, habilidade e atitude.

4.1 ELEMENTOS DA COMPETÊNCIA

O pensar sobre o conhecimento não é fato novo na história da humanidade. Desde Sócrates e seus conceitos para obtenção do conhecimento até John Locke já na Idade Moderna estabelecendo uma sistematização e formalizando a disciplina. Porém, nesta pesquisa a visão empregada ao conhecimento está relacionada às competências das teorias de: Perrenoud (2001), onde o conhecimento relaciona-se com o saber, Piaget (1973) que estabelece o conhecimento através da relação entre sujeito e objeto, e Behar (2009) que une essas duas visões em uma perspectiva considerando os espaços virtuais.

Perrenoud (2001; 2013) descreve o conhecimento como o saber de uma competência, sendo um dos elementos utilizados na mobilização decorrente da real prática:

Efetivamente, o conhecimento se torna uma ferramenta para a ação com a condição de permitir a compreensão da realidade física, química, biológica, psicologia, econômica ou social que temos a intenção de controlar. Sem representação, sem conceitualização e sem cópia do real, o ser humano é impotente (PERRENOUD, 2013, p. 36).

Assim, identifica que esses saberes são necessários para a vida e, desta forma, compreende a importância de organizá-los e entender quais são mais essenciais para desenvolvimento no processo educacional.

Para Piaget (1973), a construção do conhecimento está ligada à interação do sujeito com o objeto, logo, o conhecimento se estabelece nessa ação para agir e transformar o meio em que atua. Da mesma forma, Perrenoud (1999) também ressalta o fato de que os saberes não são adquiridos de forma instantânea e sim num processo de construção.

Sabe-se agora que a transferência de conhecimentos ou sua integração em competências não são automáticas e passam por um trabalho, isto é, um acompanhamento pedagógico e didático sem o qual nada ocorrerá, a não ser para os alunos com grandes meios para isso (PERRENOUD, 1999, p. 49 *apud* MENDELSON, 1996; PERRENOUD, 1997a).

Portanto, é necessário que haja um processo de conhecimento e a utilização de forma prática e útil. Sendo assim, como aponta Le Boterf (1994 *apud* Perrenoud, 2013), ainda mais necessário do que ter os saberes são as habilidades para aplicá-los.

Da mesma forma, Behar descreve que os saberes “[...] se constitui no espaço virtual pelas trocas entre o sujeito e o objeto por meio das ferramentas digitais e dos conteúdos, bem como das interações formadas na rede” (BEHAR, 2009, p. 28). Por conseguinte, a interação do sujeito com o objeto e o meio ocorre através de ações no processo da construção contínua do conhecimento e sua mobilização.

O segundo elemento das competências é a habilidade, que aparece descrita por Perrenoud (2013) como:

[...] esquemas que orientam as operações mentais e as operações concretas. Tais habilidades, que podem também ser denominadas *skills* ou saberes processuais elementares, diferenciam-se das competências pelo fato de tornarem automáticas várias operações indispensáveis, mas, que sozinhas, não permitem um domínio da situação (PERRENOUD, 2013, p. 48).

Para Perrenoud (2013), as habilidades são operações manuais ou mentais, que necessitam de outros elementos já estabelecidos para serem realizadas. Elas são o saber-fazer entre os elementos, sendo imprescindível destacá-las como um dos elementos, já que, em outras conceituações, as habilidades se tornam sinônimo de competência.

Para Chiavenato (2004), habilidade é utilizar conhecimentos, métodos, técnicas, entre outros, para desenvolver tarefas específicas através da experiência e da educação. O autor considera que elas “são demonstradas pela facilidade com que as pessoas fazem as coisas ou executam seus trabalhos” (CHIAVENATO, 2013, p. 57).

Zabala e Arnau (2015) compreendem que a habilidade se configura em processos simples até estratégias complexas. Os autores também reconhecem que “[...] para que as habilidades cheguem a um bom fim, devem ser realizadas sobre objetos de conhecimento, ou seja, fatos, conceitos e sistemas conceituais” (ZABALA & ARNAU, 2015, p. 37). Ou seja, a habilidade está diretamente relacionada ao primeiro componente, o conhecimento. Assim sendo, ela é o elemento das competências que se refere à capacidade de saber fazer ou saber aprender, colocando em prática o conhecimento construído ao longo da vida, sendo eles concretos ou cognitivos, utilizando as ferramentas necessárias para a ação.

O terceiro elemento da competência é a atitude, que está relacionada à motivação do indivíduo de querer executar determinada tarefa, tal como ao processo afetivo e emocional que irá repercutir no seu comportamento (DURAND, 2000). Ainda para Chiavenato (2013), a atitude é a

forma na qual se enfrenta a realidade e como o indivíduo se comporta perante os outros. Por outro lado, Zabala e Arnau (2015) descrevem como um conjunto mais complexo de conteúdo.

Os conteúdos atitudinais englobam valores, atitudes e normas. Todos esses conteúdos estão configurados por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e atitudinais (ações e declarações de intenção), mas a incidência de cada um desses componentes varia em se tratando de um valor, uma atitude ou uma norma (ZABALA & ARNAU, 2015, p. 98).

As atitudes, para Zabala e Arnau (2015), entrelaçam comportamentos, questões afetivas, crenças, valores e normas. Todo o contexto pode direcionar também os relacionamentos de acordo com questões culturais diversas.

O processo de aprendizagem desses conteúdos significa elaborações complexas de caráter pessoal com uma grande vinculação afetiva. Atitudes são aprendidas a partir de modelos ou por meio das vivências continuadas em contextos com grandes implicações afetivas: querer ser como alguém que se admira ou querer viver de acordo com as normas de um grupo social para poder permanecer ligado a ele (ZABALA & ARNAU, 2015, p. 98).

Os autores identificam que para se ter uma atitude, é necessário a utilização anterior dos outros elementos da competência – conhecimento (saber) e habilidade (saber fazer). Deste modo, a atitude contempla uma gama de complexidades que dependem tanto da mobilização dos demais elementos quanto de questões internas que influenciam o indivíduo para aquela ação pontual. Nesse sentido, percebe-se que há uma conexão entre os três elementos de interdependência que demonstram a necessidade de envolver diversos esquemas para a realização efetiva de uma competência. Em outras palavras,

[...] uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão etc. (PERRENOUD, 1999, p. 25).

Assim, como demonstra Perrenoud (1999), a mobilização entre os elementos é complexa e constante ao permitir o agir de forma rápida e segura perante as situações impostas, ainda que singulares.

4.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção é apresentado um levantamento dos conceitos de competências socioemocionais que direcionam as ações e processos educacionais de instituições reconhecidas,

nacional e internacionalmente. Assim, a partir desse conjunto de informações, é possível utilizar os dados para um primeiro cruzamento e mapeamento de competências socioafetivas.

4.2.1 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

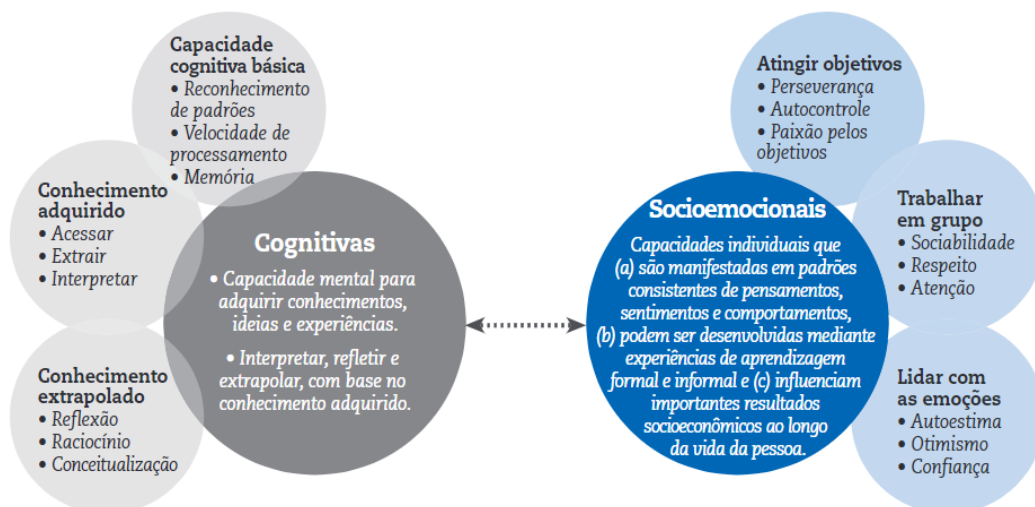
A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma instituição internacional que tem como objetivo apresentar diretrizes para o desenvolvimento econômico e de bem-estar social de seus países membros. A OCDE em conjunto com outras organizações internacionais fornece um banco de informações confiáveis acerca de estudos sobre os desafios do milênio, estabelece padrões de crescimento sustentável e provê um fórum de soluções para problemas globais. Destaca-se que a área da educação é um dos principais palcos de atuação da OCDE.

Em um mundo cada vez mais dinâmico as competências socioemocionais, ou “transformadoras” como coloca a instituição, são fundamentais para a promoção de um mundo mais igualitário e sustentável (OCDE, 2015). Assim, para além dos planos na área da educação, a entidade tem como objetivo auxiliar um maior sucesso econômico durante a vida do indivíduo.

Em vias específicas, a OCDE define o conceito de competência socioemocional como:

Capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamento, sentimento e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagens formais e informais; importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (OCDE, 2015, p. 34).

Ilustração 7 – Competências socioemocionais e cognitivas



Fonte: OCDE (2015, p. 34).

Tais competências são descritas entre cognitivas e socioemocionais, conforme a ilustração 7. As definições de competências socioemocionais da OCDE dialogam com as de outras entidades, como o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* – CASEL e a *Center for Curriculum Redesign* – CCR, a serem descritas posteriormente, além do Modelo dos Cinco Grandes Fatores – CGF de classificação de personalidade (OCDE, 2015). Costa e McCrae (2012) descrevem uma lista referente a cada um dos fatores elencados, conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Competências OCDE

Extroversão	Amabilidade	Conscientização	Estabilidade emocional	Abertura
Socialização, Assertividade, Atividade, Disposição para se aventurar, Entusiasmo, Afetuosidade	Confiança, Franqueza, Altruísmo, Adequação, Modéstia, Simpatia	Eficiência, Organização, Zelo, Esforço, Autodisciplina, Deliberação	Ansiedade, Irritabilidade, Depressão, Autoconsciência, Impulsividade, Vulnerabilidade	Curiosidade, Imaginação, Senso Estético, Ação, Excitabilidade, Ausência de convencionalismo

Fonte: Informações retiradas da OCDE (2015, p, 34) *apud* Costa e McCrae (2012).

4.2.2 Center for Curriculum Redesign – CCR

Outra instituição que pode ser mencionada como referência é a CCR, uma entidade colaborativa, composta por frentes do setor público e privado, que tem como objetivo de redesenhar sistemas de mediação do progresso dos alunos e buscando resultados educacionais alinhados às competências para o século XXI. Ela compreende, portanto, quatro dimensões do processo de avaliação e aprendizagem, quais sejam: 1) conhecimento; 2) habilidade; 3) caráter; e 4) meta-aprendizagem.

O CCR procura reestruturar o currículo a fim de contemplar as necessidades do estudante contemporâneo. Dessa forma, o CCR estabeleceu o quadro abaixo, abordando as competências e subcompetências que considera importantes para seu propósito.

Quadro 6 – Competências CCR

COMPETÊNCIAS DO CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN
--

Habilidades	Criatividade	CRE1: Gerando e buscando novas ideias
		CRE2: Desenvolvendo gostos pessoais e estética
		CRE3: Estar confortável com riscos, incertezas e falhas
		CRE4: Conectando, reorganizando e refinando ideias em um todo coeso
		CRE5: Concretizando ideias enquanto reconhece restrições
		CRE6: Refletindo sobre processos e resultados
	Pensamento Crítico	CRI1: Identificar, esclarecer e organizar informações
		CRI2: Considerando outros pontos de vista
		CRI3: Aplicando raciocínio sólido à tomada de decisão
		CRI4: Avaliação da validade e qualidade da informação
		CRI5: Refletindo criticamente sobre o próprio raciocínio e suposições
	Comunicação	COM1: Fazer perguntas e ouvir ativamente
		COM2: Articular ideias ou mensagens de forma clara e concisa
		COM3: Usando e compreendendo a comunicação não verbal e paralinguística
		COM4: Comunicação através de vários modos (digital, oral, etc.)
		COM5: Empatia com o público e adaptação das mensagens de acordo
	Colaboração	COL1: Assumir e compartilhar responsabilidades com os outros
		COL2: Utilizando as habilidades e perspectivas únicas de cada indivíduo
		COL3: Navegando e resolvendo conflitos interpessoais
		COL4: Dar e receber feedback construtivo
COL5: Empatia e apoio ativo aos membros da equipe		

Personalidade	ATENÇÃO PLENA	MIN1: Atender ao próprio corpo, emoções e reações no momento presente
		MIN2: Compreender descrevendo as próprias emoções e reações
		MIN3: Construindo hábitos eficazes para regular a experiência interior
		MIN4: Cultivando positividade, mente aberta, paciência e compaixão
	CURIOSIDADE	CUR1: Buscando entender profundamente
		CUR2: Buscando novidades e experimentando coisas novas
		CUR3: Buscando diferentes perspectivas para ampliar a compreensão
		CUR4: Buscar ativamente os próprios interesses e paixões
		COU1: Perseguir metas ambiciosas apesar do risco social, financeiro, físico ou emocional para si mesmo
		COU2: Defender os próprios valores
		COU3: Envolver-se com os outros de forma vulnerável
	RESILIÊNCIA	RES1: Adaptação flexível
		RES2: Construindo redes sociais fortes
		RES3: Gerenciando o estresse e expressando emoções adequadamente
		RES4: Orientação para um significado ou propósito
		RES5: Perseverar em meio aos desafios, mas buscar ajuda quando necessário
	ÉTICA	ETH1: Identificando e descrevendo conceitos éticos

		ETH2: Tomar decisões éticas e tomar ações éticas
		ETH3: Entendendo as perspectivas éticas dos outros
		ETH4: Entendendo e avaliando valores, direitos (civis) e responsabilidades
	LIDERANÇA	LEA1: Determinando desafios e definindo metas
		LEA2: Gerenciando o poder eticamente
		LEA3: Pensar estrategicamente para melhor utilizar os recursos (pessoas e materiais)
		LEA4: Avaliando os resultados da equipe e adaptando-se de acordo
		LEA5: Colaborar respeitosamente com os outros
		LEA6: Contribuindo para o grupo ou comunidade mais amplo
		LEA7: Compartilhando a visão e inspirando os outros
Meta-aprendizagem	METACOGNIÇÃO	MET1: Refletindo sobre processos, conquistas, aprendizado e/ou identidade
		MET2: Determinar metas, planos para atingir essas metas e monitorar o próprio progresso
		MET3: Monitorando a compreensão e gerenciando as informações de acordo
		MET4: Avaliando as próprias ações e suas consequências
		MET5: Considerando alternativas e diferentes perspectivas
		MET6: Praticando a conscientização e regulação do estado interno
		MET7: Pensando e se adaptando com flexibilidade

	MENTALIDADE DE CRESCIMENTO	GRO1: Acreditar na própria agência e ter alta autoeficácia
		GRO2: Aprendendo com os erros e recebendo feedback como uma chance de crescer
		GRO3: Perseverança para conhecimento e compreensão mais profundos
		GRO4: Entendendo os pontos fortes e fracos atuais
		GRO5: Encontrar alegria em aprender e se tornar um aprendiz ao longo da vida

Fonte: Site CCR, 2021 tradução nossa.

A CCR não define especificamente o conceito de competência socioemocional ou socioafetivo, pois suas divisões são diferentes das encontradas nos demais casos, já que estabelece um quadro de três grupos principais com 12 competências e 60 subcompetências com foco na prática de ensino. Contudo, para essa divisão ela se utiliza do conceito estabelecido pela OCDE.

Porém, além das questões apresentadas, a instituição corrobora com uma visão dentro dos parâmetros socioafetivos elencados neste trabalho, pois considera as questões de personalidade, social e emocional dentro do grupo de competências relacionadas às características.

4.2.3 CASEL/SEL – Social and Emotional Learning

O CASEL foi fundado em 1994 com o propósito de estabelecer um SEL – *Social and Emotional Learning* com foco em um aprendizado emocional e social. Atualmente, contempla cinco áreas de competências com possibilidade de aprimoração em qualquer idade. O conceito de competências socioemocionais referido pelo CASEL descreve que utiliza o CHA como base para realizar a composição das competências, porém não separa de forma clara cada elemento. O CASEL contempla de forma ampla diferentes caracteres sociais, incorporando todo esse escopo dentro de seu processo de aprendizado socioemocional, definido como:

o processo pelo qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam o conhecimento, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas (CASEL, 2021)

O CASEL estabeleceu cinco competências socioemocionais que entendem contemplar os quesitos necessários para o seu programa de aprendizado socioemocional.

Quadro 7 – Competências CASEL

AUTOCONSCIÊNCIA	
Definição	Conhecimento, habilidade e atitude
Habilidade de compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento em diferentes contextos. Isso inclui a capacidade de reconhecer os próprios pontos fortes e limitações com um senso de confiança e propósito bem fundamentado.	- Integrar identidades pessoais e sociais;
	- Identificar ativos pessoais, culturais e linguísticos;
	- Identificando as emoções de alguém;
	- Demonstrar honestidade e integridade;
	- Ligar sentimentos, valores e pensamentos;
	- Examinar preconceitos;
	- Experimentar autoeficácia;
	- Ter uma mentalidade construtiva;
- Desenvolver interesses e um senso de propósito.	
AUTOGERENCIAMENTO	
Definição	Conhecimento, habilidade e atitude
Habilidade de administrar as emoções, pensamentos e comportamentos de uma pessoa de forma eficaz em diferentes situações, para atingir objetivos e aspirações. Isso inclui a capacidade de adiar a gratificação, administrar o estresse e sentir motivação e agilidade para realizar objetivos pessoais e coletivos.	- Gerenciar as emoções;
	- Identificar e usar estratégias de gerenciamento de estresse;
	- Autodisciplina e automotivação;
	- Definição de metas pessoais e coletivas;
	- Utilizar habilidades de planejamento e organização;
	- Coragem para tomar iniciativas;
- Demonstrar gerenciamento pessoal e coletivo.	
TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL	
Definição	Conhecimento, habilidade e atitude
Tomada de decisão responsável: as habilidades de fazer escolhas atenciosas e construtivas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais em diversas situações. Isso inclui a	- Demonstrando curiosidade e mente aberta;
	- Aprender como fazer um julgamento fundamentado depois de analisar informações, dados e fatos;
	- Identificando soluções para problemas pessoais e sociais;
	- Antecipar e avaliar as consequências das próprias ações;

capacidade de considerar padrões éticos e questões de segurança, e de avaliar os benefícios e consequências de várias ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo.	- Reconhecer como as habilidades de pensamento crítico são úteis dentro e fora da escola;
	- Refletir sobre o papel de alguém para promover o bem-estar pessoal, familiar e comunitário;
	- Avaliação de impactos pessoais, interpessoais, comunitários e institucionais.
CONSCIÊNCIA SOCIAL	
Definição	Conhecimento, habilidade e atitude
Consciência social: as habilidades para compreender as perspectivas e ter empatia pelos outros, incluindo aqueles de origens, culturas e contextos diversos. Isso inclui a capacidade de sentir compaixão pelos outros, compreender as normas históricas e sociais mais amplas de comportamento em diferentes ambientes e reconhecer os recursos e apoios da família, da escola e da comunidade.	- Tomando as perspectivas dos outros;
	- Reconhecendo os pontos fortes dos outros;
	- Demonstrando empatia e compaixão;
	- Mostrando preocupação com os sentimentos dos outros;
	- Compreendendo e expressando gratidão;
	- Identificar diversas normas sociais, incluindo as injustas;
	- Reconhecendo demandas situacionais e oportunidades;
- Compreender as influências das organizações e sistemas no comportamento;	
HABILIDADES DE RELACIONAMENTO	
Definição	Conhecimento, habilidade e atitude
Habilidades de relacionamento: as habilidades de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio e de navegar com eficácia em ambientes com diversos indivíduos e grupos. Isso inclui a capacidade de se comunicar claramente, ouvir ativamente, cooperar, trabalhar colaborativamente para resolver problemas e negociar conflitos de forma construtiva, navegar em ambientes com diferentes demandas e oportunidades sociais e culturais, fornecer liderança e buscar ou oferecer ajuda quando necessário.	- Comunicar-se eficazmente;
	- Desenvolvendo relacionamentos positivos;
	- Demonstrando competência cultural;
	- Praticando trabalho em equipe e resolução colaborativa de problemas;
	- Resolvendo conflitos de forma construtiva;
	- Resistindo à pressão social negativa;
	- Mostrando liderança em grupos;
	- Buscar ou oferecer suporte e ajuda quando necessário;
- Defendendo os direitos dos outros;	

Fonte: Site CASEL, 2021.

4.2.4 IAS – Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna – IAS é uma organização não-governamental brasileira que tem como objetivo construir um mundo menos desigual através da educação. Foi fundada em 1994 pela família Senna, e possui parceria com a OCDE desde 2012. Apoiava educadores e gestores, fornecendo um espaço de desenvolvimento e promoção de competências importantes para construção do futuro (IAS, 2021a).

Com foco em seus objetivos, a instituição criou o projeto Diálogos Socioemocionais. Essa iniciativa consiste no planejamento, auxílio e acompanhamento sistemático do desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes pela rede pública de ensino de forma integral, ou seja, desde alunos até as Secretarias de Educação. Na prática, a ONG atua na formação de funcionários da educação, cria instrumentos e metodologias para o desenvolvimento das competências e fornece um espaço de diálogo entre os docentes (IAS, 2021a).

O IAS define as competências socioemocionais como:

[...] capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. (IAS, 2021a).

O instituto parte de 5 macrocompetências e 17 competências socioemocionais como base para suas formações, pesquisas e metodologias, conforme a ilustração 8:



Fonte: Website do IAS, 2021.

4.2.5 BNCC – Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC ([BRASIL, 2018](#)), para além das instituições mencionadas, é relevante para o debate na medida em que traz em sua construção uma série de competências a serem trabalhadas nos currículos escolares na rede pública e privada de ensino brasileiro.

Desta forma, compreende a importância das competências, incluindo as socioemocionais em seu conceito. Assim, dentro do contexto da entidade, “a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” ([BNCC, 2018, p. 10](#)).

As competências socioemocionais não são especificadas, mas fazem parte das competências gerais da BNCC, pois em algum grau todas elas envolvem processos sociais, emocionais ou em conjunto:

Quadro 8 – Competências BNCC
COMPETÊNCIAS GERAIS BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. 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.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe 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.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que 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.
8. 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.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: [BNCC, 2018, p. 10-11.](#)

Destaca-se entre as competências apresentadas na BNCC, a importância dada à atuação social do estudante, de forma a se manter emocionalmente saudável. Tal ponto demonstra uma aparente preocupação atual por parte da educação brasileira a respeito das questões socioemocionais.

5 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, é apresentado o conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem, bem como sua utilização na educação. Nesta proposta, é utilizado a Rede Cooperativa de Aprendizagem – ROODA, desenvolvido e utilizado na UFRGS. Tal espaço servirá como parte da coleta de dados. Contudo, os ambientes virtuais de aprendizagem, como um todo, podem ser utilizados como recurso de desenvolvimento de competências socioafetivas.

Com o crescimento exponencial do uso das tecnologias e redes de internet, novas formas de interação e aprendizado também são necessárias. Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem configuram-se como espaço suportados por plataformas computacionais que possibilitam novas composições de ensino. Apesar dos AVA's não serem propostas recentes, como meio virtual está em constante atualização e, conforme utilizados, possuem um grande cabedal de recursos para desenvolver o aprendizado, sendo utilizados tanto de forma empresarial quanto na educação. No último caso, as funcionalidades de um AVA possibilitam ao professor uma série de recursos e flexibilizações. Contudo, antes de desenvolver o recurso e suas utilizações é necessário pontuar a definição conceitual a ser utilizada no presente trabalho. Assim:

AVA é um termo usado para definir uma plataforma de *software* multiusuário disponível via *web* que dá suporte a cursos presenciais e a distância, que integra ferramentas que possibilitam a interação entre os usuários, o compartilhamento de arquivos e gerenciamento de turmas. Outra sigla usada para se referir a um AVA é LMS (*learning management system*), ou seja, sistema de gestão de aprendizado (BEHAR, 2009, p. 116).

Tal ótica abrange uma ampliação conceitual, que permite visualizar um Ambiente Virtual de Aprendizagem como um recurso pedagógico em si.

Ao escolher um AVA para ser utilizado no meio acadêmico, com objetivos de aprendizagem e com uma concepção epistemológica bem definida, é necessário termos um olhar abrangente no que diz respeito à funcionalidade, à usabilidade e à própria avaliação do ambiente. Isto significa que não basta saber quais são as características técnicas do ambiente, mas é necessário saber como elas são integradas para facilitar a aprendizagem e gestão das disciplinas e/ ou cursos. De certa forma, os AVAs apresentam uma diversidade de recursos e funcionalidades que podem ser utilizados, ou não, no planejamento e desenvolvimento do processo educacional baseado na Web ([KOELER, 2020, p. 41](#)).

Assim, entende-se que um AVA deve estar de acordo com a proposta da instituição, das disciplinas e, principalmente, dos processos pedagógicos. Como menciona Koeler ([2020](#)), sua

epistemologia tem que ser levada em consideração, pois o paradigma que irá estruturar o AVA também irá direcionar suas funcionalidades e usos.

Dillenbourg (2000) descreve alguns quesitos para identificar um ambiente virtual de aprendizagem, a fim de que não seja confundido com qualquer outro ambiente de informação. O autor descreve o AVA como um espaço informacional para interagir de maneira educativa, mantendo e compartilhando informações de forma multiautoral, podendo ser síncrona ou assíncrona. Além disso, da mesma forma que Behar (2009), ele também define o AVA como plataforma utilizada para apoiar a educação tanto presencial como EAD. Assim, o espaço físico é sobreposto pelo espaço AVA, pois todos os recursos e atendimentos presenciais são passíveis de realocação no ambiente virtual de aprendizagem.

Ainda segundo Dillenbourg (2000), a interação dos alunos ocorre através de espaços e ferramentas que integrem esse sistema. Além disso, a própria interação do aluno com esse espaço influencia em torná-lo um agente ativo, ator do seu próprio processo de aprendizagem.

Outro especialista que também pontua diversos quesitos relacionados ao AVA é Schlemmer (2002). Em sua definição, a autora caracteriza a plataforma através de quatro elementos conforme elencados abaixo:

- *Técnico*: a autora define o ambiente como de livre exploração, integrado que possibilita a criação de perfis de acesso para os atores, seus históricos de ações e suas avaliações do sistema. Também possibilita a criação de comunidades e microcomunidades, mapa das interações realizadas nos diferentes espaços de comunicação (fóruns, lista de discussão etc.). Em relação à informação, possibilita criar, importar e disponibilizar diferentes informações, permite inserir, acessar, visualizar, armazenar e alterar materiais do tipo: texto, imagens, áudio e vídeo, apresentações, atividades em multimídia, simulações, criar páginas e editar, criar categorias na biblioteca, inserir, consultar e excluir referências eletrônicas em diferentes meios, permite inserir e consultar arquivos. Dos tópicos mencionados pela autora, foram escolhidos apenas aqueles que abrangem grande parte dos sistemas AVA, pois, por serem flexíveis, há grande diferença de funcionalidades técnicas possíveis entre eles conforme a necessidade dos usuários.
- *Didático-pedagógico*: Nessa perspectiva, a autora estabelece um paradigma interacionista/constructivista, no qual o foco se dá na construção do conhecimento de forma colaborativa, cooperativa, autônoma e no desenvolvimento de competências de acordo com o ritmo do aluno. De tal modo, favorece-se a troca, respeito e cooperação com foco nas interações.

- *Comunicacional-social*: É toda a perspectiva que permite a interação e a troca de informação entre todos os envolvidos. O papel do aluno e do professor sofrem mudanças, sendo o professor um mediador e o aluno ativo no aprendizado. Do mesmo modo, possibilita o acesso, anexo, gravação, autoria e troca de materiais, além de comunicação direta para acordos entre os envolvidos, favorecendo um fluxo contínuo de construção do conhecimento e *feedbacks* constantes.
- *Administrativo*: No que tange às questões administrativas, estas estão relacionadas com o suporte para os alunos, professores, tutores, além de manter o processo de orientação quando necessário. A gerência de materiais, desempenho, avaliações, uso do ambiente, inscrições, matrícula, certificação, senhas, possibilita análise estatística, disponibiliza informações sobre as comunidades, possibilita ao professor adaptar as atividades de acordo com as necessidades individuais e/ou de grupos. Além dessas questões, também possibilita que o professor monitore a aprendizagem e crie novas estratégias.

Desta forma, verifica-se que os AVA têm estruturas e ferramentas utilizadas para interação, compartilhamento, gerenciamento, constante construção colaborativa de conteúdos, e conhecimento.

Neste sentido, o AVA é um espaço em que é possível que o professor e aluno desenvolvam uma nova relação, que não se baseie na hierarquia na qual o professor é o centralizador do saber. No entanto, essa nova relação está atrelada à opção paradigmática do professor. Nesse espaço, se utilizado uma perspectiva de construção de conhecimento coletivo, o professor e o aluno passam a ser emissores e receptores ativos que interagem na busca da construção cooperativa do saber e do conhecimento em rede, tornando-se, assim, parceiros no processo de aprendizado (BEHAR *et al*, 2013, p. 147).

Contudo, para que seja possível uma legítima cooperação entre alunos e professores na construção da aprendizagem são necessárias algumas condições. Primeiramente, ambos os grupos necessitam ter acesso a um AVA, assim como um devido preparo para seus usos. Além disso, é fundamental ter as competências necessárias para utilizar seus recursos de forma a favorecer e valorizar essa interação. Por essas razões, será utilizado o AVA ROODA, pois ele disponibiliza funcionalidades como o Mapa Social e Mapa Afetivo, conforme vistos no capítulo 3.

Porém, apesar de não conter todas as possibilidades da ROODA, outros AVAs possuem as características descritas por Schlemmer (2002). O objetivo de conhecer os demais ambientes virtuais de aprendizagem tem o intuito de compreender as possibilidades que as ferramentas oferecem para verificar as competências socioafetivas. Salienta-se que existem diversos outros

AVA, mas destacam-se: o Moodle e o BlackBoard. Eles são usados no ensino superior e destacam-se com diversas funcionalidades. Outro AVA relevante é o Aulanet, sendo o primeiro ambiente desenvolvido no Brasil por uma universidade e distribuído gratuitamente. Os quadros abaixo descrevem, segundo as categorias de Schlemmer (2002), proporcionando assim a compreensão das possibilidades de uso de cada AVA e de suas ferramentas, iniciando pela caracterização da plataforma BlackBoard.

Quadro 9 – Características AVA BlackBoard

BLACKBOARD	
Descrição:	“O “BlackBoard” é um sistema desenvolvido para ser utilizado nas práticas educativas que se interessam pela aplicação de novas tecnologias interativas da rede no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo e potencializando ambas as formas, presencial ou a distância. Tal sistema é modelado conforme a necessidade da instituição e propõe ao corpo docente autonomia na escolha e utilização das diversas ferramentas possíveis para a obtenção da melhor experiência educacional” (BARBOSA, FELICIANO, MATTA, 2015, p.15).
Perfis de acesso:	Todos os usuários têm uma página de perfil que aparece na navegação de base.
Históricos de ações:	O painel de desempenho exibe todos os tipos de atividades do usuário em seu curso ou organização.
Avaliações do sistema:	Instrutores e avaliadores podem examinar, criar anotações, avaliar e publicar as notas para os alunos
Criação de comunidades e micro comunidades:	Os instrutores podem criar grupos de alunos dentro dos cursos. Comunicar e compartilhar arquivos.
Mapa das interações (fóruns, lista de discussão etc.):	Grupo, Diários, Mensagens, Comunidades, Conversas, localizar outros usuários, Google Meet, BlackBoard Collaborate, Reuniões do Microsoft Teams e Discussões. A plataforma permite adicionar, fazer upload, armazenar e copiar módulos de aprendizagem, documentos, links, pastas, testes, discussões e diários. Tipos de arquivos compatíveis com a plataforma BlackBoard: Multimídia, Áudio, Vídeo, Texto, Imagem, Página da Web, Planilha eletrônica, Apresentação de slides e Gráfico.
<i>Didático-pedagógico</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizado nas práticas educativas que se interessam pela aplicação de novas tecnologias interativas da rede no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo e potencializando ambas as formas, presencial ou a distância. - Favorece um processo de ensino-aprendizagem que tem como meta a interação e a comunicação entre todos os participantes, cada aluno torna-se responsável por seu aprendizado.
<i>Comunicacional-social</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - O professor e seus alunos podem enviar mensagens uns para os outros, para várias pessoas ou para uma turma inteira.

- Criação de diversos tipos de materiais além de possibilitar o envio de mensagens entre todos os participantes.
Administrativo
<ul style="list-style-type: none"> - Os professores podem acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos - Painel para acompanhar o desempenho e notas dos alunos e fornece estatísticas sobre o desempenho do aluno em cada competência. - Criar um relatório de progresso contendo as notas de um período de avaliação específico de um grupo de alunos definido em uma sala. - Crie conteúdos e os adapte para as necessidades de cada aluno. O professor também pode gerenciar a matrícula dos alunos em seu curso. - A plataforma fornece ferramentas que permitem o monitoramento das atividades desenvolvidas no curso favorecendo a execução e o controle do curso.

Fonte: Organizado e elaborado pela autora a partir do website do BlackBoard, 2022.

Como descrito, o BlackBoard tem como foco a interação e a autonomia do aprendiz, além de permitir a mensuração das competências. Desta forma, seus recursos se direcionam para a realização dessa interação. Além de se posicionar na contribuição dos processos de aprendizagem indiferente da modalidade. Já as características do Moodle reforçam a colaboração e interação. Também se destaca o fato de ser baseado em uma pedagogia construtivista.

Quadro 10 – Características AVA Moodle

MOODLE
<p>Descrição:</p> <p>“Moodle é uma plataforma de aprendizagem projetada para fornecer a educadores, administradores e alunos um único sistema robusto, seguro e integrado para criar ambientes de aprendizagem personalizados. [...] o Moodle oferece um poderoso conjunto de ferramentas centradas no aluno e ambientes de aprendizagem colaborativos que capacitam tanto o ensino quanto a aprendizagem” (MOODLE.COM, 2021, s/p).</p>
<p>Perfis de acesso: cada usuário tem acesso a seus principais dados cadastrais na plataforma, também pode-se conferir a relação das salas em que o usuário está inscrito, bem como o primeiro e o último acesso ao Moodle.</p>
<p>Históricos de ações: o professor pode visualizar o histórico das ações do participante, organizado em colunas, incluindo hora da ação e o endereço de IP do computador.</p>
<p>Avaliações do sistema: Existem dois tipos de avaliações na plataforma Moodle: de desempenho e de engajamento. A primeira avalia a assimilação dos conteúdos por meio de testes, questionários e exercícios e a segunda avalia a participação dos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem, seja com o tempo de leitura, resolução dos exercícios propostos e participação nos fóruns.</p>
<p>Criação de comunidades e micro comunidades: criação de grupos de trabalho e agrupamentos, sendo que um grupo é constituído por um conjunto de usuários, enquanto o agrupamento é constituído por um ou mais grupos.</p>

<p>Mapa das interações (fóruns, lista de discussão etc.): Questionário, tarefas, Criação e edição de páginas Web através da ferramenta Wiki, Fórum, Glossário, Relatório da disciplina e criação de games através do plugin H5P.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permite a visualização, inserção, acesso, edição e a importação de imagens, áudios, vídeos, textos, apresentações e arquivos multimídia. Além disso, é possível a criação de bibliotecas no Moodle, em que há a inserção, edição, armazenamento e importação de diversos tipos de arquivos.
<p><i>Didático-pedagógico</i></p> <p>O Moodle oferece um poderoso conjunto de ferramentas centradas no aluno e ambientes de aprendizagem colaborativos que capacitam tanto o ensino quanto a aprendizagem. O Moodle apresenta uma infinidade de recursos e possibilidade de adaptação e outros, que o tornam ainda mais didático, interativo e dinâmico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Método de aprender a aprender, de forma colaborativa, dinâmica e interativa, em um ambiente online, baseando, principalmente, na pedagogia construtivista
<p><i>Comunicacional-social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Permite a criação de cursos online, páginas, recursos, atividades, grupos e permite a interação entre os usuários por meio de fóruns e mensagens. - Possibilita a comunicação entre os usuários da plataforma de uma determinada disciplina, por meio do envio e do recebimento de mensagens, pelo bloco Participantes. A plataforma permite o acesso, anexo, gravação e troca de materiais.
<p><i>Administrativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibiliza um serviço de suporte aos usuários de sua plataforma. - Permite que o professor acompanhe as atividades desenvolvidas e dê feedbacks aos alunos do curso. - O Moodle fornece diversas maneiras para o professor apresentar materiais aos seus alunos. Esses materiais podem ter a forma de arquivos, como documentos, planilhas ou apresentações de slides. Os materiais podem ser exibidos na página como itens individuais ou agrupados dentro de pastas. - A plataforma fornece diversas ferramentas de acompanhamento e análise do aprendizado do aluno. - Acesso a ferramentas de Monitoramento de Eventos, Estatísticas da Visão Geral, Relatórios em todo o site, Análise de Engajamento, Logs e Gráfico do Fórum.

Fonte: Organizado e elaborado pela autora a partir do website do Moodle, 2022.

É possível verificar também a flexibilidade dos recursos do Moodle para adequar a necessidade dos usuários. Em relação ao Aulanet, ele tem como objetivo uma abordagem com foco na cooperação. Contudo, entre as plataformas é a que oferece menor variedade de recursos.

Quadro 11 – Características AVA Aulanet

<p style="text-align: center;">AULANET</p> <p>Descrição:</p> <p>“O AulaNet é um ambiente para administração, criação, manutenção e assistência de cursos a distância. Nele são considerados cinco atores envolvidos: o administrador, o aprendiz, o coordenador, o docente coautor e o mediador” (PRADO, 2004, p. 11).</p>
--

Perfis de acesso: criação de perfis de acesso para os diferentes usuários
Históricos de ações: acompanhar a participação dos alunos através dos serviços de coordenação.
Avaliações do sistema: a plataforma AulaNet disponibiliza ferramentas de planejamento de tarefas (agenda, quadro de avisos) e avaliação do aprendizado (provas, trabalhos, exercícios).
Criação de comunidades e micro comunidades: permitem a interação entre professores/alunos e alunos/alunos. Esta ferramenta permite a criação de grupos de interesse, grupos de discussão e debates.
Mapa das interações (fóruns, lista de discussão etc.): correio eletrônico, lista de discussão, ferramenta de conferência assíncrona textual (newsgroup), ferramenta de conferência síncrona textual (chat) e ferramenta de videoconferência. A plataforma permite o acesso, armazenamento, upload e download de arquivos.
<i>Didático-pedagógico</i>
Abordagem cooperativa, tendo como palavras-chave comunicação, coordenação e cooperação. É possível realizar customizações para adaptar o aprendizado para cada aluno.
- Mecanismos que permitem a interação entre professores/alunos e alunos/alunos.
<i>Comunicacional-social</i>
- Mecanismos que permitem a interação entre professores/alunos e alunos/alunos.
- A plataforma permite o acesso, armazenamento, upload e download de arquivos. Além disso, há ferramentas que permitem a interação entre professores/alunos e alunos/alunos.
<i>Administrativo</i>
- Oferecem suporte às atividades de acompanhamento do curso.
- Ferramentas de monitoramento das atividades que permite que os professores acompanhem o aprendizado do aluno.
- Serviços de coordenação incluem uma ferramenta de acompanhamento da participação do grupo (Relatórios de Participação).

Fonte: Organizado pela autora a partir de artigos e tese sobre o AVA, 2022.

Nos três ambientes virtuais de aprendizagem há uma preocupação com a possibilidade de oferta de diversas funcionalidades com foco pedagógico na interação dos sujeitos, proporcionando, assim, ferramentas para que ocorra esse processo. Dessa maneira, é possível dizer que os aspectos afetivos (traços de personalidade, estado de ânimo e emoções) e sociais (interação), podem ser analisados, por exemplo, pela participação dos alunos nas atividades propostas, atuação no AVA, escrita, entre outros. Mesmo que seja possível a inferência dos aspectos afetivos através das ferramentas disponibilizadas, o processo pode se tornar oneroso ao professor/tutor considerando a necessidade de compilação de muitos dados diferentes de cada aluno.

Para melhor compreensão das características do AVA ROODA, a seção a seguir descreve suas funcionalidades e possibilidades.

5.1 ROODA – REDE COOPERATIVA DE APRENDIZAGEM

Para o desenvolvimento deste estudo é necessário um ambiente virtual de aprendizagem que possibilite a coleta de dados voltada para uma perspectiva socioafetiva, como foi apresentado no capítulo 3.

O ambiente virtual de aprendizagem ROODA foi criado no ano 2000, dentro do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação – NUTED/UFRGS. Em 2003, passou a integrar o projeto de EAD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁹. Para criação da ROODA, partiu-se de uma abordagem focada no usuário. As funcionalidades, como descrito por Behar (2013), são construídas para potencializar as interações e a construção do conhecimento:

As concepções de aprendizagem e cooperação estão embasadas nos pressupostos piagetianos. Nessa perspectiva, o ambiente ROODA contempla ferramentas que possibilitam encontros virtuais e espaços de convivência, de forma a permitir o encontro casual, o debate e a coordenação de pontos de vista. O ambiente foi desenvolvido de forma a potencializar espaços de liberdade e autonomia aos estudantes durante o processo de construção do conhecimento, entendendo a interação como princípio fundamental da aprendizagem (BEHAR *et al*, 2013, p,106).

Desta forma, com base na teoria apresentada, o AVA ROODA possibilita uma melhor compreensão e gerenciamento dessa interação. Segue abaixo uma listagem de suas funcionalidades:

- **A2:** Comunicação entre os usuários que estão conectados na ROODA;
- **Aulas:** Montagem das aulas e acesso pelos alunos;
- **Bate-Papo:** Comunicação em grupo;
- **Biblioteca:** Organização de materiais de apoio às aulas;
- **Compromissos:** Organização de compromissos através de agenda;
- **Conceitos:** Registro de conceitos, notas e comentários ao longo do semestre;
- **Configurações:** Alterar padrões do sistema conforme preferência;
- **Contatos:** Possibilita o envio de mensagens para outros usuários;
- **Dados Pessoais:** Informações sobre o usuário, conforme formulário disponível no ROODA;
- **Diário de Bordo:** O aluno registra seu processo, com a possibilidade do professor (e colegas) postar comentários;
- **Disciplinas:** Lista de disciplinas e informações;

⁹ Disponível em: http://www.nuted.ufrgs.br/?page_id=298. Acesso em: 13 mar. 2022.

- **Enquete:** Possibilita pesquisa de opinião;
- **Exercícios:** Criação de exercício pelos professores/tutores e acesso dos alunos;
- **Fórum:** Espaço de interações entre usuários do ROODA e/ou alunos de uma disciplina. Divide-se em: fórum Geral e Fórum Específico (vinculado a uma disciplina);
- **Gerência da Disciplina:** Ativar, registrar dados e habilitar funcionalidades para as disciplinas que ministra;
- **Grupos:** Criar grupos para elaboração de projetos, trabalhos coletivos ou para simples grupos de estudo;
- **InterROODA:** Mapeamento das interações dos usuários dentro da plataforma;
- **Lembretes:** Possibilita o usuário criar lembretes;
- **Lista de Discussão:** Lista de endereços dos participantes de uma disciplina;
- **Mural:** Acompanhar as mensagens enviadas. Divide-se em Mural Geral (mensagens enviadas pelo sistema) e Mural da Disciplina (mensagens enviadas pelo professor e/ou monitor da disciplina);
- **ROODAafeto:** Permite desenhar um mapa comportamental-afetivo do aluno em interação.
- **Webfólio:** Publicação e a organização de arquivos a serem acessados, a fim de socializar as mesmas. Divide-se em: Webfólio Geral, Webfólio das disciplinas e Webfólio dos Grupos.

Outras ferramentas foram sendo incluídas em novas atualizações, sendo que duas delas se destacam no que se refere às possibilidades de compreender as relações e estados de ânimo do aluno nas interações no ambiente em questão, como vistas no capítulo 3.

6 TRABALHOS CORRELATOS

O presente capítulo tem como objetivo realizar um levantamento dos conceitos utilizados nas pesquisas em Educação, sobretudo no que diz respeito aos termos “competências socioemocionais” e “competências socioafetivas”. A análise desses tópicos e suas utilizações são relevantes para apoiar a pesquisa ao passo que permitem um mapeamento das *competências socioafetivas*.

6.1 REVISÃO SISTEMÁTICA: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SOCIOAFETIVAS

As referências encontradas para “competências socioemocionais” dentro das plataformas foram de 330 artigos, sendo 19 duplicados e 6 resumidos. Em contramão, os resultados para “competências socioafetivas” foram bem mais discretos, totalizando apenas 20 artigos. Cabe ressaltar que a pesquisa está orientada para a área da educação com foco nos discentes, contudo, não se restringiu ao nível educacional, pois a escolha de um público específico reduziria os achados da revisão.

Ilustração 9 – Revisão Sistemática, 2022



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Após pré-seleção e leitura dos textos, foram utilizados 35 artigos para competências socioemocionais e 3 para competências socioafetivas, realizando a verificação das questões relevantes para a pesquisa. Os resultados reunidos estão organizados nas seções seguintes.

6.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA DISCUSSÃO DO CONCEITO

O panorama inicial das competências socioemocionais dos artigos elencados demonstra a utilização de diversos autores em conjunto para estabelecer um conceito mais específico. Alguns autores, como é o caso de Denham (2001; 2006; 2007; 2012; 2015), Durlak (2011; 2015; 2017) e Jones (2015) são citados de forma recorrente, o que possibilita observar os direcionamentos utilizados mais comumente por pesquisas da área.

Diferentes conceitos orientam essas produções. Por essa razão, o quadro abaixo foi criado com o intuito de elencar cada um deles e seus sentidos.

Quadro 12 – Conceitos de competência Socioemocional

Título do artigo	AUTOR	Conceito de Competência Socioemocional
<i>Towards a new conceptualization of Learning to Learn</i>	1) Francesca Caena 2) Cristina Stringher	Perspectiva ecológico (Bateson) - conceito tetradimensional biográfico (autoconsciência, tomada de decisões, planejamento estratégico); metacognitivo (resolução de problemas, autogestão); cognitivo (competência verbal e raciocínio lógico); e sócio-emocional (inteligência emocional e competências interpessoais).
<i>Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study</i>	1) Krisztián Józsa 2) Karen Caplovitz Barrett	Conhecimento das emoções, as competências sociais, e a capacidade de regular adequadamente as emoções, está associada não só à competência social e emocional futura, mas também à competência acadêmica (por exemplo, Denham et al., 2012; fIzard et al., 2001; Rhoades et al., 2011).
<i>Computerized social-emotional assessment measures for early childhood settings</i>	1) Susanne A. Denham 2) Hideko H. Bassett 3) Katherine M. Zinsser 4) Isabel S. Bradburn 5) Craig S. Bailey	Competência socioemocional (SEC) como sendo especialmente importante no estabelecimento do sucesso pessoal. Denham, Brown, & Domitrovich, fa2010; Murray & Harrison, 2011; Romano, Babchishin, Pagani, & Kohen, 2010). Aprendizagem Social Emocional (SEL) em cinco áreas importantes de competência: (a) autogestão, a capacidade de regular pensamentos, emoções e comportamentos, (b) autoconsciência,

	6) Elizabeth A. Shewark 7) David E. Ferrier 8) Kristi H. Liverette 9) Jessica Steed 10) Samantha P. Karalus 11) Saeid Kianpour	incluindo a capacidade de reconhecer as emoções de alguém, (c) consciência social da cultura, crenças e sentimentos dos outros, (d) habilidades de relacionamento, as habilidades de comunicar-se com eficácia e trabalhar bem com os colegas e construir relacionamentos significativos, e (e) tomada de decisão responsável, incluindo a capacidade de fazer planos para o futuro e resolver problemas sociais (Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016; Payton et al., 2000).
Socio-emotional competencies as predictors of performance of nursing students in simulated clinical practice	1) Judit Sánchez Expósito 2) César Leal Costa 3) José Luis Díaz Agea 4) María Dolores Carrillo Izquierdo 5) Diana Jiménez Rodríguez	As competências socioemocionais são habilidades necessárias que permitem aos indivíduos reconhecer e administrar suas emoções, conseguindo assim lidar plenamente com o conflito (McCloughen e Foster, 2017). Essas competências estão associadas a habilidades de comunicação, enfrentamento ao estresse, autoeficácia e engajamento.
Analysis of the profile of the E-mentor in the framework of distance graduate studies title [Análisis del perfil del E-mentor/a en el marco de estudios de posgrado a distancia]	1) Ana Fernández-García 2) María Sánchez García Fe 3) Noemi Laforgue Bullido	Habilidades socioemocionais, como a disponibilidade emocional para se interessar pelas necessidades do outro, a capacidade de criar um clima de confiança e a capacidade de ouvir (Gunn, LeeySteed, 2017; Hansford, Tennent & Ehrich, 2003). Também relevante é a capacidade de motivar, de avaliar as necessidades e conquistas que o mentor está alcançando (Oste, André, Kassoufy Silva, 2014; Thorndyke, Gusicy Milner, 2008); bem como a capacidade de ajudar a superar eventuais dificuldades, sejam elas emocionais, sociais ou acadêmicas (Grace et al., 2019)
Development of an Index of Socio-Emotional Competence for Preschool Children in the Growing Up in New Zealand Study	1) Sahrish Ahmad 2) Elizabeth R. Peterson 3) Karen E. Waldie 4) Susan M. B. Morton	A competência socioemocional envolve a capacidade de um indivíduo de expressar, receber e gerenciar emoções (Halberstadt et al., 2001; Denham, 2006; Clarke-Stewart e Parke, 2014), bem como sua eficácia em formação e manutenção de relacionamentos e, em geral, interações (Rose-Krasnor, 1997; Han e Kemple, 2006). Também se estende para incluir conhecimentos e habilidades que um indivíduo precisa para fazer boas escolhas de vida e lidar com desafios (Leffert et al., 1997; Denham, 2006; Calaguas e Dizon, 2011).
Factor structure of a Social-Emotional screening instrument for preschool children	1) Anunciação L., Chen C 2) Pereira D. 3) Landeira-Fernandez J.	O domínio social está relacionado à capacidade de negociar situações sociais e está associado a um relacionamento positivo entre pares. O domínio emocional se refere à capacidade de regular as próprias emoções em diferentes situações sociais. Uma característica importante deste domínio é a capacidade de reconhecer as próprias emoções e as emoções dos outros (Saarni et al., 2008).

<p><u>Links between socio-emotional skills, behavior, mathematics and literacy performance of preschool children in Serbia</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Gabrijela Aleksić 2) Christine Merrell 3) Dieter Ferring 4) Peter Tymms 5) Jasmina Klemenović 	<p>Denham (2006) definiu habilidades socioemocionais como uma gama de competências, incluindo conhecimento de emoções, habilidades regulatórias emocionais e comportamentais e habilidades sociais (Doctoroff et al. 2016).</p>
<p><u>Potential mechanisms underlying the impact of imaginative play on socio-emotional development in childhood</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Jankowska D.M. 2) Omelańczuk I. 	<p>"Há uma série de fatores relacionados à competência socioemocional que se referem ao funcionamento em um grupo de pares, incluindo a leitura, interpretação e reação apropriada às emoções de outras pessoas, comportamentos pró-sociais, relacionados com a capacidade de compartilhar, comportamentos anti-sociais, principalmente agressão e capacidade de resolver problemas interpessoais (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993)"</p>
<p><u>Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOScope</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Joanna Papińska, Jantine L. Spilt 2) Debora L. Roorda 3) Ferre Laevers 	<p>Competência socioemocional pode ser definida como a habilidade de interagir com sucesso com os outros.</p>
<p><u>Shared Book Reading at Home and Preschoolers' Socio-emotional Competence</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Schapira, R. 2) Aram, D. 	<p>A competência socioemocional de pré-escolares permite que as crianças apreciem as necessidades de seus colegas, considerem seus sentimentos e respondam a eles com comportamentos pró-sociais (Garner & Estep, 2001). Há reciprocidade entre a competência emocional e social, de modo que a competência emocional das crianças apóia sua crescente competência social e vice-versa (Denham, 2007). A competência socioemocional é fundamental para o ajustamento e as realizações escolares das crianças (Denham et al., 2012), relaciona-se com o seu bem-estar e prevê futuras relações sociais e qualidade de vida (por exemplo, Izard et al., 2001).</p>
<p><u>Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aspelin J. 	<p>A competência relacional é entendida não como uma capacidade pertencente a agentes distintos, mas como um fenômeno situado entre duas ou mais pessoas, movendo e sendo movido emocionalmente. Uma perspectiva relacional mais específica usada no projeto é a teoria dos laços sociais de Thomas Scheff (Scheff, 1990). Assim, a competência socioemocional é sua capacidade de gerenciar indicadores emocionais (vergonha, orgulho) dentro desses laços (Aspelin, 2018; Aspelin & Jonsson, 2019).</p>

<p><u><i>The expression of socio-emotional competence among younger Lithuanian adolescents as the precondition for their creativity</i></u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Tomas BUTVILAS 2) Kristina KOVAITĖ 	<p>Por vezes mais conhecido como inteligência social e emocional, este fenômeno refere-se à forma como os indivíduos agem em situações sociais e lidam com a informação emocional intra ou interpessoal (Brasseur et al., 2013).</p>
<p><u><i>Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers</i></u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Romero-García Carmen 2) Buzón-García Olga 3) Jordi Colomer 4) Marcano Beatriz 	<p>Mikulic et al. (2015) se baseou no conceito de competência socioemocional de Bisquerra como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular adequadamente os fenômenos emocionais” (2003, p. 22).</p>
<p><u><i>Academic achievement in middle childhood: relationships with Emotional Intelligence and Social Skills</i></u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Georgina Perpiñà Martí 2) Francesc Sidera Caballero 3) Elisabet Serrat Sellabona 	<p>Inteligência Emocional baseada em Bar-On e Parker (2000). é distribuída em quatro habilidades primárias: intrapessoal (a capacidade de reconhecer e expressar efetivamente os próprios sentimentos e necessidades), interpessoal (a capacidade de entender as emoções dos outros e estabelecer relacionamentos interpessoais satisfatórios), adaptabilidade (a capacidade de se adaptar a novas situações e resolver problemas de natureza pessoal ou social) e gestão do stress (a capacidade de lidar com emoções difíceis e intensas e a capacidade de controlar comportamentos impulsivos).</p>
<p><i>Social-emotional Competencies in Peruvian Educational Institutions</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aracelli Gonzales-Sánchez 2) Margoth Luliana Berrío-Quispe 3) Yolvi Ocaña-Fernández 	<p>As competências são um conjunto de habilidades que interagem entre si; capaz de encontrar soluções para situações complicadas, envolvendo também o cognitivo e o socioemocional, como proposto por Cabanillas et al. (2021).</p>

Fonte: Organizado e elaborado pela autora, 2022.

Para definir a competência socioemocional, alguns pontos são destacados constantemente, quais sejam: o conhecimento e regulação das emoções; interagir com os outros; expressar e gerenciar emoções; interpretar emoções; interesse pelo outro e lidar com conflitos e desafios.

As consequências positivas que uma educação focada em competências socioemocionais tem no sucesso escolar e para a vida dos alunos também são estabelecidas como fatores relevantes das pesquisas e dos autores citados. Verifica-se, ainda, que parte dos artigos é voltada para

educação infantil, sendo possível observar uma preocupação em promover a educação socioemocional desde a tenra infância, visando resultados positivos na adultidade.

Os trabalhos mencionados no quadro trouxeram definições mais direcionadas às suas pesquisas, tendo em vista que grande parte dos artigos observados na revisão sistemática não conceituaram de forma clara as competências socioemocionais. Já outros artigos trazem definições de organizações, como a OCDE e CASEL, já visto nas referências bibliográficas, por essa razão, não foram elencadas neste quadro. Ressalta-se que há diferentes formas de estruturar o conceito de competência socioemocionais dependendo da base teórica e da relação dos termos social e emocional.

Alguns conceitos baseiam-se nas teorias de Bateson (2000), que define socioemocional como uma dimensão do ser humano, sendo dividida em inteligência emocional e competências interpessoais. Nesse sentido, a competência aparece apenas como uma parte da definição da dimensão socioemocional com uma menor relevância do que em outras teorias.

Já em outros artigos a definição está diretamente relacionada à inteligência, Bar-On e Parket (2000) e Brasseur (2013) são mobilizados para descrever a ação do sujeito intrapessoal e interpessoal em relação às emoções e informações que é exposto.

Há artigos que utilizam Scheff (1990), que teoriza os laços sociais estabelecendo a competência relacional, sendo essa a responsável pela gestão das emoções desses laços. Já em outros autores, como Saarni (2008) e Jones (2015), há uma separação mais nítida entre social e emocional – apesar de serem interdependentes.

Em diversas pesquisas recentes Mikulic et al (2015), que se baseia em Bisquerra (2003), é utilizado como referência para compreender as competências socioemocionais, e a regulação dos fenômenos emocionais através da mobilização do CHA (conhecimento, habilidade, atitude). Já Cabanillas et al (2021), referência de competência da base curricular do Peru, conceitua o termo como uma mobilização de um conjunto de habilidades.

Denham *et al* (2001; 2006; 2007; 2012; 2015), Durlak *et al* ([2011](#); 2015; 2017) e Jones (2015) foram citados mais vezes que os demais autores: Denham, em 10 artigos; Durlak e Jones, em 4 artigos. Em diferentes estudos, são referenciados tanto na conceituação do tema quanto nas consequências geradas por uma educação voltada para competências socioemocionais. Os três autores utilizam conceitos derivados a partir do desenvolvimento de competências

socioemocionais realizados por uma Aprendizagem Social e Emocional, sendo esse o viés da maior parte dos artigos selecionados.

Além das autorias mencionadas, o conceito e a estrutura de competência do CASEL foram mencionados em diversos artigos. A OCDE também é mencionada em diferentes pesquisas, demonstrando relevância no contexto mundial de pesquisas referentes aos estudos de competências socioemocionais. Tais instituições já foram descritas no capítulo 3.

6.2.1 Competências socioemocionais

Esta seção tem como objetivo realizar o levantamento de *competências socioemocionais* utilizadas nos artigos e suas definições, os quais servirão de embasamento para o mapeamento do conceito nesta pesquisa. Após a leitura dos artigos foram levantadas 24 competências mencionadas no decorrer dos trabalhos. Dentro dessas competências, três delas apareceram com maior frequência sendo elas:

- Autorregulação (17 produções);
- Empatia (13 produções);
- Autoconsciência (8 produções).

Para melhor visualização, tais competências e seus usos dentro das produções foram organizadas conforme o quadro 13:

Quadro 13 – Competências socioemocionais - Revisão sistemática

Autores	Artigos	Competência - Autorregulação
Krisztián Józsa e Karen Caplovitz Barrett	Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study	Capacidade de regular adequadamente as emoções está associada não só à competência social e emocional futura, mas também à competência acadêmica (por exemplo, Denham et al., 2012; Izard et al., 2001; Rhoades et al., 2011)" (2018, p. 81).
Xiaomin Lia, Chun Bun Lama, Kevin Kien Hoa Chunga, Ryan Yat Ming Cheung, Cynthia Leung and Wing Kai Funga	Development and Validation of the Chinese Inventory of Children's Socioemotional Competence (CICSEC)	A regulação da emoção se refere a habilidades das crianças para induzir, inibir e manter diferentes estados emocionais (Eisenberg & Spinrad, 2004)... Como funções executivas (EF) desempenha um papel crítico em ajudar as crianças regular emoções, seguir regras e cumprir objetivos (Blair, 2016), pode constituir um importante aspecto cognitivo da competência socioemocional (2020, p. 2).

Iriarte Redín, C. and Ibarrola-García, S. and Aznárez-Sanado, M.	Proposal for a school mediation evaluation tool (MEQ) [Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM)]	Autorregulação emocional (confrontar, canalizar, diminuir as emoções negativas; emoções positivas autogeradas e paciência) (2020, p.311)
Anunciação L., Chen C., Pereira D., Landeira-Fernandez J.	Factor structure of a Social-Emotional screening instrument for preschool children	O domínio emocional se refere à capacidade de regular as próprias emoções em diferentes situações sociais. A autorregulação é a capacidade de se ajustar às condições ambientais ou fisiológicas (2019).
Squires, C., Manfra, L.	Preschoolers' endogenously-triggered self-regulation	A autorregulação ocorre quando os indivíduos facilitam e inibem comportamentos ou ações por si mesmos, a fim de atender às solicitações, gerar comportamentos socialmente aprovados na ausência de monitores ou adiar a atuação em um objetivo ou objeto desejado (Kopp, 1982).
Autores	Artigos	Competência -Empatia
Iriarte Redín, C. and Ibarrola-García, S. and Aznárez-Sanado, M.	Proposal for a school mediation evaluation tool (MEQ) [Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM)]	Empatia (compreender e sentir o ponto de vista de outras pessoas (2020, p. 311).
Schapira, R. and Aram, D.	Shared Book Reading at Home and Preschoolers' Socio-emotional Competence	Empatia, a resposta afetiva que é mais apropriada para a emoção de outra pessoa do que a sua própria (Hoffman, 1984, 2000), constitui uma parte importante do comportamento e é um dos fatores que impulsionam o comportamento pró-social (Decety, Ben Ami-Bartal; Roberts, Strayer, & Denham, 2014; Uzefovsky & Knafo-Noam, 2016 <i>apud</i> Schapira e Aram 2019, p. 2).
Autores	Artigos	Competência -Autoconsciência
Iriarte Redín, C. and Ibarrola-García, S. and Aznárez-Sanado, M.	Proposal for a school mediation evaluation tool (MEQ) [Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM)]	Autoconsciência emocional (rotular sentimentos e reconhecê-los em situações de conflito; tornar-se consciente da influência mútua de cognição, emoção e comportamento; e conformidade entre o estado emocional interno e a expressão) (2020, p. 311).
Gabrijela Aleksić, Christine Merrell, Dieter Ferring, Peter Tymms & Jasmina Klemenović	Links between socio-emotional skills, behavior, mathematics and literacy performance of preschool children in Serbia	Reconhecer emoções básicas (2018, p.03).

Joanna Papiéska, Jantine L. Spilt, Debora L. Roorda e Ferre Laevers	Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOScope	A autoconsciência é definida como "conhecer seus estados internos, preferências, recursos e intuições" (Goleman, 1998, p. 26 <i>apud</i> Papiéska et al 2017, p.03).
---	--	--

Fonte: Organizado e elaborado pela autora, 2021 (tradução livre).

A autorregulação foi a competência com maior número de citações, tendo 17 artigos no total e referência de diferentes autores. Dentro das definições concebidas, a autorregulação foi conceituada como a capacidade de regular as emoções para manter-se emocionalmente organizado na realidade imposta, independente da situação - seja ela positiva ou negativa - para manutenção do equilíbrio.

A competência que correspondente à empatia aparece como a segunda mais recorrente, sendo mencionada em 13 artigos. Nos trabalhos que desenvolveram sua conceituação, ela aparece como a compreensão da necessidade do outro, emocional e socialmente aceita, para que o indivíduo possa enviar a resposta adequada na interação socioemocional que está ocorrendo.

A última competência elencada foi descrita partindo de duas vias: a autoconsciência em si, isto é, o conhecimento pessoal mais amplo de si mesmo, e a autoconsciência emocional, que faz parte da primeira, mas foca em emoções básicas, sentimentos e comportamentos.

Outras competências mencionadas, apesar de utilizarem nomenclaturas diferentes, ocorrem com o uso semelhante sendo elas:

- Autogestão (compreensão das emoções, gestão de conflitos, expressividade emocional);
- Consciência social e cultural (responsabilidade, compreensão social, confiança, decisão responsável);
- Construção de relacionamento (respeito, abertura, confiança, comunicação interpessoal, abertura, disponibilidade emocional, participação).

A autogestão é utilizada em 9 dos trabalhos com a definição estabelecida pelo CASEL. Considera-se importante comentar que, em alguns casos, ela relaciona-se com gestão de conflitos e o emocional, sendo trazida como a capacidade de compreender, regular as emoções, moderar comportamentos e gerenciar conflitos. Por outro lado, o gerenciamento de conflitos e a compreensão das emoções aparecem de forma separada em algumas produções como uma competência em si e não como apenas parte de uma.

A noção de construção dos relacionamentos também permeia as pesquisas. Algumas a utilizam como parte do conceito, a exemplo do artigo *Actor structure of a Social-Emotional screening instrument for preschool children* (2019). Os autores a situam dentro das habilidades

socioemocionais no que diz respeito aos relacionamentos positivos com colegas e a solução de problemas interpessoais.

Do mesmo modo, tem-se no artigo *Potential mechanisms underlying the impact of imaginative play on socio-emotional development in childhood*, de Jankowska e Omelańczuk (2018), a definição de competência emergente como desenvolvimento socioemocional, relacionado com questões culturais.

Também foram mencionadas como competências em alguns artigos, a criatividade, autoeficiência, resiliência e autonomia. Por fim, tratando-se das competências que possuem os relacionamentos como foco, os artigos fazem levantamentos de tópicos importantes como a comunicação, o *feedback*, a confiança, o respeito, a responsabilidade nas decisões, consciência social e cultural e a pró-socialidade.

6.2.2 Conhecimento, Habilidade e Atitude

A presente seção tem como objetivo apresentar as ocorrências nos artigos de divisão das competências socioemocionais em conhecimentos, habilidades e atitudes, além de uma breve revisão da organização das competências nesses estudos.

Em relação às divisões estabelecidas para o CHA, poucas das pesquisas utilizam claramente conhecimento, habilidade e atitude. Contudo, ocorrem citações dos termos de formas diversas como, por exemplo, habilidades e competências são utilizados complementarmente ou, em outros casos, como sinônimos. Dessa forma, conforme o quadro 14, foi realizado o levantamento dos termos utilizados em cada elemento dos artigos selecionados.

Quadro 14 – Termos utilizados para o CHA

TERMOS UTILIZADOS PARA O CHA	
CONHECIMENTO	Sobre emoções
	Autoconsciência
	Consciência emocional
	Emocional de si
	Emocional dos outros
	Relacional

HABILIDADES	Tomar decisões responsáveis
	Autorregulação
	Trabalho em equipe
	Interação mais eficaz
	Pensamento crítico
	Consciência social
	Autogestão
	Autoconsciência
	Reconhecer emoções
	Compreender emoções
	Sociais
	Gerenciamento de comportamento
	Comunicação
	Para a vida
	Ajuste social
	Interagir
	Autogerenciamento
	Reconhecer origens de suas emoções
	Induzir, inibir e manter diferentes estados emocionais
	Iniciar, sustentar e melhorar as relações sociais
	Identificar problemas
	Compreender as necessidades de diferentes partes
	Antecipar as consequências de diferentes soluções
	Pensamento crítico
	Relacionamento Social
	Desempenho social
	Trabalho em equipe
	Motivação
	Empatia
	Engajamento
	Autoeficácia

	Respeito
ATTITUDES	Se ajustar às condições ambientais ou fisiológicas
	Ética Pedagógica
	Obedecer às ordens
	Tomar iniciativa
	Demonstrar sentimentos e empatia pelos outros

Fonte: Organizado e elaborado pela autora, 2021.

Em muitos estudos, há uma inversão entre os dois conceitos competências e habilidades, em que as habilidades são colocadas como parte das competências ou vice-versa, como em *Emotional competencies and entrepreneurs*:

Goleman (1998) propôs cinco dimensões que classificou como habilidades pessoais e habilidades sociais. Habilidades pessoais são a capacidade de gerenciar a si mesmo, e ele identificou três competências principais dentro dessas habilidades pessoais: autoconsciência, autorregulação e motivação. Dentro das habilidades sociais, ele propôs duas competências: empatia e habilidades sociais ([HUEZO, FERNÁNDEZ e RODRIGUES, 2020, p. 5, Tradução livre](#)).

Conforme o quadro 14 demonstra, grande parte das definições concentra-se na habilidade. Alguns estudos consideram as competências como parte das habilidades, já outros consideram os dois termos como sinônimos. Ainda há casos em que se verifica a utilização da palavra indiscriminadamente sem um conceito atrelado.

6.3 COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA: UMA DISCUSSÃO DO CONCEITO

Esta seção tem o objetivo de compreender como os estudos correlatos mencionam as competências socioafetivas, considerando que elas são relevantes para a organização e mapeamento das competências socioemocionais, conforme já mencionado nos capítulos anteriores. De acordo com os critérios elencados, 3 artigos foram selecionados dentro dos 13 encontrados. Em dois dos três trabalhos selecionados, os conceitos da socioafetiva são utilizados como sinônimo de competências que relacionam o social e o emocional, e apenas um dos artigos definiu exclusivamente as competências afetivas, conforme o quadro 15.

Quadro 15 – Conceitos de competência socioafetiva

Artigos	Autores	Conceito de Competência Socioafetiva
<p>[1] Collaborative versus individual problem solving in computational thinking through programming: a meta-analysis</p>	Lai X., Wong G.K.-W.	<p>As competências afetivas referem-se às atitudes, proposições ou sentimentos dos alunos na aprendizagem. (KRATHWOHL et al., 1964).</p> <p>As competências sociais referem-se às habilidades sociais demonstradas no processo de aprendizagem, incluindo participação e cooperação, tomada de perspectiva e regulação social (OCDE, 2017).</p>
<p>[2] Emotional education program for adolescents (PREDEMA): evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences (2019)</p>	Silvia Postigo-Zegarra; Konstanze Schoeps; Inmaculada Montoya-Castilla & Amparo Escartí	<p>A capacidade de perceber, valorizar e expressar emoções com precisão; a capacidade de acessar e gerar sentimentos que facilitam o pensamento; a capacidade de regular as emoções e promover o crescimento emocional e intelectual. (MAYER & SALOVEY, 1997, p. 10)</p> <p>A estrutura hierárquica indica que trabalhar nas competências deve começar gradualmente, começando com as habilidades mais básicas (percepção de emoções) antes de chegar aos mais complexos (regulação emocional) (MAYER, CARUSO & SALOVEY, 2016).</p> <p>Esta estrutura tem se mostrado altamente útil quando desenvolve programas adaptados às escolas, porque as habilidades emocionais são claramente definidas e colocadas em prática (GONZÁLEZ, ARANDA, & BERROCAL, 2010, p. 304-305).</p>
<p>[3] Social and emotional competences self-perceived by the university professors in Spain (2020)</p>	Vicente J. Llorent; Izabela Zych & Juan Carlos Varo-Millán	<p>Entende-se que as competências socioemocionais são conhecimentos, habilidades e atitudes sociais e emocionais colocados em prática na vida real das pessoas (LÓPEZ-GOÑI E GOÑI, 2012).</p> <p>As competências socioemocionais são um conceito mais amplo do que a inteligência emocional, uma vez que derivam de pesquisas sobre habilidades sociais, teoria de inteligências múltiplas, inteligência emocional, psicologia positiva, autoestima, entre outras. Nessa linha, alguns autores propõem um conjunto de competências que incluem autoconhecimento, autocontrole, consciência social e pró-socialidade e tomada de</p>

		decisão responsável (ZYCH, BELTRÁN-CATALÁN, ORTEGA-RUIZ & LLORENT, 2017, p. 299-300).
--	--	---

Fonte: Organizado e elaborado pela autora, 2021 (tradução livre).

A definição de competências afetivas no artigo [1] *Collaborative versus individual problem solving in computational thinking through programming: a meta-analysis* (2021) tem a linha relacionada ao processo de aprendizagem baseado em três domínios: o social, o afetivo e o cognitivo. No que se refere ao domínio afetivo ressaltam-se os sentimentos vivenciados e as atitudes tomadas pelos alunos de forma competente na situação imposta. Juntamente com a definição utilizada para o domínio social, entende-se que essa atitude esteja de acordo com os aprendizados e regulações sociais inerentes à situação. Além dos domínios social e afetivo, os autores Lai e Wong (2022) consideram o domínio cognitivo para efetivar a competência, sendo os três domínios necessários no desenvolvimento ou mobilização da competência.

O artigo [2], *Emotional education program for adolescents (PREDEMA): evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences* (2019), utiliza como base teórica a inteligência emocional de Mayer & Salovey (1997). É importante ressaltar que, apesar do termo utilizado pelos autores, a teoria está ligada à competência e seu desenvolvimento. Ela é entendida como um processo gradual, partindo do reconhecimento das emoções ao controle, desenvolvendo emocionalmente o aluno na prática nas escolas. Assim, tem como fim não apenas o crescimento emocional, mas igualmente o intelectual, dando a entender que os autores identificam como um processo conjunto.

No terceiro, *Social and emotional competences self-perceived by the university professors in Spain* (2020), apesar de ter sido citado na pesquisa como competências socioafetivas, em todo o estudo o foco está em competências socioemocionais. Contudo, por utilizar o termo como sinônimo na língua inglesa foi incluído nos critérios estabelecidos. Vale ressaltar que as competências levantadas no âmbito deste trabalho estão estruturadas de acordo com o *CHA*.

Os artigos mencionados não estabelecem um conceito preciso de competências socioafetivas, apenas um dos artigos aproximou-se de uma definição. Pode-se perceber que houve aproximações dos termos já mencionados nas socioemocionais. Contudo, os trabalhos elencaram diferentes competências, as quais serão descritas na próxima sessão, a fim de colaborar no mapeamento das competências socioemocionais.

6.3.1 Competências socioafetivas

Nesta seção são descritas as competências encontradas nos 3 artigos mencionados anteriormente. Diferentemente da revisão anterior, na qual foi realizado um levantamento de termos mencionados, o quadro 16 está composto pelos artigos e as competências elencadas de cada um deles.

Quadro 16 – Competências socioafetivas - Revisão sistemática

Artigo	Competências
<i>[1] Collaborative versus individual problem solving in computational thinking through programming: a meta-analysis</i>	Afetivo: confiança, prazer, atitude positiva ou negativa, satisfação, motivação, autoeficácia, interesse, envolvimento, entusiasmo, atitude de colaboração e valor. - Sociais: comunicação, desempenho de papéis, coordenação e responsabilidade.
<i>[2] Emotional education program for adolescents (PREDEMA): evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences</i>	Emocionais: Percepção, avaliação e expressão emocional, facilitação do pensamento emocional, compreensão emocional, regulação emocional - Sociais: Comportamento pró-social, relações cooperativas, técnicas de comunicação.
<i>[3] Social and emotional competences self-perceived by the university professors in Spain</i>	Autoconhecimento: Autocontrole, consciência social e pró-socialidade, tomada de decisão responsável.

Fonte: Organizado e elaborado pela autora, 2021.

Dentre as competências elencadas acima, verifica-se diferenças entre os termos. Os artigos [1] e [3], apesar de estabelecerem quais delas serão utilizadas, não definem seus significados apenas utilizam o termo e estabelecem como pertencente ao âmbito social ou emocional.

Já o artigo [2], além de estabelecer as competências, descreve de forma mais ampla suas características. Entretanto, em alguns temas essa descrição é feita através dos relatos dos respondentes. Abaixo os elementos estabelecidos nas competências elencadas no artigo¹⁰:

- **Percepção, valorização e expressão emocional:** Saber reconhecer, aceitar, aprender e lidar com os sentimentos;
- **Facilitação emocional do pensamento:** Diferenciar emoção e pensamento; capacidade de modificar seu ponto de vista e melhoria na solução de problemas;
- **Compreensão Emocional:** Descobrir o significado das emoções; aprendizado sobre si e os demais e entender a emoção e a situação que a provoca;
- **Regulação Emocional:** Controlar as emoções agradáveis e desagradáveis;
- **Conduta pró-social:** Disponibilidade para os outros, altruísmo;
- **Relações de cooperação:** Cooperação; valorizar os outros; trabalho em equipe;
- **Técnica de comunicação:** Respeito do discurso próprio e do outro; resolução de conflitos interpessoais e escuta ativa e empática.

Ainda que o artigo *Social and emotional competences self-perceived by the university professors in Spain* seja o único que define explicitamente as competências, é possível relacionar a listagem acima com as demais conceituações elencadas na revisão socioemocional. Por fim, não são identificadas características referentes aos conhecimentos, habilidades e atitudes.

6.4 REVISÃO REVISTA RENOTE

A revista RENOTE conforme apresentado na metodologia, por ser referência na área de educação e tecnologia, tem grande relevância para compreensão das bases desta pesquisa. Desta forma, o levantamento realizado baseou-se na busca por artigos que conversem com as temáticas desse estudo. Para isso, foram coletados todos os artigos que se relacionam com os seguintes termos: competência; socioafetivo; socioemocional; social; emocional e afetivo.

A escolha em ampliar a busca com termos semelhantes projetou a compreensão do contexto em que é apresentado os âmbitos sociais e afetivos na educação. A partir dos resultados

¹⁰ Tradução da autora.

encontrados, os artigos foram divididos de acordo com o foco principal da pesquisa, entre os termos e eixos estabelecidos. Assim, dentre os 10 artigos descritos no quadro abaixo, encontra-se: 2 direcionados para o social; 2 para o afetivo; 5 para as competências e apenas 1 contempla todo o escopo dessa pesquisa.

Quadro 17 – Artigos selecionados da revista RENOTE.

Ano	Autores	Nome artigo	Eixo
jun/18	Francisco Soares de Sousa Neto, Euler Vieira da Silva	iTimeline: Uma Abordagem Visual das Interações Sociais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem Baseada no Modelo 3C de Colaboração	Social
jul/19	Carla Marina Paxiúba, Celson Pantoja Lima	CADAP – Uma ferramenta de apoio para um modelo de avaliação de aprendizagem baseado no desenvolvimento de conhecimento, habilidades e competências e na reação emocional dos alunos	Competências emoção
	Patricia Alejandra Behar, Gabriella Thais Schorn, Ketia Kellen Araújo da Silva	Mapeamento de Competências Digitais para o aluno dos Anos Iniciais - COMPDig_AI	Competências
dez/19	Ana Carolina Ribeiro Ribeiro, Patricia Alejandra Behar	SOCIOAVA EP: Um objeto de aprendizagem sobre estratégias pedagógicas com foco nas interações sociais em ambientes virtuais de aprendizagem.	Social
	Francieli Motter Ludovico, Adriana Paz Nunes, Patrícia Campelo Costa Barcellos	Expressão de Afetividade por Agente Pedagógico em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem: uma Revisão Sistemática da Literatura.	Afetivo
	Maria Claudete Schorr, Magda Bercht	PComp-Model: desenvolvendo competências para o Pensamento Computacional.	Competências
	Jarles Tarsso Gomes Santos, Aquiles Medeiros Filgueira Burlamaqui	Tecnologias digitais desenvolvidas para o ensino por competências e habilidades no ensino fundamental após a BNCC: uma revisão sistemática da literatura	Competências
jul/20	Sandro Oliveira Dorneles, Debora Nice Ferrari Barbosa, Jorge Luís Victória Barbosa	Sensibilidade ao contexto na identificação de estados afetivos aplicados à educação: um mapeamento sistemático	Afetivo

dez/20	Vinicius Lunkes Cezar, Roberto da Silva Araujo, Mariele de Almeida Lanes, Michele Alda Rosso Guizzo, Jacqueline Mayumi Akazaki, Cristina Alba Torezzan, Patricia Alejandra Behar, Leandro Kruge Wives	Sistemas de Recomendação Educacional baseados em Competências: uma revisão sistemática da literatura	Competências
ago/22	Patricia A. Behar, Leticia R. Machado, Magalí T. Longhi	Competências socioafetivas em ambientes virtuais de aprendizagem: uma discussão do conceito	Competências socioafetivas

Fonte: Organizado e elaborado pela autora, 2022

Os artigos com foco nas questões sociais relacionam-se com Ensino a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem. O *iTimeline: Uma Abordagem Visual das Interações Sociais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem Baseada no Modelo 3C de Colaboração* é direcionado à uma ferramenta de análise das interações dos alunos na EaD, com o objetivo de ampliar as práticas pedagógicas. Baseando-se em Sousa Neto et al (2018), é ressaltado a importância das diversas formas de aprender e da interação social na construção do saber.

O estudo, *SOCIOAVA_EP: um objeto de aprendizagem sobre estratégias pedagógicas com foco nas interações sociais em ambientes virtuais de aprendizagem*, propõe a importância das atividades em Ambiente Virtuais de Aprendizagem nas trocas entre os sujeitos e a valorização na formação integral além da cognitiva. Baseado em Piaget (1973;2004), destaca a relevância de que o desenvolvimento intelectual está diretamente relacionado com as interações sociais e a afetividade.

Em relação ao levantamento de artigos sobre afeto também houve apenas 2 retornos, o *Expressão de Afetividade por Agente Pedagógico em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem: uma Revisão Sistemática da Literatura* considera os estados afetivos e como afetam nas relações. Os autores utilizam Picard (1997) e Bercht (2006) para conceituar a computação afetiva, modelando e simulando a experiência afetiva humana, sendo ela realizada em sistemas não-biológicos. A autora Bercht (2006) também é utilizada para a discussão as emoções e sentimentos, juntamente com Damásio (1996) e Piaget (2014), incluindo assim, as interrelações entre sentimentos e emoções com questões racionais, sendo essencial a afetividade para desenvolvimento cognitivo. Já o artigo *Sensibilidade ao contexto na identificação de estados*

afetivos aplicados à educação: um mapeamento sistemático, fundamentado em Scherer et al (2001) destaca que há diferença entre estados emocionais e outros aspectos das relações humanas, sendo a junção deles os estados afetivos.

No que tange o conceito de competência, 4 dos 5 artigos utilizam como referência as bases de Perrenoud (1999), que a entende como a capacidade de mobilizar o conhecimento, habilidade e atitude em situações específicas.

O artigo *CADAP – Uma ferramenta de apoio para um modelo de avaliação de aprendizagem baseado no desenvolvimento de conhecimento, habilidades e competências e na reação emocional dos alunos* estabelece uma abordagem diferente de competências, pois não conceitua o termo em si, mas sim a avaliação das competências. Dessa forma, utiliza autores com esse propósito, como Hager e Gonczi Eathabasou (1994) que estabelecem o método para essa avaliação. Destaca-se que o estudo utiliza Damásio (1996) para ressaltar a importância da motivação e afetividade ao realizar atividades cognitivas, relacionando essas questões às competências.

Por fim, o último artigo a ser mencionado é *Competências socioafetivas em ambientes virtuais de aprendizagem: uma discussão do conceito*. No trabalho mencionado, base teórica dessa dissertação, encontram-se referências a respeito de cada um dos termos descritos nos demais estudos, contudo, interdependentes. Os autores, Perrenoud (1999), Piaget (1995) e Behar (2013; 2019; 2020) são mobilizados para destacar as competências e seu CHA na interação do sujeito. Esse também é o único artigo que estabelece as competências socioafetivas como um termo “guarda-chuva”, incluindo assim, todos os fenômenos afetivos, não apenas as emoções, conforme a base apontada por Scherer (2000).

Portanto, no levantamento apresentado foi possível verificar uma semelhança maior entre os estudos apresentados e a pesquisa dessa dissertação. Um dos artigos contemplou todo o direcionamento teórico, diferente da revisão sistemática realizada em outras plataformas. As questões a respeito das principais orientações da pesquisa têm os mesmos embasamentos.

Pode-se perceber, que a RENOTE por ser uma revista especializada na área de educação e tecnologia, contribui com a pesquisa desenvolvida nessa dissertação, principalmente através dos autores utilizado: Piaget em 7 estudos, relacionando tanto as questões sociais, quanto a afetividade; Perrenoud e Behar em 5 artigos referente às competências, sua mobilização do CHA e o direcionamento digital; e Scherer em 2 artigos, relacionando com a importância das interações e os fenômenos afetivos.

7 METODOLOGIA

Este capítulo descreve a metodologia utilizada no presente projeto. Assim, são apresentadas as características do estudo, público-alvo, as etapas de desenvolvimento e pesquisa adotada, com o intuito de alcançar os objetivos propostos.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, voltada a descobertas e melhorias contínuas conforme seu desenvolvimento, tendo em vista consequências práticas que auxiliem na aplicação do conhecimento obtido. Ao mesmo tempo, o presente estudo identifica-se como uma pesquisa exploratória com o objetivo de desenvolver e modificar conceitos (GIL, 2008; LAKATOS, 2003).

Segundo Gil, nesse tipo de pesquisa elas "envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso" (2008, p. 27). Além de ser "[...] realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis" (2008, p. 27). Dessa forma, é necessário para análise e validação, uma coleta de dados complementares.

O público-alvo deste estudo são alunos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, matriculados em disciplinas que tenham como ambiente virtual de aprendizagem o ROODA.

Por essa razão serão utilizados os seguintes métodos de coleta de dados:

1. Levantamento bibliográfico como embasamento teórico para construção do Mapeamento I;
2. Grupo focal com especialistas para análise do Mapeamento I, levantamento de apontamentos e melhorias, Mapeamento II;
3. Disponibilização de questionário e termo de consentimento para o público-alvo, a fim de compreender o perfil socioafetivo do aluno de graduação e sua relação no AVA ROODA. Ressalta-se que a produção e utilização do questionário tomou por base as características descritas por Lakatos (2003), ou seja, perguntas que serão respondidas

por escrito e sem a presença do entrevistador, facilitando assim o processo de coleta através da internet, coerente com a atual pesquisa que está relacionada ao ensino a distância;

4. Grupo focal com especialistas para análise do Mapeamento III, levantamento de apontamentos e melhorias, Mapeamento Final;

Dessa forma, justifica-se a metodologia com base na dissonância de termos e bases teóricas utilizadas dos demais estudos pesquisados, além da elaboração das competências socioafetivas juntamente com possíveis encaminhamentos relacionados a mesma.

7.2 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

Nessa seção são apresentadas as etapas realizadas para desenvolver a pesquisa de mapeamento das competências socioafetivas dos alunos de graduação, sendo composto por 8 fases, conforme a ilustração 10.



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Em seguida, as oito etapas foram descritas, de forma detalhada, conforme desenvolvidas durante o processo de pesquisa.

Etapa 1 - Levantamento do referencial teórico

No primeiro momento, foi realizado o levantamento teórico a respeito de competências, ambientes virtuais de aprendizagem, competências socioafetivas e socioemocionais. No âmbito desse referencial desenvolveu-se uma revisão sistemática com o objetivo de aprofundar e compreender a utilização dos termos competências socioafetivas e competências socioemocionais, escopo principal deste estudo.

A análise foi efetuada com os termos “competência socioemocional” e “competência socioafetiva” em separado, pois não houve resultado quando tomados em conjunto. A metodologia utilizada iniciou pela definição do objetivo principal da revisão sistemática, a qual, primeiramente, se estabeleceu um protocolo de critérios e direcionamentos baseado em Kitchenham (2007).

Em seguida, estabeleceram-se as *strings* de busca, sendo a variação escrita de competência socioemocional e competência socioafetiva como também suas diferenças para além da língua portuguesa, no inglês e espanhol.

- Inglês: "*socio-emotional competence*" OR "*socio emotional competence*" OR "*socioemotional competence*" OR "*socio and emotional competencies*"; "*socio-affective competence*" OR "*socio affective competencies*" OR "*socioaffective competence*" OR "*social and affective competencies*".
- Português: "*competência socioemocional*" OR "*competências socio emocionais*" OR "*competência socioemocional*" OR "*competências sociais e emocionais*"; ("*competência socioafetiva*" OR "*competências sócio afetivas*" OR "*competência socioafetiva*" OR "*competências sociais e afetivas*".
- Espanhol: "*competência socio-emocional*" OR "*competências socio emocionales*" OR "*competência socioemocional*" OR "*competência sociales y emocionales*"; ("*competência socio-afectiva*" OR "*competências socio afectivas*" OR "*competência socioafectiva*" OR "*competências sociales y afectivas*".

A etapa seguinte ocorreu nas escolhas das plataformas de pesquisa, buscando uma conformidade com categorias de investigação estabelecidas, como língua e período (2017 a agosto de 2021). Os critérios de inclusão e exclusão foram determinados considerando os seguintes pontos:

Quadro 18 – Critérios revisão sistemática

INCLUSÃO	EXCLUSÃO
Artigo publicado no intervalo de tempo escolhido para a análise	Artigo duplicado (apenas o mais atual será incluído)
Artigo nos idiomas determinados	Artigo publicado que não está no intervalo de tempo escolhido para a análise
Artigo completo	Artigo em outros idiomas
O termo de busca está presente em pelo menos um dos seguintes metadados do artigo: título, resumo ou palavras-chave	Artigos resumidos
	O termo de busca não está presente em pelo menos um dos seguintes metadados do artigo: título, resumo ou palavras-chave
	Não ser da área da educação e tecnologia

Fonte: Critérios da revisão sistemática, 2021.

Após avaliação dos artigos pelos critérios mencionados, algumas questões de verificação de qualidade foram aplicadas para seleção, quais sejam:

- Qual o conceito utilizado para Competência Socioafetiva/socioemocional?
- De que forma foram utilizadas as competências nos estudos?
- São elencadas competências? Se sim quais?
- O CHA é especificado? Se sim? Descrever.
- Há alguma relação entre competências socioemocionais e competências socioafetivas?

Além da revisão nas plataformas apresentadas, foi realizado um levantamento na revista RENOTE. Ela foi escolhida por ser referência na área da tecnologia da educação. Nessa direção, a busca realizada de 2017 a 2022 teve como critério incluir todos os artigos publicados com os seguintes termos no título: competência; socioafetivo; socioemocional; social; emocional; afetivo.

As questões de verificação de qualidade foram:

- Conceito apresentado dos termos escolhidos;
- Como foi relacionado os conceitos dos termos pesquisados ao estudo.

A partir dos estudos analisados foi possível compreender como estão sendo trabalhados os temas propostos e as relações e diferenças com os caminhos teóricos propostos neste trabalho.

Etapa 2 - Mapeamento Competências Socioafetivas (MAP I)

A segunda etapa inicia-se com a revisão sistemática que possibilitou uma visão ampla das pesquisas em relação ao assunto, além do levantamento das competências elencadas pelos artigos. Dentro desse referencial teórico, buscou-se averiguar as menções mais relevantes nos textos, e como resultados produziu-se então o levantamento das quatro instituições – OCDE, IAS, CCR, CASEL, e BNCC – como embasamento para o desenrolar da temática.

Após sondagem do material, efetuou-se uma análise do conceito de cada competência descrita pelas instituições citadas, posteriormente, avaliando suas semelhanças e diferenças. Tal dinâmica serviu de respaldo para o mapeamento das competências socioafetivas que foi consolidado sob 5 competências em comum, sendo elas: Autogestão; Engajamento social; Empatia; Resiliência e Abertura ao novo.

Etapa 3 - Mapeamento Competências Socioafetivas (MAP II)

A terceira etapa ocorreu através da análise do MAP I por especialistas sobre o tema. A escolha desses seguiu os seguintes critérios:

- Professores que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem;
- Professores com experiência em Ensino a Distância;
- e pós-graduados.

Assim, o Mapeamento I foi disponibilizado a sete especialistas que atuam como docentes e possuem vasto conhecimento na área de educação em ensino superior à distância. Durante um dos encontros, elucidou-se o propósito da avaliação e os processos que seriam utilizados. Em seguida, foi disponibilizado a eles o MAP I através da ferramenta de compartilhamento Google Docs, entre os dias 15 de novembro até 15 de dezembro de 2021. Dessa forma, os especialistas tinham a liberdade para analisar conforme sua disponibilidade de horário, descrevendo seus argumentos e reflexões por meio da funcionalidade adicionar comentários. Ainda que tal dinâmica do grupo tenha se dado de forma assíncrona, houve debates e questionamentos entre os participantes, uma vez que a ferramenta possibilita responder comentários inseridos.

No decorrer desse período, sete especialistas avaliaram e colaboraram na construção de um novo mapeamento de competências socioafetivas. Nesta etapa, suas sugestões foram categorizadas pelos elementos:

- Definição;
- Conhecimento;
- Habilidade;
- Atitude;
- Dúvidas.

A partir dessa divisão, foram avaliadas as mudanças e respostas aos questionamentos apresentados, sendo criado a partir dessas contribuições, o Mapeamento II (MAP II) das competências socioafetivas.

Etapa 4 - Questionário Competências Socioafetivas

Após a segunda consolidação do mapeamento foi construído o questionário, aplicado com alunos de graduação com o objetivo validar as competências socioafetivas mapeadas.

O instrumento foi elaborado em 2022/1 na ferramenta Google Forms, considerando o período de aplicação entre maio de 2022 a julho de 2022. Continha questões a serem detalhadas no **Apêndice A** do presente projeto.

O instrumento escolhido foi um questionário que mescla perguntas abertas a fechadas. Segundo Gil (2008), o objetivo das questões abertas é a possibilidade de liberdade nas respostas e informações a respeito de elementos como: conhecimentos, sentimentos, valores e comportamentos, entre outros. Já as perguntas fechadas, de acordo com o mesmo autor, conferem uniformidade e são processadas de forma mais rápida. Os questionamentos com estruturas fechadas estavam em escala Likert, dada a necessidade de avaliação de muitos itens, facilitando a tabulação dos resultados. Com isso, o questionário tem como objetivo compreender o perfil do aluno de graduação e como eles percebem as competências mapeadas

De acordo com Lakatos (2003), a elaboração do instrumento deve ser organizada conforme tipos, ordem e grupos de pesquisa. Para estabelecer a primeira divisão, foram utilizadas as competências socioafetivas e seus elementos (Conhecimento, Habilidade e Atitude), descritas no MAP II.

Etapa 5 - Mapeamento Competências Socioafetivas (MAP III)

Esta etapa compreende a compilação e análise dos dados coletados, por meio do instrumento construído e implementado na etapa anterior. No que se refere às perguntas abertas, o embasamento teórico utilizado é a análise de conteúdo de Bardin (2011), que organiza em três momentos sua teoria, a saber: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A escolha do documento e sua elaboração, conforme o autor descreve na etapa pré-análise, baseia-se em um objetivo pré-estabelecido na pesquisa e tem a função de obter resultados perante o mapeamento das competências socioafetivas propostas. Assim, a categorização do questionário, dividido em questões que abrangem definição do público, conhecimento, habilidade e atitude já estabelece o encaminhamento para a análise através dessas categorias e o material a ser explorado.

A terceira etapa descrita por Bardin (2011) é o tratamento dos resultados. É nesse momento que a decodificação será realizada, implicando na escolha de elementos do texto que serão utilizados. Na presente pesquisa, os elementos utilizados são: o personagem (delimitar público), o tema e a palavra (relevantes para identificação das competências).

Quanto às questões fechadas em escala Likert, estas foram analisadas com o objetivo de compreender se as competências mapeadas se mostram relevantes na atuação dos alunos no AVA, sendo tabuladas e posteriormente cruzadas com os mapas social e afetivo. Por conseguinte, torna-se também possível comparar a coerência do quadro de competências socioafetivas mapeado.

Após compilação do questionário e o cruzamento de dados, com a utilização dos resultados obtidos foi possível a criação do MAP III.

Etapa 6 - Mapeamento Final

O MAP III foi analisado por um grupo de especialistas escolhidos por meio dos mesmos critérios já mencionados na etapa 3. Após a organização dos dados, foi possível o desenvolvimento do Mapeamento Final das competências socioafetivas.

Etapa 7 - Divulgação dos resultados

Por fim, os resultados da pesquisa serão divulgados para a comunidade acadêmica através de artigos, eventos científicos, aulas e grupos de pesquisa, além da sua publicação final ao término do mestrado.

8 MAPEAMENTOS I E II DAS COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os mapeamentos realizados das competências socioafetivas. A partir do referencial, foi realizado o Mapeamento I, e em sequência, ocorreu a avaliação dos especialistas deste mapeamento, resultando no Mapeamento II. Esses são professores na educação à distância da graduação, com formação variada entre os níveis de mestrado até pós-doutorado, compreendendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino.

A proposição de sugestões pelos especialistas dá-se em função da necessidade de um olhar mais pontual referente ao ensino superior, considerando o embasamento nas instituições estabelecidas não serem de cunho exclusivo a graduação e no AVA, ao contrário em sua maioria o foco está na educação básica.

Assim, a partir da consolidação das competências utilizadas pela OCDE, CASEL, CCR e IAS, descritas no capítulo 4, foram relacionadas às competências conforme relação entre elas, contemplando em conjunto as questões socioafetivas de Scherer (2005), a teoria de Perrenoud (2001) e Piaget (1973) estabelecidas como base teórica desta pesquisa.

8.1 MAPEAMENTO I

Inicialmente, as competências foram agrupadas em similaridade e diferenças, a fim de se verificar as relações entre elas. A partir de então, foi possível criar um primeiro mapeamento de competências socioafetivas e a composição dos conhecimentos, habilidades e atitudes de cada uma delas.

A partir da relação entre elas, foi possível elencar uma aproximação das competências, sendo destacadas seis correspondentes, conforme apresentado no quadro 19. Contudo, a última, que descreve tomada de decisões e liderança não está em total consonância entre todas as instituições. Assim sendo, não será utilizada neste trabalho como base.

Quadro 19 – Competências elencadas pelas instituições

AGRUPAMENTO DE COMPETÊNCIAS			
COMPETÊNCIA 1			
INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIA	PONTOS EM COMUM	PONTOS DIVERGENTES

I AS	Autogestão		
OCDE - BIG FIVE	Conscientização	- Atingir metas objetivos; - Administrar comportamentos, recursos tarefas;	- Pensar no coletivo; - Sentir-se alegre;
CASEL	Autogerenciamento	- Eficácia, eficiência; - Esforço;	- Aprender constantemente
CCR	Metacognição/Crescimento		
COMPETÊNCIA 2			
INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIA	PONTOS EM COMUM	PONTOS DIVERGENTES
I AS	Engajamento com os outros	- Relacionamento interpessoal;	
OCDE - BIG FIVE	Extroversão	- Resolução de conflitos; - Compreensão do outro;	- Disposição para se aventurar; - Entusiasmo;
CASEL	Habilidades de relacionamento	- Trabalhar colaborativamente;	
CCR	Colaboração	- Liderança; - Empatia/afetuosidade	
COMPETÊNCIA 3			
INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIA	PONTOS EM COMUM	PONTOS DIVERGENTES
I AS	Amabilidade		- Compaixão;
OCDE - BIG FIVE	Amabilidade	- Empatia, altruísmo; - Adequação perante o vínculo, cultura e contexto;	- Comunicação: Ideias, ouvir, não verbal.;
CASEL	Consciência social	- Confiança;	- Cooperação, colaboração e apoio;
CCR	Comunicação		- Franqueza e modéstia;
COMPETÊNCIA 4			
INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIA	PONTOS EM COMUM	PONTOS DIVERGENTES
I AS	Resiliência emocional	- Compreender e regular as próprias emoções;	
OCDE - BIG FIVE	Estabilidade emocional	- Atingir objetivos mesmo em situações desfavoráveis;	- mente aberta, paciência e compaixão;
CASEL	Autoconsciência	- Influências das emoções nos comportamentos;	
CCR	Mindfulness/Resiliência	- Reconhecer vulnerabilidades;	

		- Expressar emoções adequadamente;	
COMPETÊNCIA 5			
INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIA	PONTOS EM COMUM	PONTOS DIVERGENTES
IAS	Abertura ao novo	- Busca por conhecimento e novidades;	
OCDE - BIG FIVE	Abertura	- Interesse estético;	
CCR	Criatividade/Curiosidade	- Busca de novas ideias, imaginação, criatividade;	
		- Ser curioso;	
		- Valorizar diferentes perspectivas, saberes;	
		- Perseguir paixões, excitabilidade.	
COMPETÊNCIA 6			
INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIA	PONTOS EM COMUM	PONTOS DIVERGENTES
CASEL	Tomada de decisão	- Gerenciar de forma ética;	
		- Contribuir com o grupo;	
		- Padrões éticos;	
CCR	Liderança/Ética	- Considerar valores, direitos e responsabilidades;	
		- Bem-estar coletivo e pessoal;	

Fonte: Organizado e elaborado pela autora a partir das competências elencadas pelas instituições, 2021.

As outras cinco elencadas, foram utilizadas como base para a criação de um quadro de competências socioafetivas, no qual a combinação dos itens trazidos pelas instituições escolhidas possibilita a primeira proposta de mapeamento, conforme o quadro 20.

Quadro 20 – Mapeamento I

COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS - MAPEAMENTO I	
Competência 1 - Engajamento Socioafetivo	
Definição	Essa competência está relacionada à capacidade de estabelecer relações sociais e mobilizar as interações através de plataformas digitais, no intuito de desenvolver um vínculo social e afetivo no ambiente.

CHA da competência	
<i>Conhecimentos:</i>	- Conhecer o sistema digital e as ferramentas que o compõem referente às interações;
	- Comunicar-se através das formas digitais necessárias, sendo elas oral ou textual;
	- Conhecer diferentes meios digitais de interação;
	- Conhecer a si mesmo para se relacionar com o outro;
<i>Habilidades:</i>	- Estabelecer relações interpessoais por meio digital;
	- Tomar decisões assertivas, estabelecer objetivos e liderar;
	- Habilidade comunicacional para estabelecer contatos e mantê-los;
	- Resolver conflitos;
	- Assumir e dividir responsabilidades;
	- Capacidade de enfrentar situações, sendo elas novas ou adversas;
	- Trabalho em equipe através de plataformas digitais.
<i>Atitudes:</i>	- Ser positivo e responsável;
	- Busca por relacionamentos saudáveis, respeitando as diferenças sociais e culturais;
	- Auxiliar o outro.
Competência 2 – Empatia	
Definição	Essa competência está relacionada com a capacidade de se interessar e de compreender as outras pessoas, respeitando-as e tratando-as com afeto e responsabilidade em qualquer plataforma digital de interação.
CHA da competência	
<i>Conhecimentos:</i>	- Conhecer formas de comunicação e aproximação do outro através dos ambientes digitais que está inserido;
	- Dominar as normas e regras culturais e sociais tanto no físico, quanto no digital;
	- Saber oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro através de plataformas digitais;
<i>Habilidades:</i>	- Compreender a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;
	- Aceitar a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;
	- Reconhecer os pontos fortes dos outros;
	- Utilizar métodos digitais para oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro;

	- Promover bem-estar dos outros.
<i>Atitudes:</i>	- Ser modesto e simpático;
	- Expressar gratidão, generosidade e interesse pelo outro;
	- Tratar os outros com afeto e responsabilidade;
	- Demonstrar interesse pelo outro;
	- Confiar no outro e proporcionar segundas chances.
Competência 3 - Resiliência	
Definição	Essa competência está relacionada com a necessidade de enfrentar as dificuldades provenientes de situações-problema corriqueiras ou inesperadas geradas pelas atuações e relações estabelecidas em ambientes virtuais.
CHA da competência	
<i>Conhecimentos:</i>	- Autoconhecimento em relação às próprias emoções;
	- Saber lidar com situações adversas e inesperadas, sendo elas técnicas ou interpessoais;
	- Construir hábitos eficazes de regulação de experiências anteriores.
<i>Habilidades:</i>	- Compreender as próprias emoções;
	- Ter a capacidade de gerenciar as emoções, estresse e frustrações;
	- Construir redes sociais fortes;
	- Aprender com as dificuldades.
<i>Atitudes:</i>	- Ser flexível, autoconfiante, otimista e mente aberta;
	- Senso de propósito.
Competência 4 - Abertura ao novo	
Definição	Essa competência está relacionada a estar aberto a novas ideias, conhecimentos e mudanças que podem ocorrer a qualquer momento, sendo intrapessoal ou interpessoal na interação com objetos digitais.
CHA da competência	
<i>Conhecimentos:</i>	- Conhecer ferramentas para possíveis buscas de novidades;
	- Desenvolver conhecimento estético;
	- Busca por novas ideias e conhecimentos.
<i>Habilidades:</i>	- Imaginação e criatividade para gerar novas ideias;
	- Buscar e compreender novas perspectivas;
	- Valorizar a diversidade e saberes;
	- Comunicação qualificada.

<i>Atitudes:</i>	- <i>Estar confortável com riscos e incertezas;</i>
	- <i>Experimentar coisas novas; - Flexível a novidades.</i>
Competência 5 - Autogestão	
Definição	Essa competência está relacionada à capacidade de gerenciar a atuação social, afetiva e técnica em ambientes digitais.
CHA da competência	
<i>Conhecimentos:</i>	- <i>Conhecer o meio de atuação e sua organização;</i>
	- <i>Conhecimento em autogestão nos âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo.</i>
<i>Habilidades:</i>	- <i>Capacidade de se organizar de forma eficiente;</i>
	- <i>Manter a autodisciplina e regular as emoções para cumprir metas e atingir objetivos;</i>
	- <i>Monitorar, gerenciar informações, deliberar e refletir sobre processos e aprendizados para melhorias contínuas;</i>
	- <i>Identificar forma de gerir os âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo.</i>
<i>Atitudes:</i>	- <i>Ser flexível, responsável e esforçado;</i>
	- <i>Zelar pelos objetivos e metas individuais e coletivas;</i>
	- <i>Ser determinado e persistente.</i>

Fonte: Competências estabelecidas pela autora a partir das competências socioemocionais da OCDE, IAS, CASEL e CCR, 2021.

Conforme o quadro 20, foram mapeadas as cinco competências e seus CHA's, através da pesquisa bibliográfica, sendo definido o Mapeamento I como base para a análise dos especialistas e Mapeamento II, descrito na próxima seção.

8.2 MAPEAMENTO II

Neste segundo momento do mapeamento, foi realizada uma compilação das alterações propostas pelos professores especialistas. Os resultados encontrados, a partir das contribuições, estão divididos em três itens, quais sejam:

- Alterações na definição da competência;

- Elementos do CHA: alterações dos elementos;
- Dúvidas gerais dos especialistas em relação ao Mapeamento I.

Dessa forma, para melhor compreensão das alterações propostas, o quadro 21 descreve quais os pontos de adequação em cada uma das cinco competências socioafetivas.

Quadro 21 – Proposta de alterações dos especialistas

COMPETÊNCIA ENGAJAMENTO	MAPEAMENTO 1	ALTERAÇÕES PROPOSTAS ESPECIALISTAS
DEFINIÇÃO	Essa competência está relacionada à capacidade de estabelecer relações sociais e mobilizar as interações através de plataformas digitais, no intuito de desenvolver um vínculo social e afetivo no ambiente.	Essa competência está relacionada à capacidade de estabelecer relações sociais e mobilizar as interações, no intuito de desenvolver um vínculo social e afetivo em ambientes virtuais de aprendizagem. Essa competência está relacionada à capacidade de estabelecer relações sociais e mobilizar as interações, no intuito de desenvolver um vínculo social e afetivo com os sujeitos de um ambiente virtual de aprendizagem.
CONHECIMENTO	Conhecer o sistema digital e as ferramentas que o compõem referente às interações.	Rever o termo sistema digital;
	Comunicar-se através das formas digitais necessárias, sendo elas oral ou textual.	Comunicação através das diferentes funcionalidades oferecidas pelo ambiente virtual de aprendizagem;
	Conhecer diferentes meios digitais de interação;	<i>Incluir em atitude</i> Saber buscar meios digitais de interação;
	Resolver conflitos;	Saber mediar conflitos entre os grupos envolvidos.
	Tomar decisões assertivas, estabelecer objetivos e liderar;	<i>Incluir em atitude</i>
HABILIDADE	Capacidade de enfrentar situações, sendo elas novas ou adversas.	Saber propor situações de enfrentamento conforme as demandas apresentadas.
	Assumir e dividir responsabilidades;	Saber gerenciar coletivos; saber organizar coletivos de modo a dividir as demandas entre os sujeitos envolvidos; Assumir e compartilhar (ou delegar) responsabilidades.
ATITUDE	Busca por relacionamentos saudáveis, respeitando as diferenças sociais e culturais;	Estabelecer relações saudáveis baseadas no respeito às diferenças sociais e culturais.
	Auxiliar o outro;	Busca auxiliar seus pares.

		<p>Ser proativo em relação às demandas dos envolvidos;</p> <p>Ser empático com relação ao contexto dos sujeitos envolvidos;</p> <p>Ser resiliente em relação às propostas que utilizem os meios digitais para interação.</p>
COMPETÊNCIA EMPATIA	MAPEAMENTO 1	ALTERAÇÕES PROPOSTAS ESPECIALISTAS
DEFINIÇÃO	<p>Essa competência está relacionada com a capacidade de se interessar e de compreender as outras pessoas, respeitando-as e tratando-as com afeto e responsabilidade em qualquer plataforma digital de interação.</p>	<p>A empatia relaciona-se com a capacidade de compreender e demonstrar interesse com outros sujeitos respeitando-os e promovendo a responsabilidade, afeto e compreensão em qualquer plataforma digital com o foco na interação;</p> <p>Capacidade de compreender os sujeitos, entendendo e respeitando as suas necessidades e opiniões, interagindo com afeto, apoio e responsabilidade através de plataformas digitais;</p> <p>Capacidade de compreender os sujeitos, entendendo e respeitando as suas necessidades e opiniões, interagindo com afeto positivo, ofertando o possível apoio e com responsabilidade através de plataformas digitais;</p> <p>Excluir plataformas digitais, pois já se trata de um ambiente EaD.</p>
CONHECIMENTO	<p>Conhecer as normas e regras culturais e sociais tanto no físico, quanto no digital;</p>	<p>Conhecer as normas e regras culturais e sociais tanto no real quanto no digital.</p>
	<p>Saber oferecer apoio, considerando as necessidades e os sentimentos do outro através de plataformas digitais;</p>	<p><i>Inserir em atitude</i></p>
HABILIDADE	<p>Compreender a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;</p>	<p><i>Inserir em conhecimento</i></p>
	<p>Aceitar a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;</p>	<p><i>Inserir em atitude</i> Igual a anterior</p>
	<p>Reconhecer os pontos fortes dos outros;</p>	<p>Entender o ponto de vista do sujeito, orientando-o com afeto e respeito. <i>Inserir em conhecimento</i></p>

ATITUDE	Expressar gratidão, generosidade e interesse pelo outro;	Ser grato, generoso e demonstrar interesse pelo outro;
	Demonstrar interesse pelo outro;	<i>Inserir em habilidade</i>
	Tratar os outros com afeto e responsabilidade;	<i>Inserir em habilidade</i>
	Confiar no outro e proporcionar segundas chances.	Ter confiança no outro e proporcionar segundas chances.
COMPETÊNCIA RESILIÊNCIA	MAPEAMENTO 1	ALTERAÇÕES PROPOSTAS ESPECIALISTAS
DEFINIÇÃO	Essa competência está relacionada com a necessidade de enfrentar as dificuldades provenientes de situações-problema corriqueiras ou inesperadas provenientes das atuações e relações estabelecidas em ambientes virtuais.	Retirar - corriqueiro É a capacidade de adaptação do sujeito às necessidades ou dificuldades provenientes de situações-problema inesperadas que podem acontecer durante sua atuação ou nas relações estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem.
CONHECIMENTO	Autoconhecimento em relação às próprias emoções;	<i>Inserir em atitude</i> Saber diferenciar as próprias emoções 1) Conhecer seu estado emocional habitual; 2) saber identificar as mudanças de seu estado emocional; 3) Saber diferenciar as emoções que estou sentido agora (que mudanças ocorreram? são boas ou ruins? para onde elas estão me levando?).
	Construir hábitos eficazes de regulação de experiências anteriores;	Construir hábitos de regulação a partir de experiências anteriores;
HABILIDADE	Ter a capacidade de gerenciar as emoções, estresse e frustrações;	<i>Inserir em conhecimento</i>
	Ter a capacidade de gerenciar as emoções, estresse e frustrações;	<i>Inserir em atitude</i> Identificar/reconhecer as emoções que emergem em cada situação e tentar lidar com elas. Diminuir abrangência
	Aprender com as dificuldades;	<i>Inserir em conhecimento</i> Ampliar continuamente o autoconhecimento através das experiências socioemocionais vivenciadas cotidianamente.
	Construir redes sociais fortes.	Sugestão 1: Construir vínculos sociais de apoio; Sugestão 2: Construir redes sociais de apoio.

ATITUDE	Ser flexível, autoconfiante, otimista e mente aberta.	Ser flexível diante de obstáculos e desafios que se apresentem no dia a dia; Ser confiante na própria capacidade de encontrar soluções às problemáticas apresentadas; Ser otimista e mente aberta às novas oportunidades de conhecimento e aprendizado que advém da atual experiência.
	Senso de propósito.	- Ter senso de propósito;
		- Ser capaz de aceitar os próprios limites sem alimentar revolta ou frustração.
COMPETÊNCIA ABERTURA AO NOVO	MAPEAMENTO 1	ALTERAÇÕES PROPOSTAS ESPECIALISTAS
DEFINIÇÃO	Essa competência está relacionada a estar aberto a novas ideias, conhecimentos e mudanças que podem ocorrer a qualquer momento, sendo intrapessoal ou interpessoal na interação com objetos digitais.	Essa competência está relacionada a estar aberto a novas ideias, conhecimentos e mudanças que podem ocorrer a qualquer momento, SEJA intrapessoal ou interpessoal E/OU na interação com objetos digitais.
CONHECIMENTO	Conhecer ferramentas para possíveis buscas de novidades;	Saber identificar uma oportunidade de ampliação dos atuais conhecimentos.
	Buscar por novas ideias e conhecimentos;	Explorar novas ideias e conhecimentos;
HABILIDADE	Imaginação e criatividade para gerar novas ideias;	<i>Inserir em atitude</i> Ser imaginativo e criativo na concepção de novas ideias e na elaboração de soluções para os conflitos socioemocionais vivenciados.
	Buscar e compreender novas perspectivas;	<i>Inserir o compreender em conhecimento</i> Sugestão 1 (compreender): Identificar o surgimento de novas possibilidades de conhecimento e de relações relevantes; Sugestão 2 (compreender): Compreender as relevâncias das novas oportunidades de conhecimento e de relações surgidas (emergentes).
	Valorizar a diversidade e saberes;	<i>Inserir em atitude</i>

	Comunicação qualificada.	Comunicar de forma qualificada.
ATITUDE	Estar confortável com riscos e incertezas;	Estar consciente dos riscos e incertezas vinculadas a oportunidade em foco;
	Experimentar coisas novas;	<i>Inserir em habilidade.</i> explorar novidades;
	Flexível as novidades.	<i>Inserir em habilidade</i> Ser flexível a novidades.
COMPETÊNCIA AUTOGESTÃO	MAPEAMENTO 1	ALTERAÇÕES PROPOSTAS ESPECIALISTAS
DEFINIÇÃO	Essa competência está relacionada à capacidade de gerenciar a atuação social, afetiva e técnica em ambientes digitais.	Essa competência está relacionada à capacidade de gerir objetivos, responsabilizar-se pelas suas ações perante o grupo, e para si mesmo, cumprir prazos e obedecer às regras pré-estabelecidas. Além disso, ser persistente e resiliente, ainda que enfrente dificuldades em sua trajetória; Trocar ambientes digitais por ambientes virtuais de aprendizagem.
CONHECIMENTO	Conhecimento em autogestão nos âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;	- Saber sobre autogestão nos âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;
HABILIDADE	Capacidade de se organizar de forma eficiente;	<i>Inserir em conhecimento</i> - Saber se organizar de forma eficiente;
	Manter a autodisciplina e regular as emoções para cumprir metas e atingir objetivos;	<i>Dividir em duas habilidades.</i>
	Monitorar, gerenciar informações, deliberar e refletir sobre processos e aprendizados para melhorias contínuas.	<i>Diminuir abrangência</i>
ATITUDE	Zelar pelos objetivos e metas individuais e coletivas.	<i>Inserir em habilidade</i>

Fonte: Organizado e elaborado pela autora a partir da avaliação dos especialistas, 2022.

O quadro 21 demonstra que, dentro da visão dos especialistas, há uma necessidade de aprimorar e realocar diversos pontos para que as competências socioafetivas sejam adequadas ao aluno de graduação e sua interação com o EaD. Alguns elementos das competências geraram dúvidas pontuais no grupo. Tais questões serão elencadas e discutidas para criação do Mapeamento II. O quadro 22 busca organizar esses questionamentos e respondê-los.

Quadro 22 – Dúvidas dos especialistas

Dúvidas referente as competências socioafetivas			
Competência	Itens que geraram dúvidas	Questionamentos	Análise
Engajamento Socioafetivo	Habilidade comunicacional para estabelecer contatos e mantê-los;	Quais são as habilidades comunicacionais?	Os itens apresentados nesta competência socioafetiva estão relacionados a uma abrangência em relação aos termos utilizados, sem descrever claramente o objetivo, desta forma entende-se que a manutenção deles seja importante para a competência, contudo sendo necessário delimitar mais cada informação.
	Capacidade de enfrentar situações, sendo elas novas ou adversas.	Não seria uma descrição de competência?	
	Trabalho em equipe através de plataformas digitais.	Trabalho em equipe não seria uma competência?	Dúvida 1. Em relação à habilidade comunicacional será descrita de forma mais clara quais os itens que fazem parte dela. Sendo relacionada a ambientes virtuais de aprendizagem, destaca-se a necessidade da comunicação escrita ser priorizada em relação a gestual e oral. Dúvida 2. A capacidade de enfrentar situações diferentes no dia a dia está intimamente relacionada com a mobilização das relações nesta competência. Contudo, a escrita está de forma ampla que pode erroneamente não estabelecer a relação necessária. Sendo assim, será realizada a seguinte alteração para o Mapeamento II proposto por outro especialista: Saber propor situações de enfrentamento conforme as demandas apresentadas. Dúvida 3. O trabalho em equipe é delineado por Behar et al (2013) como uma competência em educação a distância como mencionado pelo especialista, contudo, elementos dessa competência fazem parte do processo de engajamento pessoal. Desta forma, para que fique mais claro, o termo “trabalho em equipe” será retirado e substituído por: Capacidade de trabalhar e interagir de forma adequada com colegas, professores e tutores através de plataformas digitais.

Empatia	Conhecer as normas e regras culturais e sociais tanto no físico, quanto no digital;	Dúvida entre o termo físico e substituição pelo real	A questão levantada nesta competência surge a partir da dúvida entre real versus virtual versus físico. De acordo com Levi (2003), o real não é uma oposição ao virtual e sim ao atual. Sendo a pesquisa com foco em EaD e a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, há sim a possibilidade de assincronicidade, mas não o torna menos real. Posto isso, físico e virtual são reais, o que não justifica a troca de físico para real, como proposto pelo especialista.
Abertura ao Novo	Conhecer ferramentas para possíveis buscas de novidades;	Que novidade?	Nesta competência 2 elementos geraram questionamentos. O primeiro pode ser respondido com uma alteração realizada por outro especialista: Saber identificar uma oportunidade de ampliação dos atuais conhecimentos. Já o que se refere ao desenvolvimento do conhecimento estético, essa abordagem está relacionada a teoria do BIG-FIVE, utilizada pela OCDE, uma das bases teóricas para o primeiro mapeamento das competências. Este conhecimento, segundo McCrae e Costa (2003), parte da competência de abertura ao novo, sendo uma sensibilidade a arte e a beleza. Os autores expõem a experiência estética como sendo o modelo ideal desta competência. Portanto, considerando a utilização de meios virtuais que também são estéticos e podem influenciar, gerando maior ou menor afinidade do sujeito com o objeto, entende-se como relevante a permanência do conhecimento estético.
	Desenvolver conhecimento estético;	Não compreendido	
Autogestão	Conhecer ferramentas para viabilizar a autogestão em entornos digitais	Não compreendido	O item gerador de dúvida não está no mapeamento original, foi sugerido por outro especialista. Porém o conhecimento de ferramentas para autogerenciamento pode ser um grande aliado na manutenção desta competência, por essa razão o item será mantido com alterações para clarificar a questão, sendo definido como “Conhecer ferramentas de autogestão” ao invés de “Conhecer ferramentas para viabilizar a autogestão em entornos digitais”

Fonte: Organizado e elaborado pela autora a partir da avaliação dos especialistas, 2022.

A estrutura proposta das competências socioafetivas do MAP I foi baseada nas descrições das instituições pesquisadas e o que elas consideram relevante em cada elemento. Assim, a análise dos especialistas apresenta divergências no que diz respeito às proposições das instituições e dos elementos (Conhecimento, habilidade, atitude) a que fazem parte.

Verificou-se que, dentro das propostas de alteração elencadas, a necessidade de trocar diversos itens dos elementos do CHA. Já em relação às definições, ressalta-se que houve sugestão de alteração em todas as competências. Por ser o ponto de partida da competência socioafetiva, gerou maior intervenção dos especialistas, por essa razão, serão elencados os principais itens de discussão e alteração realizados em cada uma das competências.

- **Engajamento Socioafetivo:** As alterações realizadas pelos especialistas na definição, tem como objetivo mudar o termo para ambiente virtual de aprendizagem, já que no primeiro mapeamento a proposta era a interações em plataformas digitais, o que não especifica o objetivo da utilização, no caso, a educação. Outro ponto relevante foi a inclusão do termo “sujeito”, à medida que amplia a percepção do vínculo socioafetivo no e com o ambiente virtual de aprendizagem.
- **Empatia:** No que diz respeito a competência empatia, houve diversas sugestões, destacando-se novamente a inclusão do termo “sujeito”, que delimita a compreensão ao *ser*. Houve também a proposta por retirar o termo “plataformas digitais” sem substituição de outro termo, porém para manter uma unidade e direcionamento das competências socioafetivos no âmbito da educação (e com foco na EAD), entende-se a necessidade de se manter o termo.
- **Resiliência:** A redefinição teve como foco pontuar de maneira mais clara a descrição, enfatizando-se que o próprio termo situação-problema abrange a descrição necessária.
- **Abertura ao novo:** Em relação a essa competência, as alterações propostas foram mínimas, mas por se tratar de uma educação mediada por um AVA, entende-se que a definição anterior relacionada diretamente ao de objetos digitais não está coerente com a proposta.
- **Autogestão:** Ampliando a definição, a proposta apresentada pelos especialistas representa, de forma mais clara, a competência. Por esse motivo, será utilizada a recomendação completa da definição. Além dessa questão, foi levantada a competência autogestão como uma competência transversal, pois ela perpassa todas as demais. Assim, o modelo das competências será da seguinte forma:

Ilustração 11 – Competências socioafetivas



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Ressalta-se que as mudanças propostas pelos especialistas estão direcionadas à realidade da prática na educação a distância. Desta forma, partindo das informações levantadas neste capítulo, criou-se um novo mapeamento (quadro 23) das competências socioafetivas que será utilizado como base para a continuidade da pesquisa.

Quadro 23 – Mapeamento II

COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS - MAPEAMENTO II	
Competência 1 - Engajamento Socioafetivo	
Definição	Essa competência está relacionada à capacidade de estabelecer relações sociais e mobilizar as interações, no intuito de desenvolver um vínculo social e afetivo com os sujeitos de um ambiente virtual de aprendizagem.
CHA da competência	
Conhecimentos:	<i>Conhecer o ambiente virtual de aprendizagem e as ferramentas que o compõem referente às interações;</i>
	<i>Comunicação através das diferentes funcionalidades oferecidas pelo ambiente virtual de aprendizagem;</i>
	<i>Conhecer a si mesmo para se relacionar com o outro;</i>
	<i>Saber resolver conflitos entre os grupos envolvidos.</i>
Habilidades:	<i>Estabelecer relações interpessoais por meio digital;</i>
	<i>Comunicação oral e escrita para estabelecer contatos e mantê-los;</i>
	<i>Saber assumir e compartilhar responsabilidades;</i>
	<i>Saber propor situações de enfrentamento conforme as demandas apresentadas;</i>

	<i>Capacidade de trabalhar e interagir de forma adequada com colegas, professores e tutores através de plataformas digitais.</i>
<i>Atitudes:</i>	<i>Saber buscar diferentes meios digitais de interação;</i>
	<i>Ser positivo e responsável;</i>
	<i>Estabelecer relações saudáveis baseadas no respeito às diferenças sociais e culturais;</i>
	<i>Buscar auxiliar seus pares;</i>
	<i>Tomar decisões assertivas, estabelecer objetivos e liderar;</i>
	<i>Ser proativo em relação às demandas dos envolvidos.</i>
Competência 2 – Empatia	
Definição	Capacidade de compreender os sujeitos, entendendo e respeitando as suas necessidades e opiniões, interagindo com afeto, apoio e responsabilidade através de ambientes virtuais de aprendizagem.
CHA da competência	
<i>Conhecimentos:</i>	<i>Conhecer formas de comunicação e aproximação do outro através dos ambientes digitais que está inserido;</i>
	<i>Dominar as normas e regras culturais e sociais tanto no físico, quanto no digital;</i>
	<i>Compreender a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;</i>
	<i>Entender o ponto de vista do sujeito, orientando-o com afeto e respeito.</i>
<i>Habilidades:</i>	<i>Aceitar a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;</i>
	<i>Utilizar métodos digitais para oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro;</i>
	<i>Promover bem-estar dos outros;</i>
	<i>Tratar os outros com afeto e responsabilidade;</i>
	<i>Demonstrar interesse pelo outro.</i>
<i>Atitudes:</i>	<i>Ser modesto e simpático;</i>
	<i>Ser grato, generoso e demonstrar interesse pelo outro;</i>
	<i>Ter confiança no outro e proporcionar segundas chances;</i>
	<i>Saber oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro através de plataformas digitais.</i>
Competência 3 - Resiliência	
Definição	É a capacidade de adaptação do sujeito às necessidades ou dificuldades provenientes de situações-problema inesperadas que podem acontecer durante sua atuação ou nas relações estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem.

CHA da competência	
<i>Conhecimentos:</i>	<i>Saber lidar com situações adversas e inesperadas, sendo elas técnicas ou interpessoais;</i>
	<i>Construir hábitos de regulação a partir de experiências anteriores;</i>
	<i>Identificar/reconhecer as emoções que emergem em cada situação e tentar lidar com elas;</i>
<i>Habilidades:</i>	<i>Compreender as próprias emoções;</i>
	<i>Construir vínculos sociais de apoio;</i>
	<i>Ampliar continuamente o autoconhecimento através das experiências socioemocionais vivenciadas cotidianamente.</i>
<i>Atitudes:</i>	<i>Ser flexível diante de obstáculos e desafios que se apresentem no dia a dia.</i>
	<i>Ser confiante na própria capacidade de encontrar soluções às problemáticas apresentadas.</i>
	<i>Ser otimista e mente aberta às novas oportunidades de conhecimento e aprendizado que advém da atual experiência;</i>
	<i>Ter senso de propósito;</i>
	<i>Ser capaz de aceitar os próprios limites sem alimentar revolta ou frustração;</i>
	<i>Autoconhecimento em relação às próprias emoções.</i>
Competência 4 - Abertura ao novo	
Definição	Essa competência está relacionada a estar aberto a novas ideias, conhecimentos e mudanças que podem ocorrer a qualquer momento, sendo intrapessoal ou interpessoal na interação com objetos digitais.
CHA da competência	
<i>Conhecimentos:</i>	<i>Saber identificar uma oportunidade de ampliação dos atuais conhecimentos;</i>
	<i>Desenvolver conhecimento estético;</i>
	<i>Explorar novas ideias e conhecimentos;</i>
	<i>Identificar o surgimento de novas possibilidades de conhecimento e de relações relevantes.</i>
<i>Habilidades:</i>	<i>Comunicar de forma qualificada;</i>
	<i>Explorar novidades.</i>
<i>Atitudes:</i>	<i>Estar consciente dos riscos e incertezas vinculadas a oportunidade em foco;</i>
	<i>Ser flexível a novidades;</i>
	<i>Ser imaginativo e criativo na concepção de novas ideias e na elaboração de soluções para os conflitos socioemocionais vivenciados;</i>
	<i>Valorizar a diversidade e saberes.</i>
Competência 5 - Autogestão	

Definição	Essa competência está relacionada à capacidade de gerir objetivos, responsabilizar-se pelas suas ações perante o grupo, e para si mesmo, cumprir prazos e obedecer às regras pré-estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem.
CHA da competência	
<i>Conhecimentos:</i>	<i>Conhecer o meio de atuação e sua organização;</i>
	<i>Saber sobre autogestão nos âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;</i>
	<i>Saber se organizar de forma eficiente</i>
<i>Habilidades:</i>	<i>Capacidade de se organizar de forma eficiente;</i>
	<i>Manter a autodisciplina e regular as emoções para cumprir metas e atingir objetivos;</i>
	<i>Gerenciamento para melhorias contínuas;</i>
	<i>Identificar forma de gerir os âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;</i>
	<i>Manter a autodisciplina e regular as emoções;</i>
	<i>Capacidade de cumprir metas e atingir objetivos.</i>
<i>Atitudes:</i>	<i>Zelar pelos objetivos e metas individuais e coletivas;</i>
	<i>Ser flexível, responsável e esforçado;</i>
	<i>Ser determinado e persistente.</i>

Fonte: Competências Socioafetivas - mapeamento a partir da análise de especialista, 2022.

Apesar de haver muitas alterações consideradas necessárias pelos especialistas, ressalta-se que as competências socioafetivas mapeadas contemplam as necessidades dos profissionais da área, pois não houve sugestão de inclusão ou exclusão nas competências propostas.

Desta forma, a próxima etapa da pesquisa foi baseada no questionário, realizado a partir do MAP II com o objetivo de compreender o perfil do aluno e validar as competências socioafetivas.

9 MAPEAMENTO III - ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

O capítulo 9 é composto pela análise dos resultados do questionário respondido por alunos que utilizaram o AVA ROODA em alguma disciplina de sua graduação. A partir dos resultados obtidos, o Mapeamento II foi reavaliado e complementado conforme as sugestões propostas pelos alunos. As modificações realizadas resultaram no Mapeamento III, que foi analisado novamente pelos especialistas.

O capítulo está dividido em I) perfil do respondente; II) análise das respostas fechadas e abertas sobre as modalidades de ensino; III) 5 competências mapeadas anteriormente; IV) resultados do mapeamento e V) Considerações Gerais.

Ressalta-se que os respondentes apontaram sugestões em todas as competências. Contudo, após levantamento das propostas percebeu-se a possibilidade de alteração em 3 competências, sendo: engajamento socioafetivo, empatia e autogestão. Após as devidas análises foi possível agrupar as alterações em quatro categorias:

1. Alterações na definição da competência;
2. Proposta de novos itens nos elementos do CHA;
3. Proposta de itens semelhantes já descritos no CHA;
4. Alteração de termos nos elementos do CHA.

9.1 PERFIL DO RESPONDENTE

Os 11 alunos que responderam ao questionário cursaram disciplinas com o uso do AVA ROODA em algum momento de sua graduação. Eles estão entre os 24 e 51 anos, sendo 5 do sexo feminino, 5 do sexo masculino e 1 não-binário. Todos já cursaram disciplinas em formato EaD e ERE e apenas 1 não fez nenhuma disciplina híbrida.

Em relação à formação acadêmica, houve uma grande diversidade, além das licenciaturas e pedagogia contou-se com a participação de respondentes da agronomia, engenharia mecânica, veterinária e publicidade.

Para identificar o perfil dos respondentes em relação aos modelos de educação, foi questionado como se sentiam perante as aulas em EaD, híbrido e ERE permitindo identificar os fatores positivos e dificultadores visualizados pelos alunos relacionados a cada modalidade.

A maioria descreveu que estão confortáveis e adaptados com as 3 modalidades. Eles destacaram como pontos positivos os seguintes tópicos:

- Inclusão: Através dessa resposta é demonstrado a importância da inserção de modelos de educação que envolvem o digital de forma a incluir os alunos. A necessidade de adaptação e um olhar para o socioafetivo é essencial para que o professor possa auxiliar no desenvolvimento do aluno.

A7 (Questionário): Sim. Tenho autismo e facilita na interação social.

- Tempo e espaço: As respostas acima vão de acordo com a realidade encontrada no contexto e os pontos fortes da educação na modalidade EaD. De acordo com Behar et al (2018), há um novo conceito de tempo e espaço e a EaD é um dinamizador dessa ruptura.

A3 (Questionário): Sim. Otimiza meu tempo e minha energia.

A4 (Questionário) :Sim. Pela facilidade e comodidade de não precisar enfrentar o trânsito caótico e/ou poder realizar as atividades propostas no momento que for mais conveniente.

- Planejamento pedagógico: Outro ponto relevante está relacionado à visão do aluno perante as propostas dos professores. Percebe-se que quando relatam a efetividade ou empenho, isso está relacionado ao preparo do professor e seu direcionamento pedagógico para a EaD e não apenas utilizaram suas aulas presenciais de forma remota.

Diretamente relacionada ao ERE, o aluno A11 demonstra a necessidade de um processo pedagógico direcionado à proposta da educação de forma remota. Essa organização facilitaria a adaptação do aluno à mudança.

A3 (Questionário): Sim, sempre que houve empenho do professor houve possibilidade de aprendizado.

A9 (Questionário): Sim, pois foram efetivos aquilo que se propunham.

A11 (Questionário): O ERE foi bastante complexo devido à falta de preparo dos professores e a mudança brusca de rotina/organização.

Apesar de habituados ao ensino nessas modalidades - Educação a Distância (EaD), híbrido e Ensino Remoto Emergencial (ERE) - em algumas respostas percebe-se a preferência dos alunos pelo retorno às aulas presenciais. Os alunos destacaram os seguintes pontos:

- **Tecnologias e ambiente:** A dificuldade com as tecnologias também foi mencionada por um dos respondentes, demonstrando necessidade de maior conhecimento prévio de hardwares e softwares para acompanhar as aulas de forma adequada. Outro fator de dificuldade se dá pelo ambiente físico e recursos tecnológicos pessoais, sendo possível verificar que as questões financeiras também influem em um bom processo de aprendizado em modalidades digitais.

A2 (Questionário): Sim e não... dificuldade de usar tecnologias e aplicativos... Casa pequena, ambiente dificulta aprendizagem e realizações de aulas práticas... Uso celular...limitado para baixar e usar aplicativos ou realizar tarefas...

- **Interação:** A interação foi um dos fatores de maior relevância nas respostas de alguns alunos, que preferem a educação presencial. É creditado à presencialidade a relação mais próxima, melhoria de aprendizado e a compreensão do direcionamento das aulas. Dessa forma, é evidente a necessidade de se ter estratégias pedagógicas focadas para interação no desenvolvimento das modalidades apresentadas, sanando em partes, as demandas desses alunos.

A2 (Questionário): presença e proximidade com colegas e professores fazem falta e muita diferença no aprendizado e disposição em aprender.

A3 (Questionário): Sim, tranquilo. Mas sinto necessidade de aulas presenciais. As vezes fico perdida em uma tarefa e de forma presencial fica melhor entender.

A10 (Questionário): Não. Prefiro ensino presencial. Acredito que eu particularmente aprenda melhor com interação. Acesso a conteúdo talvez a ERE/Híbrida ajude, mas se for para escolher entre uma das duas, ainda prefiro híbrida.

Por fim, o grupo de respondentes desta pesquisa traz importantes contribuições para analisar as modalidades de EaD/Híbrido/ERE, pois em geral se sentem confortáveis demonstrando pontos positivos como a praticidade, inclusão e a importância de direcionamentos pedagógicos. Entretanto, ao mesmo tempo descrevem a importância de pensar o meio, o acesso às tecnologias e principalmente a interação. Criar vínculo social e afetivo é de extrema importância para interação e desenvolvimento das competências. Ressalta-se, que para alguns alunos, a EaD proporciona um facilitador desse vínculo, considerado a estrutura social de cada ser.

No caso do respondente com autismo, percebe-se a necessidade de compreender o aprendizado de forma mais individualizada, e o quanto esta dinâmica facilitou sua aprendizagem e relação através da interação inicial com a plataforma, mediando sua interação com outros sujeitos. Tal exemplo demonstra a necessidade de pensar o socioafetivo envolvido neste processo a fim de melhorar a relação nessas modalidades com os alunos.

9.2 ANÁLISE – COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS

As 5 competências socioafetivas mapeadas foram analisadas pelos alunos através do questionário. Para isso, foram descritas cada uma das competências e seu CHA, avaliando-se de forma dissertativa os conceitos como também através de escala os elementos propostos.

9.2.1 Análise da Competência socioafetiva Engajamento pelos alunos

Nesta subseção são descritos os resultados encontrados no questionário da competência socioafetiva de engajamento socioafetivo, possibilitando assim, a análise de relevância da competência e do CHA. A partir desses resultados foi possível a alteração do mapeamento II.

As propostas levantadas no questionário estão direcionadas aos elementos conhecimento e habilidade, tendo cinco tópicos analisados e apresentados no mapeamento III.

Quadro 24 – Definição competência Engajamento

Definição
Essa competência está relacionada à capacidade de estabelecer relações sociais e mobilizar as interações, no intuito de desenvolver um vínculo social e afetivo com os sujeitos de um ambiente virtual de aprendizagem.

A definição proposta foi considerada adequada por quase todos os respondentes da pesquisa. Apenas um explicou que não estuda o conceito e não poderia opinar. Dentre as respostas destaca-se:

- **Interação:** Os alunos mencionaram a importância de interagir com outros sujeitos. Essas respostas reforçam os aspectos sociais do sujeito EaD já mencionados, e a relação entre aluno, professor, tutor e ferramentas como primordial para a socialização. Esse ponto se torna ainda mais relevante quando se trata de pessoas neuro atípicas, como relato do A8, em que o engajamento social ocorre de forma mais facilitada através da EaD.

A1 (Questionário): Sim...somos sujeito a coletivos, aprendemos uns com os outros, somos sujeitos e agentes construídos pela sociabilização, pela praxis, e pelo conhecimento e desenvolvimento de relações histórico e sócio político.

A2 (Questionário): Sim, precisamos de interação e estímulo como forma de adquirir habilidades para conviver e se engajar nas atividades sociais.

A3 (Questionário): Sim. É necessário criar uma relação com o aluno de forma significativa.

A8 (Questionário): Sim. Para algumas pessoas que estão no espectro do autismo, as habilidades de interação e comunicação estão prejudicadas e o ensino remoto proporciona um meio menos ansiogenico que quando comparado à interação presencial.

- **Aprendizagem:** A competência também foi compreendida como adequada para desenvolver o aprendizado através de AVA, pois contempla a gama de elementos, incluindo o social e afetivo para a atuação com as ferramentas disponíveis.

A4 (*Questionário*): Parece adequada, uma vez que compreende a capacidade\habilidade de interagir adequadamente, através dos recursos disponíveis em ambientes virtuais.

A3 (*Questionário*): Sim. É necessário criar vínculo social e afetivo, pois sem isso, a aprendizagem fica comprometida.

A2 (*Questionário*): *sim, a competência está relacionada a nossa preparação e disposição em fazer algo, geralmente pra benefício de um coletivo ou uma empresa, o engajamento social, está na nossa ação e atuação como liderança ou como indivíduo no processo de interação e mobilização frente a uma situação ou problema. No nosso caso específico, educação e aprendizagem em ambiente virtual.*

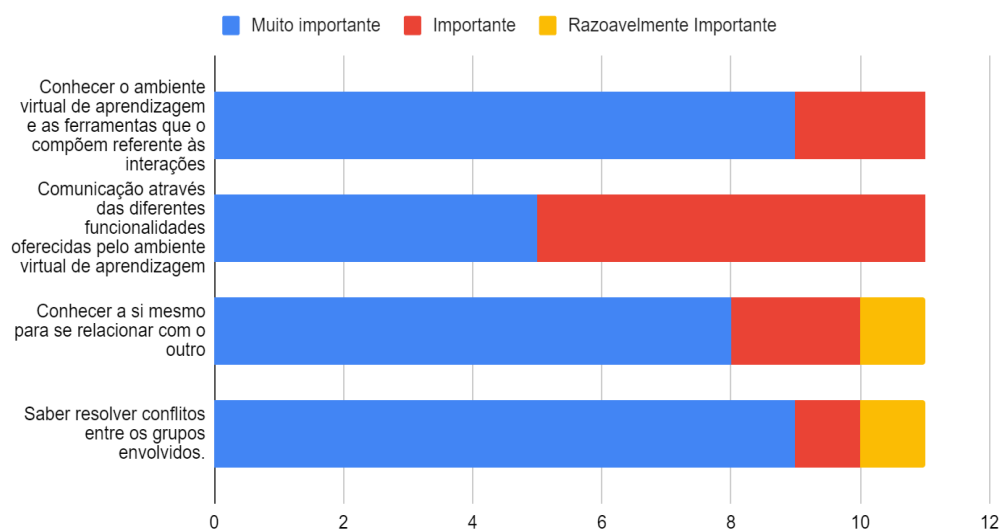
Já em relação ao CHA da CSA, o engajamento social foi avaliado entre os respondentes, variando em muito importante e razoavelmente importante. Não houve nenhuma resposta que considerasse os elementos propostos como não importantes. No que tange o elemento conhecimento, percebe-se que em sua maioria foram vistas como muito importantes para os alunos.

Percebe-se através do gráfico da ilustração 12, a ordem de importância de cada parte do elemento. Tomando como ponto de partida o fato de que a maioria das respostas foi “muito importante”, o mais significativo para os alunos é conhecer o AVA, que está atuando para conseguir se engajar socialmente, seguido de saber resolver conflitos, conhecer a si mesmo e, por fim, conhecer diferentes funcionalidade de comunicação.

Entretanto, uma das questões levantadas como necessárias para serem incluídas no elemento, refere-se exatamente ao manuseio das tecnologias. Ainda que a comunicação através da ferramenta não seja o mais importante, as sugestões de certa forma englobam esse conhecimento. Assim, é possível verificar que os conhecimentos mencionados não deixam explícitos a necessidade das competências digitais envolvidas para atuação no AVA.

Ilustração 12 – Gráfico do Elemento Conhecimento - CSA Engajamento Social

Conhecimento



Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

Ainda se considera importante outra sugestão de inclusão no elemento conhecimento feito pelos alunos: os critérios e regras estabelecidas pelos professores e o conhecimento das mesmas pelos alunos.

A2 (Questionário): Fazer uso da tecnologia da informação como facilitadora de ensino-aprendizagem é necessária para a busca de novos domínios de conhecimento

A4 (Questionário): Sempre necessário ter domínio plenos dos recursos em uso.

A5 (Questionário): Prévio conhecimento e habilidades digitais.

Essa sugestão demanda o conhecimento do professor perante as competências socioafetivas para que esses critérios sejam claros. Apesar de não ser o escopo deste trabalho, é importante ressaltar a importância desse conhecimento e sua aplicação para o desenvolvimento da competência do aluno.

A7 (Questionário): Professor: conhecer as limitações dos alunos sobre o que considerar um bom ou mal engajamento nas aulas.

Aluno: conhecer, mesmo que minimamente, as expectativas sociais em um AVA.

As demais sugestões não cabem como alterações necessárias nesse elemento da competência conforme o quadro 25.

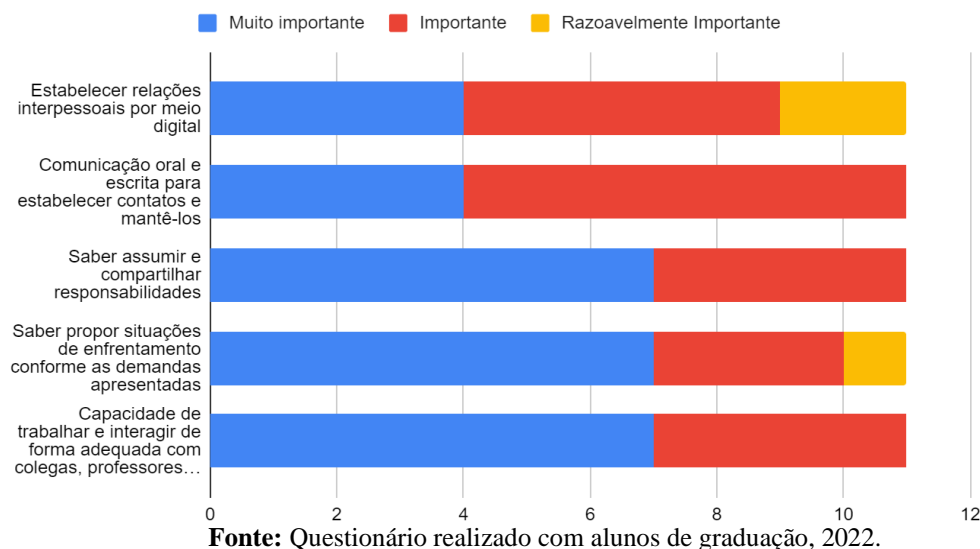
Quadro 25 – Sugestões dos alunos não relevantes nesse contexto

Sugestão	Critério de descarte
<i>A3 (Questionário): Inteligência Emocional. Estar preparado para lidar com os conflitos inevitáveis das relações humanas de forma empática.</i>	Dois pontos são verificados como incongruentes com a proposta da competência, sendo eles: Inteligência emocional, que pode ter muitas abrangências de conceitos e podem ser contrários às referências utilizadas. E a inclusão da empatia, que corresponde a uma competência específica neste estudo e não apenas uma frase dos elementos do CHA.
<i>A8(Questionário): Ser pró ativo, procurar conhecer e resolver os problemas que aparecem e as formas de uso</i>	Dentro do referencial teórico utilizado, SER encontra-se no elemento atitude. A resolução de problemas já está contemplada no conhecimento.
<i>A10 (Questionário): sim: Saber interagir e conviver com o outro no AVA</i>	Esta sugestão também está contemplada na própria definição da competência.

Fonte: Questionários - análise da autora, 2022.

No elemento habilidade, encontra-se uma maior relevância nos itens “saber assumir e compartilhar responsabilidade” e “capacidade de trabalhar e interagir”. Em sequência, “saber propor situações de enfrentamento”. Os que menos receberam o voto de “muito importante” foram: “estabelecer relações interpessoais por meios digitais” e novamente, “comunicação, oral e escrita para estabelecer e manter contatos”.

Ilustração 13 – Gráfico do Elemento Habilidade - CSA Engajamento Social
Habilidade



Dentre as sugestões propostas para inclusão nas habilidades, percebe-se na escrita dos alunos a importância da troca do professor com o aluno, ressaltando a necessidade de alternativas de comunicação e a escuta para interação. Além desses pontos, novamente menciona-se a empatia como um elemento da habilidade.

A1 (Questionário): Empatia e escuta.... interação...saber que cada agente ou sujeito tem suas particularidades e situações próprias no caminho do seu aprendizado e sucesso escolar educacional.

A2 (Questionário): Necessidade de trocas com os alunos.

A7 (Questionário): Professor: proporcionar formas alternativas de comunicação em sala de aula virtual (do mesmo modo que em aulas presenciais), de forma a aumentar o engajamento.

Aluno: relacionar-se com as materialidades de estudo de forma criativa e autoral.

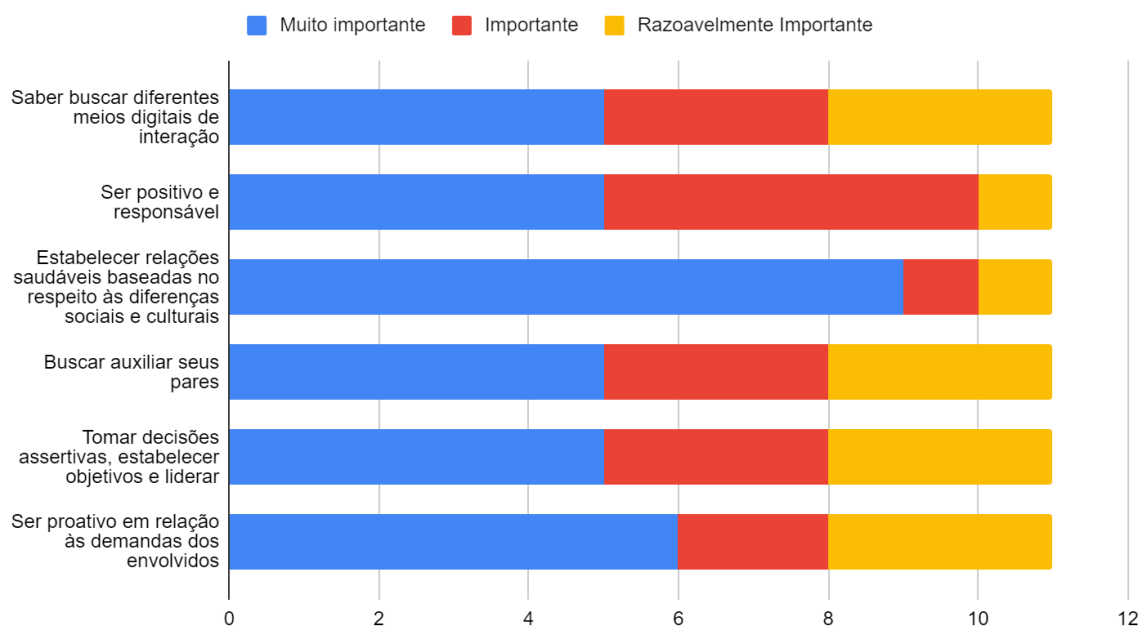
Apesar dos resultados, que à primeira vista são contraditórios, percebe-se que a comunicação é sim um fator importante. Contudo, a maneira como ela está descrita pode não estar clara para o aluno, sendo necessário reformular de maneira que abranja os pontos necessários da comunicação nesta competência.

No que tange o elemento atitude, houve um maior número de respostas entre importante e razoavelmente importante que os elementos anteriores. O item que foi considerado mais importante foi “estabelecer relações saudáveis baseadas no respeito às diferenças culturais”,

seguido de “ser proativo em relação às demandas dos envolvidos” e “ser positivo e responsável”. Os demais itens se mantiveram no mesmo grau de importância e proporção das respostas.

Ilustração 14 – Gráfico do Elemento Atitude - CSA Engajamento Social

Atitude



Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

9.2.2 Inclusão e exclusão de elementos do CHA - Engajamento socioafetivo

Nesta seção são analisadas as sugestões propostas com o intuito de verificar sua validade para inclusão no mapeamento III. Desta forma, são descritas as justificativas de sua permanência ou não na estrutura da competência.

A partir da análise, foram previamente excluídas algumas sugestões por não serem condizentes com o embasamento teórico; já estarem elencadas na competência e; não estar condizente com o direcionamento da pesquisa. Inclui-se nesses critérios 3 sugestões propostas conforme o quadro 26.

Quadro 26 – Sugestões excluídas

SUGESTÃO	CRITÉRIO DE EXCLUSÃO
A2 (<i>Questionário</i>): <i>Compreender que nossas capacidades são singulares e nem todo mundo é bom em tudo.</i>	Além da proposta não ser parte do elemento atitude, também pode ser encontrada na competência socioafetiva de empatia.
A3 (<i>Questionário</i>): <i>Realização de encontros presenciais. Presencial é importantíssimo também.</i>	Essa sugestão não faz parte de uma habilidade, e sim de um modelo de educação, já que propõe encontros presenciais.
A8 (<i>Questionário</i>): <i>Conforme já coloquei no conceitual, ser pró ativo é importante o meu ver.</i>	A proatividade já faz parte do elemento em um dos itens propostos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As demais propostas foram analisadas individualmente conforme sua pertinência para o mapeamento III, considerando se estavam contempladas no mapeamento anterior ou se ampliaram o escopo da competência. Assim, foram analisadas 5 sugestões, sendo 2 do elemento conhecimento e 3 das habilidades.

A primeira sugestão a ser analisada é “*Conhecimentos prévios tecnológicos*”. Entendesse que as competências tecnológicas são essenciais para que haja a construção das competências socioafetivas no EaD, sendo necessárias para qualquer interação a distância. Nesta pesquisa, partiu-se da hipótese que essas competências são anteriores às CSA. Além disso, um dos itens do elemento conhecimento, “Conhecer o ambiente virtual de aprendizagem e as ferramentas que o compõem referente às interações” faz parte do escopo dos conhecimentos tecnológicos.

Porém, ao ser levantada essa sugestão percebe-se que há a necessidade de repensá-la, considerando a proposta exposta pelo aluno de ampliar o escopo através de um conhecimento tecnológico, que vai além do foco em AVA. Assim, percebe-se que dentro da pesquisa é importante o desenvolvimento de competências digitais prévias para uma melhor atuação no ambiente virtual de aprendizagem, o que demonstra também a necessidade do aluno de se sentir seguro tecnologicamente para promover a interação e o desenvolvimento das CSA.

Outro ponto a ser considerado foi o contexto pandêmico, no qual muitos dos alunos respondentes da pesquisa não estavam preparados para as alterações tecnológicas que ocorreram para permanência do ensino, precisando acostumar-se com um novo processo de interação socioafetiva. Desta forma, apesar de não haver dependência direta dos conhecimentos tecnológicos

prévios para o desenvolvimento da competência socioafetiva, ele se mostra um otimizador dessa interação.

A segunda proposição realizada para o elemento conhecimento é “Conhecer critérios e regras estabelecidos”. Esta sugestão já está contemplada nas habilidades da competência socioafetiva de empatia, de forma mais direcionada como “Dominar as normas e regras culturais e sociais tanto no físico, quanto no digital”. Contudo, apesar de ser apenas uma inferência pode-se considerar que a sugestão no questionário seja em relação à disciplina e o AVA em si diferente da proposta na competência empatia, que considera de forma mais ampla as regras, incluído o contexto cultural.

Outro ponto importante é que apesar de fazer parte de outra competência para se engajar socioafetivamente é necessário conhecer as regras do ambiente, compreendendo sua participação e a dos demais, assim possibilitando a criação de vínculos entre sujeitos e objetos. Na teoria de Piaget, segundo La Taille (1992), para que as relações sociais sejam possíveis é necessário cumprir regras (signos e definições), e assim obter a troca intelectual e de equilíbrio entre os sujeitos. Desta forma, torna-se relevante a inclusão no elemento conhecimento nesta competência.

No escopo das habilidades foi proposto a inclusão de “Troca do professor com aluno”. As habilidades estabelecidas nesta competência abrangem a questão apresentada pelos respondentes da troca entre o professor e os alunos, representadas nos itens: Estabelecer relações interpessoais por meio digital; Comunicação oral e escrita para estabelecer contatos e mantê-los; Capacidade de trabalhar e interagir de forma adequada com colegas, professores e tutores através de plataformas digitais.

Desta forma, contemplam a relação entre os sujeitos, sendo eles: professor-aluno; aluno-aluno; aluno-professor, não sendo necessária a inclusão proposta para descrever a relação do professor e aluno. Importa ressaltar que a proposição está mais direcionada às competências socioafetivas do aluno e não do professor. Levando em conta que o foco do levantamento apresentado é no discente, considera-se irrelevante a avaliação e desenvolvimento da CSA do professor.

A segunda proposta no elemento habilidade é “Alternativas de comunicação”. A habilidade proposta para ser implementada se aproxima de dois itens dos elementos, conhecimento e habilidade, sendo eles: Comunicação através das diferentes funcionalidades oferecidas pelo ambiente virtual de aprendizagem; Comunicação oral e escrita para estabelecer contatos e mantê-

los. Assim, entende-se que já é atendida a demanda descrita pelos alunos. Com isso, não será considerada a proposta para a inclusão na competência.

A última sugestão nesse elemento é a inclusão de “Escuta para interação”. Dentre os quesitos levantados nas habilidades da CSA de engajamento socioafetivo, não há nenhuma frase nos elementos referente a “escuta para interação”. O mais próximo em relação ao termo está na competência socioafetiva da Empatia que descreve nos elementos conhecimento e habilidade a necessidade de conhecer, dominar e compreender o outro e seu contexto sociocultural.

Apesar de o termo não se mostrar o mais adequado, considerando que a interação no AVA ocorre de forma mais descritiva e auditiva, pode-se considerar que a necessidade de compreensão é indispensável para interação no que se refere o engajamento socioafetivo, pois o processo só ocorre, como já mencionado anteriormente, quando há compreensão não apenas das regras, mas também dos outros. Desta forma, com termos diferentes para contemplar as questões relacionadas ao AVA, a sugestão será incluída para o mapeamento III.

9.2.3 Resultado do mapeamento da CSA - Engajamento Socioafetivo

A partir das análises apresentadas, 3 dos 5 itens sugeridos serão incluídos na competência, a ver:

- Conhecimentos prévios tecnológico;
- Conhecer critérios e regras estabelecidos;
- Escuta para interação.

Para além, ressalta-se que houve diversas sugestões que se relacionam diretamente com a competência socioafetiva da empatia, possibilitando uma análise referente a essas duas competências ao passo que estão mais entrelaçadas entre si que as demais. Por essa razão, será submetida essa possibilidade na próxima etapa aos especialistas.

De acordo com o levantamento em relação à competência, de modo geral, percebe-se que a CSA engajamento social está em consonância com a necessidade e visão do aluno em relação a sua interação em um AVA. Da mesma forma, é visto no elemento conhecimento que os itens foram considerados como um todo mais relevantes e na atitude menos relevantes, tendo uma votação de um maior número em “razoavelmente importante”.

Para a inclusão das sugestões foi necessária uma readequação nas frases, a fim de facilitar a sua descrição. Desta forma, a partir das alterações realizadas, resultou no mapeamento III da competência, conforme quadro 27.

Quadro 27 – Mapeamento III - Competências Engajamento

Competência 1 - Engajamento Socioafetivo	
Definição	Essa competência está relacionada à capacidade de estabelecer relações sociais e mobilizar as interações, no intuito de desenvolver um vínculo social e afetivo com os sujeitos de um ambiente virtual de aprendizagem.
CHA da competência	
Conhecimentos:	<i>Conhecer o ambiente virtual de aprendizagem e as ferramentas que o compõem referente às interações;</i>
	<i>Comunicação através das diferentes funcionalidades oferecidas pelo ambiente virtual de aprendizagem;</i>
	<i>Conhecer a si mesmo para se relacionar com o outro;</i>
	<i>Saber resolver conflitos entre os grupos envolvidos;</i>
	<i>Conhecimentos prévios tecnológicos;</i>
	<i>Conhecer critérios e regras estabelecidos.</i>
Habilidades:	<i>Estabelecer relações interpessoais por meio digital;</i>
	<i>Comunicação oral e escrita para estabelecer contatos e mantê-los;</i>
	<i>Saber assumir e compartilhar responsabilidades;</i>
	<i>Saber propor situações de enfrentamento conforme as demandas apresentadas;</i>
	<i>Capacidade de trabalhar e interagir de forma adequada com colegas, professores e tutores através de plataformas digitais;</i>
	<i>Compreender a comunicação do outro para melhor interação.</i>
Atitudes:	<i>Saber buscar diferentes meios digitais de interação;</i>
	<i>Ser positivo e responsável;</i>
	<i>Estabelecer relações saudáveis baseadas no respeito às diferenças sociais e culturais;</i>
	<i>Buscar auxiliar seus pares;</i>
	<i>Tomar decisões assertivas, estabelecer objetivos e liderar;</i>
	<i>Ser proativo em relação às demandas dos envolvidos.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

9.2.4 Análise da Competência socioafetiva Empatia pelos alunos

Nesta subseção, são descritos resultados encontrados no questionário da competência socioafetiva de Empatia, que dentre as sugestões propostas foi a que obteve maior número de possíveis alterações.

Quadro 28 – Definição competência Empatia

Capacidade de compreender os sujeitos, entendendo e respeitando as suas necessidades e opiniões, interagindo com afeto, apoio e responsabilidade através de ambientes virtuais de aprendizagem.

A definição de empatia proposta foi considerada adequada pelos respondentes. Além de demonstrarem a importância da CSA, foram mencionados pontos de concordância e consequências da empatia pelos pesquisados.

A2 (Questionário): empatia diminui o stress, melhora nossa capacidade de compreensão de que cada pessoa tem sua experiência particular e toma atitudes com base nisso.

A3 (Questionário): Sim. Muito necessário apoio nesse isolamento social. Temos que estar com boas intenções para conviver.

A11 (Questionário): empatia é extremamente importante dentro de qualquer relação social. Se colocar no lugar do outro nos permite compreender as suas possibilidades e potencialidades.

Novamente refere-se à interação como ponto primordial da competência, dando destaque a essa convivência tanto para compreender os indivíduos quanto para apoio, que se enquadra no contexto vivenciado na pandemia.

A alteração proposta pelo respondente A7 que acrescenta na frase “as diferenças dos sujeitos” e a do A1 que valoriza a inclusão, demonstra a necessidade de individualização estar mais explícita no texto. Desta forma, “ser paciente” proposto pelo respondente A8, se torna complementar as sugestões anteriores.

A1 (Questionário): Não condenar ou punir um sujeito por suas posições, dificuldades, e modo de agora ou pensar e sim construir e o oportunizar sua mudança e sua inclusão.

A7 (Questionário): Respeitar as diferenças.

A8 (Questionário): Ser paciente.

Outra mudança mencionada seria da própria definição, na qual o respondente A3 descreve de forma pontual alguns tópicos que considera como relevantes estarem claros, como a postura e o ambiente que está inserido.

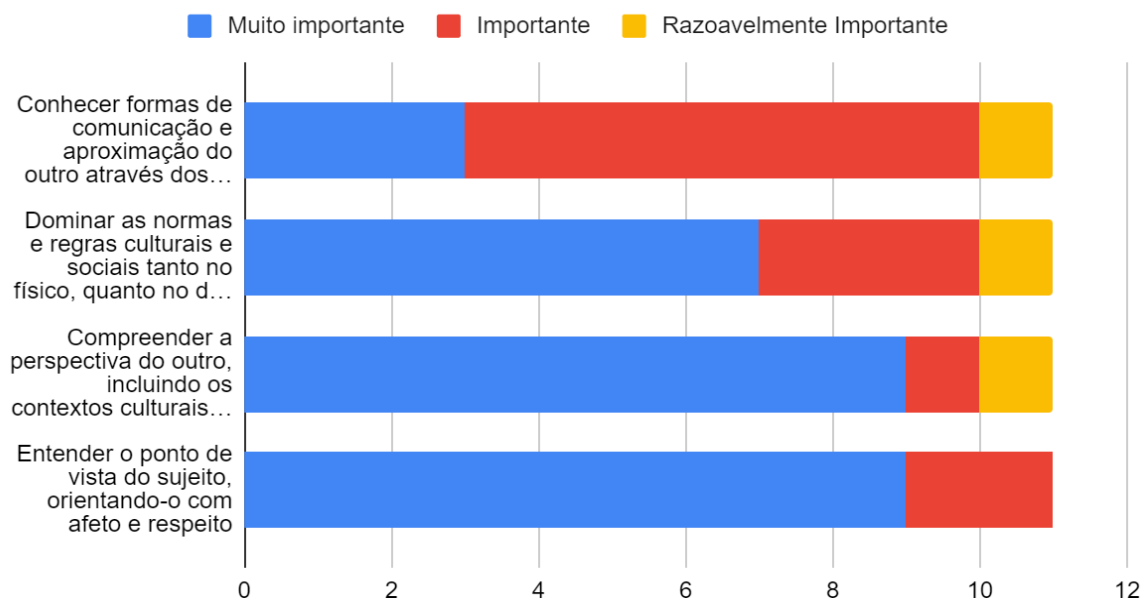
A3 (Questionário): É preciso ser empático com os outros, ser tranquilo e não intromissivo. Respeitar e interagir de forma afetuosa. Mostrar a qualidade em que os laços de amizade e coleguismo podem exercidas criando um ambiente ameno.

A definição do respondente A6, apesar de ressaltar alguns pontos, não amplia a proposta da CSA empatia. Os pontos mencionados já estão de certa forma contidos na definição proposta, pois ao respeitar as necessidades e opiniões, já se abrange o não ser invasivo. Para além, a criação de um ambiente ameno também está contemplada na interação com afeto, apoio e responsabilidade.

Nas respostas referentes ao elemento conhecimento, “entender o ponto de vista do sujeito, orientando com afeto e respeito” teve maior relevância para os respondentes, seguido de “compreender a perspectiva do outro, incluindo contextos culturais e sociais”. Entre os tópicos que obtiveram menos votos em relação a sua importância, está o “conhecer formas de comunicação e aproximação”, o que reforça o resultado da competência anterior a respeito da comunicação sendo o termo de menor relevância.

Ilustração 15 – Gráfico do Elemento Conhecimento - CSA Empatia

Conhecimento



Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

Em relação às sugestões de inclusão neste elemento houve três respostas, nas quais uma delas não está alinhado com o conhecimento, mas sim com a atitude. A seguinte estabelece um valor a comunicação que no formato atual não há, sendo possível definir de forma mais pontual. Já a última propõe a mudança de palavras de forma a transformar a proposta, contudo a troca de “dominar” por “incentivar” não se torna adequada para o conhecimento, contudo faz-se necessário repensar a estrutura.

A1 (Questionário): Dar oportunidade sempre e não julgar as dificuldades ou entraves de um sujeito no seu percurso da sua aprendizagem e inclusão

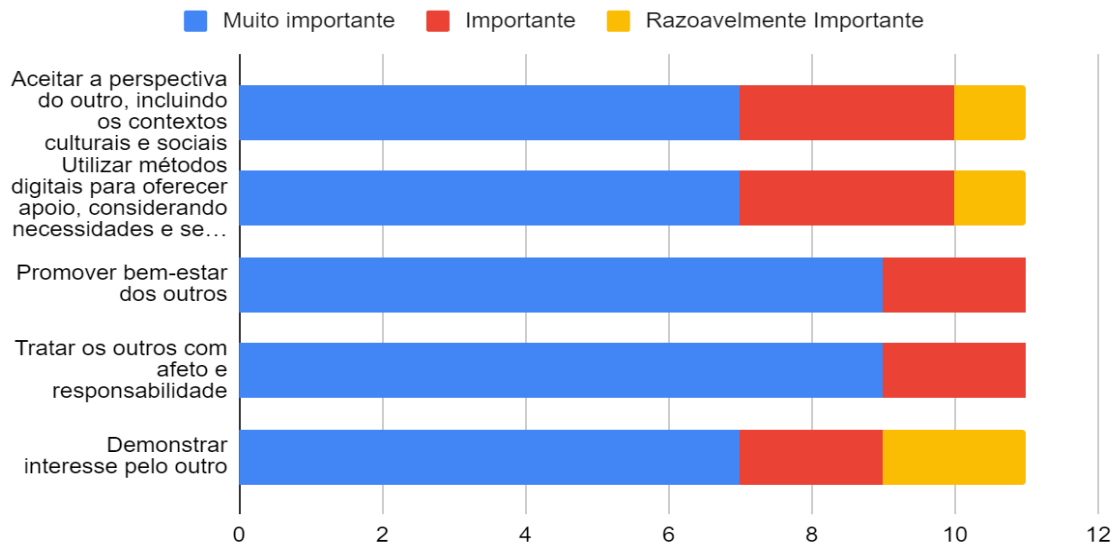
A3 Comunicação Não Violenta, gerir a comunicação em três níveis, Interpessoal, Intrapessoal e Sistêmico (Sociedade)

A8 No tópico “dominar as regras sociais”, eu usaria talvez “incentivar” com vistas a “transformar”.

As habilidades, em grande parte, foram consideradas muito importantes. As duas com maior votação foram “tratar os outros com afeto e responsabilidade” e “promover bem-estar nos outros”. Dentro dos critérios a frase “demonstrar interesse pelo outro” obteve menor resultado de importância.

Ilustração 16 – Gráfico do Elemento Habilidade - CSA Empatia

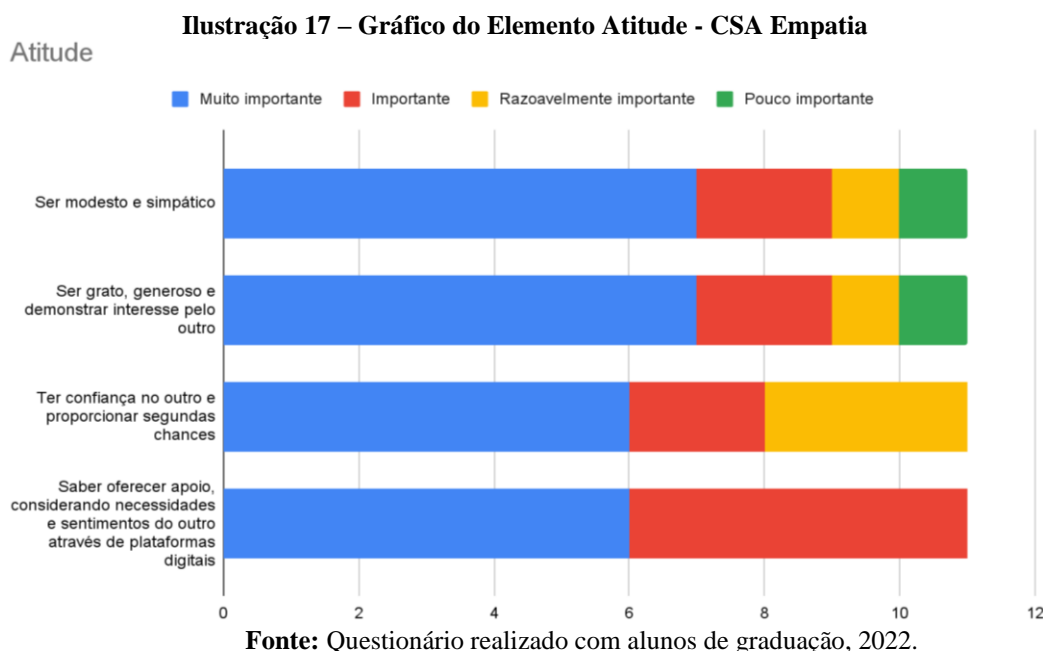
Habilidade



Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

As sugestões neste elemento foram apenas duas. Uma delas ressalta a importância de uma habilidade que auxilia na não discordância. Já a outra refere-se à segurança ou aplicação do conceito. No primeiro caso compreende-se que não há necessidade de não discordar, e sim de estabelecer uma relação adequada para desenvolver da melhor maneira possível, podendo se pensar neste caso em não gerar conflitos. No segundo caso não está claro que aplicação e de qual conceito. Dessa forma, é importante rever a necessidade de sua inclusão em algum elemento.

A atitude foi o único elemento dessa competência que obteve uma resposta “razoavelmente importante” e “pouco importante”. Contudo, também foram os que receberam o maior número de “muito importante”. Por essa razão, será considerado com maior relevância o “Saber oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro através de plataformas digitais”, já que ele recebeu apenas “muito importante” e “importante”.



As sugestões propostas para esse elemento foram consideradas significativas, pois não estão contempladas nos itens já descritos e ampliam o elemento da competência positivamente considerando a inclusão, as diferenças e a paciência como elementos.

A competência socioafetiva empatia é considerada pertinente na interação no e com o AVA. De modo geral, o elemento habilidade obteve melhores resultados em relação à importância nos seus itens.

9.2.5 Análise da definição da competência Empatia e seus elementos

A competência socioafetiva Empatia foi a que obteve propostas de alterações em todos os elementos e na definição, sendo 3 sugestões em conhecimento, 2 em habilidade e 3 em atitude. Como hipótese pode ser considerado o fato de ser um tema mais conhecido do aluno e, por consequência, sendo mais visível para ele suas possibilidades de melhorias.

Dentre as sugestões houve uma proposta para alterar a definição da competência, incluindo a palavra “diferenças” na parte inicial da frase do conceito. Contudo, essa proposta deixará a frase redundante, considerando que a parte descrita posteriormente “entendendo e respeitando suas necessidades e opiniões” contempla o diferente, a diversidade em todas as possibilidades, físicas e mentais. Por essas razões a alteração não se torna relevante para esse estudo.

No elemento conhecimento foi proposto pelos respondentes a inclusão de “níveis na comunicação”, sendo eles: Interpessoal, Intrapessoal e Sistêmico. Quando mencionado a

comunicação sistêmica, a referência do discente está relacionada à comunicação com a sociedade como um todo, sendo importante considerar as questões socioculturais, já descritas na competência de engajamento socioafetivo.

Dentro do mapeamento anterior o “Conhecer formas de comunicação e aproximação do outro através dos ambientes digitais que está inserido” não insere de forma ampla a comunicação nos termos intrapessoal e sistêmico mencionadas pelo aluno. Nesse caso, não há necessidade de inclusão de uma comunicação intrapessoal, já que o objetivo está na relação com o AVA e com os demais sujeitos como já mencionado. No entanto, há espaço para mencionar a comunicação levando em conta as questões sociais e culturais também nessa competência, sendo então absorvido em partes a proposta mencionada no questionário.

Outra sugestão está relacionada com a alteração da palavra “dominar” na frase “Dominar as normas e regras culturais e sociais tanto no físico, quanto no digital”, nesse quesito não houve uma sugestão para a troca apenas a proposta de substituição. Porém, o ponto a ser levantado é o fato de que a palavra “dominar” requer ter habilidade plena, não possuindo margem para a construção da competência. Assim sendo, a substituição do termo se mostra relevante ao considerar a construção da competência pelo aluno.

Além da menção à comunicação em diferentes níveis, também foi proposto a inclusão da “comunicação não-violenta”. Para melhor compreender a recomendação, parte-se da teoria de Rosenberg (2006) que a embasa, onde o autor propõe o uso do termo apoiado na descrição de não-violência utilizada por Gandhi, onde o estado emocional do sujeito esteja afastado da violência.

O embasamento em Scherer (2005) possibilita compreender de forma mais ampliada a questão do estado de emoção mencionado por Rosenberg (2006), pois considera-se o sujeito através dos traços da personalidade, estados de ânimo e suas emoções, complexificando o processo de comunicação. Apesar de não ser considerado pelo mesmo viés teórico do autor proponente da teoria, é possível incluir uma qualificação para a comunicação entre os sujeitos nos ambientes virtuais de aprendizagem, com a proposta de aperfeiçoar a compreensão da mensagem entre emissor e receptor.

Já a proposta que sugere “evitar a discordância e o conflito”, é considerada contemplada pelas demais habilidades já mapeadas, como: aceitar a perspectiva do outro, promover bem-estar e tratar os outros com afeto. Portanto, parte-se do pressuposto que a construção dessas habilidades por si só evita os conflitos e discordâncias de forma anti socioafetiva. Contudo, a discordância e

conflito não necessariamente parte de questões negativas. Portanto, parte-se da teoria de Piaget a desequilíbrio e a reequilíbrio partem de uma situação de conflito cognitivo, possibilitando uma constante construção e compreensão. Por essas razões não será assimilado no mapeamento.

A última proposição referente às habilidades é a “segurança na aplicação dos conceitos”. Como já mencionado, essa sugestão não descreve ou limita quais os conceitos a serem aplicados com segurança. Desta forma, não será possível incluí-lo como habilidade, a não ser que seja levantado possibilidades a respeito do que foi mencionado, pois não será perguntado a verdadeira intenção do aluno nesta sugestão. Porém, essa sugestão possibilita com que se reflita a respeito da segurança (ser seguro) na interação com o outro, já que a competência empatia está direcionada às relações e não a conceitos. Por essa razão, a frase será incluída no elemento atitude para que possa ser reavaliado pelos especialistas.

Nas propostas referentes à atitude, foi apontada a inclusão de “construir e oportunizar mudanças e inclusão”. Esse direcionamento não está descrito em nenhuma outra competência, demonstrando um enfoque ainda não considerado até o momento nos mapeamentos. Essa inclusão torna-se essencial para ampliar o escopo da competência e a tornar mais inclusiva no que diz respeito a pessoas com deficiência ou neurotípicas.

Apesar da construção da frase não estar de acordo com a atitude e sim com a habilidade, é possível incluir a frase de forma diferente nos dois elementos do CHA, tendo assim uma visão da habilidade e da atitude necessária para esse processo inclusivo. Desta forma, considera-se de extrema relevância a proposta e será elencado nos dois elementos.

Também foi proposto como atitude “respeitar as diferenças”, que está intimamente relacionado à definição geral da competência juntamente com o conhecimento de compreender o ponto de vista do outro, e a habilidade de aceitar a perspectiva e pensar no seu bem-estar. O tópico se torna complementar aos demais, pontuando de forma coerente em todos os elementos a questão socioafetiva do respeito ao próximo.

Por fim, a última proposta de atitude é “ser paciente”. Essa atitude não está elencada em nenhuma das competências mapeadas, não tendo sido citada anteriormente. Levando em consideração a definição proposta para empatia, sendo o foco no respeito, afeto e compreensão, o ser paciente faz parte para a realização dela. Assim, será incluída a proposta, por entender-se que ele faz parte da competência, tornando o mapeamento mais assertivo.

9.2.6 Resultado do mapeamento da CSA - Empatia

A partir das análises apresentadas 7 dos 9 itens sugeridos serão incluídos na competência, sendo elas:

- Incluir níveis na comunicação;
- Trocar palavra "domínio";
- Comunicação não-violenta;
- Segurança na aplicação de conceitos;
- Construir e oportunizar mudança e inclusão;
- Respeitar as diferenças;
- Ser paciente.

Conforme descrito anteriormente, diferentes sugestões para a CSA de empatia estão afinadas com a competência de engajamento socioafetivo, se mostrando complementares uma à outra. A partir dos pontos levantados foram incluídos os itens relevantes, resultando no mapeamento III da competência Empatia conforme quadro 29:

Quadro 29 – Mapeamento III - Competências Empatia

Competência 2 – Empatia	
Definição	Capacidade de compreender os sujeitos, entendendo e respeitando as suas necessidades, diferenças e opiniões, interagindo com afeto, apoio e responsabilidade através de ambientes virtuais de aprendizagem.
CHA da competência	
Conhecimentos:	- <i>Conhecer formas de comunicação e aproximação do outro através dos ambientes digitais que está inserido;</i>
	- <i>Conhecer as normas e regras culturais e sociais tanto no físico, quanto no digital;</i>
	- <i>Compreender a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;</i>
	- <i>Entender o ponto de vista do sujeito, orientando-o com afeto e respeito;</i>
	- <i>Saber comunicar-se levando em conta as questões socioculturais dos outros sujeitos;</i>
	- <i>Conhecer formas de comunicação assertiva.</i>
Habilidades:	- <i>Aceitar a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;</i>

	- Utilizar métodos digitais para oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro;
	- Promover bem-estar dos outros;
	- Tratar os outros com afeto e responsabilidade;
	- Demonstrar interesse pelo outro;
	- Promover a construção e oportunizar mudanças e inclusão.
Atitudes:	- Ser modesto e simpático;
	- Ser grato, generoso e demonstrar interesse pelo outro;
	- Ter confiança no outro e proporcionar segundas chances;
	- Saber oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro através de plataformas digitais;
	- Ser paciente;
	- Respeitar as diferenças;
	- Ser seguro nas relações interpessoais;
	- Oportunizar mudanças e inclusão nos AVA's.

Fonte: A autora, 2022.

9.2.7 Análise da Competência socioafetiva Resiliência pelos alunos

A análise aqui apresentada será relacionada aos resultados obtidos da competência socioafetiva de Resiliência. Ressalta-se que não houve nenhuma sugestão de alterações na definição e nos elementos da competência.

Quadro 30 – Mapeamento III - Competências Resiliência

Definição
É a capacidade de adaptação do sujeito às necessidades ou dificuldades provenientes de situações-problema inesperadas que podem acontecer durante sua atuação ou nas relações estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem.

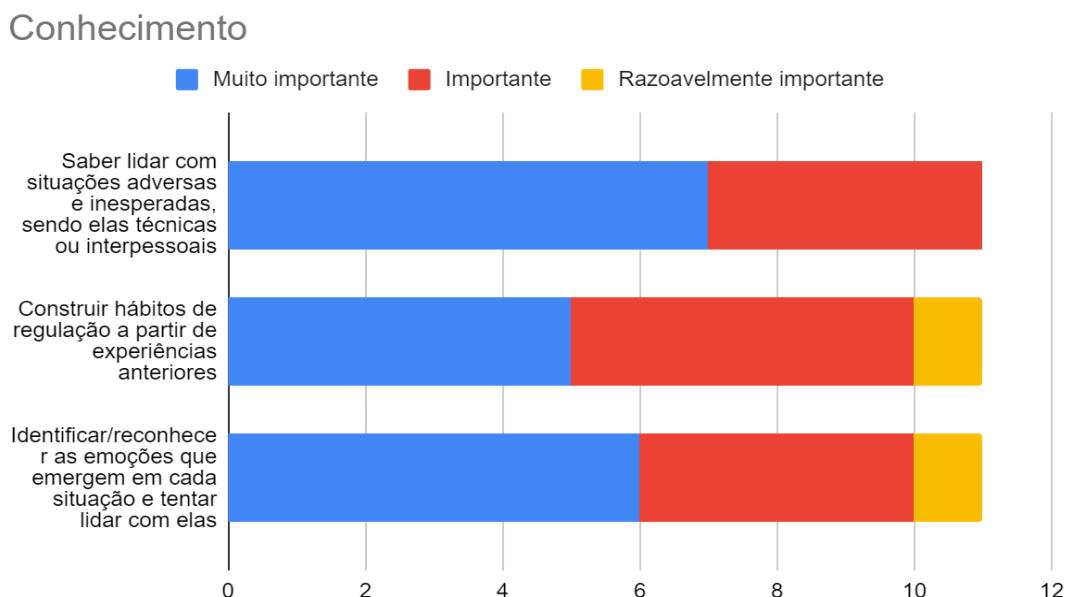
Todas as respostas consideraram a definição de CSA Resiliência adequada, não houve nenhuma sugestão de melhorias ou alterações. Alguns alunos apenas mencionam a importância da competência no processo de aprendizado e domínio das situações ao se ter mais autoconhecimento, contudo, essas colocações fazem parte dos elementos do CHA.

A3 (Questionário): Sim. Em qualquer instante problemas precisam da capacidade de agir apesar deles. A forma com que nos adaptamos às dificuldades é necessária a nossa existência e aprendizado.

A2 (Questionário): Quanto mais ganhamos consciência sobre as próprias reações e comportamentos diante de situações de pressão e desafios, por exemplo, mais dominamos situações adversas.

No que se refere à avaliação dos conhecimentos da competência, com maioria de “muito importante” foi o “saber lidar com situações adversas e inesperadas, sendo elas técnicas ou interpessoais”. Os outros dois têm pesos parecidos para os respondentes, sendo apenas diferença entre “muito importante” e “importante”.

Ilustração 18 – Gráfico do Elemento Conhecimento - CSA Resiliência

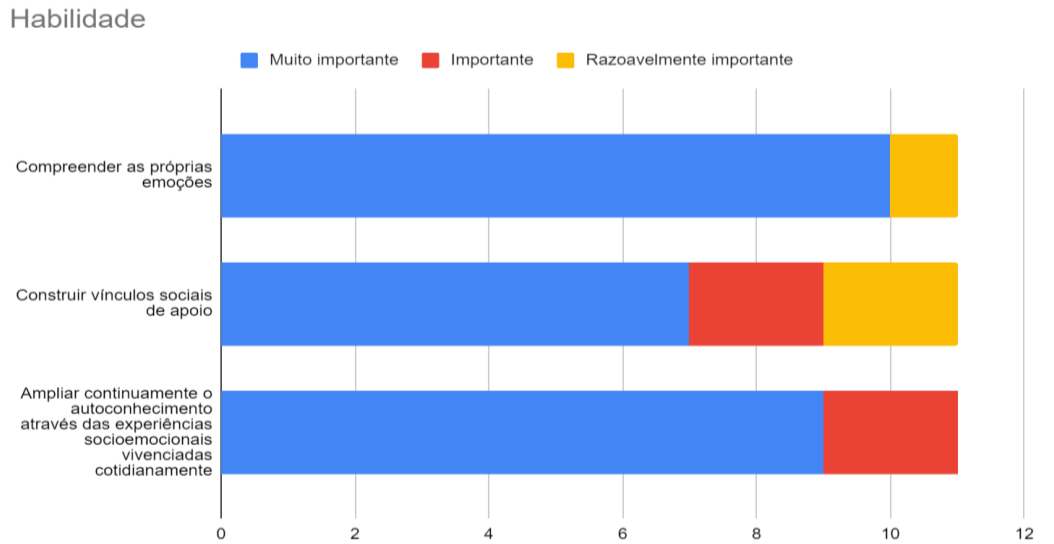


Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

Quanto à habilidade “compreender as próprias emoções” se mostrou “muito importante” para a maioria dos respondentes. Para além, “ampliar continuamente o autoconhecimento”

também foi bem avaliado pelos alunos. Nesse contexto, foi verificado que entre as habilidades propostas os alunos consideram de menor importância a “construção de vínculos”.

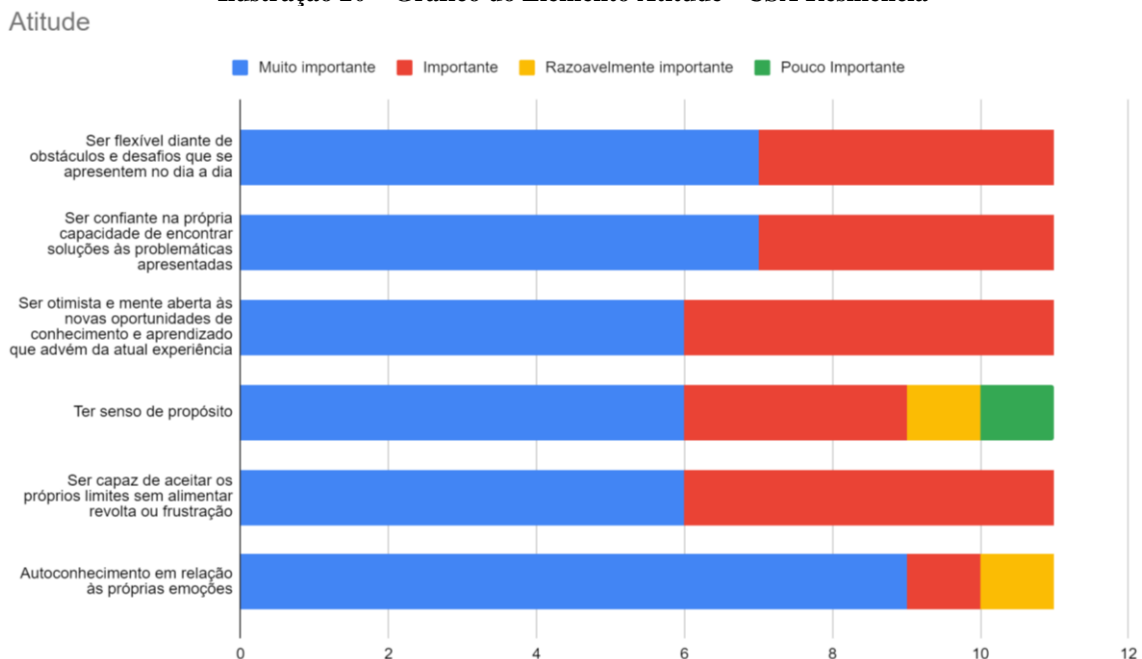
Ilustração 19 – Gráfico do Elemento Habilidade - CSA Resiliência



Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

A atitude, por sua vez, com o maior número de itens dentro da CSA resiliência teve em quase todos seus itens “muito importante” e “importante”, demonstrando que os alunos consideram as atitudes essenciais para essa competência. Destaca-se como menos relevante para os alunos “ter senso de propósito” que obteve um voto como “pouco importante”, entende-se assim que seja necessário rever essa questão.

Ilustração 20 – Gráfico do Elemento Atitude - CSA Resiliência



Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

A competência socioafetiva Resiliência através das respostas apresentadas demonstra-se importante para o grupo. Não houve sugestões para alterações ou inclusões no conceito e no CHA dessa competência e, desta forma, entende-se os itens apresentados estão de acordo com a proposta da CSA.

9.2.8 Análise da Competência socioafetiva Abertura ao Novo pelos alunos

Os resultados encontrados no questionário referente à competência Abertura ao novo, não obtiveram alterações na definição e nos elementos da competência, desse modo, conta apenas com a avaliação geral.

Quadro 31 – Definição competência Abertura ao novo

Definição
É a capacidade de adaptação do sujeito às necessidades ou dificuldades provenientes de situações-problema inesperadas que podem acontecer durante sua atuação ou nas relações estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem.

O questionamento referente à definição mostrou que a CSA abertura ao novo está adequada para os respondentes. Dentre os comentários foi mencionado a necessidade de adaptação e flexibilidade como parte do resultado da competência.

A2 (Questionário): está adequada, pois não devemos nos apegar a modelos e padrões que são pouco úteis ao momento em que se vive.

A5 (Questionário): Sim. Adaptação é um dos principais pontos no processo educativo.

A flexibilidade está contida no elemento atitude. Já a adaptação está na definição da competência. Sendo assim, as sugestões já estão contempladas no mapeamento da CSA de abertura ao novo.

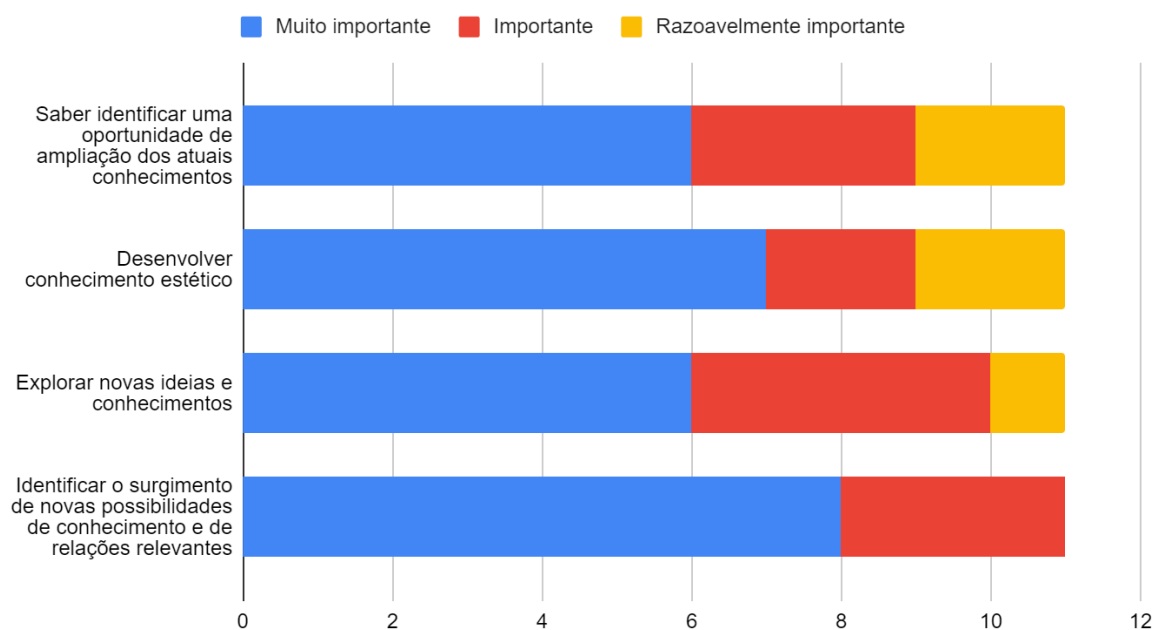
Os tópicos do conhecimento obtiveram votos entre “muito importante”, “importante” e “razoavelmente importante”. Com melhor resultado foi o “identificar o surgimento de novas possibilidades de conhecimento e de relações” sendo o “saber identificar uma oportunidade de ampliação dos atuais conhecimentos” com menor votação de importância.

A única sugestão apresentada para o conhecimento se dá em uma constatação do respondente em relação a constância nas mudanças e na flexibilidade necessária de acompanhá-la. Porém, esse foco é contemplado nas atitudes dessa competência sendo mais coerente neste elemento, pois é um “saber ser”.

A3 (Questionário): Nada permanece igual. Devemos mudar junto.

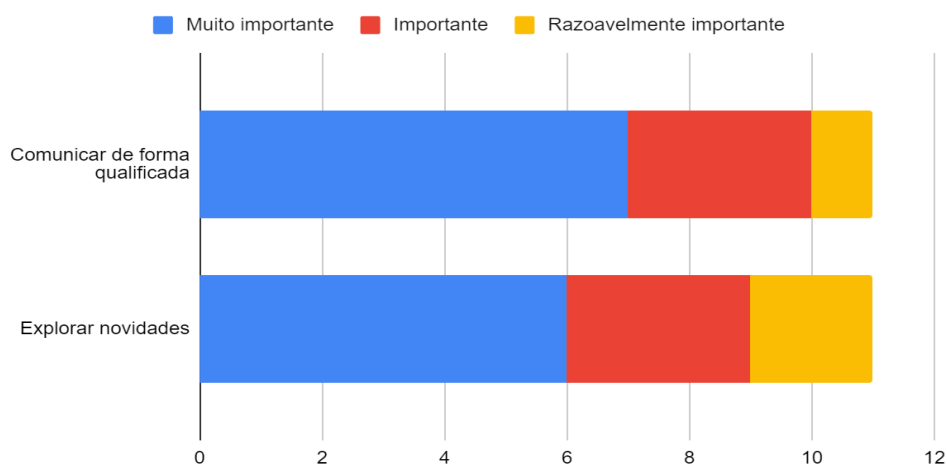
Ilustração 21 – Gráfico do Elemento Conhecimento - CSA Abertura ao Novo

Conhecimento



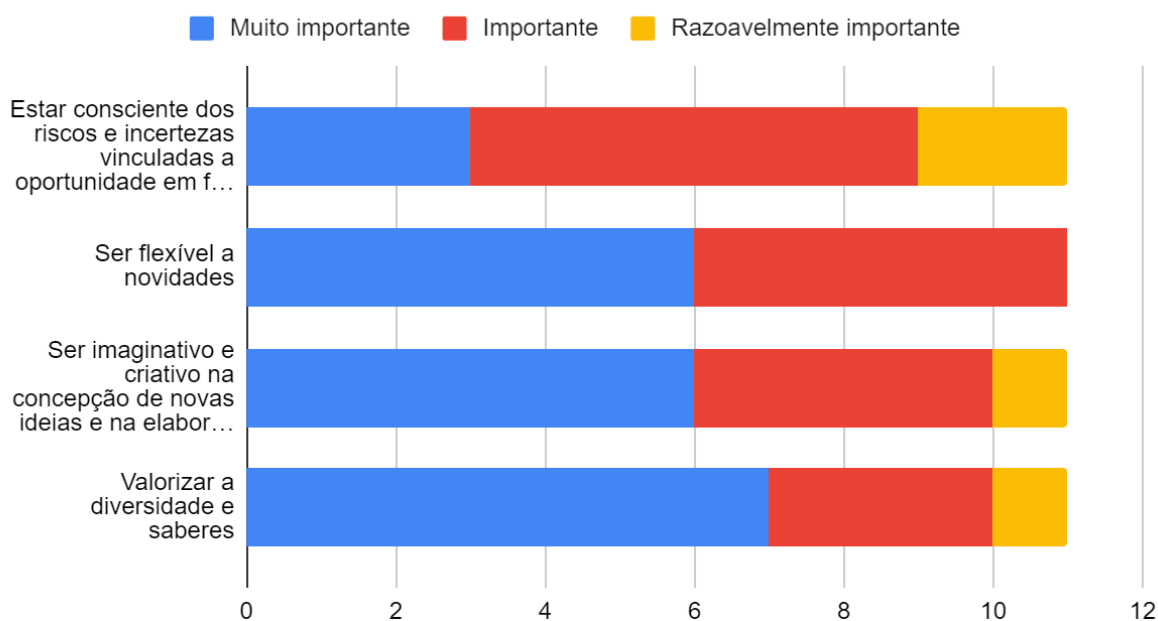
Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

Os dois itens das habilidades obtiveram resultados entre “muito importante”, “importante” e “razoavelmente importante”. Apesar de a maioria dos respondentes considerarem “muito importante”, dentro dos elementos, os resultados apresentados não contemplam de forma plena em grau de importância.

Ilustração 22 – Gráfico do Elemento Habilidade - CSA Abertura ao Novo**Habilidade**

Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

Conforme já mencionado na definição e no conhecimento, o “ser flexível a novidades” é o único tópico que obteve apenas “muito importante” e “importante”, demonstrando a relevância para os respondentes. Os demais itens também obtiveram resultados positivos, mas tiveram alguns apontamentos como “razoavelmente importante”, demonstrando principalmente na frase “estar consciente dos riscos e incertezas” uma menor valorização.

Ilustração 23 – Gráfico do Elemento Atitude - CSA Abertura ao Novo**Atitude**

Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

A CSA Abertura ao Novo não teve sugestões em relação à sua definição e dos elementos habilidades e atitudes, portanto, considerando-se a adequação da competência para interação dos alunos.

9.2.9 Análise da Competência socioafetiva Autogestão pelos alunos

Os respondentes compreenderam que a definição de autogestão está coerente. Contudo, houve algumas sugestões para complementar ou repensar os termos utilizados. As questões levantadas podem ser parte dos elementos e, por essa razão, serão descritas individualmente.

A7 (Questionário): Sim, mas ao mesmo tempo fico pensando sobre os termos “responsabilizar-se” e “regras pré-estabelecidas” como valores moralizantes...

O respondente A7 expõe uma problemática interessante para repensar a escrita da definição. A relação feita por ele é a utilização dos termos de maneira impositiva e dentro de uma expectativa moral. Mesmo que o propósito da frase não seja esse, é necessário repensar a forma de abordar o conteúdo.

O A3 ressalta a importância de não prejudicar o próximo, percebesse o entendimento da frase nesse sentido, porém não está descrita essa atitude. Apesar de ter comentado na definição, pode-se utilizar essa constatação para ampliar os itens da atitude.

A3 (Questionário): Sim. Não podemos comprometer o outro pelas nossas atitudes.

Outra questão levantada foi referente aos prazos. O respondente traz a importância de debater a respeito dentro de uma visão mais ampla e considerando as questões socioculturais.

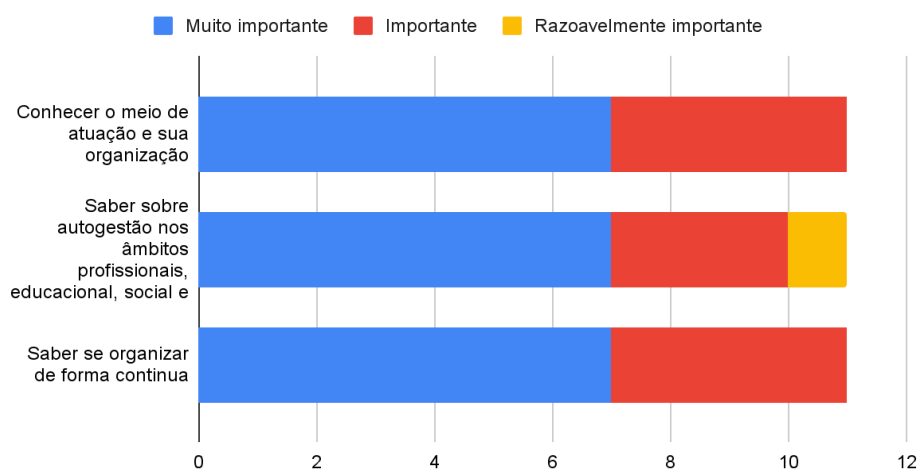
A5 (Questionário): Na questão de prazos depende do ponto-de-vista e paradigma conforme a disciplina, campo do conhecimento e nível de ensino. Avaliar por esse item pode ser um método disciplinar discutível. A autogestão desse item pode ser variável e merece ser vista com olhar mais qualitativo.

Apesar de ser pertinente o debate a respeito do tema, neste caso entende-se que ele faz

parte de um dos tópicos da autogestão, principalmente no recorte desse trabalho, sendo ele com foco em AVA para alunos de graduação, os prazos são estabelecidos na interação entre os sujeitos envolvidos. Ainda assim, as competências são construídas continuamente e não necessariamente o fato de não cumprir esses prazos coloque a pessoa na posição que não tenha essa competência.

Os conhecimentos da CSA autogestão em relação a organização contínua e conhecer o meio de atuação foram considerados “muito importante” e “importante” pelos alunos. Não houve sugestão para inclusão ou alteração de termos.

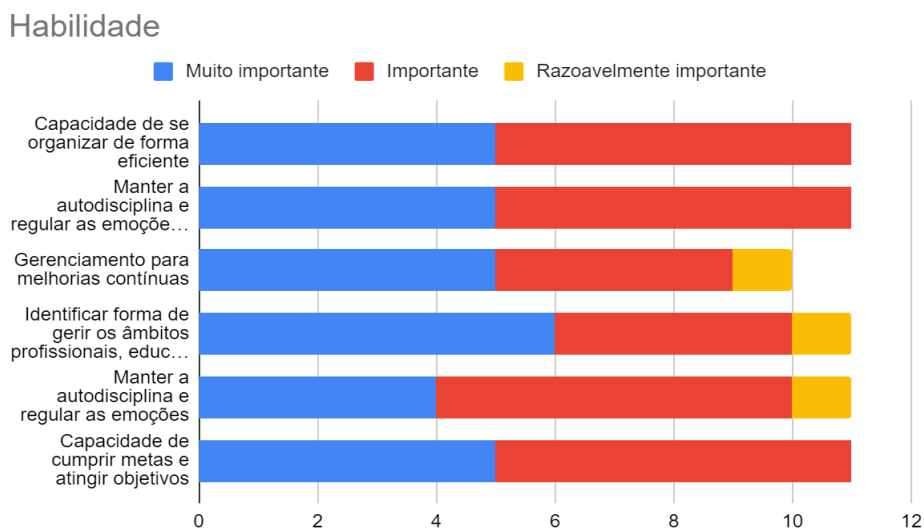
Ilustração 24 – Gráfico do Elemento Conhecimento - CSA Autogestão
Conhecimento



Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

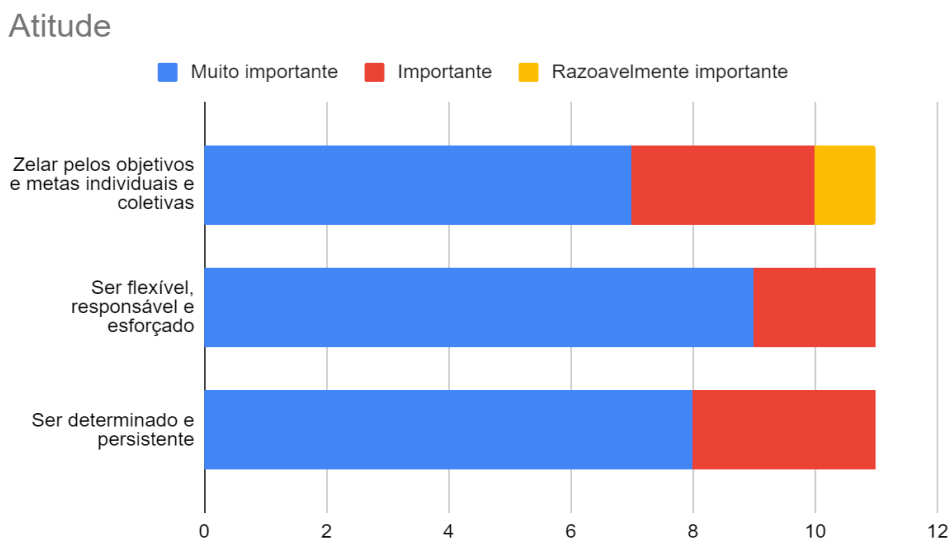
As habilidades, por sua vez, foram consideradas em sua maioria importantes para a competência. Apesar de haver em alguns itens o voto em “razoavelmente importante”, percebe-se que em geral as habilidades desta competência fazem sentido para os respondentes. Em apenas um caso houve discordância em relação aos itens mencionados, pois o respondente entendeu que a frase deveria estar presente na competência resiliência ao invés da de autogestão. Porém, ele não deixou claro quais elementos deveriam ser alocados para a outra competência, não sendo possível analisar corretamente a sugestão.

A8 (Questionário): Nesta não. Ela é, para mim, muito relacionada a resiliência e foco

Ilustração 25 – Gráfico do Elemento Habilidade - CSA Autogestão

Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

Na CSA Autogestão não houve sugestões para alterações ou inclusões nas atitudes. Todas as opções foram consideradas importantes, sendo destacado como mais relevante o “ser flexível, responsável e esforçado”.

Ilustração 26 – Gráfico do Elemento Atitude - CSA Autogestão

Fonte: Questionário realizado com alunos de graduação, 2022.

9.2.10 Análise da definição da competência Autogestão e seus elementos

A competência autogestão contou com sugestões apenas em sua definição, sendo para reavaliar os termos e incluir uma frase, conforme o quadro 32:

Quadro 32 – Alterações e Inclusões a partir da análise dos questionários - Empatia

MAPEAMENTO II - COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS	PROPOSTA QUESTIONÁRIO
Competência 5 - Autogestão	
Definição	
Essa competência está relacionada à capacidade de gerir objetivos, responsabilizar-se pelas suas ações perante o grupo e para si mesmo, cumprir prazos e obedecer às regras pré-estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem.	<p><i>Reavaliar termos:</i> “responsabilizar-se” e “regras pré-estabelecidas”</p> <hr/> <p><i>Incluir:</i> Não prejudicar o próximo.</p>

Fonte: Elaboração da autora baseada na análise do questionário realizado com discentes da graduação, 2022.

Em relação à avaliação dos termos “responsabilizar-se” e “regras pré-definidas”, não houve nenhuma proposta para alterá-los, apenas para repensá-los. Considerando as demais competências e a transversalidade que a autogestão ocupa, entende-se que a responsabilidade pessoal, presente em outras competências e, inclusive tendo grande relevância no questionário, faz parte da construção delas. Ressalta-se também que o termo referente às regras é essencial, pois foi igualmente indicado como relevante pelos respondentes, além de conectar-se diretamente com as competências de engajamento socioafetivo e a empatia. Desta forma, não serão alterados os termos propostos.

No que diz respeito à inclusão da frase “não prejudicar o próximo”, tal movimento redesenha a proposta do mapeamento II, levando em conta as bases da autogestão e ampliando o olhar socioafetivo perante o outro. Apesar do fato de ser responsável e obedecer às regras pré-estabelecidas ter como princípio os outros envolvidos, a frase proposta explicita a necessidade de estabelecer o espaço dos outros sujeitos nessa relação. Desta forma, a sugestão será incluída na definição.

9.2.11 Resultado do mapeamento da CSA - Autogestão

A partir das análises apresentadas foi alterada a definição da competência, sendo incluída a frase “**sem prejudicar o próximo**”, resultando no mapeamento III da competência de autogestão.

Quadro 33 – Mapeamento III - Competências Autogestão

Competência 5 - Autogestão	
Definição	Essa competência está relacionada à capacidade de gerir objetivos, responsabilizar-se pelas suas ações perante o grupo e para si mesmo, cumprir prazos e obedecer às regras pré-estabelecidas sem prejudicar o próximo em ambientes virtuais de aprendizagem.
CHA da competência	
Conhecimentos:	<i>Conhecer o meio de atuação e sua organização;</i>
	<i>Saber sobre autogestão nos âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;</i>
	<i>Saber se organizar de forma eficiente.</i>
Habilidades:	<i>Capacidade de se organizar de forma eficiente;</i>
	<i>Manter a autodisciplina e regular as emoções para cumprir metas e atingir objetivos;</i>
	<i>Gerenciamento para melhorias contínuas;</i>
	<i>Identificar forma de gerir os âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;</i>
	<i>Manter a autodisciplina e regular as emoções;</i>
	<i>Capacidade de cumprir metas e atingir objetivos.</i>
Atitudes:	<i>Zelar pelos objetivos e metas individuais e coletivas;</i>
	<i>Ser flexível, responsável e esforçado;</i>
	<i>Ser determinado e persistente.</i>

Fonte: Elaborado autora baseado nos questionários, 2022.

9.2.12 Considerações gerais da análise do questionário para mapeamento III

As competências socioafetivas e os CHA mapeados nas etapas anteriores do trabalho, foram avaliados como relevantes para os alunos pesquisados, sendo percebidas como necessárias para a interação dos alunos em um AVA. Ao serem perguntados se havia a necessidade de complemento em alguma outra competência, os respondentes deixaram claro que não havia necessidade ao considerarem que as cinco CSA mencionadas abrangem os pontos necessários de forma complementar uma à outra.

A8 (Questionário): *Acredito que foram trazidas várias, e complementou bem os informações sobre*

conceitual, procedimental e atitudinal.

A5 (Questionário): ...o conjunto oferece uma gama diversificada de competências bem relacionadas.

Apesar de o mapeamento contemplar as questões necessárias no que se refere às competências socioafetivas em AVA, os achados realizados através do questionário colaboram para se obter um olhar do aluno perante as CSA, assim, identificando os pontos de atenção, tanto positivos como à melhoria do mapeamento. Dentre as questões mencionadas pelos respondentes, podemos visualizar através da tabela os resultados compilados do questionário.

Ilustração 27 – Tabela de Pontos de atenção

Pontos positivos - Gerais	Pontos de atenção - Gerais
Possibilidade de inclusão de forma efetiva e socioafetiva de pessoas neuroatípicas;	Dificuldade no uso de tecnologias para o acesso aos modelos educacionais digitais;
Facilidade de estudo considerando a assincronicidade de tempo e de espaço;	Necessário considerar as questões financeiras e sociais, como acesso a internet, tecnologias e ambientes que possibilitem os estudos;
O planejamento pedagógico possibilita ampliar os estudos em manter o processo de aprendizado;	A falta de planejamento pedagógico dificulta a adaptação do aluno e sua organização, trazendo prejuízos na aprendizagem; Relações mais próximas através do presencial.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dentre os pontos de atenção, há a possibilidade de amenizar ou até mesmo sanar as problemáticas mencionadas. A falta de planejamento e as dificuldades com as tecnologias podem ser avaliadas e adequadas pelo próprio professor. Já as condições sociais e financeiras há uma maior dificuldade de interferência, contudo pode ser possível verificar através dos dados socioafetivos do aluno quando há a necessidade de reorganizar e criar novas estratégias pedagógicas de forma pontual para esse aluno, buscando amenizar os entraves nas atividades propostas. Por fim, as relações mais próximas mencionadas como ocorrência apenas do presencial também podem ser melhoradas com os dados mencionados, aproximando os professores, tutores e alunos com direcionamento relacionado ao perfil social do aluno.

No que tange a análise das competências individualmente, percebe-se que há uma dificuldade de compreensão do aluno no que compõe cada um dos elementos do CHA, propondo

muitas vezes alterações e inclusões de itens de forma equivocada. No entanto, foi possível identificar pontos de melhorias mencionados pelos alunos para ampliar os elementos das competências.

Ressalta-se que a competência Empatia dentre todas foi a que obteve um número maior de sugestões. Apesar de não ser possível neste momento avaliar os motivos desse resultado, pode-se perceber que os alunos se sentiram mais confiantes em sugerir alterações nessa competência, talvez pelo apelo social da mesma, principalmente em tempos de pandemia ou por realmente conhecerem mais sobre o assunto conforme suas experiências de vida. Mesmo obtendo resultados claros a respeito, é possível futuros questionamentos mais aprofundados sobre o tema.

Outro resultado obtido foi uma alteração na inter-relação das competências. Mantém-se a autogestão como transversal, mas inclui-se no esquema anteriormente proposto a codependência entre as competências engajamento social e empatia conforme imagem abaixo.

Ilustração 28 – Competências socioafetivas interrelação



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Essa competência foi percebida pela constante relação entre as duas outras competências feitas pelos alunos. Muitos dos elementos do CHA são mencionados como importantes em ambas as competências. Desta forma, entende-se que elas são desenvolvidas pelo aluno de maneira concomitante.

10 ANÁLISE MAPEAMENTO III

A análise dos especialistas tem como objetivo reavaliar as competências e seus CHA após as sugestões dos alunos respondentes do questionário. Desta forma, foram disponibilizados os resultados do Mapeamento III através do Google Docs.

Nesta fase 7 professoras especialistas participaram, sendo: 1 mestra, 3 doutorandas, 1 doutora e 2 pós-doutoras. Todas possuem experiência em educação à distância e não participaram da análise do Mapeamento I.

No terceiro mapeamento houve significativa quantidade de sugestões, não apenas nas alterações propostas pelos alunos, mas também em relação ao restante dos elementos das competências socioafetivas. Esse processo demonstra que há a possibilidade de uma constante melhoria das competências. Assim, a partir das propostas apresentadas foi realizada a análise para o último mapeamento.

De acordo com os 107 comentários realizados, expondo as sugestões e dúvidas dos especialistas, foi possível dividir as recomendações em 7 tópicos gerais, sendo:

1. Padronização das frases do CHA;
2. Ajustes nas frases trocando termos;
3. Reescrever frases;
4. Inclusão de termos nas frases;
5. Acrescentar novas frases;
6. Troca entre elementos do CHA;
7. Dúvidas.

Cada tópico foi avaliado individualmente, conforme a proposta e a relevância para a competência que está associada. No entanto, a sugestão quanto à padronização da escrita das frases foi incluída ainda nas competências. Essa análise foi considerada importante, não apenas para demonstrar unidade e interrelação entre as competências, mas principalmente para se adequar à teoria de Perrenoud (1999) no intuito de definir de maneira mais clara o conhecimento (saber), habilidade (saber fazer) e atitude (saber ser).

10.1 COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA ENGAJAMENTO – PROPOSTA DAS ESPECIALISTAS

A competência Engajamento obteve o maior número de comentários, tendo propostas, sugestões e dúvidas referentes a todas as frases do CHA, além da definição conforme o quadro 34.

Quadro 34 – Proposta de alteração do Mapeamento III – CSA Engajamento

COMPETÊNCIA ENGAJAMENTO	
CONCEITO	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Essa competência está relacionada à capacidade de estabelecer relações sociais e mobilizar as interações, tendo como intuito desenvolver um vínculo social e afetivo com os sujeitos de um ambiente virtual de aprendizagem.	1. Focar no perfil, apontar o estudante/aluno no texto para deixar mais definido. Por exemplo: Essa competência está relacionada à capacidade do estudante de estabelecer.
	2. Essa competência está relacionada à capacidade do estudante/aluno de estabelecer interações e construir relações sociais, tendo como intuito desenvolver um vínculo social e afetivo com os demais sujeitos em um ambiente virtual de aprendizagem.
	Trocar: mobilizar interações ou construir... melhorar... desenvolver...
	"com" por "entre" "sujeito" por "sujeitos em um AVA"
CONHECIMENTO	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Conhecer o ambiente virtual de aprendizagem e as ferramentas que o compõem referente às interações;	Conhecer o ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas com foco nas interações;
Comunicação através das diferentes funcionalidades oferecidas pelo ambiente virtual de aprendizagem;	Conhecer as diferentes funcionalidades de comunicação disponível em um ambiente virtual de aprendizagem;
Conhecer a si mesmo para se relacionar com o outro;	Conhecer as formas de se relacionar, de interagir no AVA; conhecer seu estado afetivo;
Saber resolver conflitos entre os grupos envolvidos;	Inserir em habilidade

Conhecimentos prévios tecnológicos;	1. Conhecer os recursos tecnológicos previamente; 2. Conhecer recursos tecnológicos para interação em ambientes virtuais; Incluir: básico, intermediário, avançado, qual o nível?
Conhecer critérios e regras estabelecidos.	1. Explicar relação dos critérios e regras... a comunicação, a interação... regras sociais gerais? Regras estabelecidas pelo docente.
HABILIDADE	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Estabelecer relações interpessoais por meio digital;	Saber estabelecer relações interpessoais por meio digital;
Comunicação oral e escrita para estabelecer contatos e mantê-los;	Trocar frase e inserir em conhecimento: Conhecer formas de comunicação oral e escrita no digital.
Saber assumir e compartilhar responsabilidades;	Inserir em atitude e adaptar escrita
Saber propor situações de enfrentamento conforme as demandas apresentadas;	Dúvida: situações de enfrentamento sobre o que? conflitos?
Capacidade de trabalhar e interagir de forma adequada com colegas, professores e tutores através de plataformas digitais;	1.Retirar por estar semelhante a definição 2. Dividir em duas habilidades: trabalho em grupo e regras do AVA.
Compreender a comunicação do outro para melhor interação.	1. Saber compreender.
ATITUDE	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Saber buscar diferentes meios digitais de interação;	Inserir em habilidade
Ser positivo e responsável;	1.Ser positivo e responsável na interação com os outros no AVA;
Estabelecer relações saudáveis baseadas no respeito às diferenças sociais e culturais;	1. Inserir em habilidade 2.Ter relações saudáveis...
Buscar auxiliar seus pares;	1. Inserir "ter" ou "ser";

	2. Complementar a frase "ter autonomia".
Tomar decisões assertivas, estabelecer objetivos e liderar;	Ter atitudes assertivas a partir de objetivos e liderança em um ambiente virtual de aprendizagem;
Ser proativo em relação às demandas dos envolvidos.	Dúvida: A qual demanda se refere?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Portanto, a proposta de incluir e alterar termos nas frases tem a finalidade de indicar com clareza o objetivo da competência e a que público se direciona. Dessa forma, a inclusão do termo “estudante” será realizada, pois determina de forma mais pontual o escopo da competência. Também serão realizadas as trocas ou exclusões abaixo:

1. Alterar “com” por “entre”: Demonstra melhor a relação entre sujeitos e sujeitos-objetos, reforçando assim, conforme Piaget (1976), a participação do meio como importante fator de interação para o conhecimento;
2. Alterar “sujeitos” por “sujeitos em um AVA”: Direciona o sujeito para um “sujeito EaD” que interage de forma mais coerente com o objetivo das competências socioafetivas em AVA;
3. Alterar “mobilizar” por “construir”: A mobilização das competências, de acordo com Perrenoud (1999) e Behar (2013), ocorre através dos elementos do CHA. Sendo assim, a utilização da palavra em apenas uma frase dos elementos pode gerar conflito teóricos e, por essa razão, a necessidade de alteração da palavra;
4. Excluir da frase as “relações sociais”: A exclusão do termo não acarreta prejuízo no entendimento da frase e corrobora com o foco na palavra interação, principal termo na mobilização das competências do “sujeito EaD”.

Dessa forma, as alterações realizadas na definição auxiliaram na aproximação da perspectiva piagetiana e reforçam o aspecto social da competência, já que propõe diferentes inclusões que referenciam as interações do sujeito com o meio (objeto/sujeito). Sendo assim, essa alteração é essencial para definir melhor o objetivo da competência socioafetiva de engajamento.

No conhecimento foi proposto ajustes na escrita com o intuito de padronizar, além da transferência de frases entre os elementos das competências:

5. Alteração de frase: A frase “Conhecer as diferentes funcionalidades de comunicação disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem” proposta pelos

especialistas, adapta a escrita para que se mantenha no conhecimento, visto que a forma descrita anteriormente, a partir da teoria das competências utilizada (Perrenoud, 1999; Behar 2009,2019) não está de acordo com o “saber” e sim o “saber fazer”.

6. Propósito da frase: As frases “Conhecer recursos tecnológicos para interação em ambientes virtuais” e “Conhecer o ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas com foco nas interações” foram alteradas com o propósito de contemplar as interações em AVA. Essa proposta corrobora com o objetivo da pesquisa, direcionando os conhecimentos ao objeto de interação do sujeito.
7. Transferência de frases: A frase “Saber resolver conflitos entre os grupos envolvidos” foi entendida como uma habilidade. Portanto, é uma alteração coerente com a proposta teórica, já que está descrito com um “saber fazer”.

A frase “Conhecer a si mesmo para se relacionar com o outro” contou com duas recomendações, uma com o foco em relacionamentos e a outra em autoconhecimento. A primeira sugestão “Conhecer a forma de se relacionar e interagir no AVA” não será utilizada no mapeamento, pois está contemplada em outras partes dos elementos da competência e descaracteriza o objetivo principal da frase. Já a segunda sugestão sobre “Conhecer seu estado afetivo” percebe-se a importância da frase para as competências, pois direciona o autoconhecimento e proporciona uma visão alinhada aos estados afetivos de Scherer (2005). Porém, entende-se que é necessário a inclusão dos traços de personalidade, estado de ânimo e emoção, possibilitando a compreensão do escopo do estado afetivo para o leitor.

Em relação às observações referentes à “Conhecer critérios e regras estabelecidos”, a proposta de direcionar o escopo da frase tem uma contribuição relevante. Levando em consideração a importância dentro dessa pesquisa das interações sujeito-objeto (Piaget, 1967), o meio em que está sendo realizada essa relação é de extrema importância, pois as regras e normas estão intimamente relacionadas a ele. Considera-se assim, que demarcar o meio de interação - o AVA - se torna uma importante contribuição para qualificar o objeto de troca do sujeito e, por essa razão será realizada a alteração proposta.

De acordo com a base teórica utilizada, sendo as competências estruturadas com os elementos do CHA, os conhecimentos propostos têm como objetivo ser um instrumento para a

ação do sujeito, considerados, portanto, essenciais para o processo educacional (PERRENOUD, 2013). As alterações estão de acordo também com a relação que Piaget (1973) toma ao estabelecer o conhecimento através da interação sujeito-objeto, juntamente com a perspectiva de objetos poderem ser ambientes virtuais de aprendizagem (BEHAR, 2009).

Similar ao ocorrido em outros elementos, as habilidades também obtiveram diversas sugestões para reestruturação e padronização da escrita, o que foi realizado. Também obteve propostas de alteração das frases para outros elementos das competências, um deles foi a inserção em conhecimento da “Comunicação oral e escrita para estabelecer contatos e mantê-los”, porém entende-se que não seja uma mudança necessária, já que se tornaria redundante no elemento, pois outra frase já demarca esse escopo. Identifica-se ainda que a frase é necessária em habilidade, já que o “saber fazer” é fundamental para concretizar as relações em AVA e estabelecer contatos entre os sujeitos, no entanto, a frase será reescrita conforme o padrão alinhado.

Na frase a seguir houve uma proposta de explicar de forma mais compreensível as “situações enfrentadas”: “Saber propor situações de enfrentamento conforme as demandas apresentadas”. Nela percebe-se a necessidade de incluir outros termos mais explicativos que apontasse o meio que seria realizada a ação, sendo adicionado a ela: “em um AVA”.

A “Capacidade de trabalhar e interagir de forma adequada com colegas, professores e tutores através de plataformas digitais” obteve duas propostas diferentes: uma para dividir em duas habilidades e a outra em retirar da competência, já que está muito semelhante ao conceito geral da mesma. Deste modo, ao analisar ambas as opiniões, percebe-se que realmente há semelhança com o conceito principal, sendo redundante a permanência desse elemento na competência.

Ainda referente às habilidades, houve a recomendação de inserir a frase “Saber assumir e compartilhar responsabilidades” de forma reestruturada na atitude. A alteração será realizada, pois o termo "responsabilidade" está relacionado intrinsecamente com o sujeito, resultando, portanto, em “Ser responsável ao assumir e compartilhar funções”.

As propostas relacionadas às habilidades têm como objetivo descrever de forma pontual. Segundo Perrenoud (2013), às operações realizadas na competência estão relacionadas ao objeto de conhecimento (ZABALA & ARNAU, 2015). Dessa forma, colocar em prática os conhecimentos estabelecidos anteriormente.

As atitudes obtiveram indicação de realocação de duas delas para habilidade. Nesse viés, considerou-se coerente essa proposta na frase “Saber buscar diferentes meios digitais de interação”, pois tem o mesmo objetivo mencionado anteriormente nas habilidades. Porém, em “Estabelecer relações saudáveis baseadas no respeito às diferenças sociais e culturais”, entende-se

que será melhor adequar a frase conforme a sugestão de outro especialista, padronizando e mantendo em atitude. Os demais ajustes nas frases serão implementados para complementar e favorecer o entendimento geral, além da alteração da frase “Ser proativo em relação às demandas dos envolvidos.”, onde será substituída a palavra demanda por “necessidade dos outros”.

As alterações pontuadas consideram tanto a relação de interdependência dos três elementos da competência quanto as questões internas que influenciam a ação (ZABALA & ARNAU, 2015).

10.2 COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA EMPATIA – PROPOSTA DAS ESPECIALISTAS

A competência Empatia também obteve diversas sugestões em todos os elementos, tendo 26 apontamentos, conforme o quadro 35.

Quadro 35 – Proposta de alteração do Mapeamento III – CSA Empatia

COMPETÊNCIA EMPATIA	
CONCEITO	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Capacidade de compreender os sujeitos, entendendo e respeitando as suas necessidades e opiniões, interagindo com afeto, apoio e responsabilidade através de ambientes virtuais de aprendizagem.	1. Essa competência está relacionada com a capacidade de...
CONHECIMENTO	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Conhecer formas de comunicação e aproximação do outro através dos ambientes digitais que está inserido;	1. Se aproximar...
	2. Trocar "aproximação" por "interação".
Conhecer as normas e regras culturais e sociais tanto no físico, quanto no digital;	1. Trocar "físico" por "presencial" e "digital" por "virtual"
Saber comunicar-se levando em conta as questões socioculturais dos outros sujeitos.	Inserir em Habilidade.
HABILIDADE	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Aceitar a perspectiva do outro, incluindo os	1. Inserir em Atitude

contextos culturais e sociais	2. Ter respeito com a perspectiva de outros sujeitos.
	3. ter a consciência de respeitar a perspectiva...
Utilizar métodos digitais para oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro;	1. Saber demonstrar interesse pelo outro.
Promover bem-estar dos outros;	1. Saber promover o bem-estar dos outros no AVA.
Tratar os outros com afeto e responsabilidade;	Reescrever.
Demonstrar interesse pelo outro;	Reescrever.
Promover a construção e oportunizar mudanças e inclusão.	Reescrever.
ATITUDE	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Ser modesto e simpático;	1. Incluir "no AVA"; 2. Substituir "simpático" por 'acolhedor'; Dúvida: Por que ser modesto?
Saber oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro através de plataformas digitais;	Inserir em Habilidade;
Ser paciente;	1. Ser paciente entendendo e respeitando o outro e suas diferenças...
Respeitar as diferenças;	1. Unir com ser paciente;
Ser seguro nas relações interpessoais;	1. Inserir "em AVAs";
Oportunizar mudanças e inclusão nos AVA's;	1. Inserir em Habilidade;
	2. Ampliar escopo da frase;
	3. Reescrever se ficar em atitude; Dúvida: Mudança em que sentido?
Ter confiança no outro e proporcionar segundas chances.	1. Ter confiança no outro e sendo flexível com seu processo de aprendizagem;
	2. Rever a frase proporciona segundas chances.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A única proposta referente ao conceito foi a mudança da frase inicial para que fique como a competência de engajamento, assim, será alterado para manter a padronização. Nos conhecimentos houve indicações para modificação de termos que facilitariam a compreensão,

além de manter maior coerência com o alinhamento teórico, por essas razões, serão trocadas as palavras indicadas conforme descrição abaixo:

1. Trocar “aproximação” por “interação”: O termo interação descreve melhor os aspectos sociais e as relações entre os sujeitos e objeto, conforme já mencionado no capítulo 3, sendo assim mais direcionado para o objetivo proposto;
2. Trocar "físico" por “presencial”, além de “digital” por “virtual”: As trocas dos termos se mostram essenciais para alinhar as palavras utilizados pela EaD e ao propósito das competências socioafetivas focadas no AVA.

Em relação à “Saber comunicar-se levando em conta as questões socioculturais dos outros sujeitos”, entende-se que será relevante inserir no elemento “habilidades”. Contudo, é igualmente necessário conhecer formas de comunicação considerando as questões socioculturais. Desta forma, a frase será reescrita para mantê-la em conhecimento e inseri-la em habilidade.

As habilidades da competência Empatia obtiveram em sua maioria recomendações de reajustes e reescritas para padronização e clareza das frases. Desta forma, todos serão reescritos com esse objetivo. No entanto, na frase “Aceitar a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais” foi sugerido colocar em atitude e reajustar. Após análise, foi verificado que será mais coerente como atitude por estar conectada ao “ser”.

O elemento com maior número de propostas foi a atitude, pois obteve duas orientações de alteração para habilidades, sendo “Saber oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro através de plataformas digitais” e “Oportunizar mudanças e inclusão nos AVA”. Na primeira, entende-se que a mudança está de acordo, pois é uma ação e é necessária ser colocada em prática a partir do conhecimento adquirido (ZABALA & ARNAU, 2015). Contudo, na segunda considerando uma alteração da frase, pode ser mantida em atitude, porém torna-se necessário reescrever para melhor compreensão do escopo da frase, pois está muito generalista, desta forma será alterada e permanecerá nas atitudes.

As especialistas propuseram algumas modificações pontuais de acordo com os itens abaixo que serão alteradas:

1. Inclusão dos termos “em AVA”/“no AVA”: Sendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem o que promove o meio necessário para a interação e a presença virtual do sujeito EaD

(BEHAR, 2019) é importante sua inclusão em diferentes elementos, reforçando o objetivo das competências socioafetivas descritas.

2. Alterações de “acolhedor”: Para melhor compreender a proposta de alteração, segundo o dicionário Michaelis online (2022), a palavra acolher significa “Que ou o que acolhe bem; afável, cortês, hospitaleiro; Que ou o que abriga ou ampara”. Já a simpatia, conforme mesma fonte é “Relativo à simpatia; Que inspira ou demonstra simpatia; Que é agradável aos sentidos; aprazível, atraente”. A partir do significado dos verbetes é compreensível a alteração, pois o acolhimento se demonstra mais relevante e perceptível através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

A frase com maior recomendação de alteração foi “proporcionar segundas chances”. Ela foi considerada confusa pelos especialistas que sugeriram sua substituição por “sendo flexível com seu processo de aprendizagem”. Considerando que as competências estão relacionadas com a área da educação, a descrição de forma mais direcionada a proposta é de extrema relevância, contudo, sendo a empatia a competência analisada é necessário a alteração da frase para “sendo flexível com o processo de aprendizagem dos outros”, pois o propósito é a interação.

A modificação das frases possibilita uma qualificação mais apurada do que se espera na competência, ao descrever a relevância do processo de aprendizagem do outro. Admite-se implicitamente que se compreendem todos os itens que perpassa a pesquisa, considerado os meios sociais e afetivos, pessoais e dos outros para que ocorra a assimilação e a constante construção do sujeito (PIAGET, 1976; [SCHERER, 2005](#)).

A união do “ser paciente” e “respeitar as diferenças” foi proposto pois a especialista compreende que estão relacionados com as atitudes. Contudo, após a análise percebe-se a necessidade de se manterem separadas, já que os objetivos são diferentes. O “ser paciente” pode estar presente indiferente de haver ou não diferenças, é uma atitude que colabora em todos os processos de interação ou situações-problema. Já “respeitar as diferenças” relaciona-se à uma situação específica, apesar de necessária no contexto da empatia, ainda assim não ocorre em qualquer interação com o AVA. Portanto, é importante a manutenção das duas atitudes.

Por fim, a única dúvida levantada foi referente ao termo “modesto”, não compreendido pelas especialistas sua inserção como atitude. Contudo, destaca-se seu significado conforme o dicionário Michaelis on-line (2022) que descreve como alguém que revela compostura e decência, comedido e moderado. Desta forma, a modéstia colabora para a competência empatia, sendo uma atitude que aproxima, pois auxilia a manter as relações de forma mais igualitária.

Assim, com as propostas principalmente relacionadas a estrutura e transferência das frases nos elementos do CHA, a competência empatia alinha-se de forma coerente as características de cada elemento e da descrição por Perrenoud (2013, p. 45) das competências, sendo “agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando em tempo real e de modo pertinente os recursos intelectuais e emocionais”, pois vincula os três elementos da competência.

Também se destaca a inclusão dos termos direcionados ao AVA ou relacionados à presença virtual do sujeito EaD (Behar, 2019). Conforme mencionado anteriormente, o ambiente virtual de aprendizagem possibilita contextos e situações específicas para a mobilização das competências que, por sua vez, são adaptáveis de acordo com as circunstâncias apresentadas e questões socioculturais ([SILVA, 2012](#)).

Por fim, apesar de haver inúmeras sugestões na competência socioafetiva de empatia, não houve grande alteração referente às mudanças no que diz respeito às questões no âmbito social e afetivo, apenas complementos para melhor descrever essa inter-relação.

10.3 COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVAS RESILIÊNCIA – PROPOSTA DAS ESPECIALISTAS

A terceira competência a ser analisada, Resiliência, também obteve sugestões em todos os elementos do CHA e em sua definição. As mudanças em grande parte são pequenos ajustes nas frases.

Quadro 36 – Proposta de alteração do Mapeamento III – CSA Resiliência

COMPETÊNCIA RESILIÊNCIA	
CONCEITO	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
É a capacidade de adaptação do sujeito às necessidades ou dificuldades provenientes de situações-problema inesperadas que podem acontecer durante sua atuação ou nas relações estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem.	1. Essa competência está relacionada com a capacidade de... 2. Trocar "situação-problema" para "mudanças" ou "situações".
CONHECIMENTO	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS

Saber lidar com situações adversas e inesperadas, sendo elas técnicas ou interpessoais;	1. Conhecer possíveis falhas técnicas que podem ocorrer em ambientes virtuais; 2. Trocar "interpessoal" por "cunho interpessoal"; 3. Inserir em habilidade;
Construir hábitos de regulação a partir de experiências anteriores;	1. Inserir em habilidade ou alterar início para “conhecer hábitos”; Dúvida: Regulação de que?
Identificar/reconhecer as emoções que emergem em cada situação e tentar lidar com elas.	2. Incluir emocional pós regulação; 1. Incluir Saber no início da frase
HABILIDADE	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Compreender as próprias emoções;	1. Incluir Saber no início da frase;
Ampliar continuamente o autoconhecimento através das experiências socioemocionais vivenciadas cotidianamente.	1. Incluir Saber no início da frase; 2. Trocar "vivenciadas cotidianamente" por "vivenciadas no AVA".
ATITUDE	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Ser otimista e mente aberta às novas oportunidades de conhecimento e aprendizado que advém da atual experiência;	Dúvida: O que é ser mente aberta? tem relação com abertura ao novo?
Autoconhecimento em relação às próprias emoções.	1. Incluir início de frase como as anteriores.

Fonte: Elaborado pela autora - mapeamento a partir da 2ª análise de especialista, 2022.

O início da definição será alterado conforme a padronização das competências, incluindo “Essa competência está relacionada com a capacidade...”. Ainda em relação à definição, a troca da palavra “situação- problema” por outros termos não se mostra relevante, pois a descrição contempla o foco proposto, delimitando a área da educação.

No elemento conhecimento a frase “Saber lidar com situações adversas e inesperadas, sendo elas técnicas ou interpessoais”, obteve três sugestões, sendo elas: 1. Trocar o termo “interpessoal” por “cunho interpessoal”; 2. Alterar a frase com foco no conhecimento em falhas técnicas; 3. Trocar para habilidades. Dentre as alternativas propostas foi descartada a troca do termo, pois se entende que não haverá ganhos de compreensão para a frase. No que tange a alteração da frase, com enfoque nas possíveis falhas que ocorreriam no AVA, além da proposta de

direcionar exclusivamente às questões técnicas, não poderá ser contemplado já que o objetivo da frase se distancia do proposto, mas ela expõe a necessidade de determinar o meio a que se refere às possíveis adversidades. Por fim, na inclusão em habilidade, percebeu-se necessária para a complementaridade da competência e no seu “saber” e “saber fazer”.

Nas outras duas propostas as alterações foram realizadas, considerando que auxiliará na melhor compreensão dos conhecimentos. Assim, foi inserindo o “saber” na frente das frases e o termo “emocional” em uma delas, resultando em “Saber identificar/reconhecer as emoções que emergem em cada situação e tentar lidar com ela” e “Conhecer hábitos de regulação emocional a partir de experiências anteriores”.

Evidencia-se que as sugestões referentes à inclusão da palavra “emocional” não foram realizadas, pois se entende que ela poderia limitar às questões propriamente emocionais e eventos de curta duração, isso é, regular apenas processos das emoções utilitárias, que apesar de ser a interface do sujeito com o meio, é uma parte de todo o estado afetivo do sujeito ([SCHERER, 2005](#)). Assim, admite-se que a regulação é mais ampla como já descrito no capítulo 3, além de estar relacionada ao processo de *appraisal*, passando por uma estrutura hierárquica de questões inconsciente e conscientes ([LEVENTHAL E SCHERER, 1987](#)).

Nas habilidades dessa competência foram seguidos os três apontamentos dos especialistas. A inclusão da palavra “Saber” mantém a padronização e deixa claro o fato de ser uma habilidade. Já a troca do termo “vivenciadas cotidianamente” por “vivenciadas no AVA” torna-se uma proposta relevante, pois considera o direcionamento da pesquisa, do estudante interagindo com o AVA como meio.

No elemento atitude, as especialistas demonstraram dúvidas em relação à frase “Ser otimista e mente aberta às novas oportunidades de conhecimento e aprendizado que advém da atual experiência”. Além de questionarem o uso do termo “mente-aberta”, pois consideram que essa palavra não contempla as necessidades da competência resiliência e sim está relacionada a competência de abertura ao novo.

Desta forma, a frase será alterada, retirando o termo “mente-aberta” e reestruturando o significado da frase que terá foco na atitude otimista perante as vivências: “Ser otimista em relação ao aprendizado que advém da atual experiência”. Decidiu-se por essa mudança, pois além de haver uma competência com o foco mais direcionado ao termo, a partir da base teórica o termo “mente-

aberta” não está interligada diretamente aos fenômenos afetivos ou processos sociais que justificariam sua permanência nesta competência.

Por fim, a última sugestão foi a alteração da escrita para que uma das frases estivesse conforme as demais, sendo assim, foi alterada para “Ter autoconhecimento em relação às próprias emoções”.

Na competência anterior, apesar de diferentes apontamentos, percebe-se que os elementos contribuem para uma compreensão ampla do que diz respeito às questões sociais e afetivas no que tange a resiliência. Destaca-se que essa competência, mesmo tendo influência nos relacionamentos e no meio, ela está mais relacionada às demandas internas do sujeito e seus fenômenos afetivos (traços de personalidade, estados de ânimo e emoções).

10.4 COMPETENCIA SOCIOAFETIVA ABERTURA AO NOVO – PROPOSTAS DAS ESPECIALISTAS

A competência Abertura ao Novo, conforme quadro estruturado abaixo, obteve propostas das especialistas em todos os elementos e na definição.

Quadro 37 – Proposta de alteração do Mapeamento III – CSA Abertura ao novo

COMPETÊNCIA ABERTURA AO NOVO	
CONCEITO	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Essa competência está relacionada a estar aberto a novas ideias, conhecimentos e mudanças que podem ocorrer a qualquer momento, sendo intrapessoal ou interpessoal na interação com objetos digitais.	1. Trocar Objetos digitais por AVA; 2. Aprofundar o conceito de Abertura ao novo.
CONHECIMENTO	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Saber identificar uma oportunidade de ampliação dos atuais conhecimentos;	Inserir em habilidade.
Desenvolver conhecimento estético;	Dúvida: O que seria conhecimento estético? Dúvida: Qual a relação com abertura ao novo?
Explorar novas ideias e conhecimentos;	Inserir em habilidade;
Identificar o surgimento de novas possibilidades de conhecimento e de relações relevantes;	Inserir em habilidade;

Identificar/reconhecer as emoções que emergem em cada situação e tentar lidar com elas.	1. Incluir Saber no início da frase.
HABILIDADE	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Comunicar de forma qualificada;	1. Saber se comunicar...
Explorar novidades.	1. Saber interagir com seus pares; 2. Falta a relação com abertura ao novo no AVA.
ATITUDE	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Estar consciente dos riscos e incertezas vinculadas a oportunidade em foco;	Dúvida: o que é oportunidade em foco?
Valorizar a diversidade e saberes.	1. Incluir "saber" e inserir em habilidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O conceito da competência “Abertura ao novo” obteve duas sugestões, sendo uma delas o aprofundamento do termo. Contudo, entende-se que a definição proposta descreve de forma adequada o escopo que pretende atingir, considerando desde o âmbito das ideias até as interações, inclusive com os objetos. Além disso, não há uma proposta das especialistas ao que seria esse aprofundamento, não sendo possível averiguar diretamente o que é considerado falho na definição.

A segunda sugestão propôs a troca do termo “objetos digitais” por “AVA”. Nesta competência específica, a abertura ao novo, abarca não apenas a relação com o “AVA”, mas pode estar relacionada também a utilização de objetos tecnológicos para acesso ao ambiente, sendo necessário que o aluno esteja aberto a isso. Assim, apesar de as competências aqui descritas terem a função de abarcar a interação com o AVA, o dispositivo onde será realizada essa atuação torna-se também um objeto importante no processo, sendo necessário considerar os constantes avanços tecnológicos.

A importância da manutenção da descrição dos objetos digitais nesse contexto está relacionada à construção do conhecimento que ocorre a partir da interação do sujeito com o objeto, agindo e transformando o ambiente em que atua (PIAGET, 1973). Nesse caso o objeto digital e os espaços virtuais são os meios de interação para constituição do “sujeito EaD” (Behar 1998; 2009; 2019).

Nas propostas relacionadas ao conhecimento, três delas transferem as frases para o elemento habilidade, dentre elas: “Saber identificar uma oportunidade de ampliação dos atuais conhecimentos”, “Explorar novas ideias e conhecimentos” e “Identificar o surgimento de novas possibilidades de conhecimento e de relações relevantes”. Entende-se que as sugestões nas duas primeiras foram assertivas e, assim, realocadas para as habilidades, pois competem ao escopo do “saber fazer” das competências.

Já na terceira, após análise, percebe-se a necessidade de estar contemplada nos dois elementos. Dessa forma, será incluída a palavra “saber” tal como a sugestão para permanecer em conhecimento “Saber identificar/reconhecer as emoções que emergem em cada situação”, e inserida da seguinte forma em habilidade “Identificar/reconhecer as emoções que emergem em cada situação e tentar lidar com elas”, visando padronização e melhor compreensão.

A escolha por incluir a frase nos dois elementos está relacionada ao fato das emoções, segundo Scherer (2005), ser a interface dos processos socioafetivos. Assim, é importante conhecer e colocar em prática na interação com os demais sujeitos (aluno-alunos, alunos- professores) e no ambiente de atuação. A falta de percepção do meio (interno e externo), isso é, o não reconhecimento das emoções e/ou a falta de habilidade de lidar com elas podem gerar diversas dificuldades para a construção da competência e sua mobilização.

Entretanto, outro levantamento importante no conhecimento dessa competência é a dúvida gerada pelo “Conhecimento estético”. Essa frase já havia gerado questionamentos na primeira avaliação dos especialistas e, por essa razão, percebe-se a necessidade de alterá-la novamente com o objetivo de que fique compreensível. Portanto, para isso é necessário que o conceito de conhecimento estético seja melhor delimitado. Segundo Diodato (2012), o conhecimento estético ocorre quando há um entrelaçamento entre o cognitivo e fisiológico. Sendo assim um saber da experiência, de atividades artísticas e ou sociais. A definição realizada pelo autor corrobora com os pressupostos teóricos apresentados nessa dissertação, já que está relacionada com a interação do sujeito ao mesmo tempo que mobiliza questões afetivas.

Assim, a frase foi mantida, porém, remodelada para “Saber desenvolver sensibilidade a estética (valorização e apreciação a expressão estética) gerando afinidade com os objetos”. Apesar das dúvidas a manutenção do conhecimento no CHA é essencial para a interação em AVA com maior conexão com o meio.

A sensibilidade estética está relacionada às emoções secundárias, apesar de produzir efeitos no sujeito, não está associada a processos de adaptação, e sim influenciada por questões

socioculturais ([SCHERER, 2000](#); DAMÁSIO, 2004). Dessa forma, está intimamente ligada à capacidade de apreensão dos objetos e por consequência o aprendizado nessa relação.

Nas habilidades foi apontada a necessidade de inserção da palavra “Saber” no início de algumas frases. A inclusão de “Saber interagir com seus pares” foi outra sugestão proposta, apesar de ser uma habilidade importante, não tem relação direta com a competência “Abertura ao novo”, além de já ser contemplada nas competências de engajamento e empatia.

As especialistas relataram também a necessidade de incluir mais habilidades relacionadas à abertura ao novo em “AVA”, porém não houve sugestões diretas. Apesar disso, a partir dessa percepção foi reavaliada a necessidade de delimitar melhor as frases que compõem as habilidades, incluindo a relação entre a competência e o uso do ambiente virtual de aprendizagem. Como já descrito nas demais competências, a importância da caracterização do objeto em que o aluno está interagindo é relevante, a ação do agir sujeito-objeto/objeto-sujeito, possibilita a construção do indivíduo, e no caso do AVA conhecimentos culturais e científicos (BECKER, 2015; BEHAR, 2019).

A atitude “oportunidade em foco” dessa competência gerou dúvida nos especialistas, apesar de ter sido uma sugestão reestruturada a partir da primeira análise. Nela verifica-se que a forma que está descrita não evidencia a relação necessária entre os sujeitos e objeto. Por ser a atitude aprendida a partir de meios de vivências continuadas com implicações afetivas e integração social (ZABALA & ARNAU, 2015). A alteração da estrutura da frase torna-se extremamente relevante para essa competência. Por essa razão, o termo será alterado de forma a melhorar a compreensão, sendo reestruturada da seguinte forma: “Estar consciente dos riscos e incertezas vinculadas às vivências em AVA”.

Por fim, a proposta de alteração do elemento da frase “Valorizar a diversidade e saberes” será realizada, transferindo-o para as habilidades, já que o mesmo pode ser compreendido de acordo com Perrenoud (1999) como um “saber fazer”, isto é, uma ação do sujeito que será realizada, e não uma motivação como seria uma atitude.

Apesar das orientações dadas pelos especialistas estarem concentradas, em sua maioria, na alteração da forma na frase, os levantamentos realizados relativos ao conteúdo, trouxeram possibilidades de aprofundamentos em relação às questões sociais e afetivas dos sujeitos.

10.5 COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA AUTOGESTÃO - PROPOSTA DAS ESPECIALISTAS

A Autogestão, dentre as propostas elencadas pelas especialistas, obteve apontamentos nos elementos do CHA, conforme o quadro 38.

Quadro 38 – Proposta de alteração do Mapeamento III – CSA Autogestão

COMPETÊNCIA AUTOGESTÃO	
CONHECIMENTO	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Conhecer o meio de atuação e sua organização;	Dúvida: Meio de atuação do aluno? ou curso, disciplina? organização é a instituição? É organização interna do sujeito? 1. Meio de atuação é um conhecimento e organização é outro;
Saber sobre autogestão nos âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;	1. profissional, educacional, social e afetivo.. são âmbitos diferentes, um individual outro nas relações com o outro, dividir em dois conhecimentos.
Saber se organizar de forma eficiente.	1. Conhecer formas eficientes para realizar organização... Dúvida: mas do que? tempo? atividades? no AVA?
HABILIDADE	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Capacidade de se organizar de forma eficiente;	1. Igual o conhecimento de Saber se organizar;
Manter a autodisciplina e regular as emoções para cumprir metas e atingir objetivos;	1. Incluir "saber manter..."; 2. Dividir: "saber manter autodisciplina no AVA, com relação a organização do tempo, metas..." e "saber controlar as emoções para atingir objetivos..."; 3. Excluir essa habilidade;
Gerenciamento para melhorias contínuas;	1. Incluir "saber gerenciar...."; 2. Diminuir o escopo da frase;
Identificar forma de gerir os âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;	1. Incluir "saber...";

Manter a autodisciplina e regular as emoções;	1. Parecido com a segunda habilidade;
Capacidade de cumprir metas e atingir objetivos.	1. Parecido com a segunda habilidade.
ATITUDE	
MAPEAMENTO III	PROPOSTA ESPECIALISTAS
Zelar pelos objetivos e metas individuais e coletivas.	1. Semelhante a outra frase; 2. ter responsabilidade em relação aos objetivos e metas...

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ressalta-se que o conceito apresentado da competência atende as demandas necessárias da proposta, pois além de estar direcionado a atuação no AVA, contempla questões técnicas, sociais e afetivas. Dessa forma, pelo olhar das especialistas não é necessário qualquer tipo de alteração.

Nos elementos do CHA, o conhecimento recebeu propostas e dúvidas referente a suas frases. A primeira delas “Conhecer o meio de atuação e sua organização” algumas das especialistas consideraram que é necessária uma maior definição do que seria o “meio de atuação”. Outra destacou que poderia ser dúvida, pois são conhecimentos diferentes, o que demonstra a necessidade de reestruturação para que não haja dúvidas ou erros de compreensão. Portanto, a modificação foi realizada com o objetivo de salientar qual o meio de atuação que está em destaque, o ambiente virtual de aprendizagem, por isso, foi reescrito da seguinte forma: “Conhecer o meio de atuação em AVA e sua organização”. A observação para segmentar a frase em duas não se mostra congruente com o objetivo proposto, pois entende-se que a necessidade de conhecer a organização é do meio de atuação e suas peculiaridades. Outros apontamentos realizados foram referentes a uma melhora na delimitação do escopo da frase “Saber se organizar de forma eficiente”. Como resultado também se alterou de forma a restringir a interação com o AVA: “Conhecer formas eficientes de organização em relação à interação no AVA”.

As duas alterações propostas anteriormente, tem como objetivo delimitar qual o meio utilizado que o sujeito precisa conhecer para interagir, além de deixar mais perceptível o “sujeito-EaD”. Isso é, o sujeito com todas as suas dimensões: fisiológico; cognitivo; tecnológico; afetivo, social e sua presença virtual (PIAGET, 1973; BEHAR, 2019). Destacou-se novamente a necessidade de delimitar o meio (objeto), como ocorreu em todas as competências anteriores.

A recomendação para dividir em dois conhecimentos o “Saber sobre autogestão nos âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo” tem como argumento, pela especialista, o fato de alguns dos âmbitos serem coletivos e outros individuais. No entanto, entende-se que não há necessidade de alteração, pois o intuito desse conhecimento, além de ser amplo, está relacionado às competências socioafetivas que contemplam as suas bases teóricas (fenômenos afetivos e interações dos sujeitos EaD). Dessa forma, mostra-se relevante, nesse caso, a junção dos âmbitos para contemplar essa interdependência do social e afetivo.

Nas habilidades as especialistas entenderam que havia frases semelhantes, sendo proposta a retirada de “Manter a autodisciplina e regular as emoções para cumprir metas e atingir objetivos”, já que a mesma está contemplada em outras duas habilidades. Também foi apontado que a “Capacidade de se organizar de forma eficiente” já está contemplada no conhecimento. Desta forma, essas duas habilidades foram retiradas do elemento considerando que não haverá prejuízo na compreensão e no escopo das competências.

Portanto, além das exclusões houve a proposta de inclusão do “saber” e da diminuição do propósito da frase “Gerenciamento para melhorias contínuas”. Esse apontamento já havia sido realizado na primeira análise dos especialistas, sendo novamente levantado nesta segunda etapa. Por essa razão, a frase foi novamente modificada com o objetivo de direcionar para a área da educação: “Gerenciar aprendizados para melhorias contínuas”. Entretanto, permanecerá em habilidade, pois segundo Chiavenato (2004), contempla o desenvolvimento de tarefas específicas por meio da experiência e da educação. Essa alteração da frase tem grande importância no contexto geral de todas as competências socioafetivas, mesmo que todos os elementos sejam relevantes, essa habilidade possibilita influência nas demais competências, já que a autogestão é transversal a todas elas, com ênfase na educação e nas melhorias contínuas. Através desse enfoque é viável compreender os processos conflituosos que possibilitam a desequilíbrio, a mobilização das competências e, por consequência, a reequilíbrio dos sujeitos, propiciando assim um efeito contínuo de desenvolvimento das competências (Piaget, 1967; Perrenoud, 2001; 2013).

Nas atitudes, apenas “Zelar pelos objetivos e metas individuais e coletivas” obteve apontamentos, sendo um deles a menção da semelhança com outra frase. Já a outra proposta tem como objetivo a reestruturação da formatação da sentença. A partir das duas colocações, entende-se que é relevante a reescrita do elemento, pois manterá a atitude com foco nas metas e objetivos importantes na autogestão, como também se distanciará da semelhança com outras atitudes e habilidades. Assim, a alteração se realizará da seguinte forma: “Ter responsabilidade em relação

aos objetivos e metas individuais e coletivas”. Novamente destaca-se a interligação entre social e afetivo.

11 RESULTADO MAPEAMENTO FINAL

O Mapeamento Final foi elaborado a partir dos resultados encontrados na segunda análise das competências socioafetivas realizada pelas especialistas. Foi possível verificar que apesar de ainda haver muitas propostas de alterações, as competências mapeadas foram consideradas apropriadas.

Dentre os apontamentos do mapeamento III, o que se mostrou comum a todas as especialistas é a necessidade padronização na escrita das competências, tanto na definição, quanto no CHA. A partir das propostas das especialistas e análise, tem-se o resultado do Mapeamento Final das competências socioafetivas, conforme o quadro 39.

Quadro 39 – Resultado do Mapeamento Final

COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS - MAPEAMENTO FINAL	
Competência 1 - Engajamento Socioafetivo	
Definição	Essa competência está relacionada à capacidade de estabelecer e construir as interações, no intuito de desenvolver um vínculo social e afetivo entre os sujeitos em um ambiente virtual de aprendizagem.
CHA da competência	
Conhecimentos:	Conhecer o ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas com foco nas interações;
	Conhecer as diferentes funcionalidades de comunicação disponível em um ambiente virtual de aprendizagem;
	Conhecer seu estado afetivo (emoções, ânimo e personalidade);
	Conhecer recursos tecnológicos para interação em ambientes virtuais;
	Conhecer critérios e regras estabelecidos no AVA.
Habilidades:	Saber estabelecer relações interpessoais por meio digital;
	Saber resolver conflitos entre os grupos envolvidos;
	Saber se comunicar de forma oral e escrita para estabelecer contatos e mantê-los;
	Saber propor situações de enfrentamento conforme as demandas apresentadas no AVA;
	Saber buscar diferentes meios digitais de interação;
	Saber compreender a comunicação do outro para melhor interação.
Atitudes:	Ser responsável ao assumir e compartilhar funções;

	Ser positivo e responsável na interação com os outros no AVA;
	Ter relações saudáveis baseadas no respeito às diferenças sociais e culturais;
	Ter autonomia e buscar auxiliar seus pares;
	Ter atitudes assertivas a partir de objetivos e liderança em um ambiente virtual de aprendizagem;
	Ser proativo em relação às necessidades dos outros.
Competência 2 – Empatia	
Definição	Essa competência está relacionada com a capacidade de compreender os sujeitos, entendendo e respeitando as suas necessidades e opiniões, interagindo com afeto, apoio e responsabilidade através de ambientes virtuais de aprendizagem.
CHA da competência	
Conhecimentos:	Conhecer formas de comunicação e interação com o outro através dos ambientes digitais que está inserido;
	Conhecer as normas e regras culturais e sociais tanto no presencial, quanto no virtual;
	Compreender a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;
	Entender o ponto de vista do sujeito, orientando-o com afeto e respeito;
	Conhecer formas de comunicar-se levando em conta as questões socioculturais dos outros sujeitos;
	Conhecer formas de comunicação assertiva.
Habilidades:	Saber oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro através de plataformas digitais;
	Saber comunicar-se levando em conta as questões socioculturais dos outros sujeitos;
	Saber demonstrar interesse pelo outro utilizando métodos digitais para oferecer apoio, considerando suas necessidades e sentimentos;
	Saber promover bem-estar dos outros no AVA;
	Saber tratar os outros com afeto e responsabilidade;
	Saber demonstrar interesse pelo outro;
	Saber promover a construção e oportunizar mudanças e inclusão.
Atitudes:	Ser modesto e acolhedor no AVA;
	Ter confiança no outro e sendo flexível com seu processo de aprendizagem;
	Ter respeito a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;

	Ser grato, generoso e demonstrar interesse pelo outro;
	Ser paciente;
	Respeitar as diferenças;
	Ser seguro nas relações interpessoais em Ava;
	Ser catalisador de mudanças, oportunizando a inclusão dos sujeitos.
Competência 3 - Resiliência	
Definição	Essa competência está relacionada à capacidade de adaptação do sujeito às necessidades ou dificuldades provenientes de situações-problema inesperadas que podem acontecer durante sua atuação ou nas relações estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem.
CHA da competência	
Conhecimentos:	Conhecer possíveis adversidades que podem ocorrer em ambientes virtuais, sendo elas técnicas ou interpessoais;
	Saber construir hábitos de regulação emocional a partir de experiências anteriores;
	Saber identificar/reconhecer as emoções que emergem em cada situação e tentar lidar com elas.
Habilidades:	Compreender as próprias emoções;
	Saber lidar com situações adversas e inesperadas, sendo elas técnicas ou interpessoais;
	Saber construir vínculos sociais de apoio;
	Saber ampliar continuamente o autoconhecimento através das experiências socioemocionais vivenciadas no AVA.
Atitudes:	Ser flexível diante de obstáculos e desafios que se apresentem no dia a dia;
	Ser confiante na própria capacidade de encontrar soluções às problemáticas apresentadas;
	Ser otimista em relação ao aprendizado que advém da atual experiência;
	Ter senso de propósito;
	Ser capaz de aceitar os próprios limites sem alimentar revolta ou frustração;
	Ter autoconhecimento em relação às próprias emoções.
Competência 4 - Abertura ao novo	
Definição	Essa competência está relacionada a estar aberto a novas ideias, conhecimentos e mudanças que podem ocorrer a qualquer momento, sendo intrapessoal ou interpessoal na interação com objetos digitais.
CHA da competência	
Conhecimentos:	Desenvolver conhecimento estético;

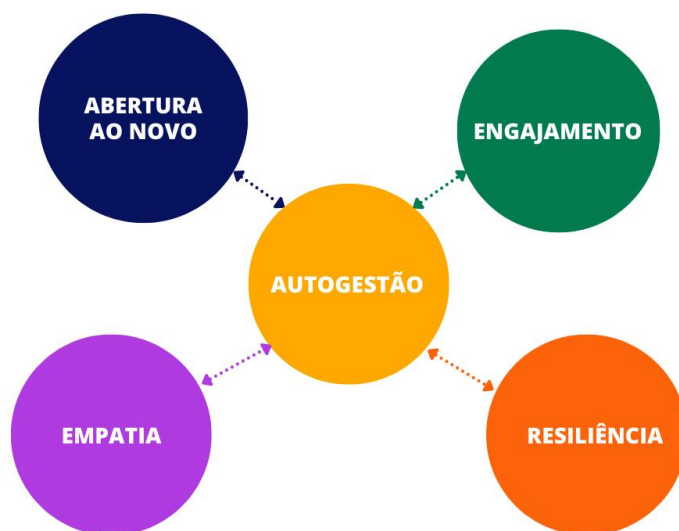
	Saber Identificar o surgimento de novas possibilidades de conhecimento e de relações relevantes;
Habilidades:	Saber se comunicar de forma qualificada;
	Saber identificar uma oportunidade de ampliação dos atuais conhecimentos;
	Saber explorar novas ideias e conhecimentos;
	Saber valorizar a diversidade e saberes;
	Saber explorar novidades.
Atitudes:	Estar consciente dos riscos e incertezas vinculadas às oportunidades em AVA;
	Ser flexível a novidades e nas interações em AVA;
	Ser imaginativo e criativo na concepção de novas ideias e na elaboração de soluções para os conflitos socioemocionais vivenciados em AVA.
Competência 5 - Autogestão	
Definição	Essa competência está relacionada à capacidade de gerir objetivos, responsabilizar-se pelas suas ações perante o grupo, e para si mesmo, cumprir prazos e obedecer às regras pré-estabelecidas sem prejudicar o próximo em ambientes virtuais de aprendizagem.
CHA da competência	
Conhecimentos:	Conhecer o meio de atuação (AVA) e sua organização;
	Saber sobre autogestão nos âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;
	Conhecer formas eficientes de organização em relação à interação no AVA.
Habilidades:	Capacidade de se organizar de forma eficiente;
	Gerenciar aprendizados para melhorias contínuas;
	Identificar forma de gerir os âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;
	Manter a autodisciplina e regular as emoções;
	Capacidade de cumprir metas e atingir objetivos.
Atitudes:	Ter responsabilidade em relação aos objetivos e metas individuais e coletivas;
	Ser flexível, responsável e esforçado;
	Ser determinado e persistente.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Além do mapeamento, a relação entre as competências também foi avaliada e mantida a transversalidade da autogestão. Entretanto, foi verificada a necessidade de alteração da imagem,

pois ela demonstra uma maior relevância da competência de autogestão, e não de seu atravessamento. Desta forma, a figura foi reestruturada conforme a ilustração 29:

Ilustração 29 – Interrelação das competências socioafetivas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A interrelação entre a competência Empatia e Engajamento levantadas pelos alunos, também foi reforçada pelas especialistas, além de incluírem a relação de Abertura ao Novo e Resiliência. Porém, dependendo da interação com o AVA, todas as competências em algum momento estarão interligadas, mas nesta pesquisa entende-se que a autogestão é transversal a todas elas.

11.1 DIFERENÇAS E CONTRIBUIÇÕES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS

No decorrer desse trabalho, diversos estudos foram levantados com o intuito de compreender a inserção das competências socioafetivas no âmbito educacional, para assim, mapear de forma direcionada aos ambientes virtuais de aprendizagem.

De acordo com os trabalhos correlatos, os alinhamentos mais comuns encontrados foram relacionados às instituições que pesquisam e trabalham com o tema para incorporar a um novo fazer educacional. Sendo assim, o panorama geral encontrado, através das instituições mencionadas no capítulo 4, possibilitou identificar o mapeamento inicial das competências,

contudo, houve necessidade de alterações para uma aproximação dos propósitos teóricos deste trabalho, delimitando de forma a contemplar as relações de sujeito-sujeito e sujeito-objeto de Piaget (1976) e das questões afetivas de Scherer (2005).

Desta forma, a relação entre as competências levantadas das instituições e a finalização do mapeamento se encontram da seguinte forma no quadro 40:

Quadro 40 – Relação das competências mapeamento final.

COMPETÊNCIA 1		
INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA
IAS	Engajamento com os outros	ENGAJAMENTO
OCDE - BIG FIVE	Extroversão	
CASEL	Habilidades de relacionamento	
CCR	Colaboração	
COMPETÊNCIA 2		
INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA
IAS	Amabilidade	EMPATIA
OCDE - BIG FIVE	Amabilidade	
CASEL	Consciência social	
CCR	Comunicação	
COMPETÊNCIA 3		
INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA
IAS	Resiliência emocional	RESILIÊNCIA
OCDE - BIG FIVE	Estabilidade emocional	
CASEL	Autoconsciência	
CCR	Mindfulness/Resiliência	
COMPETÊNCIA 4		
INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA
IAS	Abertura ao novo	ABERTURA AO NOVO
OCDE - BIG FIVE	Abertura	
CCR	Criatividade/Curiosidade	
COMPETÊNCIA 5		
INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA
IAS	Autogestão	AUTOGESTÃO
OCDE - BIG FIVE	Conscientização	
CASEL	Autogerenciamento	
CCR	Metacognição/Crescimento	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir dos achados dessa pesquisa é possível estabelecer um comparativo entre as competências utilizadas nos trabalhos correlatos e instituições com o mapeamento apresentado. Contudo, é necessário delimitar as diferenças da forma de compreender as competências. Assim, o quadro 41 pretende elucidar essas distinções.

Quadro 41 – Quadro diferenças

IAS	COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVA
O Instituto Ayrton Senna divide as competências em 5 (macrocompetências), subdividindo-as em microcompetências. A competência Empatia é considerada microcompetência.	Não há hierarquia nas competências; A competência Empatia substitui o nome da competência Amabilidade, pois considera-se que o termo está mais coerente com a proposta.
OCDE - BIG FIVE	COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVA
A OCDE utiliza o modelo Big-Five, sendo esse, uma forma de avaliação do nível de competência.	As competências mapeadas não têm o objetivo de avaliar o nível e sim colaborar com a compreensão e o desenvolvimento das competências.
CASEL	COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVA
A CASEL divide em 5 competências e em seus materiais relata o CHA, contudo, não descreve os elementos de forma separada. Para descrever as competências utiliza-se do termo habilidade.	É realizada a descrição das competências e do CHA. Há a divisão clara dos termos competência e habilidade.
CCR	COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVA
O CCR tem foco na base curricular, além disso estabelece um quadro de competências diverso, incluindo o cognitivo. Estabelece macro e micro competências.	Foco no socioafetivo e sem hierarquia de competências.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Além dos pontos mencionados, ressalta-se que em todos os quadros de competências não há direcionamento para as questões digitais, apenas um item do CCR menciona a comunicação digital de forma complementar, mas não direcionada às tecnologias. A partir dessa constatação, gera-se um dos principais motivos para criar competências socioafetivas direcionadas ao uso de AVA, pois não há atualmente indicação na literatura até o momento. Ademais, a divisão das competências tem características diferentes em cada uma das propostas.

A partir desses pontos, é possível verificar as aproximações e distanciamentos entre as competências, principalmente no que tange às categorias relacionadas ao embasamento teórico desse trabalho. Dentre as questões a serem destacadas estão: a estrutura da competência; a interação entre sujeitos e sujeito-objeto; e os fenômenos afetivos.

Apesar das instituições pesquisadas não considerarem em todos os casos os mesmos nomes das competências, mantêm direcionamentos em comum em suas descrições, sendo possível

realizar a comparação entre elas. Além disso, é possível verificar que mesmo não sendo utilizado em todos os quadros de competência, os conceitos de Perrenoud (2000) são possíveis de serem organizados nos elementos do CHA em cada uma das cinco competências comparadas. Desta forma, mesmo que a utilização do CHA não esteja evidente, é possível afirmar que os elementos são encontrados e se interrelacionam, demonstrando que ocorre a mobilização e a combinação de recursos (PERRENOUD, 1999).

Em relação às questões de interação do sujeito encontram-se maiores diferenças. As relações são valorizadas nas competências socioemocionais em todas as instituições. Dentre os pontos levantados, abaixo estão aqueles com mais relevância:

1. Relacionamentos com capacidade de iniciar e manter contatos, de forma saudável;
2. Intensidade e qualidade das interações interpessoais;
3. Oferta de apoio, compreensão e tolerância;
4. Buscar auxílio e se envolver com os outros;
5. Empatia, estímulo a liberdade e a autonomia;
6. Realizar objetivos coletivos;
7. Ser flexível e considerar a perspectiva dos outros;
8. Compreender emoções dos outros.

Portanto, dentro dos diversos elementos sociais descritos, é possível verificar a relação do sujeito em diferentes dimensões, como visto no capítulo 3. Porém, como já destacado, não se encontra o foco em questões tecnológicas. Desta forma, pode-se dizer que o sujeito não se caracteriza como sujeito EaD nas competências socioemocionais propostas pelas instituições, pois não compõem a dimensão tecnológica (Behar, 2019). Assim, a forma de compreender o sujeito é uma das divergências entre o mapeamento das competências socioafetivas realizado e as competências socioemocionais.

Já em relação à interação sujeito-objeto, percebe-se um maior distanciamento entre as competências descritas pelas instituições e o mapeamento apresentado nessa dissertação. As referências são escassas, sendo encontradas apenas 5 ao todo direcionadas a relação com o objeto, sendo elas:

1. Relação com recursos com foco na eficiência;
2. Valorizar e apreciar produções artísticas;
3. Aberto a experiências estéticas, culturais e intelectuais;

4. Comportamento dirigido para objeto;
5. Gostos estéticos.

Levando em conta que o conhecimento ocorre a partir da interação com o meio – objeto - (BECKER, 2016) e, que segundo Behar (2019), a construção do indivíduo ocorre a partir dessa interação. Fica evidente a importância em delimitar qual o meio em que será mobilizada as competências socioafetivas, nesse caso o AVA, tanto na definição da competência quanto nos elementos do CHA.

No que concerne aos estados afetivos, ao dividir nas três partes do processo, é possível encontrar características relacionadas às competências propostas pelas instituições. O IAS e OCDE obtêm elementos claros dos traços de personalidade, estados de ânimo e emoções, contudo o CCR e o CASEL não contemplam todas essas informações.

As instituições, mesmo delimitando como competências socioemocionais, utilizam termos compatíveis com questões de traços de personalidade e estados de ânimo, inclusive sendo encontrado nas delimitações das competências socioemocionais mais elementos desses dois processos do que das próprias emoções, comportando um escopo maior que apenas o emocional em seus elementos.

As instituições, mesmo delimitando como competências socioemocionais, utilizam termos compatíveis com questões de traços de personalidade e estados de ânimo, inclusive sendo encontrado nas delimitações das competências socioemocionais mais elementos desses dois processos do que das próprias emoções, comportando um escopo maior que apenas o emocional em seus elementos.

Desta forma, a partir do exposto é possível verificar que cada instituição difere em partes da forma de estruturar as competências. Contudo, ainda há lacunas se considerado a relação entre sujeito-objeto e em partes os estados afetivos, pois não há uma relação direta entre os elementos descritos, de forma a complementar todo o processo. Ainda que as competências socioemocionais das instituições tenham sido o ponto de partida, houve a necessidade de adequação para contemplar todos os quesitos necessários à interação de um aluno com o AVA.

Desta forma, o Mapeamento final das competências socioafetivas teve como objetivo abarcar cada uma das categorias, contendo em sua estrutura os seguintes pontos:

1. Estrutura: A competência inter relaciona todos os elementos, conforme conceito de Perrenoud (1999) e Behar (2013), onde conhecimento, habilidades e atitudes, sejam

complementares e mobilizados em conjunto. Além de, conforme Perrenoud (2000), auxiliar em demandas: sociais, de mercado e de interações;

2. Interdependência: A escolha pelos termos das competências socioafetivas corrobora com a relação entre as interações do sujeito (intrapessoal, interpessoal e com o objeto) e seus processos afetivos de forma complementar. Conforme Piaget (1976), o propósito é enfatizar a energia que mobiliza as ações e a afetividade, sendo assim, há uma interdependência entre os processos sociais e afetivos;
3. Sujeito-objeto: Essa relação ocorre de forma singular, pois o sujeito dessa relação é definido como sujeito EaD (fisiológico; cognitivo; tecnológico; afetivo e social) e o objeto de interação é o Ambiente Virtual de Aprendizagem, inclusive como meio para interagir com outros sujeitos;
4. Fenômenos afetivos: As competências têm em sua composição diferentes elementos que conversam com a teoria de Scherer (2005) (Fenômenos afetivos) que possibilita, tanto o aluno quanto o professor compreenderem e terem ações mais efetivas perante as necessidades e situações apresentadas. Passando pelo processo de *appraisal* que ajuda na equilibração dos sujeitos e novos conhecimentos são possíveis.

A partir dos dados apresentados, é aparente a importância da estruturação das competências socioafetivas voltada para a interação em AVA, pois percebe-se que os modelos existentes não contemplam os objetivos propostos para essa pesquisa. Assim, o mapeamento final apresentado, cumpre de forma coerente as expectativas referentes aos embasamentos teóricos apresentados. A proposta possibilita uma visão ampla do desenvolvimento socioafetivo do aluno ao se relacionar com o AVA, gerando subsídios para que os professores, tutores e para os próprios alunos desenvolverem suas competências socioafetivas em AVA, tornando o processo de interação e aprendizado mais eficiente, próximo aos demais e afetivo.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos tempos atuais, principalmente em um mundo pós pandemia, a Educação à Distância, as ferramentas digitais e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem se tornaram essenciais no cotidiano dos professores e estudantes, tendo cada vez mais demandas de aprimoramento. Contudo, como também foi debatido neste estudo, a educação vem evoluindo já há algum tempo para uma perspectiva mais integral do aluno, considerando, assim, questões além das cognitivas. Esse movimento é percebido, primeiramente, na busca de construir as competências dos alunos de graduação, envolvendo a mobilização do conhecimento, habilidade e atitudes e, posteriormente, a inclusão do termo socioemocional, qualificando o desenvolvimento do aluno.

Nesse estudo, além das questões emocionais, buscou-se uma base teórica que contemplasse também sentimentos, estados de ânimo, processos fisiológicos e sociais. Desta forma, alinhado a Scherer (2005) e, principalmente de Behar, Machado e Longhi (2022) foi possível uma visão ampliada sobre os aspectos afetivos e sua relação com o social.

Assim, a partir da integração dos temas apresentados, foi identificado a necessidade de um direcionamento para competências socioafetivas, que amplifica a perspectiva e relação dos sujeitos EaD e suas interações, em especial, após a pandemia.

Neste sentido, essa dissertação teve como objetivo geral identificar as competências socioafetivas necessárias dos alunos de graduação para atuar em um AVA. Foi necessário compreender como se estrutura o campo atual referente ao tema e, a partir desse levantamento começar o mapeamento das competências socioafetivas e seu CHA.

Os resultados permitiram mapear cinco competências socioafetivas relevantes para os alunos atuarem em um ambiente virtual de aprendizagem, sendo elas: 1. Engajamento: estabelecer e construir as interações, no intuito de desenvolver um vínculo social e afetivo entre os sujeitos em um ambiente virtual de aprendizagem; 2. Empatia: compreender os sujeitos, entendendo e respeitando suas necessidades, opiniões e diferença, interagindo com afeto, apoio e responsabilidade através de ambientes virtuais de aprendizagem; 3. Resiliência: adaptação do sujeito às necessidades ou dificuldades provenientes de situações-problema inesperadas que podem acontecer durante sua atuação ou nas relações estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem; 4. Abertura ao novo: estar aberto a novas ideias, conhecimentos e mudanças que podem ocorrer a qualquer momento, sendo intrapessoal ou interpessoal na interação com objetos digitais; 5. Autogestão: gerir objetivos, responsabilizar-se pelas suas ações perante o grupo e para

si mesmo, cumprir prazos e obedecer às regras pré-estabelecidas sem prejudicar o próximo em ambientes virtuais de aprendizagem.

Dentre os resultados encontrados, foi possível identificar uma interrelação entre as competências mapeadas, contudo, percebeu-se uma relação maior entre a Autogestão e as demais, sendo relatado como necessária, ao menos em partes, sua mobilização para a construção das outras competências.

No que tange a adequação e relevância das competências, os dois públicos - alunos e professores - compreenderam que, apesar de algumas propostas de alterações elas contemplavam as necessidades, tanto em relação ao âmbito social e afetivo quanto às demandas já vivenciadas, principalmente durante os dois anos de pandemia.

No que se refere às adequações realizadas durante os mapeamentos, foi possível verificar as seguintes categorias: 1. Alterações na definição da competência; 2. Proposta de novos itens nos elementos do CHA; 3. Proposta de itens semelhantes já descritos no CHA; 4. Alteração de termos nos elementos do CHA; 5. Padronização das frases do CHA; 6. Reescrever frases; 7. Inclusão de termos nas frases; 8. Dúvidas.

Ressalta-se que a maior parte das alterações técnicas foram solicitadas pelos especialistas, tendo maior ênfase no mapeamento como ferramenta de auxílio para compreender e construir as competências. Os alunos, por sua vez, responderam com menor avaliação técnica no sentido teórico, contudo, com os recursos de suas vivências.

Desta forma, nesses resultados foi possível compreender os itens relevantes para os alunos nas competências socioafetivas e na sua interação com o AVA, tendo sido encontrado resultados positivos, tais como: a utilização dos AVA no processo de inclusão de pessoas com deficiência; as novas facilidades e possibilidades para o aprendizado pela ruptura tempo e espaço; e o planejamento pedagógico para EaD, sendo visto como positivo para o aprendizado quando realizado pelo professor, de forma a compreender a melhor maneira de expor as aulas.

Como fatores negativos a falta de planejamento pedagógico voltado ao EaD, repetindo apenas o processo realizado em aulas presenciais, se mostra ineficiente ao aprendizado, e o aluno se sente distanciado social e afetivamente. Outro ponto levantado como negativo foram as dificuldades tecnológicas enfrentadas, além de ambiente de estudos inapropriados. O discurso dos alunos que se sobrepôs está concentrado na interação, que na compreensão deles ocorre com maior qualidade através do presencial.

As dificuldades encontradas nessa pesquisa, inicialmente, estão relacionadas com poucos estudos correlatos que utilizam o termo competência socioafetiva. Mesmo já sendo pesquisado, até mesmo o termo “competências socioemocionais” ainda são escassos. Além dessa questão, os questionários aplicados com os alunos também foram uma das dificuldades na investigação, pois houve poucos retornos. Contudo, essas adversidades foram relativamente superadas com a elevação de bases de pesquisa e com o aumento do tempo de coleta, gerando mais respostas.

A partir dos pontos expostos, os trabalhos futuros relacionados com o tema têm diversas possibilidades, como: mensurar de forma prática a mobilização das CSA dos alunos; mapear as CSA dos professores; mapear as CSA em outras interações digitais; identificar estratégias pedagógicas e criar objetos de aprendizagem para construir CSA; entre outros.

Os caminhos percorridos durante essa investigação possibilitaram um mapeamento das competências socioafetivas direcionado para Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que se mostra como alternativa, para alunos e professores, a compreender e construir as CSA, sendo viável realizar, a partir delas, estratégias pedagógicas e uma maior interação no AVA de forma qualificada.

13 REFERÊNCIAS

- AHMAD, Sahrish; PETERSON, Elizabeth R.; WALDIE, Karen E.; MORTON, Susan M. B. Development of an index of socio-emotional competence for preschool children in the growing up in new zealand study. In: **Frontiers in Education**. Frontiers, 2019. p. 2. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00002/full>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- ALEKSIĆ, Gabrijela; MERRELL, Christine; FERRING, Dieter; TYMMS, Peter; KLEMENOVIĆ, Jasmina. Links between socio-emotional skills, behavior, mathematics and literacy performance of preschool children in Serbia. **European Journal Of Psychology Of Education**, [S.L.], v. 34, n. 2, p. 417-438, 30 maio 2018. Disponível em: <https://dro.dur.ac.uk/24702/>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- ANUNCIACÃO, Luis; CHEN, Chieh-Yu; PEREIRA, Danilo Assis; LANDEIRA-FERNANDEZ, J.. Factor Structure of a Social-Emotional Screening Instrument for Preschool Children. **Psico-USF**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 449-461, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/y6Z96b3m6TZdBvZqnJjtzbs>. Acesso em: 07 maio 2022.
- ASPELIN, Jonas. Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. **International Journal Of Emotional Education**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 153-168, abr. 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213620.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70/Martins Fontes, 2011.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento: revista e ampliada**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Modelos Pedagógicos em Educação à Distância**. Porto Alegre: Penso, 2009.
- BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Recomendação Pedagógica em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- BEHAR, Patricia; LONGHI, Magali Teresinha; MACHADO, ROCHA, Leticia; VIVIAN, Rafael. Das competências socioafetivas às socioemocionais: uma discussão do conceito a partir de ambientes virtuais de aprendizagem. 2022. No prelo.
- BEHAR, Patricia Alejandra; SCHORN, Gabriella T.; SILVA, Ketia K. A.. Mapeamento de Competências Digitais para o aluno dos Anos Iniciais - COMPDig_AI. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 507–516, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/95902>. Acesso em: 7 nov. 2022.

BEHAR, Patricia A.; MACHADO, Leticia R.; LONGHI, Magalí T.. Competências socioafetivas em ambientes virtuais de aprendizagem: uma discussão do conceito. **Renote**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 389-398, 31 ago. 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/126686>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de Atividades: ações do MEC em resposta à pandemia da COVID-19, Mar/2020 - Mar/2021. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em 13 de abr. 2022.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 13 de abr. 2022.

BRASIL. Comitê Gestor da Internet no Brasil. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2020: edição COVID-19: metodologia adaptada [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo, 2021. Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus. 3 ed.: Ensino Remoto e Trabalho. São Paulo: CGI.br, 2020. Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20elet%C3%B4nico.pdf. Acesso em 12 de abr. 2022.

BUTVILAS, Tomas; KOVAITÈ, Kristina. THE EXPRESSION OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE AMONG YOUNGER LITHUANIAN ADOLESCENTS AS THE PRECONDITION FOR THEIR CREATIVITY. **Creativity Studies**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 497-510, 3 jun. 2022. Disponível em: <https://journals.vilniustech.lt/index.php/CS/article/view/16630>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CAENA, Francesca; STRINGHER, Cristina. Towards a new conceptualization of Learning to Learn. **Aula Abierta**, v. 49, n. 3, p. 199-216, 2020. Disponível em:

<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/14921>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CARMEN, Romero-García; OLGA, Buzón-García; BEATRIZ, Marcano. Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers. **Education Sciences**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 161, 25 fev. 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/358864045_Socio-Emotional_Competence_and_Self-Efficacy_of_Future_Secondary_School_Teachers. Acesso em: 22 maio 2022.

CASEL. **Fundamentals of SEL**. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

CEZAR, Vinicius Lunkes; ARAUJO, Roberto da Silva; LANES, Mariele de Almeida; GUIZZO, Michele Alda Rosso; AKAZAKI, Jacqueline Mayumi; TOREZZAN, Cristina Alba; BEHAR, Patricia Alejandra; WIVES, Leandro Kruge. Sistemas de Recomendação Educacional baseados em Competências: uma revisão sistemática da literatura. **Renote**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 521-530, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/110292>. Acesso em: 15 maio 2022.

Chiavenato, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral Da Administração Compact**. Brasil: Elsevier/Campus, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. **Carreira e competência: você é aquilo que faz!: como planejar e conduzir seu futuro profissional**. 3. ed. Barueri: Manole, 2013.

DAMÁSIO, Antônio. **O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. trad. Dora Vicente, Georgina Segurad. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, Antônio. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DENHAM, Susanne A.; BASSETT, Hideko H.; ZINSSER, Katherine M.; BRADBURN, Isabel S.; BAILEY, Craig S.; SHEWARK, Elizabeth A.; FERRIER, David E.; LIVERETTE, Kristi H.; STEED, Jessica; KARALUS, Samantha P.. Computerized social-emotional assessment measures for early childhood settings. **Early Childhood Research Quarterly**, [S.L.], v. 51, p. 55-66, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200619301000>. Acesso em: 07 nov. 2021.

DILLENBOURG, Pierre. Virtual Learning Environment. In: Eun Conference 2000: “Learning In The New Millennium: Building New Education Strategies For Schools”. Workshop On Virtual Learning Environments, University of Geneve, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/28993651/EUN_CONFERENCE_2000_LEARNING_IN_T%20HE_NEW_MILLENNIUM_BUILDING_NEW_EDUCATION_STRATEGIES_FOR_SC%20HOOL_S_.WORKSHOP_ON_VIRTUAL_LEARNING_ENVIRONMENTS_VIRTUAL_%20LEARNING_ENVIRONMENTS. Acesso em: 12 novembro 2021.

DOLLE, J. M. **Para além de Freud a Piaget: referenciais para novas perspectivas em psicologia**. Petrópolis: Vozes. 1993.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2004.

DORNELES, Sandro Oliveira Dorneles Sandro Oliveira; BARBOSA, Debora Nice Ferrari; BARBOSA, Jorge Luís Victória. Sensibilidade ao contexto na identificação de estados afetivos aplicados à educação: um mapeamento sistemático. **Renote**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 1-10, 31

jul. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/105921/57797>. Acesso em: 15 maio 2022.

DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P.; DYMNIKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D.; SCHELLINGER, Kriston B.. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, [S.L.], v. 82, n. 1, p. 405-432, jan. 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21291449/>. Acesso em: 07 nov. 2022.

EXPÓSITO, Judit Sánchez; COSTA, César Leal; AGEA, José Luis Díaz; IZQUIERDO, María Dolores Carrillo; RODRÍGUEZ, Diana Jiménez. Socio-emotional competencies as predictors of performance of nursing students in simulated clinical practice. **Nurse Education In Practice**, [S.L.], v. 32, p. 122-128, set. 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30049574/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções**. trad. Carlos Szlak. Cidade: São Paulo. Editora: Leya, 2003.

EKMAN, P. Are there basic emotions? **Psychological Review**, v. 99, n. 3, p. 550-553, 1992. Disponível em: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Are-There-Basic-Emotions1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FERNÁNDEZ-GARCÍA, Ana; GARCÍA, María Fe S.; BULLIDO, Noemi L. Análisis del perfil del e-mentor/a en el marco de estudios de posgrado a distancia. **Revista española de orientación y psicopedagogía**, 2019. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/download/26271/pdf/57921>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FLEURY, Maria Tereza L.; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Edição Especial. p. 183-196, 2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

HUEZO-PONCE, Lizette; FERNÁNDEZ-PÉREZ, Virginia; RODRÍGUEZ-ARIZA, Lázaro. Emotional competencies and entrepreneurship: modeling universities. **International Entrepreneurship and Management Journal**, v. 17, n. 3, p. 1497-1519, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11365-020-00683-w>. Acesso em: 29 ago. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Competências socioemocionais para contextos de crise. São Paulo, 2020a Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html?utm_source=site&utm_medium=hub-botao-2206#veja-mais-materiais. Acesso em: 06 jun. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. IDEIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: Resiliência emocional. São Paulo, 2020b.

INSTITUTO AYRTON SENNA. IDEIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: Abertura ao novo. São Paulo, 2020c.

INSTITUTO AYRTON SENNA. IDEIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: Autogestão. São Paulo, 2020d.

INSTITUTO AYRTON SENNA. IDEIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: Amabilidade. São Paulo, 2020e.

INSTITUTO AYRTON SENNA. IDEIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: Engajamento com os outros. São Paulo, 2020f.

IRIARTE REDIN, Concha; IBARROLA-GARCIA, Sara; AZNAREZ-SANADO, Maite. Proposal for a school mediation evaluation tool (MEQ). **Revista Espanhola de Pedagogia**, v. 78, n. 276, p. 309-326, 2020. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/en/lxxviii-en/n-276/proposal-for-a-school-mediation-evaluation-tool-meq/101400079798/>. Acesso em 12 dez. 2021

JANKOWSKA, Dorota M.; OMELAŃCZUK, Iwona. Potential Mechanisms Underlying the Impact of Imaginative Play on Socio-Emotional Development in Childhood. **Creativity. Theories – Research - Applications**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 84-103, 1 set. 2018. Disponível em: <https://sciendo.com/es/article/10.1515/ctra-2018-0006>. Acesso em: 15 ago. 2022

JOHNSTONE, Tom; SCHORR, Angela; SCHERER, Klaus R. **Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research**. Londres: Oxford University Press, 2001. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2001-06810-000>. Acesso em: 11 mai. 2022.

JÓZSA, Krisztián; BARRETT, Karen Caplovitz. Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 45, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088520061830067X>. Acesso em: 15 mar. 2022.

KOELER, C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Secretaria de Tecnologia Educacional. Universidade Federal de Mato Grosso. 2020. Disponível em: https://setec.ufmt.br/ri/bitstream/1/88/1/FASCICULO_Ambientes_Virtuais_Aprendizagem.pf. Acesso em 12 novembro 2021.

LAI, Xiaoyan; WONG, Gary Ka-wai. Collaborative versus individual problem solving in computational thinking through programming: A meta-analysis. **British Journal of Educational Technology**, v. 53, n. 1, p. 150-170, 2022. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bjet.13157>. Acesso em: 07 set. 2022.

FELICIANO, Paula O.; BARBOSA, Ricardo A. G.; MATTA, Cláudia E.. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE PROJETOS INTEGRADORES ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL “BLACKBOARD”. Bento Gonçalves: 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEVENTHAL, Howard; SCHERER, Klaus. The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. **Cognition and emotion**, v. 1, n. 1, p. 3-28, 1987. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02699938708408361>. Acesso em: 25 jun. 2021

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

LI, Xiaomin; LAM, Chun Bun; CHUNG, Kevin Kien Hoa; CHEUNG, Ryan Yat Ming; LEUNG, Cynthia; FUNG, Wing Kai. Development and Validation of the Chinese Inventory of Children's Socioemotional Competence (CICSEC). **Early Education And Development**, [S.L.], v. 31, n. 6, p. 854-872, 20 jan. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409289.2020.1715735?journalCode=heed20>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LLORENT, Vicente J.; ZYCH, Izabela; CARLOS VARO-MILLAN, Juan. Social and emotional competences self-perceived by the university professors in Spain. **Educacion XXI**, v. 23, n. 1, p. 297-318, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/706/70663315013/70663315013.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

LONGHI, Magali Teresinha. **Mapeamento de aspectos afetivos em um ambiente virtual de aprendizagem**. 2011. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Instituto de Informática – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/39578>. Acesso em: 14 jul. 2021.

LONGHI, Magalí Teresinha et al. Mapa social: ferramenta sociométrica para mapear as interações sociais na educação a distância. In: **Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas (6.: 2014)**. Actas. Alcalá de Henares, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/108160>. Acesso em: 03 out. 2021.

LONGHI, Magalí Teresinha. **Aspectos socioafetivos na educação a distância [livro eletrônico]: um olhar sobre o engajamento e a evasão**. 1. ed. Araranguá: Hard Tech Informática, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221474/001125999.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LUDOVICO, Francieli Motter; NUNES, Adriana Paz; BARCELLOS, Patrícia Campelo Costa. Expressão de Afetividade por Agente Pedagógico em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem: uma revisão sistemática da literatura. **Renote**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 617-625, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/99549>. Acesso em: 16 maio 2022.

MAHONEY, J. L., WEISSBERG, R. P., GREENBERG, M. T., DUSENBURY, L., JAGERS, R. J., NIEMI, K., SCHILINGER, M., SCHULUND, J., SHRIVER, T. P., VANAUSDAL, K., & YODER, N. Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. **American Psychologist**, v. 76, n. 7, p. 1128–1142, 2021.

Disponível em: <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Design-Systemic-SEL.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MARTÍ, Georgina Perpiñà; CABALLERO, Francesc Sidera; SELLABONA, Elisabet Serrat. Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la inteligencia emocional y las habilidades sociales. **Revista de Educación**, [S.L.], v. 395, n. 12, p. 1-30, maio 2022. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2022/395/395-13.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sergio; SOUTO, Ester Paiva; SEGATA, Jean (orgs.). Os impactos sociais da COVID-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Série Informação para ação na COVID-19. Rio de Janeiro: Observatório COVID-19/Editora Fiocruz, 2021. (E-book). Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r3hc2>. Acesso em: 05 out. 2022.

MENEZES, Suzy Kamylla O.; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 985-1012, 2020. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p985#:~:text=Conclui%2Dse%20que%20h%C3%A1%20a,que%20as%20pessoas%20est%C3%A3o%20inseridas>. Acesso em: 07 jan. 2021.

OECD. Education in Brazil: An International Perspective, OECD Publishing, Paris, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/education-in-brazil-60a667f7-en.htm>. Acesso em: 10 out. 2021a.

OECD, **Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais**, Madri: Fundación Santillana, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>. Acesso em: 14 de fev. 2021.

OMS. World Health Organization. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PAPIESKA, Joanna *et al.* Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOScope. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 16, n. 1, p. 97-112, 2019. Disponível em: <https://pure.uva.nl/ws/files/32523950/17405629..2017.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PAXIÚBA, Carla M.; LIMA, Celson P. CADAP – Uma ferramenta de apoio para um modelo de avaliação de aprendizagem baseado no desenvolvimento de conhecimento, habilidades e competências e na reação emocional dos alunos. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 124–133, 2019. DOI: 10.22456/1679-1916.95714. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/95714>. Acesso em: 7 nov. 2021.

PERRENOUD. P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

PERRENOUD, P. THULER, M.G. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRENOUD, P. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?** trad: Laura Solange Pereira. Editora Penso. 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem** [recurso eletrônico]. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PERRENOUD, P. **Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed, 2018.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense. 1973.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. trad. Cristina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978.

PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética*. trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Célia E. A. Di Pietro. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. trad. e org. Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

POSTIGO-ZEGARRA, Silvia *et al.* Emotional education program for adolescents (PREDEMA): evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences/Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA): valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socio-afectivas. **Infancia y Aprendizaje**, v. 42, n. 2, p. 303-336, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2019.1578925>. Acesso em: 19 abr. 2022.

RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro. **MP-SocioAVA: modelo pedagógico com foco nas interações sociais em um ambiente virtual de aprendizagem**. 2019. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/201307>. Acesso em: 26 maio 2022.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Decreto nº 55.680, de 28 de dezembro de 2020. Diário Oficial Eletrônico do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2055.680.pdf>. Acesso em: 17 abr. de 2022.

SANTOS, Jarles Tarso Gomes; BURLAMAQUI, Aquiles Medeiros Filgueira. Tecnologias digitais desenvolvidas para o ensino por competências e habilidades no ensino fundamental após a BNCC: uma revisão sistemática da literatura. **Renote**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 1-10, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/105968/57826>. Acesso em: 16 maio 2022.

SCHAPIRA, Rotem; ARAM, Dorit. Shared book reading at home and preschoolers' socio-emotional competence. **Early Education and Development**, v. 31, n. 6, p. 819-837, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409289.2019.1692624?journalCode=heed20>. Acesso em: 01 fev. 2021.

SCHERER, K. R. Psychological models of emotion. In: BOROD, J. C. (Ed.). **The neuropsychology of emotion**. London: Oxford University Press, 2000. p. 137–162. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2000-08487-005>. Acesso em 02 mar. 2021

SCHERER, Klaus. What are emotions? And how can they be measured? **Social Science Information Soc Sci Inf**, v. 44, p. 695-729, 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0539018405058216>. Acesso em: 03 mai. 2021

SILVA, Ketia Kellen Araújo da. **Mapeamento de competências: um foco no aluno da Educação a Distância**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56370>. Acesso em: 05 jun. 2021

SCHLEMMER, Eliane. **AVA: Um Ambiente de Convivência Interacionista Sistêmico para Comunidades Virtuais na Cultura da Aprendizagem**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre, 2002. Disponível em: https://gpedunisinos.files.wordpress.com/2009/04/tese_eliane.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

SCHORR, Maria Claudete. **PCOMP-MODEL: desenvolvendo o pensamento computacional na educação básica para auxiliar na aprendizagem de algoritmos e programação do ensino superior**. 2020. 189 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219372#:~:text=Foi%20criado%20um%20modelo%20de,%20problemas%20de%20qualquer%20natureza>. Acesso em: 16 maio 2022.

SQUIRES, Christina; MANFRA, Louis. Preschoolers' endogenously-triggered self-regulation. **Cognitive Development**, [S.L.], v. 58, p. 1-18, abr. 2021. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0885201421000277?token=74191F1CEF135AC9473B13B1A5C4592D176F2FFA6B819A0120828454E36EBF8A0828B00BF920327D20C6A4EABEDFA497&originRegion=us-east-1&originCreation=20221107225924>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SOUSA NETO, Francisco Soares de; SILVA, Euler Vieira da. ITimeline: uma abordagem visual das interações sociais em ambientes virtuais de aprendizagem baseada no modelo 3c de

colaboração. **Renote**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 21-31, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/85904/49295>. Acesso em: 05 abr. 2022.

Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. -- Brasília : UNESCO, 2015.44 p., il

UNESCO. Mapa do fechamento das escolas 2020/2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ZABALA. Antoni; ARNAU, Laia. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Porto Alegre: Penso, 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA

Termo de consentimento informado

Título da pesquisa: **COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DE GRADUAÇÃO**

Justificativa e objetivo da pesquisa: As competências socioafetivas na educação estão em crescente discussão no mundo todo. Tornou-se ainda mais essencial o tema, principalmente no que tange o Ensino a Distância e o Ensino Remoto Emergencial, que teve emergente crescimento nos últimos dois anos pela imposição do contexto da pandemia. Assim, a utilização de tecnologias como mediadoras e facilitadoras educacionais como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e ferramentas que podem propiciar maior compreensão dos indivíduos e suas relações sociais e afetivas se tornam ainda mais relevantes. Desse modo, partindo desse contexto, este projeto trata sobre as competências socioafetivas dos estudantes de graduação na sua relação com ambientes virtuais de aprendizagem. O estudo será publicado na forma de dissertação de mestrado, assim como em artigos e outros meios impressos e digitais.

Procedimentos a serem utilizados: Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa compreender e analisar quais competências socioafetivas são necessárias para alunos de graduação em um Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Para atingir tal objetivo, citado anteriormente, será realizado o seguinte procedimento:

1. Aplicação de questionários com questões abertas e fechadas. Os participantes não estarão expostos a nenhum risco, exceto eventual desconforto ao relatar suas vivências. O anonimato será mantido.

2. As informações do Ambiente Virtual de Aprendizagem serão utilizadas para pesquisas. O anonimato será mantido.

3. PROCEDIMENTOS A SEREM UTILIZADOS: Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa compreender e analisar como as tecnologias digitais podem ser utilizadas pelos professores da educação básica para desenvolver a aprendizagem baseada em problemas. Para atingir tal objetivo, citado anteriormente, serão realizados os seguintes procedimentos: - Aplicação de questionários com questões abertas e fechadas. Os participantes não estarão expostos a nenhum risco, exceto eventual desconforto ao relatar suas vivências. O anonimato será mantido. - As respostas das atividades realizadas no Fórum e Webfólio do Ambiente Virtual de Aprendizagem vão ser utilizadas para pesquisas. O anonimato será mantido.

4. RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

6. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, o professor não terá nenhum benefício financeiro.

7. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Pelo presente termo de consentimento informado, eu declaro que fui instruído (a), de forma detalhada, - livre de qualquer constrangimento e coerção -, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos, riscos e benefícios do presente projeto de pesquisa. Fui igualmente informado sobre: a) a garantia de obter

respostas às dúvidas sobre a pesquisa ou procedimentos referentes a mesma por meio do número de telefone da pesquisadora (51 99406.0220) ou por e-mail (ariane21@live.com); b) sobre a possibilidade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, ratificando meu consentimento; c) a segurança de não ter a identidade revelada, bem como informações confidenciais relacionadas à privacidade.

A pesquisadora responsável pelo estudo é Ariane Wisnieski de Oliveira, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Patricia Alejandra Behar.

Preencha seu nome completo:

Registro Geral (RG):

Você concorda com o termo acima?

- Sim, concordo.

- Não concordo.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

Avaliação das Competências Socioafetivas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Este questionário faz parte da coleta de dados para uma dissertação de mestrado em Educação na UFRGS. Esta pesquisa tem como objetivo identificar as competências socioafetivas que os alunos de graduação possuem para atuar em um AVA. Desta forma, o questionário tem o propósito de avaliar as competências socioafetivas.

Dados de identificação

1. Qual curso está realizando?
2. Já tem alguma outra formação? Qual?
3. Qual sua idade?
4. Qual o seu gênero?
5. Já realizou disciplinas:
 - EaD (ensino à distância)
 - Híbrida (ensino presencial e a distância)
 - ERE (ensino remoto emergencial)?

Você se sente confortável com as disciplinas nos modelos escolhidos na pergunta anterior? Por quê?

Conceitos

Competências socioafetivas: é a mobilização de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas, considerando aspectos sociais e afetivos - traços de personalidade, estados de ânimo e emoção (BEHAR et al, 2022). Nesse caso específico, esse conjunto está relacionado diretamente ao ambiente virtual de aprendizagem.

Avaliação competência 1

Quadro 42 – Definição de Engajamento

Competência 1 - Engajamento

Essa competência está relacionada à capacidade de estabelecer relações sociais e mobilizar as interações, no intuito de desenvolver um vínculo social e afetivo com os sujeitos de um ambiente virtual de aprendizagem.

Você considera que a definição proposta da competência de Engajamento está adequada? Explique.

Classifique a importância dos conhecimentos (saberes) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Conhecer o ambiente virtual de aprendizagem e as ferramentas que o compõem referente às interações
- Comunicação através das diferentes funcionalidades oferecidas pelo ambiente virtual de aprendizagem
- Conhecer a si mesmo para se relacionar com o outro
- Saber resolver conflitos entre os grupos envolvidos.

Você considera algum ou outro conhecimento importante para essa competência? Explique.

Classifique a importância das habilidades (saber fazer) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Estabelecer relações interpessoais por meio digital;
- Comunicação oral e escrita para estabelecer contatos e mantê-los;
- Saber assumir e compartilhar responsabilidades;
- Saber propor situações de enfrentamento conforme as demandas apresentadas;
- Capacidade de trabalhar e interagir de forma adequada com colegas, professores e tutores através de plataformas digitais.

Você considera alguma outra habilidade importante para essa competência? Explique.

Classifique a importância das atitudes (valores/emoções) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Saber buscar diferentes meios digitais de interação;
- Ser positivo e responsável;
- Estabelecer relações saudáveis baseadas no respeito às diferenças sociais e culturais;
- Buscar auxiliar seus pares;
- Tomar decisões assertivas, estabelecer objetivos e liderar;
- Ser proativo em relação às demandas dos envolvidos

Você considera alguma outra atitude importante para essa competência? Explique.

Avaliação competência 2

Quadro 43 – Definição competência Empatia

Competência 2 - Empatia
Capacidade de compreender os sujeitos, entendendo e respeitando as suas necessidades e opiniões, interagindo com afeto, apoio e responsabilidade através de ambientes virtuais de aprendizagem.

Você considera que a definição proposta da competência de Empatia está adequada? Explique.

Classifique a importância dos conhecimentos (saberes) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Conhecer formas de comunicação e aproximação do outro através dos ambientes digitais que está inserido;
- Dominar as normas e regras culturais e sociais tanto no físico, quanto no digital;
- Compreender a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;
- Entender o ponto de vista do sujeito, orientando-o com afeto e respeito;

Você considera algum ou outro conhecimento importante para essa competência? Explique.

Classifique a importância das habilidades (saber fazer) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Aceitar a perspectiva do outro, incluindo os contextos culturais e sociais;
- Utilizar métodos digitais para oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro;
- Promover bem-estar dos outros;
- Tratar os outros com afeto e responsabilidade;
- Demonstrar interesse pelo outro;

Você considera alguma outra habilidade importante para essa competência? Explique.

Classifique a importância das atitudes (valores/emoções) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Ser modesto e simpático;
- Ser grato, generoso e demonstrar interesse pelo outro;
- Ter confiança no outro e proporcionar segundas chances;
- Saber oferecer apoio, considerando necessidades e sentimentos do outro através de plataformas digitais;

Você considera alguma outra atitude importante para essa competência? Explique.

Avaliação competência 3

Quadro 44 – Definição competência Resiliência

Competência 3 - Resiliência

É a capacidade de adaptação do sujeito às necessidades ou dificuldades provenientes de situações-problema inesperadas que podem acontecer durante sua atuação ou nas relações estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Você considera que a definição proposta da competência de Resiliência está adequada? Explique.

Classifique a importância dos conhecimentos (saberes) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Saber lidar com situações adversas e inesperadas, sendo elas técnicas ou interpessoais;
- Construir hábitos de regulação a partir de experiências anteriores;
- Identificar/reconhecer as emoções que emergem em cada situação e tentar lidar com elas;

Você considera algum ou outro conhecimento importante para essa competência? Explique.

Classifique a importância das habilidades (saber fazer) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Compreender as próprias emoções;
- Construir vínculos sociais de apoio;
- Ampliar continuamente o autoconhecimento através das experiências socioemocionais vivenciadas cotidianamente.

Você considera alguma outra habilidade importante para essa competência? Explique.

Classifique a importância das atitudes (valores/emoções) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Ser flexível diante de obstáculos e desafios que se apresentem no dia a dia.
- Ser confiante na própria capacidade de encontrar soluções às problemáticas apresentadas.
- Ser otimista e mente aberta às novas oportunidades de conhecimento e aprendizado que advém da atual experiência;
- Ter senso de propósito;
- Ser capaz de aceitar os próprios limites sem alimentar revolta ou frustração;
- Autoconhecimento em relação às próprias emoções;

Você considera alguma outra atitude importante para essa competência? Explique.

Avaliação competência 4

Quadro 45 – Definição competência Abertura ao novo

Competência 4 - Abertura ao novo
Definição
Essa competência está relacionada a estar aberto a novas ideias, conhecimentos e mudanças que podem ocorrer a qualquer momento, sendo intrapessoal ou interpessoal na interação com objetos digitais.

Você considera que a definição proposta da competência de Abertura ao novo está adequada? Explique.

Classifique a importância dos conhecimentos (saberes) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Saber identificar uma oportunidade de ampliação dos atuais conhecimentos;
- Desenvolver conhecimento estético;
- Explorar novas ideias e conhecimentos;
- Identificar o surgimento de novas possibilidades de conhecimento e de relações relevantes;

Você considera algum ou outro conhecimento importante para essa competência? Explique.

Classifique a importância das habilidades (saber fazer) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Comunicar de forma qualificada;
- Explorar novidades;

Você considera alguma outra habilidade importante para essa competência? Explique.

Classifique a importância das atitudes (valores/emoções) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Estar consciente dos riscos e incertezas vinculadas a oportunidade em foco;
- Ser flexível a novidades;
- Ser imaginativo e criativo na concepção de novas ideias e na elaboração de soluções para os conflitos socioemocionais vivenciados;
- Valorizar a diversidade e saberes;

Você considera alguma outra atitude importante para essa competência? Explique.

Avaliação competência 5

Quadro 46 – Definição competência Autogestão

Competência 5 - Autogestão	
Definição	
Essa competência está relacionada à capacidade de gerir objetivos, responsabilizar-se pelas suas ações perante o grupo, e para si mesmo, cumprir prazos e obedecer às regras pré-estabelecidas em ambientes virtuais de aprendizagem.	

Você considera que a definição proposta da competência de Autogestão está adequada? Explique.

Classifique a importância dos conhecimentos (saberes) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Conhecer o meio de atuação e sua organização;
- Saber sobre autogestão nos âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;
- Saber se organizar de forma contínua;

Você considera algum ou outro conhecimento importante para essa competência? Explique.

Classifique a importância das habilidades (saber fazer) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Capacidade de se organizar de forma eficiente;
- Manter a autodisciplina e regular as emoções para cumprir metas e atingir objetivos;
- Gerenciamento para melhorias contínuas;
- Identificar forma de gerir os âmbitos profissionais, educacional, social e afetivo;

- Manter a autodisciplina e regular as emoções;
- Capacidade de cumprir metas e atingir objetivos;

Você considera alguma outra habilidade importante para essa competência? Explique.

Classifique a importância das atitudes (valores/emoções) para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sendo 1(sem importância) e 5 (muito importante).

- Zelar pelos objetivos e metas individuais e coletivas;
- Ser flexível, responsável e esforçado;
- Ser determinado e persistente.

Você considera alguma outra atitude importante para essa competência? Explique.

Você considera que faltou alguma competência socioafetiva ou se alguma delas deveria ser retirada? Caso a resposta seja sim, descreve que competência e o por qual motivo.