



**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
APRENDIZAGENS RESILIENTES NA RESIDÊNCIA**

***SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: RESILIENT
LEARNINGS IN STUDENT RESIDENCE***

¹ Ana Dantas, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília - Campus Planaltina, ana.goncalves@ifb.edu.br;

² Simone Braz Ferreira Gontijo, IFB, simone.gontijo@ifb.edu.br;

¹ Autor;

² Coautor.

Resumo

O artigo tem o objetivo de analisar os fatores que estimulam a promoção da resiliência acadêmica e sua relação com o desenvolvimento de competências socioemocionais no Ensino Médio Integrado. A partir de uma pesquisa-ação desenvolvida junto a servidores(as) e estudantes residentes do Instituto Federal de Brasília - Campus Planaltina, foi constatado o potencial protetivo e pedagógico da Residência Estudantil, possibilitando para aqueles(as) que o(a) vivenciam o desenvolvimento de competências socioemocionais, bem como da resiliência acadêmica. Esse desenvolvimento é fruto de um processo de aprendizagem. Destaca-se que as ações de fomento a essas competências não devem se limitar a projetos isolados, mas se integrar ao currículo escolar.

Palavras-chave: Educação profissional, resiliência, êxito escolar.

Abstract

The aim of this article is to analyze the factors that encourage Academic Resilience and how it relates to the development of Socio-Emotional Skills in Integrated High School. Action research was developed with staff members and students residing at the Instituto Federal de Brasília - Campus Planaltina. The research recognized and confirmed the protective and pedagogical potential of Student Residence. It enables those who show it to develop Socio-Emotional Skills, as well as Academic Resilience. This resilience is developed as the result of a learning process. It is important to emphasize that actions to promote these skills should not be limited to isolated projects but should be integrated into the school curriculum.

Keywords: Professional education, resilience, school success.

Introdução

O Programa de Residência Estudantil integra a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília (IFB). Seu objetivo é favorecer a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que residem distante do Campus Planaltina (CPLA), reduzindo a dificuldade de acesso à instituição. O público do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplado pelo Programa de Residência Estudantil, jovens de 14 a 18 anos, em média, são os mais suscetíveis a essas situações, seja por enfrentarem as peculiaridades do período da juventude longe do convívio e proteção familiar, seja pelas fragilidades que emergem da condição de vulnerabilidade socioeconômica que enfrentam. Essa dupla condição, inevitavelmente, afeta o modo como esses(as) jovens lidam com as adversidades, aproveitam as oportunidades e constroem sua trajetória acadêmica (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Frequentemente são encaminhados(as) ao atendimento pedagógico oferecido pela Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), estudantes do EMI residentes enfrentando situações de isolamento, automutilações, conflitos interpessoais, uso de álcool e drogas que acabam por interferir no desempenho acadêmico e na permanência desses estudantes(as). Assumir a perspectiva de que os(as) jovens não são um problema e sim cidadã(o)s com necessidades e direitos nos leva a inferir que a escola é corresponsável na busca pela minimização do sofrimento dos(as) estudantes (DAYRELL; CARRANO, 2014).

As situações que emergem no contexto escolar precisam ser problematizadas e compreendidas como questões que refletem um contexto social mais complexo e amplo e que devem ser enfrentadas, permitindo a esses(as) jovens sobrepujar estigmas sociais e desenvolver suas potencialidades (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Sendo a instituição de ensino o lugar no qual os(as) estudantes residentes do EMI passam a semana, constituindo-se não só um espaço de formação acadêmica e profissional, mas também de formação humana e cidadã, cabe aos educadores(as) planejar e executar ações pedagógicas que proporcionem condições para que aprendam e se desenvolvam integralmente com qualidade de vida. Isso porque os(as) estudantes(as) residentes possuem uma condição específica no contexto escolar na qual estão distantes do convívio familiar e de atividades esportivas, culturais, religiosas ou de lazer ao longo da semana. Além disso, encontram-se em um período do desenvolvimento em que a insegurança, a curiosidade, a necessidade de autoafirmação e de aceitação são latentes (DAYRELL; CARRANO, 2014)

Nesse contexto, observa-se a prevalência de um currículo escolar que sobrecarrega o(a) estudante, desumaniza as relações e espaços escolares, mesmo em uma instituição que tem como objetivo desenvolver as capacidades humanas em todas as suas dimensões. Assim, passa-se a ter como prioridade a dimensão cognitiva e a se ignorar a dimensão socioemocional. Em decorrência de situações adversas vivenciadas no contexto da residência estudantil e dos demais espaços escolares os(as) estudantes, em especial aqueles oriundos

de um contexto socioeconômico negligenciado e desfavorecido, podem desenvolver uma sensação de não-pertencimento e de desmotivação que, inevitavelmente, acaba por interferir em suas aprendizagens (CALIMAN, 2019).

E, quando se trata dos residentes, além desses conflitos e da condição de vulnerabilidade socioeconômica, é necessária a adaptação a novas regras, o enfrentamento do choque de valores e culturas, além da organização de uma rotina de estudos.

Destaca-se, ainda, que a situação da juventude no Brasil é marcada por uma representação negativa dos jovens, relacionando-os a problemas, enquanto a sociedade silencia-se quanto aos direitos e necessidades desses indivíduos que, por vezes, são negligenciados. De acordo com dados do Censo 2010, a juventude brasileira, em sua maioria, é pobre, apresenta baixa escolaridade e insere-se no mundo do trabalho de forma precária, com acesso restrito a recursos materiais e simbólicos, o que acarreta expectativas limitadas quando se trata de futuro, pois esses jovens estão buscando apenas sobreviver diante dessas limitações e suprir suas necessidades imediatas (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Por isso, quando se trata do estudante jovem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como é o caso dos residentes, é necessário ter um olhar holístico em relação à formação e as peculiaridades desses sujeitos. É fundamental desenvolver ações pedagógicas que contribuam para a superação das dificuldades encontradas ao longo de sua trajetória acadêmica. Isso favorece a permanência na instituição e possibilitem êxito tanto no âmbito escolar quanto no exercício pleno de sua cidadania.

Assume-se, assim, a premissa de que o êxito acadêmico provém não só da dimensão cognitiva, mas de sua articulação com competências socioemocionais que compreendam a formação integral do sujeito e que fomentem o exercício da cidadania e uma postura ativa, responsável e transformadora de si e da sociedade.

Os dados apresentados neste artigo situam-se no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Dentre os vários IFs, destaca-se no Instituto Federal de Brasília (IFB), o Campus Planaltina (CPLA), que, por sua localização na zona rural, oferece ao estudante a Residência Estudantil.

Assim, este estudo teve como objetivo investigar os elementos estimuladores da resiliência acadêmica em estudantes do EMI atendidos pelo Programa de Residência Estudantil.

Juventudes plurais no contexto escolar

O reconhecimento dos jovens como sujeitos plurais implica em admitir os delineamentos que decorrem de seus contextos e vivências e integrar esses elementos ao espaço escolar de modo a permitir que estudantes oriundos de um histórico de exclusão e negligência possam se identificar e constituir sua identidade de forma positiva (DAYRELL;

CARRANO, 2014). Isso porque, ao longo da vida, essa dimensão histórica, cultural e étnica que os integram acaba sendo suprimida para que se adequem ao caráter homogeneizador e mutilador que a escola assume.

Dado o contexto da formação omnilateral proposta pelos Institutos Federais, espera-se que esses elementos que conferem identidade e pertencimento, suprimidos em alguns contextos educacionais sejam trazidos à tona, a fim de que esses sujeitos reconheçam a si e ao próximo, e a partir disso, possam apreender sua realidade e transformá-la.

Sendo assim, enfatiza-se que não se busca negar ou diminuir a importância das competências cognitivas, já incorporadas nos currículos escolares e aprendidas em sala de aula, muito menos pensa-se dicotomizar competências cognitivas e socioemocionais. Mas que integrem uma unidade, visto que sem uma ou outra torna-se impossível falar em uma educação que desenvolva os sujeitos em sua integralidade.

Apesar de constituírem uma unidade que deveria ser indissociável, observa-se ainda que por questões diversas, essas competências acabam sendo fragmentadas, ficando a parte cognitiva a cargo da escola e a socioemocional designada à família. Porém, cabe destacar, que em contextos de vulnerabilidade socioeconômica em lares nos quais os responsáveis se inserem no mundo do trabalho de forma precária obtiveram pouca ou nenhuma escolarização, ou ainda, há apenas uma pessoa como mantenedora da família, tal incumbência fica prejudicada, pois o foco está em garantir o mínimo para a sobrevivência.

Não se trata ainda da defesa de um “salvacionismo pedagógico” (CIERVO, 2019, p.22) apontando que as competências socioemocionais por si resolverão todos os problemas identificados no contexto escolar, pois reconhece-se a complexidade e historicidade que marcam essas questões.

De igual modo, não há compactuação com correntes que buscam o desenvolvimento de competências socioemocionais para moldar os indivíduos para o mercado, na intenção de conformá-los às condições em que são submetidos, retroalimentando as necessidades impostas pelo sistema.

Evidencia-se aqui uma educação voltada para indivíduos que pensam, sentem e sofrem. Indivíduos que estudam, almejam ter uma formação profissional, mas que também buscam melhores condições de vida, que lutam para superar condições que vem se perpetuando em suas famílias e que precisam de lazer, cultura, esporte, arte e entretenimento.

É nesses trilhos, de uma educação que rompa com o mutismo, conformismo, ajustamento e acomodação, que se defende de forma consonante ao que aponta Freire (1967):

a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição (FREIRE, 1967. p.94).

Santos et al. (2018) complementam que diante da diversidade de fatores e elementos que constituem as competências socioemocionais, há a necessidade de compreendê-las a partir de um olhar mais amplo e multidimensional. Isso porque as competências socioemocionais constituem-se a partir de elementos individuais, como traços de personalidade, emoções e hábitos em interação com outros fatores sociais.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de se investigar as competências socioemocionais, visto que podem desencadear resultados positivos no que se refere ao processo de aprendizagem. Além disso, verifica-se o potencial de proporcionar bem-estar, ou seja o desenvolvimento integral ao sujeito, tendo reflexos na vida adulta, pois ao aprender a identificar e compreender em si e nos outros “aspectos motivacionais e afetivos”, o sujeito será capaz de utilizar esses conhecimentos em outros contextos e momentos da vida (SANTOS et al, 2018).

Um dos aspectos fundamentais para o fomento às competências socioemocionais é manter um clima escolar positivo, isto é, um

[...] ambiente livre de outras preocupações, desde a infraestrutura física até as relações sociais amistosas ocorridas naquele espaço, favorecerá uma melhor disponibilidade para estudar, aprender e, conseqüentemente, obter melhor desempenho em avaliações (MELO; MORAIS, 2019, p.15).

Cada instituição de ensino possui uma cultura, um clima organizacional que, inevitavelmente, influenciará na qualidade de vida da comunidade escolar, constituindo-se primordial para o trabalho educativo. Portanto, “o clima escolar dependente do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no que se refere a programas, processos utilizados, condições ambientais que caracterizam a escola como instituição” (MIRANDA et al., 2019, p. 5).

Diante disso, entende-se a necessidade de o desenvolvimento de competências socioemocionais integrar o PPP da escola. Que seja amplamente discutido por toda comunidade escolar, para que não se configure um projeto isolado de um profissional ou setor, mas que faça parte do currículo da escola a fim de proporcionar a formação omnilateral dos educandos.

Ademais, deve-se evidenciar qual educação, ideal de sociedade e a quais interesses visa-se ao adotar essa proposta. Entende-se que, se for realizada de forma acrítica, sem participação da comunidade escolar e sem diálogo, certamente irá favorecer aos interesses do mercado, à alienação.

Juventudes possíveis no contexto escolar

Compreende-se que a mobilização de competências socioemocionais que favorecem o desenvolvimento pleno dos sujeitos no contexto escolar é essencial ao enfrentamento de situações adversas de diferentes naturezas enfrentadas pelos estudantes, podendo afetar a

permanência e o êxito, sobretudo, quando se trata daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica na condição de residentes em sua instituição de ensino.

Desse modo, resiliência acadêmica se refere à capacidade dos indivíduos de conseguirem alcançar seus objetivos no contexto escolar, apesar de situações que geram frustração e desânimo. Não se trata de uma capacidade inata e estática no tempo, a resiliência acadêmica é algo dinâmico e que pode ser desenvolvido, trabalhado e aprimorado levando o indivíduo a superar dificuldades (BENETTI; JUNIOR; WILHELM, 2017).

É desejável, enfim, que se busquem estratégias a fim de que estudantes, sobretudo os residentes, não só permaneçam na escola, mas que permaneçam com qualidade de vida, com relações interpessoais saudáveis e com boas condições de saúde mental.

Nesses trilhos, Oliveira (2020) afirma que:

[...] permanecer implica se sentir parte do processo e isso pode ser percebido com a frequência e assiduidade compatível com a previsão do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, com o sentimento de pertencimento à instituição, com a participação ativa nas atividades curriculares e em atividades de pesquisa e extensão, com a identificação com o curso, entre outros fatores (OLIVEIRA, 2020, p. 8).

A partir dessas considerações, chega-se à interface entre resiliência, acolhimento e pertencimento como promotores da permanência e êxito do estudante na escola. Deve-se, portanto, refletir sobre as condições em que os estudantes residentes estão permanecendo na escola e os custos dessa permanência quando não se acompanha de perto esses estudantes.

Oliveira (2020) prossegue tecendo acerca de que podemos caracterizar como êxito o:

[...] desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais, preparação para o trabalho e para a cidadania, isto é, saber tomar decisões, fazer análises, interpretar informações, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar em conjunto, ter capacidade de interferir criticamente na realidade para transformá-la, formar valores éticos, qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias (OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Ou seja, se almeja-se fomentar a permanência e o êxito dos estudantes residentes do EMI, deve-se observar as condições físicas, emocionais e sociais nas quais essa permanência está se dando. Da mesma forma, quando se propõe o êxito deve-se ter consciência de que não se remete apenas ao desempenho acadêmico, mas se trata de um fenômeno amplo, compreendendo o ser em sua integralidade e complexidade e como vai se relacionar com a gama de oportunidades que vão surgir ao longo de sua trajetória acadêmica.

Percurso metodológico da pesquisa

Para analisar os fatores que estimulam a promoção da resiliência acadêmica e sua relação com o desenvolvimento de competências socioemocionais, optou-se pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sob o formato da pesquisa-ação. A abordagem

qualitativa visa a compreensão de contextos, fenômenos e dinâmicas sociais, sendo o pesquisador, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa (SILVEIRA; CORDOVA, 2009).

Tripp (2005) identifica a pesquisa-ação como um tipo de análise que se baseia no movimento dialético de investigar a prática e agir sobre ela, no sentido de aperfeiçoá-la. Nesse movimento, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (p. 446).

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina, com estudantes do EMI, contemplados pelo Programa de Residência Estudantil e com servidores (docentes e técnicos) que atuam com esses sujeitos.

Em relação aos instrumentos, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários semiestruturados aos estudantes residentes. As entrevistas, com roteiro semiestruturado, foram realizadas com quatro servidores, de forma individual, pelo Google Meet. Todos os entrevistados atuam com estudantes residentes.

O roteiro das entrevistas foi organizado em três seções: 1. Impressões acerca do estudante residente do EMI; 2. Fatores que estimulam a resiliência acadêmica; 3. Intervenção pedagógica. Também foi solicitado aos entrevistados que indicassem quinze estudantes para participarem da intervenção pedagógica proposta inicialmente na pesquisa. Os critérios para a indicação dos estudantes foram: a) ter um ano ou mais como residente; b) apresentar baixo desempenho acadêmico; c) apresentar problemas disciplinares; d) possuir condições de acessar os materiais das oficinas.

Na etapa seguinte, os quinze estudantes que se voluntariam para constituir essa pesquisa foram convidados a assinar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aqueles(as) que era menores de idade, e a responder o Questionário Socioemocional elaborado no Google Formulários, com o link enviado pelos grupos de WhatsApp e por e-mail. Entretanto, apenas seis responderam.

Informa-se que tais procedimentos foram adotados devido às restrições impostas pela Pandemia de COVID 19 que impossibilitaram a participação de forma presencial e até mesmo remota dos estudantes residentes devido às suas vulnerabilidades.

Destaca-se que a escuta sensível, conforme coloca Barbier (2007), consiste em reconhecer a realidade, situar-se no contexto, ouvir os participantes, compreender suas atitudes, sentimentos e ações sem julgar ou comparar, exercendo a empatia. Prática sem a qual este estudo seria inviabilizado.

Convém lembrar que os sujeitos desta pesquisa são estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que estavam afastados da escola, devido à suspensão das atividades letivas presenciais motivada pelas medidas sanitárias de contenção da pandemia da Covid 19, e necessitavam, além de cumprir com as atividades próprias do EMI, ajudar suas

famílias, seja por meio de trabalhos informais remunerados, auxiliando em atividades domésticas ou executando tarefas do cotidiano de pequenas propriedades rurais.

Ao longo desse processo, ficou evidente a importância de adequar os procedimentos metodológicos aos objetivos da pesquisa. Assim, o movimento crítico e reflexivo que a pesquisa-ação proporciona foi fundamental para que se pudesse readequar a pesquisa ao momento histórico vivido, bem como à realidade dos estudantes.

Resultados e discussão

Na busca por investigar os fatores que estimulam a promoção da resiliência acadêmica e sua relação com o desenvolvimento de competências socioemocionais, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados a entrevista com servidores que atuam com os estudantes residentes do EMI e o questionário com os estudantes residentes indicados pelos servidores no momento da entrevista.

Para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, os entrevistados estão identificados como Servidor 1, 2, 3 e 4 e os estudantes como Estudante 1, 2, 3, 4, 5 e 36. A seguir, descreveremos e analisaremos os dados coletados à luz do referencial teórico.

Impressões acerca do perfil socioemocional do estudante residente

Os estudantes que participaram deste estudo têm entre 16 e 20 anos e estão cursando os segundos e terceiros anos do EMI. Consideram-se pardos, cursaram o ensino fundamental integralmente em escolas públicas, possuem renda familiar de 1 a 3 salários-mínimos e vivem em municípios circunvizinhos ao Distrito Federal, como Cabeceiras/GO e Buritis/MG – o que revela a situação de vulnerabilidade socioeconômica que esses indivíduos enfrentam.

Pesce et al. (2004) colocam que a condição de pobreza favorece o acontecimento de situações traumáticas e estressoras, tais como “rompimentos e discórdias na família, cuidados de saúde inadequados, desemprego frequente, habitação inadequada, entre outros” (p. 136). Condição essa que afeta sobremaneira o processo de escolarização e no qual é necessário, além de políticas de assistência estudantil, o fomento da resiliência.

Quanto ao perfil socioemocional, a maioria revela-se como sendo mais introvertida e se identifica durante as aulas como calado e calmo 66,7%, apontando sentir vergonha de falar em grupo 50%, manifestando suas opiniões durante as aulas às vezes 50% e raramente 33,3%.

Quando se trata do gerenciamento de emoções e da assertividade, os estudantes revelam dificuldade em expressar seus sentimentos e comunicá-los de maneira assertiva, pois 50% afirmaram que raramente conseguem expressar seus sentimentos, vontades e ideias de forma respeitosa, clara e objetiva, 16,7% afirmaram que nunca, 16,7% se identificaram com às vezes e 16,7% geralmente.

Ao questionar os servidores sobre esse tópico, eles emitiram opinião concordante com a visão apresentada pelos estudantes, salientando que essa dificuldade para se expressar acabou afetando a participação das atividades no período do ensino remoto, como segue: “Não. A maioria não. Eles não sabem como chegar para falar, eles não sabem como expressar o que eles precisam. Ou eles são muito grossos, muito grosseiros na forma de falar, ou não falam nada” (Servidor[a] 2) e “Acredito que não. Os alunos do Ensino Médio têm vergonha de falar com as pessoas. Então eles foram os que mais desapareceram dos atendimentos” (Servidor[a] 4).

Assis et al. (2006) acrescentam que “encontrar significado positivo para as adversidades que sofreu e conseguir ser beneficiado pela ‘escuta’ de outras pessoas para os problemas pessoais é uma das características mais presentes em pessoas muito resilientes” (p.49).

Outro aspecto a se observar é a dificuldade para lidar com frustrações ou situações de estresse, que é vista como um ponto de atenção pelos servidores, já que somado a esse problema há a dificuldade em pedir ajuda. Assim, quando perguntado aos estudantes se eles têm dificuldade para superar frustrações, ou lidar com situações de estresse, obteve-se como resposta de 50% sempre, 33.3% às vezes e de 16,7% raramente.

Sobre essa questão os servidores afirmam que os estudantes “lidam com essa situação com muita ansiedade, choro, automutilação. Só procuram ajuda em casos extremos. Em algumas situações não querem sair da cama, deixam de se alimentar, de estar com os colegas” (Servidor[a] 2).

Borges (2019) recomenda que para lidar com situações de estresse e frustração, principalmente nos contextos acadêmico e profissional, é necessário que se invista em desenvolver autoconhecimento e autogestão, a fim de que os sujeitos reconheçam situações que geram estresse, identifiquem fontes que desencadeiam a ansiedade e a frustração, para que sejam capazes de eleger estratégias eficientes.

A autora coloca ainda a importância de os sujeitos, além de se conhecerem, compreenderem o contexto que os cercam, bem como as expectativas que dali emergem, pois o desenvolvimento de competências socioemocionais está relacionado ao meio em que estão inseridos e as situações lá vivenciadas. Nesse sentido, cabe à escola ser facilitadora desse processo, com sua intencionalidade pedagógica, promover tempos e espaços para que essas competências sejam desenvolvidas.

Tratando-se de organização e responsabilidade, os estudantes afirmam serem organizados, apesar da dificuldade para se concentrar e da preguiça. Possuem o hábito de geralmente entregar as tarefas no prazo (50%), como referendado pelo Servidor(a) 1: “Geralmente são responsáveis, conseguem desempenhar o que é proposto. Eu vejo muita responsabilidade neles”.

Sobre a dificuldade apontada pelos estudantes, Borges (2019) sinaliza algumas causas para a procrastinação, que vão além da dificuldade para se concentrar ou da preguiça, como:

a ineficácia na gestão do tempo, as condições ambientais inapropriadas, as dificuldades de concentração, a condição física da pessoa, a ansiedade, as crenças e pensamentos disfuncionais, a falta de motivação, as expectativas irrealistas, o perfeccionismo, o medo de falhar, a falta de recompensa, a ambiguidade da informação, a dificuldade excessiva da tarefa e a sobrecarga [...] (BORGES, 2019, p.9).

Assim, é preciso ter um olhar mais cuidadoso sobre o que está desencadeando a dificuldade por meio do acompanhando sistemático dos estudantes. Indica-se, como elementos a serem observados pela equipe responsável: quais tempos e espaços estão sendo utilizados pelos estudantes para o estudo; como está a alimentação e o sono; a qualidade das relações interpessoais no Campus; a motivação e interesse pelo curso.

No tocante à autoconfiança, 50% dos participantes indicaram ser geralmente autoconfiante. Entretanto, é preocupante que a outra metade indique apresentar essa competência às vezes 33,3% e raramente 16,7%. No entanto, os servidores foram unânimes em afirmar que os estudantes residentes do EMI não são autoconfiantes, principalmente os ingressantes. Apontam, ainda, a situação de vulnerabilidade como um fator que afeta não só a autoconfiança, mas também a permanência desses jovens na escola.

Nenhuma. Muitos chegam ali dizendo que ouviram de não sei quantas pessoas que eles não eram capazes. Então, há uma narrativa que é passada para esses jovens de que ali só alguns vão conseguir, que ele não está no grupo de privilegiados, né?! Humanos privilegiados para conseguir um bom estudo, para conseguir concluir (Servidor[a] 2).

De maneira geral, não. Os veteranos eu sinto mais confiantes. Confiantes em exigir seus direitos, em reclamar mais, em exigir mais. Mas, no geral, não (Servidor[a] 3).

Não. Como é que você vai ter autoconfiança se você não sabe direito quem você é? Não sabe no que você é bom, não sabe de si, não sabe do outro. Você não tem feedbacks, as pessoas não te dão retorno das coisas que você faz bem-feito. As pessoas perdem mais tempo te dizendo o que você faz de errado, do que você faz certo (Servidor[a] 4).

Sobre isso, Carara (2016) destaca as consequências negativas que recaem sobre crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social que vão desde a pobreza à privação de direitos, como: à educação, saúde e trabalho. Essa realidade ainda impacta na constituição de vínculos afetivos e relacionais, acarretando a formação de pessoas passivas, dependentes e com autoestima comprometida.

Carmo e Silva (2016) alertam ainda para o ciclo em que jovens e seus familiares em condição de vulnerabilidade vivem, estando desprovidos não só de bens materiais, mas também no campo afetivo. Tal circunstância reverbera no sentimento de pertencimento, de afinidade e está relacionado a comportamentos violentos.

Em relação às questões disciplinares, os servidores pontuam, de modo geral, que os estudantes se preocupam em respeitar as regras de convivência e o regulamento da

Residência por saberem que a permanência no Programa está condicionada ao comportamento. Entretanto, pontuam alguns desvios como: pequenos furtos, uso de drogas lícitas e ilícitas e conflitos interpessoais.

Tem a questão do cigarro, da bebida, às vezes tem drogas [...] de indisciplina, de roubo. Já teve caso de roubo no quarto, de mau comportamento, não respeitar o outro, não respeitar o espaço do outro. São jovens dormindo no mesmo quarto, pessoas com personalidades e ideias diferentes. Aí, não conseguem respeitar o espaço do outro, enquanto espaço coletivo (Servidor 1).

Porém, destaca-se que os participantes da pesquisa salientam a necessidade de as regras de convivência serem construídas coletivamente, com a participação de estudantes, familiares e servidores para que possam ser efetivas. Os servidore(a)s afirmam: “Há regras que não são construídas coletivamente e não dão aos estudantes autonomia para construir normas de um espaço que é deles” (Servidor[a] 4).

Então, de forma geral, são alunos que sempre se preocupam em manter a disciplina no sentido de obedecer às regras impostas. Não há uma tentativa de uma decisão coletiva sobre as regras. Não há essa comunicação, esse diálogo, são regras impostas que eles precisam obedecer e com o peso de a qualquer momento uma desobediência poder levar a perda daquele estado, né, daquela situação de residente (Servidor [a] 2).

É indiscutível a importância de regras e normas onde se visa o bem coletivo. Entretanto, há de se observar como essas regras são construídas e como elas são compreendidas por aqueles que estão submetidos a elas. Há a partir dessas normas um processo de reflexão e (re)educação ou apenas estão acatando-as por medo? Melo e Morais (2019), pautados em Piaget, também reforçam a necessidade da construção da moralidade autônoma, ou seja, aquela em que o indivíduo compreende o princípio da regra e participa por meio de diálogos e assembleias, reflete e se educa frente ao processo de significação das normas.

No que tange ao respeito às diferenças, estudantes e servidore(a)s foram unânimes em reconhecer essa capacidade nos residentes. Numa escala de 1 a 10 quanto à capacidade de respeitar as diferenças se julgamentos 16,7% dos estudantes marcaram 10, 50% marcou 9 e (33,3%) marcou 8. Quanto a esse tema o Servidor(a) 2 afirmou: “Eles apresentam maturidade muito grande nessa questão de respeito às diferenças de realmente não se importar com as opções e as particularidades do outro”.

Assim, dada a diversidade do público em questão, estar em um ambiente que proporciona trocas de vivências e experiências, mesmo que de maneira informal, parece fundamental para que esses sujeitos consigam reconhecer essas diferenças e respeitá-las. Sobre isso, Lima (2017) explica que:

A linguagem do respeito é a do reconhecimento das práticas humanas como exercícios de aprendizagem; como atividade resultante de escolhas, opções, desejos, motivações emocionais, afetivas. Não há essência ou naturalização no comportamento humano quando se pensa no respeito. Há reconhecimento

deste comportamento como resultado de trocas de experiências, de experimentações diversas, de preferências e gostos variados em função da própria vivência individual (p.95).

Freire (1996) aponta que “uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (p. 105).

Promoção da resiliência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais

Na percepção dos servidores e estudantes participantes deste estudo, os estudantes residentes do EMI são vistos de modo geral como resilientes. Numa escala de 1 a 10 foi perguntado aos estudantes se eles conseguem aprender com as dificuldades enfrentadas ao longo da vida. 16,7% dos estudantes marcaram 10, 33,3% marcou 9, 33,3% marcou 8 e 16,7% marcaram 5. O que aponta a forma singular como se dá o processo de aprendizagem em cada indivíduo, concretizando-se em tempos e em formas diferentes. Sendo a resiliência algo que se desenvolve a partir da interação do sujeito com as situações enfrentadas durante a vida, cabe, então, à escola promover espaços de diálogo, escuta e reflexão para que esses jovens possam assim desenvolvê-la.

Em relação a essa mesma questão os servidores afirmam:

Eles são, assim, exemplos de resiliência. É isso! De você conseguir ficar ali sem sua família. Todas as vezes que eu via, dia de sexta-feira, eles com suas malas para pegar o ônibus. Tinha residente que saía uma hora da tarde e chegava às oito horas da noite. Eles passavam pouco tempo com a família e domingo já tinha que viajar de novo. Eles acabavam se acostumando com aquela situação, nem reclamavam mais. Era uma coisa natural para eles (Servidor[a] 2);

A gente tem alunos que tem essa característica e essa bravura. Essa luta interna, desde aspectos que são da própria escola, como dificuldades de aprendizado de algumas disciplinas. Mas eles vão lá e procuram auxílio dos professores, pedem ajuda dos colegas, dos monitores (Servidor[a]3);

Acho que têm estudantes que estão resilientes, mas a resiliência (...) nessa perspectiva de poder lidar com uma situação (...) incômoda, desagradável e injusta. Às vezes, e conseguir produzir alguma coisa com isso. [...] Eles estão não só dando conta na sua vida pessoal, estão dando saídas criativas para isso, só que eles não percebem (Servidor[a]4).

Nesses relatos é possível identificar, as três fases percorridas pelo conceito de resiliência ao longo da história: a) os que suportam os desafios da vida, observada no primeiro relato; b) os que são capazes de se recuperar de uma situação adversa ou de estresse, adaptando-se, reorganizando-se e recolocando-se na sociedade, conforme exemplificado no segundo relato e c) à capacidade do sujeito se empoderar e transformar sua realidade a partir

de atitudes, ou saídas criativas, que permitem ao sujeito se reinventar e enfrentar as adversidades. (BARBOSA, 2019).

Outra questão levantada pelo Servidor(a) 4 é que resiliência não se trata de um estado fixo, permanente e inato. O sujeito não é resiliente, ele está resiliente, pois constrói essa resiliência ao longo do enfrentamento de situações-problemas e desafios da vida. Porém, o fato de ter enfrentado com resiliência uma situação não significa que ela estará resiliente em todas as situações, pois é o contexto, os fatores de proteção e risco e outras circunstâncias que poderão afetar na forma como ele lidará com as suas questões. Por isso, precisamos entender que “a resiliência se desenvolve por meio de um processo de aprendizagem e sua essência está no autoconhecimento” (BARBOSA, 2019, p.14).

Dessa forma, à medida que o indivíduo conhece suas fragilidades, potencialidades, medos, sonhos, limites e crenças, torna-se mais flexível e tem mais facilidade para se transformar diante das situações. E, nessa perspectiva, cabe pensar em uma transformação não só de si, mas reverbera no mundo a sua volta. Ou seja, a partir das aprendizagens construídas, os indivíduos são capazes de ajudar outros que estão passando por situações semelhantes.

Numa escala de 1 a 10 foi perguntado aos estudantes quanto eles ajudam pessoas que estão passando por dificuldades semelhantes a que já enfrentaram. 50% dos estudantes marcaram 10, 16,7% marcou 9 e 33,3% marcaram 8. Observa-se a tendência apresentada pelos participantes a acolher aqueles que estão enfrentando adversidades parecidas com as que já sofreram, o que aponta um potencial para que esses sujeitos venham contribuir para que futuros residentes possam se beneficiar das aprendizagens obtidas a partir de suas vivências como residentes.

Sobre as características dos estudantes residentes do EMI que conseguem concluir o curso e ter êxito, os servidores destacam algumas competências socioemocionais, como curiosidade, abertura para o novo, foco, boa comunicação, assertividade e determinação. Entretanto, reforçam que a maioria desses estudantes não chegou ao Instituto Federal com essas competências, mas desenvolveram ao longo de sua trajetória como estudante e como residente. Isto é, assim como a resiliência é fruto de um processo de aprendizagem, as competências socioemocionais que a fomentam também são aprendidas e desenvolvidas ao longo de toda a vida.

Todavia, para que isso seja possível é necessário que tempos e espaços, (não só físicos, mas também curriculares), sejam reservados para o desenvolvimento das competências socioemocionais, além do investimento na formação de servidores. Fajardo, Minayo e Moreira (2010) colocam que nos casos em que se identifica maior vulnerabilidade, a escola se torna um local fundamental para a conquista da autonomia e da responsabilidade do educando a partir do desenvolvimento de competências que vão possibilitar ao indivíduo a superação dos obstáculos encontrados ao longo da vida.

Para isso, faz-se necessário que a escola, em sua totalidade, compreenda a necessidade de dar condições aos estudantes que favoreçam a promoção da resiliência. Entretanto, os autores alertam que para poder formar estudantes resilientes, a escola precisa investir na formação contínua de seus profissionais, sobretudo os docentes e apontam condições para que se consolide:

A resiliência na ação docente se consolida com a valorização, pelo próprio professor, da importância de fortalecer uma atuação dialógica, crítica, ética, participativa e colaborativa, que lhe permita refletir sobre suas decisões, criando-se, desta forma, um ambiente de suporte afetivo e emocional necessário para trabalhar (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p.771).

São consideradas escolas protetoras e promotoras de resiliência em seus estudantes aquelas em que se observa:

[...] clima dialógico na comunidade escolar; valorização dos estudantes enquanto protagonistas; trabalho coletivo; autoridade escolar compartilhada, existindo uma evidente liderança dos diretores; planejamento participativo; rotinas e atividades que vão além dos horários escolares; relação de afeto, de respeito, de diálogo e de confiança entre alunos e professores e gestores; participação da família e da comunidade nas atividades educacionais; ressignificação do espaço físico da escola; incremento da sociabilidade e construção do sentido de pertencimento; gestão inovadora, aberta e flexível às mudanças; administração eficiente e estabilidade de recursos financeiros e materiais necessários às atividades (recursos colaborativos dos pais e da comunidade) (ASSIS, 2006, p.46).

Assim, por ser um ambiente onde os estudantes residem e estudam, a escola apresenta dupla potencialidade como fator de risco ou de proteção para os estudantes. Isso dependerá da forma como ele vai se relacionar com as pessoas e dos recursos e oportunidades que oferecidos. A depender desses elementos a escola poderá se constituir como espaço para o desenvolvimento não só acadêmico, mas também social, emocional e humano.

Considerações finais

Diante de um cenário tão excludente e desigual quanto o que observamos em nosso país, a escola não pode se eximir da responsabilidade de oferecer uma formação humana, integral e emancipatória. Essa formação deve propiciar aos sujeitos, por tantas vezes excluídos e expropriados de seus direitos, a oportunidade não só de aprenderem conteúdos propedêuticos e preceitos básicos da formação técnica, mas também aprenderem sobre si mesmos, sobre como se relacionarem com o outro e com o ambiente, a fim de que possam ser mais do que técnicos em alguma área, mas cidadãos.

Assim, mediante esse estudo, foi possível constatar a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais pelos estudantes do EMI, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que enfrentam diariamente barreiras

de diferentes ordens para conseguirem permanecer no curso e que, por muitas vezes, ficam invisibilizados no contexto educacional.

Destaca-se que o EMI ofertado no Instituto Federal o compromisso pedagógico na formação de sujeitos a partir de uma educação integral. Essa formação envolve o fomento às competências socioemocionais. Assim, a partir das dificuldades reveladas em relação às competências socioemocionais, infere-se a haja necessidade de tempos e espaços pedagógicos para que essas sejam compreendidas, discutidas, refletidas e estimuladas.

Nesses trilhos, entendemos que o desenvolvimento de competências socioemocionais deve estar presente ao longo de toda a Educação Básica visando à formação integral dos sujeitos e não apenas concentrado em ações e momentos isolados. Para isso, verifica-se que tempos e espaços pedagógicos sejam criados a fim de que essas competências possam ser compreendidas, refletidas e vivenciadas.

Destaca-se, ainda, a importância do Programa de Residência Estudantil para a efetivação do direito à educação, além de se configurar como acesso a outros direitos como à saúde, à alimentação. Sendo assim, esse Programa além de ser um facilitador geográfico, aproximando os estudantes da escola, apresenta um potencial para ser um fator protetivo dos sujeitos por ele contemplados e um espaço para o desenvolvimento pleno dos educandos, compreendendo a resiliência acadêmica.

Verificou-se que para vivenciar a Residência Estudantil, enquanto se cursa o EMI, necessita-se muito mais do que as competências cognitivas desenvolvidas em sala de aula, mas também as socioemocionais.

Mostra-se, ainda, imprescindível que o processo de construção das regras da Residência passe a ser mais democrático, participativo e dialógico, com todos envolvidos no Programa, sejam eles gestores, técnicos, docentes, colaboradores, estudantes e responsáveis. De forma que essas regras sejam mais do que um acordo que vise ao bem coletivo, mas parte do próprio processo de formação humana, cidadã e omnilateral proposta pelos Institutos.

Referências

ASSIS, S. G; PESCE, R. P; AVANCI, J. Q. DESLANDES, S.F. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 68p.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora. Série Pesquisa, v. 3, 2007.

BARBOSA, M. A. A. (Org.). **Conceitos Básicos da Resiliência Guia de Estudos para Alunos Universitários**. Ed. 2019. São Paulo: Sobrare, 2019.

BENETTI, I.C; JUNIOR, J.P.R; WILHELM, F.A. Resiliência: enfrentando os desafios do ambiente acadêmico e da vida. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v.9, n.23, p.14-23, 2017.

BORGES, A. Tolerância à frustração. **Psicologia.pt**, 2019. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1290.pdf> Acesso em: 12 jan. 2022.

CARARA, M. L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. 2016. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós Graduação em Educação e Direitos Humanos: Escola, Violência e Garantia de Direitos. Universidade do Sul de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf> . Acesso em: 22 dez. 2021.

CARMO, J.A.G; SILVA, S.M.A. Evasão escolar e vulnerabilidade social: aspectos da realidade sócio-educacional a partir de estudos no Colégio Estadual Professor Anderson Rangel (Fazenda Rio Grande – PR) nos anos de 2016 e 2017. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2016**. Curitiba: SEED/PR., V.2, 2018. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_016_artigo_hist_ufpr_joseantoniojoncalvesdocarmo.pdf . Acesso em: 22 dez. 2021. ISBN 978-85-8015-094-0

CIERVO, T. J. R. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. Orientador: Roberto Rafael Dias da Silva. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

DAYRELL, J; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: Dayrell, J.; Carrano, P.; Maia, C. L. **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DOS SANTOS, M. V. et al. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.** , Belo Horizonte , v. 11, n. 1, pág. 4-10, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso em 20 jan. 2022.

FAJARDO, I. N; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 18, n. 69, p. 761-774, 2010. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/463> Acesso em: 07 jan. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**. v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

LIMA, F. O. A. Juventude e preconceito: tolerância ou respeito à diferença? Form@re. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piaí, Teresina, v. 5, n. 2, p. 90-97, 2017.

MELO, S. G. de; MORAIS, A. de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 49, n. 172, p. 10-34, 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145305>.

MIRANDA, A. C., BERTAGNA, R. H.; FREITAS, L. C. de. (2019). Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. **Pro-Posições** [online], v. 30, 2019. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0102>.

OLIVEIRA, H.D.F. **Acesso, permanência e êxito: percepções sobre os impactos da oferta de residência estudantil em uma instituição de educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional) Instituto Politécnico de Santarém. Santarém, p. 82. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2831> Acesso em 28 dez. 2021.

PESCE, R. P; ASSIS, S. G.; OLIVEIRA, R. de V. C. de. Risco e Proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n.2, p. 135-143, 2004.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. (Org.), **Métodos de pesquisa** (pp. 31-42). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Tripp, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000300009&lng=en&nrm=iso Acesso em: 13/06/2020.