

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

ELAINE APARECIDA SANTOS DA SILVA

MAPEAMENTO E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS:  
INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA

CAMPINAS  
2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

ELAINE APARECIDA SANTOS DA SILVA

MAPEAMENTO E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS:  
INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós- Graduação *Stricto Sensu* em  
Psicologia da Escola de Ciências da  
Vida, da Pontifícia Universidade  
Católica de Campinas, como exigência  
para obtenção do título de Mestre em  
Psicologia.

Orientador: Prof.<sup>º</sup> Dr. Rodolfo Augusto  
Matteo Ambiel

CAMPINAS

2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI

Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas

Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos da Silva, Elaine Aparecida

S586m                    Mapeamento e Avaliação de Competências Socioemocionais:  
                          Indicadores para a Educação Profissional e Humana / Elaine  
                          Aparecida Santos da Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.

126 f.

Orientador: Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.

Inclui bibliografia.

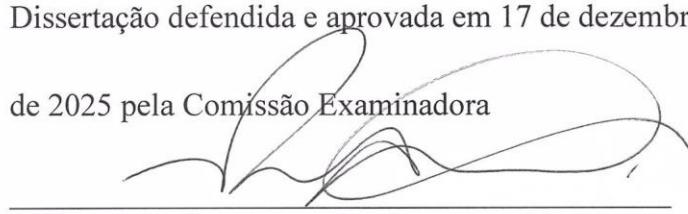
1. Competências Socioemocionais. 2. Indicadores de Avaliação. 3. Educação Profissional. I. Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências da Vida. Programa de Pós-graduação em Psicologia. III. Título.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

ELAINE APARECIDA SANTOS DA SILVA

MAPEAMENTO E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS:  
INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA

Dissertação defendida e aprovada em 17 de dezembro  
de 2025 pela Comissão Examinadora



Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel Orientador da  
Dissertação e Presidente da Comissão

Examinadora Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(PUC-Campinas)



Prof. Dr. João Carlos Caselli Messias

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof. Dr. Hugo Ferrari Cardoso

Universidade Estadual Paulista (UNESP- Bauru)

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de tudo o que sou e de tudo o que tenho. Cada passo desta caminhada foi sustentado por Sua graça, direção e cuidado. É por Ele, com Ele e para Ele que sigo, e reconheço que nada disso seria possível sem Sua presença constante.

A realização deste trabalho exigiu dedicação intensa, renúncias e longas jornadas de estudo que muitas vezes significaram abrir mão de momentos de descanso e de convivência familiar. Cada desafio enfrentado reafirmou meu propósito e meu amor por este tema, que representa não apenas uma área de pesquisa, mas uma missão, com a qual escolhi trabalhar.

Agradeço, com profunda gratidão, à minha mãe, cuja história de vida, superação e compromisso com os estudos sempre foram fonte de inspiração. Seu exemplo me ensinou que o conhecimento transforma realidades e que a educação é um legado que atravessa gerações.

Ao meu marido, meu amor e amigo de todas as horas, agradeço pelo apoio incondicional, pela presença firme nos dias difíceis e pela confiança que me sustentou quando as forças pareciam faltar. Sem você, este trabalho não teria sido possível.

Às minhas filhas, razão de tantas escolhas e motivação constante para seguir adiante, dedico cada página desta dissertação. Tudo o que faço é, e sempre será, para construir um legado que lhes mostre o valor da perseverança, da sensibilidade e da educação.

Na pessoa de meu orientador, minha gratidão se estende aos professores e docentes colegas que, com esforço diário e missão incansável, seguem acreditando na força transformadora da educação, deixo aqui minha sincera gratidão. Cada um, à sua maneira, contribuiu para que eu chegassem até aqui, inspirando-me a continuar acreditando no potencial humano e na importância de formar pessoas para além das técnicas. Obrigada.

## Sumário

<b>Lista De Tabelas.....</b>	<b>8</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>9</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>10</b>
<b>Apresentação Pessoal.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Introdução .....</b>	<b>13</b>
1.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL.....	13
1.2 FORMAÇÃO INTEGRAL.....	15
1.3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: DEFINIÇÕES, MODELOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL.....	17
1.4 MODELO BIG FIVE SOCIOEMOCIONAL.....	21
1.5 POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FOMENTO ÀS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	24
1.6 O SENAC E A INTEGRAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO .....	27
1.7 INDICADORES DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: LACUNAS E RELEVÂNCIA .....	29
1.8 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA .....	31
<b>2. Objetivos .....</b>	<b>35</b>
2.1. OBJETIVO GERAL .....	35
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESES .....	35
<b>3. Método .....</b>	<b>37</b>
3.1 TIPO DE ESTUDO.....	37
3.2 OBJETOS DE ESTUDO.....	37
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	42
3.4 O PLANO DE CURSO COMO DOCUMENTO DE ANÁLISE .....	44
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	45
3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	50
<b>4. Resultados .....</b>	<b>52</b>
4.1 MAPEAMENTO E ELABORAÇÃO DA LISTA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS .....	52
4.2 ELABORAÇÃO DE INDICADORES DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS .....	60
4.3 CLASSIFICAÇÃO DOS INDICADORES DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS AO MODELO BIG FIVE SOCIOEMOCIONAL. ....	71
4.4 EVIDÊNCIAS DE VALIDAÇÃO POR JUÍZES ESPECIALISTAS .....	81
4.5 RESULTADOS DA OBTENÇÃO DE EVIDÊNCIAS DE VALIDAÇÃO POR JUÍZES .....	81
4.6 SÍNTESE INTERPRETATIVA GERAL .....	90
4.7 APRESENTAÇÃO DA VERSÃO FINAL DOS INDICADORES.....	91
<b>5. Discussão .....</b>	<b>104</b>

<b>6. Considerações Finais.....</b>	<b>112</b>
<b>7. Referências.....</b>	<b>119</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>126</b>

## Lista de Tabelas

**Tabela 1.** Planos de curso analisados por área formativa

**Tabela 2.** Competências socioemocionais recorrentes e hierarquizadas

**Tabela 3.** Competências socioemocionais consolidadas: definições operacionais e referências teóricas

**Tabela 4.** Competências socioemocionais e indicadores de avaliação

**Tabela 5.** Classificação das CSE e indicadores segundo o modelo *Big Five*  
Socioemocional

**Tabela 6.** Média de aprovação dos indicadores por dimensão do modelo *Big Five*  
Socioemocional

**Tabela 7.** Indicadores de avaliação das competências socioemocionais por dimensão: Abertura ao Novo

**Tabela 8.** Indicadores de avaliação das competências socioemocionais por dimensão:  
Autogestão

**Tabela 9.** Indicadores de avaliação das competências socioemocionais por dimensão:  
Engajamento com os Outros

**Tabela 10.** Indicadores de avaliação das competências socioemocionais por dimensão:  
Amabilidade

**Tabela 11.** Indicadores de avaliação das competências socioemocionais por dimensão:  
Resiliência Emocional

**Tabela 12.** Síntese interpretativa das dimensões do modelo *Big Five* Socioemocional

## Resumo

O desenvolvimento de competências socioemocionais é essencial para preparar estudantes para os desafios complexos do século XXI. Este estudo teve como objetivo elaborar indicadores para a avaliação do desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto da educação profissional técnica, produzindo evidências de validação desses indicadores. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, baseou-se na análise documental de planos de curso de uma instituição de ensino profissional. Foram mapeadas as competências socioemocionais presentes nas propostas curriculares, posteriormente relacionadas ao modelo Big Five Socioemocional, resultando na formulação de indicadores observáveis destinados à mensuração e acompanhamento do desenvolvimento discente. O método envolveu quatro etapas principais: (a) mapeamento das competências nos documentos institucionais; (b) elaboração dos indicadores de avaliação; (c) categorização das competências segundo o *Big Five* Socioemocional; e (d) validação por juízes especialistas. Os resultados oferecem contribuições teóricas e práticas para docentes, gestores e formuladores de políticas, ao promover uma formação integral que articula a qualificação técnica ao desenvolvimento socioemocional, ético e relacional dos estudantes.

Palavras-chave: *competências socioemocionais; indicadores de avaliação; modelo Big Five; educação profissional; aprendizagem socioemocional.*

## Abstract

The development of socio-emotional competencies is essential to prepare students for the complex challenges of the twenty-first century. This study aimed to develop indicators for assessing the development of socio-emotional competencies in the context of technical vocational education, producing evidence of validity for these indicators. The research adopted a qualitative, descriptive approach and was based on documentary analysis of course plans from a vocational education institution. Socio-emotional competencies identified in the curricular proposals were mapped and subsequently aligned with the Socio-emotional Big Five model, resulting in the formulation of observable indicators intended to measure and monitor students' development. The methodological procedure comprised four main stages: (a) mapping competencies in institutional documents; (b) developing assessment indicators; (c) categorizing competencies according to the Socio-emotional Big Five; and (d) validation by expert judges. The results provide theoretical and practical contributions for teachers, administrators, and policymakers by promoting an integral form of education that integrates technical qualification with students' socio-emotional, ethical, and relational development.

**Keywords:** *socio-emotional competencies; assessment indicators; Big Five model; vocational education; socio-emotional learning.*

## Apresentação Pessoal

Minha trajetória profissional está profundamente vinculada à educação profissional e ao compromisso com a formação humana integral. Ao longo de minha atuação em diferentes instituições de ensino, foi no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) que desenvolvi um olhar mais atento e sensível às demandas formativas dos estudantes, às práticas pedagógicas institucionais e às transformações contemporâneas do mundo do trabalho. O contato direto com planos de curso, docentes e discentes possibilitou uma compreensão ampliada dos desafios enfrentados no cotidiano educacional, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências que transcendem o domínio técnico.

Essa vivência evidenciou, de forma recorrente, o reconhecimento da importância das competências socioemocionais para a formação profissional e cidadã, sobretudo diante de desafios comportamentais, relacionais e adaptativos apresentados pelos estudantes. Contudo, também revelou uma lacuna significativa entre esse reconhecimento e a existência de instrumentos sistematizados capazes de operacionalizar, acompanhar e avaliar tais competências nos processos pedagógicos. A ausência de indicadores obaserváveis limita o planejamento didático, a tomada de decisão pedagógica e o monitoramento do desenvolvimento discente.

A motivação para esta pesquisa emerge, portanto, do encontro entre uma prática educacional comprometida com a qualidade e uma inquietação acadêmica voltada à formação integral. Trata-se de uma motivação simultaneamente profissional e científica, orientada pelo propósito de fortalecer práticas educativas por meio da elaboração de indicadores de avaliação das competências socioemocionais, fundamentados teoricamente, aplicáveis ao contexto da educação profissional e respaldados por evidências de validação. Nesse sentido, a escolha pelo modelo *Big Five Socioemocional*

e pela análise documental de planos de curso do Senac reflete tanto a experiência acumulada no campo empírico quanto o compromisso com a produção de conhecimento que contribua para a integração entre formação técnica e desenvolvimento humano.

## 1. Introdução

### 1.1 Educação Profissional: Contexto Histórico e Social

A trajetória da educação profissional no Brasil está profundamente vinculada ao desenvolvimento econômico e às transformações sociais, assumindo um papel estratégico na preparação da força de trabalho e na integração social de diferentes camadas da população. Desde o período colonial, experiências de caráter artesanal e corporativo já sinalizavam a preocupação com a formação voltada ao trabalho, embora restrita a determinados grupos sociais. No entanto, foi no século XX, em um contexto de industrialização crescente e de reorganização produtiva, que a educação profissional adquiriu maior institucionalidade, sendo incorporada às políticas públicas como mecanismo de modernização econômica e de inclusão social (Ciavatta, 2005).

O processo de industrialização brasileiro, especialmente a partir da década de 1930, levou o Estado a assumir a responsabilidade de preparar mão de obra especializada. Esse movimento resultou na criação de escolas técnicas e de organismos como o Sistema S, em especial o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), que se tornaram referências nacionais na formação profissional, associando qualificação técnica às demandas imediatas do mercado. Essa expansão, entretanto, foi marcada por uma lógica produtivista, na qual a formação se orientava prioritariamente para a eficiência e a produtividade, muitas vezes desconsiderando aspectos humanos, sociais e críticos do processo educativo (Cordão & Moraes, 2017).

Durante décadas, predominou uma concepção tecnicista e reducionista de educação profissional, que a limitava à função instrumental de formar mão de obra para atender às necessidades empresariais. Nesse modelo, o trabalhador era frequentemente visto apenas como executor de tarefas, sem ênfase em sua autonomia, criticidade ou

capacidade de transformação social. Essa visão contribuiu para a marginalização da educação técnica, destinada, sobretudo às camadas populares e desprovida do mesmo prestígio da educação acadêmica tradicional (Arroyo, 2014; Kuenzer, 2017).

A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer a educação como direito social, orientada não apenas à preparação para o trabalho, mas também ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania. Esse avanço foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabeleceu a indissociabilidade entre educação básica, profissional e formação integral. Em paralelo, documentos internacionais, como o Relatório Delors da UNESCO, influenciaram a construção de políticas nacionais ao reafirmar que a educação deve se sustentar em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Tais referências fortaleceram a compreensão de que a educação profissional deve ir além da qualificação técnica, incorporando dimensões cognitivas, sociais, éticas e socioemocionais (Brasil, 1988, 1996; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1996).

Nas últimas décadas, o Brasil investiu na expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais, além de programas de inclusão social que ampliaram o acesso à educação profissional de qualidade. Paralelamente, instituições do Sistema S, como o Senac, ampliaram sua atuação para contemplar não apenas cursos de qualificação, mas também programas de ensino técnico, superior e de pós-graduação, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes. Esse movimento sinaliza uma mudança de paradigma, na qual a educação profissional deixa de ser vista apenas como instrumento econômico e passa a ser compreendida como direito social e espaço de formação integral, alinhada a políticas

nacionais e internacionais de promoção da equidade, inclusão e desenvolvimento humano (Cordão & Moraes, 2017; Frigotto & Ciavatta, 2003).

## 1.2 Formação Integral

A concepção de formação integral tem se consolidado como um princípio orientador da educação brasileira, representando uma superação do paradigma tradicional que reduzia a escola à transmissão de conteúdos e ao adestramento técnico. Essa perspectiva, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe a articulação entre dimensões cognitivas, técnicas, éticas, socioemocionais e culturais, reconhecendo o estudante como sujeito histórico, singular e multidimensional. A educação, nesse sentido, não se restringe ao desenvolvimento de habilidades para o trabalho, mas envolve a constituição de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, 2021; Ramos, 2023; Saviani, 2007).

A noção de formação integral é também fortemente influenciada por documentos internacionais. O Relatório Delors, elaborado pela UNESCO, apresentou os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares evidenciam que a educação não pode ser fragmentada, mas deve promover aprendizagens que integrem razão e emoção, teoria e prática, indivíduo e coletividade. A partir dessa perspectiva, a formação integral é vista como condição para que os sujeitos desenvolvam competências necessárias não apenas para a vida profissional, mas também para a convivência social, a cidadania ativa e a sustentabilidade planetária (Delors, 1996; UNESCO, 2015).

No Brasil, a BNCC reforça essa concepção ao estabelecer dez competências gerais que articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores indispensáveis para a vida em

sociedade, entre as quais se destacam a cultura digital, a empatia, o pensamento científico e o protagonismo social. Tais competências demonstram que a formação integral não se limita ao acúmulo de informações, mas pressupõe a capacidade de aplicar o conhecimento de forma crítica, criativa e ética em contextos diversos. Nesse sentido, a formação integral está alinhada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, entendido como requisito para a inserção produtiva e para a realização pessoal em sociedades em constante transformação (Base Nacional Comum Curricular [BNCC], 2018; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OECD], 2018).

Ao trazer para o centro da educação profissional a dimensão integral, reafirma-se que o trabalhador contemporâneo não deve ser formado apenas como executor de tarefas, mas como sujeito dotado de autonomia, capacidade reflexiva e consciência ética. Essa compreensão está em sintonia com autores que defendem a indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como eixos formativos (Ciavatta, 2005; Frigotto & Ciavatta, 2003). A educação profissional, portanto, tem a responsabilidade de integrar o domínio técnico-científico ao desenvolvimento humano, promovendo tanto a empregabilidade quanto o bem-estar individual e coletivo.

Dessa forma, a formação integral amplia o escopo da educação profissional, que deixa de ser vista apenas como resposta a exigências do mercado e passa a ser compreendida como projeto social e humano. Ela se consolida como horizonte educacional capaz de articular desenvolvimento humano, cognitivo, social e ético, promovendo sujeitos preparados para atuar em contextos complexos e interdependentes, o que inclui o mundo do trabalho e a vida em sociedade (Arroyo, 2013; Delors, 1998; Morin, 2000).

Essa mudança implica reconhecer a importância das competências

socioemocionais como parte constitutiva da formação e fundamental para a adaptação aos cenários de incerteza, para o fortalecimento da resiliência e para a construção de relações colaborativas. Em um mundo marcado por crises sociais, avanços tecnológicos acelerados e crescente diversidade cultural, a formação integral emerge como estratégia essencial para garantir a equidade educacional e o desenvolvimento sustentável (Instituto Ayrton Senna, 2023; BNCC, 2018; Organização das Nações Unidas [ONU] & Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 [ODS 4], 2015).

### **1.3 Competências Socioemocionais: Definições, Modelos e Perspectivas na Formação Integral**

As competências socioemocionais (CSE) têm recebido crescente atenção de pesquisadores, formuladores de políticas públicas e instituições educacionais, uma vez que se referem a habilidades, atitudes e disposições que permitem aos indivíduos lidar de forma eficaz com demandas emocionais, sociais e cognitivas do cotidiano. Também chamadas de *soft skills*, essas competências abrangem aspectos como empatia, resiliência, criatividade, comunicação, cooperação, autogestão e tomada de decisão responsável, sendo consideradas fundamentais para a aprendizagem e para o exercício da cidadania em sociedades complexas (Cunha & Libório, 2021; Heckman & Kautz, 2012; Robles, 2012).

A distinção entre *hard skills* e *soft skills* é recorrente na literatura. Enquanto as primeiras referem-se a conhecimentos técnicos e específicos, passíveis de mensuração objetiva e frequentemente certificados por diplomas e exames, as segundas dizem respeito a características comportamentais e relacionais desenvolvidas ao longo da vida em contextos formais e informais de aprendizagem. Não se trata, porém, de dimensões opostas: estudos mostram que as competências socioemocionais complementam as competências técnicas, tornando sua aplicação mais eficaz em contextos profissionais e

sociais, especialmente em ambientes de colaboração e resolução de problemas (Deming, 2017; Heckman & Kautz, 2012).

Essa compreensão amplia a visão sobre os processos de ensino e aprendizagem, que não podem restringir-se à transmissão de conhecimentos técnicos. O desenvolvimento das competências socioemocionais envolve também o reconhecimento da subjetividade, da diversidade cultural e da historicidade dos sujeitos, destacando que aprender é um processo integral, que articula cognição, emoção e interação social (Del Prette & Del Prette, 2017; OECD, 2015).

Diversos modelos teóricos têm buscado sistematizar e categorizar as competências socioemocionais, oferecendo referenciais para políticas públicas e práticas pedagógicas. Entre os mais influentes, destaca-se o modelo do *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), que organiza as CSE em cinco domínios: autoconhecimento, autogestão, habilidades de relacionamento, consciência social e tomada de decisão responsável. Esse modelo enfatiza a interdependência entre aspectos cognitivos, emocionais e sociais, além de destacar a necessidade de práticas educativas intencionais para promover tais competências (Colaborativa para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional [CASEL], 2020).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também tem se debruçado sobre o tema, definindo as competências socioemocionais como padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, que resultam da interação entre predisposições biológicas e fatores ambientais. A OCDE ressalta que essas competências são maleáveis e desenvolvíveis ao longo da vida, o que confere à escola um papel central na sua promoção, e conecta o desenvolvimento das CSE a resultados educacionais, sociais e econômicos, destacando sua relevância para a empregabilidade e para a coesão social (OCDE, 2015).

No âmbito da UNESCO, as CSE são entendidas a partir de uma perspectiva mais ampla, ligada ao conceito de formação integral. O Relatório *Delors* estabeleceu os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, que integram aspectos técnicos, cognitivos e socioemocionais. Esse documento, atualizado em agendas posteriores, como a Educação 2030, reforça que a promoção das CSE é fundamental para alcançar objetivos globais de equidade, inclusão e sustentabilidade, situando a educação como eixo de transformação social (Delors, 1998; UNESCO, 2015, 2021).

Esses modelos convergem ao destacar que as competências socioemocionais não surgem de forma espontânea, mas exigem intencionalidade pedagógica e políticas públicas consistentes. No entanto, divergem em relação à ênfase: enquanto o CASEL privilegia domínios relacionais e de autorregulação, a OCDE propõe uma abordagem de mensuração e avaliação, e a UNESCO amplia o olhar para dimensões éticas e de cidadania planetária (CASEL, 2020; OCDE, 2015; UNESCO, 2015).

Entre os modelos contemporâneos mais utilizados, destaca-se o *Big Five Socioemocional*, originado em pesquisas da psicologia da personalidade, mas adaptado ao contexto educacional pela OCDE. O *Big Five* organiza as competências socioemocionais em cinco grandes domínios: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo, favorecendo a elaboração de políticas, programas e indicadores educacionais (OCDE, 2015; Primi & Santos, 2020; Soto et al., 2021).

O modelo é considerado robusto por apresentar validade intercultural e por possibilitar a correlação entre traços de personalidade e comportamentos observáveis, traduzindo dimensões abstratas em indicadores mensuráveis. Pesquisas têm demonstrado que competências relacionadas à autogestão e à resiliência emocional

estão associadas a melhores desempenhos acadêmicos, maior bem-estar subjetivo e inserção mais estável no mercado de trabalho, enquanto abertura ao novo e engajamento social, correlacionam-se com criatividade, adaptabilidade e capacidade de liderança (Chernyshenko et al., 2018; Stajkovic et al., 2018).

A aplicação do *Big Five* no campo educacional representa, portanto, um avanço metodológico, pois oferece uma base científica sólida para a avaliação e o desenvolvimento das CSE em diferentes contextos escolares. Para a educação profissional, em particular, esse modelo permite alinhar o ensino técnico a dimensões socioemocionais crescentemente valorizadas pelo mercado de trabalho, fortalecendo a formação integral dos estudantes (John & De Fruyt, 2015; OECD, 2015).

O desenvolvimento de competências socioemocionais está diretamente relacionado à concepção de formação integral, que busca superar a visão utilitarista da educação profissional, recusando reduzi-la à lógica de mercado. Ao articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a formação integral visa constituir sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade, integrando dimensões cognitivas, éticas e socioemocionais em sua atuação (Ciavatta, 2005; Frigotto, 2015). Nesse sentido, integrar competências socioemocionais à educação profissional significa ampliar o papel da escola como espaço de emancipação, e não apenas de preparação instrumental para o mercado, formando trabalhadores que sejam também cidadãos, capazes de tomar decisões éticas, lidar com adversidades, cooperar em contextos coletivos e construir projetos de vida sustentáveis e socialmente comprometidos (Delors, 1998; Kuenzer, 2017; Primi et al., 2016; Ramos, 2023).

As competências socioemocionais também exercem um papel de fator de proteção, na medida em que atenuam impactos negativos de transformações sociais, tecnológicas e econômicas. Em contextos de crise, como a pandemia de COVID-19,

habilidades como resiliência, empatia e autorregulação emocional contribuíram para a preservação do bem-estar psicológico e para a manutenção de vínculos sociais e educacionais (Nasciutti, 2020; Silva & Santos, 2020). No mercado de trabalho contemporâneo, especialmente em setores mais expostos à automação, trabalhadores com competências socioemocionais desenvolvidas apresentam maior empregabilidade, menores riscos de exclusão social e maior capacidade de adaptação; em contrapartida, aqueles que dominam apenas habilidades técnicas tornam-se mais vulneráveis às mudanças estruturais (Deming, 2017).

Portanto, compreender as competências socioemocionais como fator de proteção amplia sua relevância na educação profissional. Mais do que elementos complementares, essas habilidades são constitutivas da formação integral, assegurando que os sujeitos estejam preparados não apenas para exercer suas funções técnicas, mas também para enfrentar os desafios éticos, sociais e emocionais da contemporaneidade (Delors, 1996; OECD, 2015).

#### **1.4 Modelo Big Five Socioemocional**

O *Big Five*, também conhecido como Modelo dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade, é um dos referenciais mais reconhecidos na psicologia contemporânea. Desenvolvido a partir de estudos léxicos e empíricos ao longo do século XX, o modelo propõe cinco dimensões centrais que descrevem diferenças individuais estáveis: Abertura à Experiência, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo (Costa & McCrae, 1992; John, Naumann & Soto, 2008). Essas dimensões foram validadas em diversas culturas e contextos, tornando-se referência para compreender traços de personalidade relativamente duradouros ao longo da vida (McCrae, R. R. et al., 2005).

Apesar de sua relevância, o *Big Five* tradicional está mais voltado ao estudo de

traços psicológicos e não foi originalmente concebido para aplicação direta em contextos educacionais. Seus fatores, embora robustos, descrevem características amplas e abstratas, nem sempre facilmente traduzíveis em comportamentos observáveis na escola ou no trabalho. Por essa razão, pesquisadores e organizações internacionais passaram a adaptar o modelo às necessidades da educação e da formulação de políticas públicas (John & De Fruyt, 2015).

Nesse contexto, surge o *Big Five Socioemocional*, proposto pela OCDE no âmbito do projeto *Education and Social Progress*. Essa adaptação reorganiza os traços de personalidade em cinco grandes domínios socioemocionais mais diretamente aplicáveis à educação: Autogestão, Engajamento com os Outros, Amabilidade, Resiliência Emocional e Abertura ao Novo. Cada domínio é composto por competências específicas que podem ser observadas, ensinadas e avaliadas em ambientes escolares e profissionais, tornando o modelo operacional para a prática educativa (Primi & Santos, 2020; OECD, 2015).

A principal diferença entre o *Big Five* tradicional e o socioemocional reside, portanto, no foco e na aplicabilidade. Enquanto o tradicional descreve traços de personalidade relativamente estáveis, o socioemocional traduz esses traços em habilidades desenvolvíveis e contextualmente relevantes. Por exemplo, a dimensão “Conscienciosidade” do modelo tradicional é traduzida em “Autogestão” no socioemocional, enfatizando comportamentos como disciplina, organização e persistência, que podem ser estimulados em práticas pedagógicas. De modo semelhante, “Neuroticismo” é reconceitualizado como “Resiliência Emocional”, destacando a capacidade de lidar com estresse e adversidades de forma positiva (Chernyshenko et al., 2018; Soto et al., 2021).

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna (IAS) teve papel pioneiro ao utilizar o *Big Five* como base para a avaliação e promoção das competências socioemocionais na educação básica. Em parceria com pesquisadores nacionais e internacionais, o IAS

desenvolveu instrumentos de mensuração adaptados ao contexto brasileiro, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento socioemocional de milhões de estudantes da rede pública. Essa iniciativa evidencia a relevância do modelo não apenas como referência teórica, mas também como ferramenta prática para orientar políticas públicas, práticas pedagógicas e processos avaliativos em larga escala (Instituto Ayrton Senna, 2014; Primi et al., 2015).

É importante destacar que o *Big Five* Socioemocional é particularmente indicado para a educação, pois reorganiza os fatores de personalidade em descritores claros, observáveis e aplicáveis em sala de aula. Diferente do *Big Five* tradicional, é voltado a pesquisas psicológicas e diagnósticos de personalidade, o socioemocional foi concebido para subsidiar práticas pedagógicas, políticas educacionais e avaliações de competências socioemocionais, o que o torna mais pertinente para contextos escolares e formativos. Essa concepção reforça a ideia de que, ao traduzir traços abstratos em habilidades desenvolvíveis, o modelo contribui para a construção de indicadores que apoiam professores, gestores e instituições na promoção de aprendizagens significativas, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação profissional e humana (Chernyshenko et al., 2018; John & De Fruyt, 2015; OECD, 2015; Primi & Santos, 2020; Soto et al., 2021).

A adoção do *Big Five* Socioemocional nesta pesquisa justifica-se, assim, por três razões principais. Primeiro, trata-se de um modelo cientificamente robusto, validado interculturalmente e sustentado por evidências empíricas que correlacionam as CSE com desempenho acadêmico, inserção no trabalho e bem-estar psicológico (McCrae, R. R. et al., 2005; OECD, 2015; Stajkovic et al., 2018). Segundo, é um modelo operacionalizável, pois traduz traços amplos em indicadores observáveis, permitindo construir ferramentas práticas de avaliação educacional. Terceiro, é um modelo já

consolidado no Brasil, por meio das pesquisas e intervenções do Instituto Ayrton Senna, o que reforça sua pertinência e aplicabilidade no contexto da educação profissional e humana (Instituto Ayrton Senna, 2014; Primi & Santos, 2020).

Portanto, ao ancorar-se no *Big Five Socioemocional*, esta pesquisa busca não apenas dialogar com um modelo teórico consolidado, mas também oferecer uma contribuição prática para a construção de indicadores de avaliação das competências socioemocionais. Essa escolha permite estabelecer pontes entre a psicologia da personalidade, a ciência da educação e as políticas de formação profissional, oferecendo consistência acadêmica e relevância social à investigação (Chernyshenko et al., 2018; OECD, 2015; Primi & Santos, 2020).

### **1.5 Políticas e Práticas de Fomento às Competências Socioemocionais**

O desenvolvimento das competências socioemocionais tem sido amplamente fomentado por organismos internacionais e nacionais, que reconhecem sua relevância para a formação integral e para a construção de sociedades mais equitativas e sustentáveis. No cenário global, a UNESCO tem papel fundamental ao propor, desde o Relatório Delors, a indissociabilidade entre aspectos cognitivos, técnicos e socioemocionais da educação. Essa perspectiva foi reafirmada em documentos posteriores, como a Educação 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nos quais as CSE aparecem como competências-chave para a promoção da paz, da inclusão social e do desenvolvimento humano (Delors, 1996; UNESCO, 2015; UNESCO, 2021).

Além da UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vem se consolidando como importante fomentadora das CSE, por meio de estudos e relatórios que destacam sua correlação com desempenho acadêmico, inserção no mercado de trabalho e bem-estar ao longo da vida. O projeto *Education and*

*Social Progress* da OCDE reforça que tais competências são maleáveis e desenvolvíveis, podendo e devendo ser promovidas no contexto escolar desde a infância até a vida adulta. A organização também se destaca por sistematizar instrumentos de mensuração das CSE, possibilitando a comparação entre países e a criação de políticas públicas baseadas em evidências (Chernyshenko et al., 2018; OECD, 2015).

Nos Estados Unidos, o *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) tornou-se uma das principais referências na promoção do aprendizado socioemocional, defendendo a implementação intencional de programas escolares voltados a cinco domínios centrais: autoconhecimento, autogestão, habilidades de relacionamento, consciência social e tomada de decisão responsável. O modelo do CASEL tem inspirado políticas educacionais em diferentes países, incluindo o Brasil, ao oferecer evidências de que a integração das CSE nos currículos escolares melhora não apenas o desempenho acadêmico, mas também a convivência social e a saúde mental dos estudantes (CASEL, 2020).

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou a importância das competências socioemocionais ao definir dez competências gerais, entre as quais se destacam empatia, cooperação, responsabilidade, pensamento crítico e cultura digital. Essas competências reforçam a necessidade de uma formação integral que supere a visão instrumental da educação e prepare os estudantes para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. De forma convergente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCN-EPT) também preveem a integração das dimensões cognitivas, técnicas e socioemocionais, reforçando a articulação entre formação para o trabalho e desenvolvimento humano. Tais documentos legitimam a centralidade das CSE como parte constitutiva da política

educacional brasileira (BNCC, 2018; Brasil, 2021).

Outro importante agente no Brasil é o Instituto Ayrton Senna (IAS), que se tornou pioneiro na adoção de modelos de avaliação socioemocional baseados no *Big Five* Socioemocional. Em parceria com redes públicas de ensino, o IAS desenvolveu instrumentos que permitem avaliar, acompanhar e fomentar o desenvolvimento das CSE em milhões de estudantes, demonstrando que essas competências podem ser integradas ao currículo e avaliadas em larga escala. Essa experiência não apenas fortalece a legitimidade científica do *Big Five* Socioemocional, mas também mostra a viabilidade prática de sua aplicação no contexto educacional brasileiro (Instituto Ayrton Senna, 2014; Primi et al., 2015).

O Senac também ocupa posição de destaque entre as instituições que fomentam as CSE no Brasil. Seu modelo pedagógico, fundamentado em metodologias ativas e no protagonismo do estudante, está estruturado pelas chamadas Marcas Formativas, que incluem comunicação, colaboração, criatividade, visão crítica, atitude empreendedora e autonomia digital. Esses elementos demonstram a intencionalidade da instituição em articular competências técnicas e socioemocionais, alinhando sua prática pedagógica tanto a demandas do mercado de trabalho quanto à formação cidadã e integral dos estudantes (Senac, 2016; Senac, 2020; Senac, 2024).

Portanto, observa-se uma convergência entre iniciativas internacionais e nacionais em torno da valorização das competências socioemocionais como eixo estruturante da educação. Essas práticas de fomento evidenciam que a promoção das CSE não é apenas uma tendência, mas um imperativo para assegurar qualidade, equidade e relevância na educação contemporânea. No caso específico da educação profissional, tais políticas e práticas reforçam a necessidade de construir referenciais avaliativos consistentes, capazes de orientar o desenvolvimento de competências que

preparem os estudantes para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania (BNCC, 2018; OECD, 2015; Senac, 2020; UNESCO, 2015).

## **1.6 O Senac e a Integração das Competências Socioemocionais na Educação Profissional**

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) ocupa posição de destaque na educação profissional brasileira desde 1946, desempenhando papel estratégico na formação de trabalhadores do setor de comércio, serviços e turismo. Embora sua trajetória tenha se iniciado com foco na qualificação técnica, os documentos institucionais mais recentes indicam uma ampliação significativa do seu escopo, integrando de forma crescente dimensões cognitivas, sociais e comportamentais. Esse movimento demonstra o compromisso da instituição com uma concepção de formação integral e humana, articulando competências técnicas, socioemocionais e éticas (Cordão & Moraes, 2017; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial [Senac], 2016).

A Proposta Curricular de Cursos Técnicos do Senac São Paulo reafirma o compromisso da instituição com a adoção de um currículo por competências. O documento explicita que a competência profissional não deve ser reduzida ao domínio de técnicas ou à execução de tarefas, mas deve envolver a mobilização de conhecimentos, habilidades e valores éticos voltados à resolução de problemas e à melhoria da qualidade de vida. Nessa perspectiva, o Senac entende a formação profissional como indissociável de valores sociais e da responsabilidade cidadã, reforçando que o desenvolvimento das competências comportamentais e socioemocionais é parte constitutiva da formação do estudante (Senac São Paulo, 2016).

Esse entendimento é complementado pelo documento, Marcas Formativas, que descreve os atributos esperados dos egressos da instituição. Entre eles, destacam-se:

domínio técnico-científico, visão crítica, atitude empreendedora, atitude sustentável, colaboração, comunicação, autonomia digital e criatividade. Essas marcas, ao mesmo tempo em que expressam a identidade institucional, também revelam forte aproximação com as chamadas competências socioemocionais reconhecidas em referenciais globais, como os “4Cs” (colaboração, comunicação, pensamento crítico e criatividade) e as estruturas propostas pela OCDE. Isso mostra que, mesmo sem nomeá-las diretamente como CSE, a instituição as incorpora em sua proposta formativa (Senac, 2024).

Apesar desses avanços, observa-se que os documentos institucionais do Senac ainda apresentam limitações conceituais e operacionais. Embora reconheçam a relevância das competências socioemocionais, comportamentais e profissionais, não oferecem uma definição acadêmica robusta nem explicitam a correlação com modelos internacionais como CASEL, OCDE ou *Big Five*. Além disso, embora a proposta pedagógica defende metodologias ativas e a centralidade das CSE, não há instrumentos claros de avaliação mensurável dessas competências. A avaliação no Senac privilegia dimensões formativas, mas carece de indicadores específicos que possam orientar práticas pedagógicas e pesquisas empíricas sobre o desenvolvimento socioemocional dos estudantes (Senac, 2016; Senac, 2024).

Esse diagnóstico revela, portanto, uma lacuna importante: o Senac já valoriza e promove competências socioemocionais em seus currículos, mas ainda não dispõe de um arcabouço avaliativo ancorado em modelos científicos internacionalmente validados. É justamente nessa brecha que se insere a contribuição desta dissertação: propor e validar indicadores de competências socioemocionais baseados no Big Five Socioemocional, modelo que traduz traços de personalidade em comportamentos observáveis, mais adequados e aplicáveis ao contexto educacional (Primi & Santos,

2020; OECD, 2015).

Dessa forma, ao analisar os documentos institucionais, pode-se concluir que o Senac apresenta avanços significativos no reconhecimento e na promoção das CSE, mas ainda carece de instrumentos sistematizados para sua avaliação. Essa constatação não diminui a relevância do modelo pedagógico da instituição; ao contrário, evidencia a pertinência e a originalidade da presente pesquisa em oferecer um referencial complementar, capaz de potencializar a integração entre técnica e socioemocional na educação profissional e humana.

### **1.7 Indicadores de Competências Socioemocionais na Educação Profissional: Lacunas e Relevância**

A crescente valorização das competências socioemocionais no cenário educacional e no mundo do trabalho traz consigo o desafio de estabelecer formas sistemáticas de avaliação dessas competências. Diferentemente das competências técnicas, que podem ser aferidas por meio de provas práticas ou exames objetivos, as CSE exigem instrumentos que consigam traduzir dimensões subjetivas, como resiliência, empatia, colaboração ou autorregulação, em manifestações observáveis. Essa necessidade tem mobilizado pesquisadores e instituições, pois a ausência de indicadores consistentes dificulta a mensuração de resultados educacionais e o acompanhamento do desenvolvimento integral dos estudantes (Popham, 2013; Zinsser et al., 2021).

No contexto da educação profissional, a relevância dos indicadores é ainda maior, uma vez que a formação não se limita à transmissão de saberes técnicos, mas visa preparar trabalhadores capazes de atuar em ambientes complexos, dinâmicos e socialmente diversos. Ao não dispor de indicadores claros, corre-se o risco de reduzir a formação integral a um discurso normativo, sem meios objetivos de verificar se as

competências socioemocionais estão de fato sendo promovidas nas práticas pedagógicas. Além disso, a ausência de indicadores compromete a possibilidade de avaliar a efetividade de políticas institucionais, como as Marcas Formativas do Senac, ou de alinhar os currículos técnicos a referenciais internacionais já consolidados (Lopes et al., 2019; Zabalza, 2004).

Os indicadores podem ser definidos como descritores específicos e observáveis de competências, que permitem verificar em que medida um estudante demonstra determinado comportamento, atitude ou habilidade em situações reais ou simuladas. Diferem de metas ou objetivos gerais porque traduzem dimensões amplas em evidências concretas, oferecendo critérios que facilitam tanto a observação pedagógica quanto a autoavaliação do estudante. No caso das CSE, os indicadores podem se expressar em comportamentos como “colaboraativamente em atividades em grupo”, “mantém a calma diante de imprevistos” ou “apresenta ideias criativas na resolução de problemas” (Claxton et al., 2011; Zinsser et al., 2021).

A importância dos indicadores reside no fato de que eles operacionalizam competências complexas, permitindo que sejam monitoradas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, possibilitam que educadores planejem intervenções mais precisas, ajustando metodologias de acordo com as necessidades formativas. Na educação profissional, indicadores de CSE favorecem ainda a conexão entre o ambiente escolar e o mundo do trabalho, pois se alinham a expectativas de empregadores que demandam trabalhadores com *soft skills* desenvolvidas. Assim, os indicadores funcionam como ponte entre teoria, prática pedagógica e mercado de trabalho (Rodrigues & Oliveira, 2020; Zinsser et al., 2021).

Embora haja consenso sobre a relevância das CSE, ainda são escassos os instrumentos validados para sua avaliação no âmbito da educação profissional. Os

documentos institucionais do Senac, por exemplo, enfatizam competências socioemocionais em seus currículos, mas não apresentam descritores claros ou mecanismos de mensuração específicos. Essa lacuna dificulta tanto a avaliação formativa em sala de aula quanto à pesquisa científica sobre os impactos do desenvolvimento socioemocional na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes (Senac, 2016; Senac, 2024).

É nesse cenário que se insere a contribuição desta pesquisa: a elaboração de indicadores ancorados no modelo *Big Five Socioemocional*, que, ao traduzir traços de personalidade em domínios socioemocionais (autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo), oferece uma estrutura teórica consistente e aplicável. Diferentemente de abordagens institucionais que carecem de base empírica validada, o *Big Five Socioemocional* permite estabelecer indicadores comparáveis, mensuráveis e conectados a evidências científicas, garantindo rigor acadêmico e relevância prática para a educação profissional (Chernyshenko et al., 2018; Primi & Santos, 2020; OECD, 2015).

Portanto, a construção de indicadores representa não apenas um instrumento pedagógico, mas também uma estratégia para assegurar que as competências socioemocionais sejam efetivamente integradas e avaliadas na formação profissional. Ao propor indicadores alinhados ao *Big Five*, esta pesquisa busca contribuir para a consolidação de um modelo de avaliação que fortaleça a qualidade, a equidade e a pertinência social da educação profissional e humana no Brasil (OECD, 2015; Primi & Santos, 2020; Zinsser et al., 2021).

## **1.8 Desafios Contemporâneos da Educação Profissional e Humana**

A educação profissional enfrenta atualmente um conjunto de desafios complexos, que refletem transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas em escala global.

A intensificação da automação, da digitalização e do uso da inteligência artificial tem reconfigurado os perfis ocupacionais e alterado profundamente a natureza do trabalho. Estima-se que milhões de postos de trabalho sejam substituídos ou transformados por máquinas e algoritmos, exigindo profissionais cada vez mais adaptáveis, criativos e resilientes. Esse cenário amplia a relevância das competências socioemocionais como diferenciais de empregabilidade e como fatores de proteção contra os riscos de exclusão social e precarização das relações laborais (Deming, 2017; OECD, 2019).

Outro desafio contemporâneo diz respeito às novas formas de organização do trabalho, em especial a chamada *gig economy* ou “economia sob demanda”. Esse modelo é caracterizado por vínculos flexíveis, temporários ou autônomos, em que profissionais atuam como prestadores de serviços em tarefas específicas ou por tempo limitado, muitas vezes, mediadas por plataformas digitais. Embora esse arranjo amplie oportunidades de inserção e flexibilidade, também acarreta instabilidade, ausência de direitos trabalhistas e insegurança quanto à renda (Antunes, 2020; Woodcock & Graham, 2020).

Nesse contexto, a formação profissional precisa preparar trabalhadores para lidar com a imprevisibilidade, desenvolver resiliência emocional, autogestão e competências relacionais que os auxiliem a manter trajetórias sustentáveis em mercados de trabalho instáveis. Diante da reconfiguração das relações de trabalho, ampliada pela *gig economy*, automação e instabilidade contratual, competências socioemocionais como colaboração, autogestão, resiliência e comunicação tornam-se recursos centrais para a sustentabilidade das trajetórias profissionais (CASEL, 2020; Primi & Santos, 2020; Ramos, 2023).

As questões de saúde mental também se tornaram centrais na agenda educacional e profissional. O aumento dos índices de ansiedade, depressão e *burnout*, especialmente entre

jovens e trabalhadores em setores de alta pressão, revela a urgência de integrar o cuidado socioemocional às práticas formativas. A escola e as instituições de educação profissional precisam assumir um papel ativo na promoção do bem-estar, oferecendo espaços de diálogo, apoio psicossocial e desenvolvimento de competências emocionais que favoreçam a autorregulação, a empatia e a cooperação. Nesse sentido, as CSE não apenas fortalecem o desempenho acadêmico e profissional, mas também funcionam como elementos protetivos da saúde mental (Marques & Estanislau, 2023; Silva & Santos, 2020).

A diversidade cultural e social é outro desafio relevante, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por desigualdades históricas de acesso à educação e ao trabalho. Promover competências como empatia, respeito à diversidade, consciência social e ética é fundamental para formar cidadãos capazes de atuar em contextos plurais e democráticos. A integração das CSE à educação profissional amplia a possibilidade de inclusão de grupos historicamente marginalizados, contribuindo para reduzir desigualdades e promover a equidade educacional e social (Arroyo, 2014; UNESCO, 2021).

Outro eixo contemporâneo que impacta diretamente a educação profissional é o avanço das agendas de sustentabilidade e responsabilidade corporativa, traduzidas no conceito global de ESG *Environmental, Social and Governance*. Empresas de diferentes setores têm incorporado práticas de gestão que consideram não apenas resultados financeiros, mas também impactos ambientais, sociais e éticos. Essa mudança exige trabalhadores capazes de aliar competência técnica a valores de responsabilidade socioambiental, ética e governança transparente. Nesse cenário, competências socioemocionais como pensamento crítico, empatia, ética, responsabilidade social e atitude sustentável tornam-se indispensáveis para que os profissionais atendam às expectativas de um mundo corporativo cada vez mais orientado por critérios de

sustentabilidade e impacto social positivo (UNESCO, 2015; BNCC, 2018; OECD, 2019).

Diante desses múltiplos desafios, a presente pesquisa se fundamenta na convicção de que a integração das competências socioemocionais à educação profissional e humana não é apenas desejável, mas necessária. Mapear, avaliar e obter evidências de validação de indicadores ancorados no *Big Five Socioemocional* representa uma contribuição concreta para fortalecer a qualidade, a equidade e a pertinência social da formação profissional no Brasil, alinhando-a as demandas contemporâneas e ao ideal de formação integral e cidadã (Delors, 1996; OECD, 2015; Primi & Santos, 2020).

## 2. Objetivos

A presente pesquisa tem como propósito central contribuir para a consolidação de referenciais teórico-práticos sobre competências socioemocionais (CSE) no âmbito da educação profissional. Nesse sentido, busca-se superar a lacuna existente entre os documentos institucionais do Senac São Paulo, em especial os planos de curso dos itinerários técnicos da unidade Senac Campinas, que reconhecem a relevância das CSE, e a ausência de instrumentos avaliativos sistematizados, capazes de mensurar e orientar práticas pedagógicas.

A definição de indicadores claros e objetivos contribui para práticas pedagógicas mais precisas e alinhadas à proposta de uma formação integral, oferecendo suporte a educadores, gestores e formuladores de políticas públicas para acompanhar o progresso dos estudantes, identificar áreas que demandam intervenção e assegurar que as CSE estejam sendo consistentemente promovidas, desenvolvidas e fortalecidas (Zinsser et al., 2021). A escolha por ancorar os indicadores no modelo *Big Five* Socioemocional justifica-se por sua robustez teórica e aplicabilidade no contexto educacional, permitindo a construção de descriptores observáveis e mensuráveis que fortalecem a formação integral e humana dos estudantes (OECD, 2015; Primi & Santos, 2020).

### 2.1. Objetivo Geral

Elaborar indicadores para a avaliação do desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto da educação profissional técnica, produzindo evidências de validação desses indicadores.

### 2.2 Objetivos Específicos

OE1: Mapear as competências socioemocionais presentes nos planos de curso de uma instituição de ensino técnico profissional, com vistas à elaboração de uma lista base e

comum aos cursos estudados. Parte-se do pressuposto de que, embora voltados prioritariamente às competências técnicas, os planos de curso contemplam competências socioemocionais nos objetivos educacionais, no perfil profissional de conclusão e nas unidades curriculares, em consonância com a proposta de integração entre formação técnica e humana (Frigotto & Ciavatta, 2003).

OE2: Elaborar indicadores de avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais de estudantes da educação profissional, fundamentados em referenciais teóricos. Esses indicadores têm por finalidade possibilitar o monitoramento sistemático e o acompanhamento do desenvolvimento discente, considerando a aplicabilidade em contextos formativos orientados ao mundo do trabalho (Rodrigues & Oliveira, 2020; Zinsser et al., 2021).

OE3: Relacionar os indicadores elaborados ao modelo *Big Five Socioemocional*, adotado como referencial teórico para a organização e a categorização das competências socioemocionais relevantes à educação profissional. Este objetivo específico visa assegurar coerência conceitual entre os indicadores propostos e as dimensões socioemocionais amplamente validadas na literatura, favorecendo a sistematização analítica dos resultados (De Fruyt et al., 2015; Instituto Ayrton Senna, 2014; OECD, 2015).

OE4: Obter evidências de validade de conteúdo dos indicadores por meio da análise realizada por juízes especialistas na área. Esse procedimento busca verificar a pertinência conceitual, a clareza da redação e a adequação dos indicadores ao contexto da formação profissional técnica, fortalecendo a consistência metodológica do instrumento proposto (Zinsser et al., 2021).

### 3. Método

#### 3.1 Tipo de Estudo

Este estudo caracteriza-se como descritivo e exploratório, com base documental e abordagem qualitativa. O caráter descritivo se justifica pela intenção de identificar e categorizar as competências socioemocionais já presentes nos Planos de Curso, enquanto a abordagem qualitativa permite compreender as nuances dessas competências no contexto educacional e profissional, que busca interpretar significados, intencionalidades e práticas formativas descritas nos documentos. A análise documental se apresenta como estratégia metodológica adequada, uma vez que os Planos de Curso reúnem perfis profissionais, competências a serem desenvolvidas, objetivos educacionais e diretrizes pedagógicas, que possibilitam identificar a presença das CSE (Cellard, 2008; Flick, 2018).

O caráter exploratório decorre da busca por inovação metodológica ao propor indicadores relacionados ao modelo *Big Five* Socioemocional, ampliando o uso desse referencial em contextos educacionais. O estudo foi dividido em quatro etapas principais: (1) mapeamento e elaboração de uma lista de competências socioemocionais presentes nos Planos de Curso; (2) elaboração de indicadores de avaliação; (3) classificação dessa lista segundo o modelo *Big Five*; e (4) obtenção de evidências de validação por meio da análise de juízes especializados.

#### 3.2 Objetos de Estudo

O Modelo Pedagógico do Senac qualifica a oferta de Educação Profissional em âmbito nacional, consolidando práticas pedagógicas fundamentadas, voltadas para o desenvolvimento de competências. Esse modelo baseia-se no princípio de que a educação profissional deve ser transformadora, promovendo o desenvolvimento das pessoas tanto em termos de capacitação técnica quanto como cidadãos, de modo a gerar

impacto positivo em suas vidas, em suas comunidades e na sociedade como um todo. Esse conceito orienta a formação educacional, buscando desenvolver nos estudantes características distintivas como profissionais formados pelo Senac, reconhecidas no mercado de trabalho e denominadas como Marcas Formativas: domínio técnico-científico, visão crítica, atitude sustentável, colaboração e comunicação, criatividade e atitude empreendedora, e autonomia digital (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial [Senac], Departamento Nacional, 2024).

Este Modelo Pedagógico organiza os Planos de Cursos do Senac com base em estruturas curriculares, tendo como unidade central a própria Unidade Curricular. Assim, a estruturação dos cursos parte do perfil profissional desejado, especificando as principais características e competências necessárias à ocupação. A metodologia rompe com a divisão tradicional entre teoria e prática, priorizando o desenvolvimento de competências por meio de metodologias ativas, inovadoras, integradoras e colaborativas, centradas no protagonismo do aluno. No centro desta metodologia está o conceito de ação-reflexão-ação, em que a aprendizagem ocorre ao realizar e refletir sobre as próprias ações, integrando as experiências dos estudantes ao contexto do mundo do trabalho e permitindo uma aprendizagem significativa que ultrapassa o paradigma tradicional focado na transmissão de conteúdo (Senac, Departamento Regional em São Paulo, 2016).

O Modelo Pedagógico também prevê a criação de espaços diferenciados de aprendizagem, conhecidos como Projetos Integradores, que promovem a articulação das competências definidas no perfil profissional dos cursos e evidenciam as Marcas Formativas do Senac. Esses projetos funcionam como guias ao longo dos cursos, fortalecendo a aprendizagem colaborativa e o diálogo por meio de atividades em que os alunos enfrentam situações desafiadoras associadas ao contexto profissional. A

aprendizagem se dá pela problematização, pesquisa, teste de hipóteses, tomada de decisão e trabalho em equipe, conectando o ambiente educacional às exigências do mundo do trabalho (Senac, Departamento Regional em São Paulo, 2016).

Avaliação da Aprendizagem constitui parte integrante do processo educativo, antecede, acompanha e finaliza o trabalho pedagógico, com o objetivo principal de fornecer informações sobre o progresso educacional dos estudantes e orientar intervenções que resultem na melhoria da aprendizagem. No Senac, a avaliação da aprendizagem busca evidenciar o desenvolvimento das competências requeridas pelos perfis profissionais dos cursos, permeando todo o processo educativo. A avaliação articula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, considerando a realidade social, política, histórica, econômica e cultural que molda as relações humanas e as situações de trabalho e formação (Senac, Departamento Regional em São Paulo, 2016).

O Departamento Nacional do Senac, em colaboração com os Departamentos Regionais, realiza o mapeamento de perfis profissionais em âmbito nacional, elaborando Planos de Cursos que atendam às demandas do mercado de trabalho e asseguram a uniformidade e qualidade dos cursos (Senac, Departamento Nacional, 2024). É este documento curricular, o Plano de Curso, o objeto de estudo desta pesquisa, em especial os Planos de Cursos de 20 dos cursos técnicos mais ofertados na unidade de Campinas, escolhidos entre 52 cursos. Esses documentos foram selecionados com base na frequência de matrículas, na atualidade dos documentos, representatividade institucional e na relevância dos cursos no mercado de trabalho, garantindo assim a representatividade das competências socioemocionais presentes nas formações técnicas mais procuradas e de modo a compor um corpus diversificado e abrangente para análise.

Embora os Planos de Curso do Senac estejam orientados prioritariamente ao

desenvolvimento de competências técnicas, esses documentos contemplam, de forma explícita e implícita, competências socioemocionais. Tais competências podem ser identificadas nos objetivos educacionais, no perfil profissional de conclusão e nas unidades curriculares, as quais articulam não apenas indicadores técnicos, mas também os elementos constitutivos da competência, como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a exemplo de trabalho em equipe, comunicação e ética profissional. A análise desses documentos permite, portanto, evidenciar a presença das competências socioemocionais na formação técnica, em consonância com a proposta de integração entre formação técnica e humana (Frigotto & Ciavatta, 2003).

A estrutura padrão do Plano de Curso para Habilitação Profissional Técnica compreende diferentes componentes. Entre eles estão: Identificação do Curso; Requisitos e Formas de Acesso; Justificativa e Objetivos; Perfil Profissional de Conclusão, que reúne as competências esperadas ao final do curso; e Organização Curricular, detalhada em Unidades Curriculares (UCs) com respectivas cargas horárias.

O documento também inclui a Convergência Curricular e o Detalhamento das UCs, onde cada uma apresenta Indicadores Técnicos e Elementos da Competência, organizados: em Conhecimentos, Habilidades e Atitudes/Valores, que representam comportamentos esperados no desempenho das atividades. Além disso, constam a Unidade Diferenciada, o Projeto Integrador, que articula todas as competências do curso, as Orientações Metodológicas, os Critérios de Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores, os Critérios e Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem, o Estágio Profissional Supervisionado (quando requerido), a Bibliografia e a Infraestrutura Recomendada.

**3.2.1      *Materiais.*** O corpus documental foi composto por 20 Planos de Curso (PC), representativos de distintas áreas formativas da educação profissional técnica. A Tabela

1 apresenta a relação completa dos Planos de Curso examinados, com suas respectivas numerações e áreas formativas.

**Tabela 1**

*Planos de curso analisados por área formativa*

PC	Curso	Área Formativa
267	Radiologia	Saúde
269	Enfermagem	Saúde
329	Farmácia	Saúde
265	Prótese Dentária	Saúde
238	Massoterapia	Bem-Estar
255	Estética	Bem-Estar
206	Logística	Gestão e Negócios
236	Administração	Gestão e Negócios
237	Recursos Humanos	Gestão e Negócios
242	Eventos	Turismo, Hospitalidade e Lazer
274	Hospedagem	Turismo, Hospitalidade e Lazer
324	Serviços de Restaurante e Bar	Turismo, Hospitalidade e Lazer
200	Guia de Turismo	Turismo, Hospitalidade e Lazer
243	Processos Fotográficos	Comunicação e Moda
271	Publicidade	Comunicação e Moda
302	Estilismo e Coordenação de Moda	Comunicação e Moda
308	Design de Interiores	Comunicação e Moda
294	Computação Gráfica	Tecnologia da Informação
297	Informática	Tecnologia da Informação
266	Segurança do Trabalho	Segurança do Trabalho

*Nota.* A tabela apresenta os 20 Planos de Curso que compuseram o corpus documental da pesquisa. A numeração é a identificação do documento na instituição.

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, a análise dos Planos de Curso constitui-se como estratégia metodológica adequada e pertinente para esta pesquisa, pois esses documentos concentram, de forma

sistematizada, os elementos essenciais das formações técnicas ofertadas pelo Senac, que garante um corpus documental diversificado e abrangente, capaz de evidenciar as competências socioemocionais presentes nas formações técnicas mais demandadas em diferentes áreas. A análise desse material permitirá identificar as competências socioemocionais previstas nos cursos e fundamentará a construção dos indicadores que serão, posteriormente, associados ao modelo *Big Five Socioemocional*, conforme descrito na próxima seção sobre os procedimentos de coleta de dados.

Os Planos de Curso analisados constituíram a base empírica desta pesquisa e foram utilizados integralmente como material de análise documental. Esses documentos subsidiaram o mapeamento das competências socioemocionais, a elaboração dos indicadores de avaliação e a posterior classificação e validação, conforme os procedimentos de análise descritos nas etapas metodológicas subsequentes.

### **3.3 Procedimentos de Coleta de Dados**

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio da análise documental dos Planos de Curso de educação profissional técnica do Senac Campinas, unidade vinculada ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Senac São Paulo. O processo teve início com o contato formal com a direção da unidade, a fim de apresentar os objetivos do estudo, sua natureza acadêmica e a relevância institucional da investigação sobre as CSE no contexto da formação profissional. Após a explanação da proposta, foi concedida autorização verbal e por escrito conforme anexo 01, para o acesso aos documentos institucionais de domínio público nomenamento desta pesquisa.

Inicialmente, realizou-se um levantamento junto ao setor de atendimento da unidade, com o objetivo de identificar os cursos técnicos mais ofertados pelo Senac Campinas. Em seguida, procedeu-se a uma busca exploratória no site oficial do Senac São Paulo, especificamente na seção “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”,

onde se encontram disponibilizados os Planos de Curso correspondentes aos programas ofertados pela instituição. Essa etapa permitiu identificar o conjunto de cursos ofertados em 2024 na unidade de Campinas, totalizando 52 cursos técnicos. A partir dessa listagem, procedeu-se à seleção intencional de 20 cursos, com base em critérios de representatividade das sete áreas profissionais contempladas pela instituição: Saúde, Bem-Estar, Comunicação e Moda, Gestão e Negócios, Tecnologia da Informação, Hospitalidade e Segurança do Trabalho e Meio Ambiente.

Os documentos foram acessados em formato digital (PDF) e organizados em pastas de acordo com a área de formação. Para cada plano, foi realizada a verificação dos seguintes elementos: objetivos gerais e específicos, perfil profissional de conclusão, unidades curriculares e componentes das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). Esses trechos constituíram as principais fontes para a extração e codificação das competências socioemocionais explícita ou implicitamente descritas. Todo o material foi catalogado em planilha eletrônica, permitindo o registro sistemático das informações e a rastreabilidade dos dados.

Durante o processo de coleta, foram adotados cuidados éticos e metodológicos, garantindo a fidelidade às fontes institucionais e o respeito às diretrizes do Senac São Paulo. Assim, a coleta de dados compreendeu um percurso sistemático que envolveu: (a) contato e autorização institucional; (b) identificação e seleção dos planos; (c) organização dos arquivos em planilha digital; e (d) preparação do material para a etapa subsequente de análise de conteúdo.

Para a coleta dos dados, os planos de curso selecionados foram examinados de forma sistemática, considerando-se suas diferentes seções, tais como objetivos formativos, perfil profissional de conclusão e unidades curriculares. Essa leitura permitiu identificar elementos relacionados às competências socioemocionais no

contexto da educação profissional, os quais subsidiaram as etapas posteriores de análise.

### **3.4 O Plano de Curso como Documento de Análise.**

A análise documental e de conteúdo, teve abordagem qualitativa adequada para investigações no campo educacional, especialmente quando se busca compreender práticas pedagógicas, objetivos formativos e desenvolvimento de competências. Essa estratégia mostrou-se pertinente, pois possibilita identificar padrões, categorias e sentidos nos textos, permitindo a extração de informações pertinentes ao objetivo da pesquisa. Em cada Plano de Curso, foram analisados: o perfil profissional de conclusão, as competências previstas, as unidades curriculares e os objetivos de aprendizagem. Esse mapeamento possibilitou identificar competências socioemocionais explícitas e implícitas, presentes nos documentos (Bardin, 2016; Cellard, 2008; Sá-Silva et al., 2009).

Ainda que o plano de curso esteja estruturado com foco predominante nas competências técnicas, observa-se que o documento incorpora, de maneira transversal, competências socioemocionais associadas às dimensões atitudinais e valorativas da formação. Essas competências se manifestam nos objetivos educacionais, no perfil profissional de conclusão e na organização das unidades curriculares, reforçando a relevância do plano de curso como documento de análise para investigações que buscam compreender a integração entre formação técnica e humana (Frigotto & Ciavatta, 2003).

O Plano de Curso constitui fonte privilegiada, por contemplar os elementos constitutivos da competência profissional: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; bem como para identificar não apenas competências técnicas, mas também competências socioemocionais implícitas ou explicitadas no texto. Exemplos

recorrentes são menções à ética profissional, comunicação, colaboração, responsabilidade, autonomia e visão crítica, dimensões que dialogam com referenciais nacionais e internacionais (BNCC, 201; CASEL, 2020; OECD, 2015). Sua função é orientar tanto o trabalho docente quanto a trajetória formativa dos estudantes, articulando as diretrizes institucionais às demandas sociais e do mundo do trabalho (Senac, Departamento Regional em São Paulo, 2016).

A análise sistemática dos documentos permite, portanto, mapear a intencionalidade formativa da instituição no que se refere às CSE, evidenciando como elas são incorporadas aos currículos técnicos e de que forma se relacionam com a proposta de uma formação integral e humana. Assim, o Plano de Curso foi eleito como documento-base da coleta e análise de dados desta pesquisa, funcionando como ponto de partida para a elaboração da lista de competências socioemocionais que será posteriormente relacionada aos indicadores de avaliação classificados pelo modelo *Big Five Socioemocional*.

### **3.5 Procedimentos de Análise de Dados**

Os procedimentos de análise foram estruturados de forma a garantir coerência entre os objetivos específicos, as hipóteses formuladas e os procedimentos metodológicos adotados, assegurando consistência teórica e aplicabilidade prática dos resultados. Cada etapa foi organizada de modo sequencial e articulada ao modelo *Big Five Socioemocional*, de forma a fortalecer a integração entre os achados empíricos e um referencial conceitual robusto para a educação profissional (OECD, 2018; Primi & Santos, 2020).

Os dados foram analisados por meio da abordagem de Análise de Conteúdo, utilizando a técnica de análise categorial, com o objetivo de identificar, organizar e classificar as competências socioemocionais presentes nos documentos analisados. Esse processo adotou uma perspectiva qualitativa, orientada por referenciais internacionais e nacionais, que contribuíram para estabelecer critérios consistentes e alinhados ao

contexto da educação profissional (Bardin, 2016; BNCC, 2018; CASEL, 2020; OECD, 2018).

Inicialmente, cada Plano de Curso do Senac foi examinado integralmente, com o intuito de identificar menções diretas ou indiretas a competências de natureza comportamental. As menções encontradas foram agrupadas em categorias temáticas, considerando a similaridade semântica e a frequência de ocorrência nos documentos, o que permitiu organizar de forma sistemática os elementos dispersos nos textos.

Os procedimentos de análise de dados foram organizados de forma sequencial, permitindo a sistematização das informações extraídas dos documentos e a articulação entre as diferentes etapas analíticas. Essas etapas possibilitaram a identificação, a elaboração, à classificação e a produção de evidências de validação das competências socioemocionais e de seus respectivos indicadores, conforme detalhado nas subseções a seguir.

**3.5.1 Mapeamento das competências socioemocionais.** A primeira etapa consistiu em uma leitura minuciosa dos Planos de Curso, com foco na identificação das competências socioemocionais descritas nas Unidades Curriculares (UCs). Cada curso, composto por aproximadamente 13 a 16 UCs, teve suas competências extraídas e organizadas em uma planilha no Software Microsoft Excel, o que facilitou a categorização e a análise comparativa. Essa sistematização inicial possibilitou a organização das informações de maneira estruturada, criando a base para a etapa seguinte, na qual foram geradas listas específicas por curso contendo as CSE mais recorrentes.

Para apoiar o processamento dos dados, foi utilizado o modelo *GPT-4-turbo*, disponibilizado pelo *OpenAI* por meio do *ChatGPT*, com a função de auxiliar na sistematização e na triangulação dos dados extraídos manualmente. O uso de modelos de linguagem de grande escala (LLMs, *Large Language Models*) nesta pesquisa

ocorre de forma ética e supervisionada, com caráter de apoio e não de substituição da análise humana. Tal procedimento configura-se como recurso complementar, sem substituir a análise interpretativa conduzida pela pesquisadora, garantindo a centralidade do julgamento humano e a integridade metodológica do estudo. Nesse sentido, é importante destacar que os LLMs podem contribuir de maneira significativa para o processo científico, mas não eliminam a necessidade de avaliação crítica, validação empírica e participação de especialistas (Beghetto et al., 2025). O que garante a centralidade do julgamento da pesquisadora e a integridade metodológica do estudo.

Ao anexar o arquivo da planilha *Excel*, nomeada como análise de documentos, aplicou-se o seguinte prompt analítico: “Com base na análise dos documentos, faça o levantamento de uma única lista de habilidades socioemocionais/*soft skills*, que seja comum entre todas as áreas e cursos”. Esse enunciado orientou uma leitura interpretativa, permitindo consolidar uma lista de competências recorrentes de forma explícita nos cursos analisados. Ao final desse processo, foram identificadas as 18 competências socioemocionais mais frequentes, compondo uma lista base. Essa etapa resultou na identificação e organização das competências socioemocionais presentes nos planos de curso, possibilitando a construção de uma lista base que refletisse as características e demandas do contexto da educação profissional analisado.

**3.5.2 Elaboração de indicadores de avaliação.** A partir da lista base de CSE, foram elaborados seis a oito indicadores para cada competência que descrevem comportamentos observáveis, construídos com base em revisão de literatura e fundamentados nos critérios de clareza, objetividade e aplicabilidade. Esses indicadores têm como finalidade operacionalizar a observação e a avaliação do desenvolvimento das competências no contexto da educação profissional, permitindo acompanhar o progresso dos estudantes ao

longo da formação (Zinsser et al., 2021; Rodrigues & Oliveira, 2020).

**3.5.3 Classificação dos indicadores segundo o modelo Big Five Socioemocional.** Após a elaboração, os indicadores de avaliação das competências socioemocionais foram submetidos a um processo de classificação segundo o modelo Big Five Socioemocional, reconhecido internacionalmente por organizar os traços socioemocionais em cinco grandes domínios: Engajamento com os Outros, Abertura ao Novo, Amabilidade, Autogestão e Resiliência Emocional (Instituto Ayrton Senna, 2020; OECD, 2018; Primi & Santos, 2020). A adoção desse referencial buscou alinhar os achados desta pesquisa a um quadro teórico consolidado, amplamente aplicado em investigações educacionais e em programas de avaliação em larga escala.

O procedimento de classificação consistiu na análise criteriosa do conteúdo de cada indicador, de modo a identificar a dimensão do *Big Five* Socioemocional mais pertinente ao comportamento descrito. Foram considerados aspectos semânticos, conceituais e contextuais, observando a compatibilidade entre os descritores de comportamento presentes nos indicadores e as definições operacionais de cada domínio do modelo. Assim, indicadores que expressavam comportamentos ligados à comunicação, assertividade ou iniciativa foram alocados ao domínio Engajamento com os Outros; aqueles que refletiam criatividade, curiosidade ou flexibilidade foram associados à Abertura ao Novo; enquanto descritores de empatia, respeito e cooperação foram vinculados à Amabilidade. De forma semelhante, indicadores relacionados a planejamento, organização e cumprimento de regras foram classificados como Autogestão; já aqueles que expressavam regulação emocional, controle da ansiedade e resiliência em situações adversas foram atribuídos à dimensão de Resiliência Emocional.

Cabe destacar que, nos casos em que um mesmo indicador apresentava

correspondência conceitual com mais de uma dimensão, foi realizada uma classificação múltipla, mantendo-se o registro da sobreposição. Essa decisão metodológica teve como objetivo preservar a complexidade dos comportamentos socioemocionais, que frequentemente envolvem interações entre diferentes domínios. Desse modo, o processo de categorização buscou equilibrar rigor teórico e sensibilidade prática, garantindo que os indicadores fossem alocados de forma consistente e fundamentados, sem reduzir a riqueza do fenômeno socioemocional a categorias estanques.

**3.5.4 Evidências de validação de conteúdo por juízes especialistas.** A etapa de obtenção de evidências de validação de conteúdo constitui um procedimento fundamental para assegurar a pertinência científica e a aplicabilidade prática dos indicadores de avaliação construídos. Para isso, foram convidados juízes especialistas, selecionados com base em critérios previamente definidos: (a) titulação de especialista, mestre ou doutor, com formação acadêmica compatível com a área da educação profissional, psicologia educacional ou áreas afins; (b) experiência comprovada em docência, gestão ou pesquisa em instituições de educação; e (c) atuação em projetos ou investigações relacionados às competências socioemocionais, avaliação educacional ou desenvolvimento de instrumentos. A diversidade de perfis contempla tanto pesquisadores quanto gestores, garantindo múltiplas perspectivas na análise. Participação foi de quatro juízes, assegurando o nível mínimo de confiabilidade necessário às análises.

O processo de obtenção de evidências de validação foi conduzido por meio de um protocolo estruturado, apresentado aos juízes com os indicadores propostos acompanhados de orientações claras. Os especialistas avaliaram cada item com base em critérios previamente estabelecidos, clareza, relevância, objetividade, aplicabilidade e alinhamento ao modelo *Big Five* Socioemocional. Essa análise permitiu identificar fragilidades, redundâncias ou ambiguidades, além de reforçar a consistência conceitual

dos indicadores.

Após a análise e pareceres, foi realizado o refinamento da lista de indicadores, com ajustes, exclusão e reformulações, sempre que necessário. Essa etapa permitiu alinhar ainda mais os indicadores ao contexto da educação técnica e profissional, além de garantir evidências de validade baseadas no conteúdo. O produto final esperado foi uma lista de competências socioemocionais e seus indicadores, respaldada por evidências de validação de conteúdo, apta a subsidiar tanto a pesquisa acadêmica quanto práticas pedagógicas e processos avaliativos.

### **3.6 Considerações Éticas**

Esta pesquisa está fundamentada no uso de documentos institucionais de domínio público, disponíveis no site oficial do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac, 2024). Os Planos de Curso analisados são de acesso livre e têm caráter institucional, não contendo informações de caráter sigiloso, pessoal ou sensível. Ainda assim, visando assegurar a conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa científica, foi solicitada e obtida autorização formal da Direção da Unidade do Senac Campinas Centro, a qual emitiu declaração, anexo 1, autorizando a utilização dos referidos documentos exclusivamente para fins acadêmicos, respaldando a legitimidade da investigação.

Ressalta-se que, por se tratar da análise de documentos institucionais de domínio público, sem a participação direta de seres humanos, não se faz necessária à aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No entanto, considerando que a etapa final do estudo prevê a obtenção de evidências de validação dos resultados por meios juízes especialistas convidados, será utilizado um termo de consentimento específico para essa fase, conforme previsto e aprovado no projeto institucional do orientador, do qual o presente estudo é parte integrante (CAAE:

88717325.8.0000.5481).

Portanto, o estudo respeita os princípios éticos da pesquisa em ciências humanas, assegurando transparência, confidencialidade dos pareceres dos juízes e rigor acadêmico em todas as etapas. A submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) não será necessária, considerando que não há envolvimento direto de seres humanos como participantes em situação de vulnerabilidade, mas apenas análise de documentos institucionais e consulta de especialistas em caráter profissional, alinhada às diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

## 4. Resultados

Os resultados desta pesquisa estão organizados nas quatro etapas principais que estruturaram a investigação, conforme delineado no capítulo de Método. A primeira etapa consistiu no mapeamento das competências socioemocionais (CSE) presentes nos Planos de Curso da educação profissional técnica do Senac. Este levantamento visou identificar as CSE explicitamente mencionadas ou inferidas nas competências formativas dos cursos. As etapas de elaboração de indicadores, correlação com o modelo *Big Five* e obtenção de evidências de validação por juízes especialistas compõem a sequência metodológica proposta.

### 4.1 Mapeamento e Elaboração da Lista de Competências Socioemocionais

A análise documental foi conduzida a partir de 20 Planos de Curso dos cursos técnicos do Senac Campinas, selecionados entre 52 disponíveis, de forma a garantir representatividade institucional e diversidade nas áreas formativas. Considerado para a extração, as competências, informações provenientes dos seguintes elementos: objetivos, perfil profissional de conclusão, unidades curriculares e componentes das competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). Foram mapeadas tanto as CSE explicitamente mencionadas nos documentos quanto, aquelas identificadas indiretamente por meio do discurso pedagógico e das descrições de práticas formativas.

Em um primeiro momento, as CSE foram sistematizadas por curso, o que possibilitou compreender as especificidades de cada área profissional. Na sequência, realizou-se análise transversal para identificar padrões, recorrências e transversalidades entre os 20 cursos analisados. Como resultado desta fase, foi elaborada uma lista hierarquizada de 26 CSE, organizada por grau de recorrência, núcleo comum e moderadamente frequente, de modo a evidenciar o conjunto transversal amplamente presente quanto competências distribuídas em várias áreas, ainda que não universais (ver

Tabela 2 abaixo).

As CSE foram classificadas de acordo com sua frequência de ocorrência nos 20 Planos de Curso analisados, distribuídos em sete áreas formativas. Para tanto, foram consideradas como: Universais: presentes em todos os cursos, configurando o núcleo transversal; Moderadamente frequentes: presentes em várias áreas; Específicas contextuais: associadas a demandas particulares de determinados campos profissionais.

Essa sistematização resultou na Tabela 2: Competências Socioemocionais Recorrentes e Hierarquizadas, na qual se apresentam 26 competências, organizadas a partir de seu grau de recorrência entre os cursos. A tabela evidencia tanto aquelas que constituem o núcleo transversal quanto as que, embora relevantes, aparecem em menor escala, indicando ênfases específicas em determinadas áreas.

**Tabela 2**

*Competências socioemocionais recorrentes e hierarquizadas*

<b>Recorrência</b>	<b>Competência Socioemocional</b>	<b>Observação</b>
1	Comunicação assertiva	Sempre associada ao trato com clientes, equipes e uso técnico de termos.
2	Escuta ativa e empatia	Central para relações de cuidado, atendimento e colaboração.
3	Cordialidade e respeito	Relacionada a relações interpessoais saudáveis.
4	Trabalho em equipe	Fortemente destacada em todos os projetos integradores.
5	Colaboração e cooperação	Complementar ao trabalho em equipe, envolve apoio mútuo.
6	Responsabilidade e compromisso	Cumprimento de prazos, qualidade e resultados.
7	Postura profissional e ética	Inclui apresentação pessoal e conduta ética.

<b>Recorrência</b>	<b>Competência Socioemocional</b>	<b>Observação</b>
8	Sigilo e confidencialidade	Especialmente forte em saúde, mas aparece em todos.
9	Proatividade e iniciativa	Resolver problemas, antecipar necessidades.
10	Autonomia e autogestão	Protagonismo e autogoverno no aprendizado/trabalho.
11	Organização e disciplina	Planejamento, atenção e foco na execução.
12	Flexibilidade e adaptabilidade	Resposta a mudanças e diferentes contextos.
13	Tolerância à pressão	Enfrentamento de prazos, urgências e demandas adversas.
14	Pensamento crítico	Análise, avaliação e visão crítica de processos.
15	Criatividade e inovação	Invenção de soluções e propostas originais.
16	Tomada de decisão responsável	Baseada em fundamentos técnicos e éticos.
17	Respeito à diversidade	Sociocultural, geracional e comportamental.
18	Responsabilidade socioambiental	Sustentabilidade e consciência cidadã.
Moderadamente frequentes (presentes em muitas áreas, mas não em todas)		
19	Mediação de conflitos	Presente em gestão, hospitalidade e saúde.
20	Feedback construtivo / comunicação não violenta	Mais explícito em RH, administração, publicidade e saúde.
21	Acolhimento e hospitalidade	Muito forte em turismo, saúde e bem-estar.

<b>Recorrência</b>	<b>Competência Socioemocional</b>	<b>Observação</b>
22	Atenção aos detalhes e qualidade no trabalho	Comum em saúde, moda, design e áreas técnicas.
23	Gestão do tempo e produtividade pessoal	Recorrente em gestão, TI e logística.
24	Dinamismo e agilidade	Presente em publicidade, informática, logística e saúde.
25	Atendimento humanizado	Principalmente em saúde e bem-estar
26	Liderança Colaborativa (equipes e projetos)	Gestão, turismo, hospitalidade, moda, publicidade.

*Nota.* A tabela apresenta as 26 competências socioemocionais mapeadas em 20 Planos de Curso técnicos, organizadas por recorrência (universais e moderadamente frequentes). Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

Embora cada área formativa apresente demandas específicas decorrentes de suas práticas profissionais, existe um conjunto de CSE que se configuram como núcleo comum, transversal à formação técnica e presente em todos os Planos de Cursos analisados. Este repertório transversal ultrapassa fronteiras disciplinares e que sustenta, de forma integrada, tanto o desempenho técnico quanto o desenvolvimento humano e social dos estudantes.

A consolidação desse núcleo transversal resultou em 18 CSE consideradas fundamentais para a formação integral. Elas estão apresentadas na Tabela 3, acompanhadas de definições operacionais, que explicitam sua aplicação em contextos educacionais e profissionais, e referências teóricas que fundamentam a ancoragem em literaturas científicas e diretrizes nacionais e internacionais.

### **Tabela 3**

*Competências socioemocionais consolidadas: definições operacionais e referências*

*teóricas*

Nº	CSE	Definição	Referência
1	Comunicação assertiva	Capacidade de expressar ideias, sentimentos e necessidades de forma clara, respeitosa e eficaz, adaptando-se ao contexto.	CASEL, 2020; BNCC, 2018
2	Escuta ativa e empatia	Habilidade de compreender perspectivas, emoções e necessidades do outro, respondendo com acolhimento e respeito.	Zinsser et al., 2021; OECD, 2015
3	Cordialidade e respeito	Manutenção de relações sociais positivas, pautadas em respeito mútuo, ética e civilidade.	UNESCO, 1996; BNCC, 2018
4	Trabalho em equipe	Cooperação para alcançar objetivos comuns, integrando diferentes papéis e funções.	CASEL, 2020; OECD, 2018
5	Colaboração e cooperação	Atuação solidária, com disposição para apoiar colegas, compartilhar informações e construir soluções coletivas.	Rodrigues & Oliveira, 2020; BNCC, 2018
6	Responsabilidade e compromisso	Cumprimento de prazos e tarefas com qualidade, assumindo consequências de escolhas e ações.	Primi & Santos, 2020; Zinsser et al., 2021
7	Postura profissional e ética	Conduta orientada por princípios éticos, transparência e respeito às normas sociais e profissionais.	UNESCO, 1996; BNCC, 2018
8	Sigilo e confidencialidade	Capacidade de preservar informações sensíveis e respeitar a privacidade em contextos profissionais.	OECD, 2018; Rodrigues & Oliveira, 2020
9	Proatividade e iniciativa	Disposição para agir antecipadamente, propor soluções e enfrentar desafios de forma autônoma.	Deming, 2017; Primi & Santos, 2020
10	Autonomia e autogestão	Habilidade de gerir as próprias ações, tempo e recursos, assumindo protagonismo na aprendizagem e no trabalho.	BNCC, 2018; Zinsser et al., 2021

Nº	CSE	Definição	Referência
11	Organização e disciplina	Capacidade de planejar, priorizar e executar tarefas de forma sistemática e consistente.	Rodrigues & Oliveira, 2020; OECD, 2018
12	Flexibilidade e adaptabilidade	Ajuste positivo a mudanças, imprevistos e novos contextos, mantendo eficácia no desempenho.	OECD, 2015; Zinsser et al., 2021
13	Tolerância à pressão	Capacidade de manter equilíbrio emocional e desempenho adequado em situações de estresse.	Primi & Santos, 2020; Rodrigues & Oliveira, 2020
14	Pensamento crítico	Análise criteriosa de informações, argumentos e contextos para fundamentar decisões.	OECD, 2018; UNESCO, 1996
15	Criatividade e inovação	Capacidade de propor ideias originais e soluções inovadoras para problemas e desafios.	BNCC, 2018; OECD, 2015
16	Tomada de decisão responsável	Escolha fundamentada em critérios técnicos, éticos e contextuais, assumindo consequências das ações.	Zinsser et al., 2021; UNESCO, 1996
17	Respeito à diversidade	Reconhecimento e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais nas relações interpessoais.	UNESCO, 1996; BNCC, 2018
18	Responsabilidade socioambiental	Compromisso com práticas sustentáveis e atitudes cidadãs que respeitem o meio ambiente e a coletividade.	OECD, 2018; Rodrigues & Oliveira, 2020

*Nota.* As 18 CSE compõem o núcleo transversal comum aos cursos técnicos do Senac. Fonte: dados da pesquisa (2025) com base em BNCC (2018), CASEL (2020), OECD (2015, 2018), Primi e Santos (2020), Rodrigues e Oliveira (2020), UNESCO (1996) e Zinsser et al. (2021).

A análise transversal confirmou a presença universal 18 CSE nas sete áreas formativas. Embora comuns, as ênfases variaram por campo: Saúde/Bem-Estar destacaram empatia, ética e humanização; Gestão/TI, responsabilidade, proatividade e pensamento crítico; Comunicação/Moda/Turismo/Hospitalidade, criatividade,

adaptabilidade e acolhimento. Essa variação não compromete a universalidade do núcleo; antes, evidencia sua adaptabilidade a contextos profissionais distintos.

Além do núcleo transversal, foram identificadas CSE presentes em diversas áreas, mas não universais, que ampliam o repertório socioemocional e contribuem para a formação em contextos específicos. Entre elas, destacam-se: Mediação de conflitos e comunicação não violenta: capacidade de gerir impasses e relações interpessoais de forma ética e equilibrada; *Feedback* construtivo: disposição para orientar e receber críticas visando o aprimoramento contínuo; Acolhimento e hospitalidade: práticas de atenção, cordialidade e cuidado, centrais em saúde, bem-estar e turismo; Atenção aos detalhes e qualidade: rigor na execução de tarefas, comum em saúde, moda e áreas técnicas; Gestão do tempo e produtividade: habilidade de planejar, priorizar e organizar atividades; e Dinamismo e agilidade: capacidade de atuar em ambientes de rápida transformação.

Determinadas CSE emergiram de modo restrito a um número reduzido de áreas, refletindo demandas formativas próprias de contextos particulares. Entre elas, Liderança colaborativa: mais evidente em Gestão, Turismo e Hospitalidade; Sensibilidade estética e expressão criativa: forte em Comunicação e Moda; Cumprimento rigoroso de normas legais, sanitárias e de biossegurança: característico das áreas de Saúde e Segurança do Trabalho; Consciência de segurança e responsabilidade civil: presente em cursos voltados à proteção e bem-estar coletivo; Iniciativa empreendedora: destacada em Gestão, Tecnologia da Informação e Publicidade.

O mapeamento resultou em uma sistematização robusta das CSE, que articula a diversidade das áreas formativas com um núcleo comum. A primeira síntese apresentou 26 competências hierarquizadas, distribuídas em universais, moderadas e específicas

(Tabela 2). A partir da análise transversal, foi consolidado o núcleo de 18 competências socioemocionais universais (Tabela 3), que constitui a base da formação integral no Senac São Paulo e fundamenta as etapas subsequentes da pesquisa. Esse conjunto de resultados fornece a estrutura necessária para a elaboração dos indicadores descritivos, a análise de sua classificação com o modelo *Big Five* e a obtenção de evidências de validação por juízes especialistas, etapas que serão apresentadas nas seções seguintes.

**4.1.1 Justificativa para a Inclusão da Competência Liderança Colaborativa.** A competência Liderança Colaborativa, ainda que não tenha figurado entre as mais recorrentes nos planos de curso analisados, foi mantida na matriz consolidada por representar uma dimensão essencial do desenvolvimento socioemocional na educação profissional e humana. Sua presença expressa uma síntese de comportamentos observáveis relacionados à comunicação assertiva, à empatia, à corresponsabilidade e à mediação de conflitos, aspectos fundamentais para a convivência ética e a condução de processos coletivos em ambientes formativos e profissionais. Assim, sua inclusão responde não apenas a critérios de frequência empírica, mas à coerência teórica e pedagógica do conjunto de competências, reafirmando a centralidade da formação integral na educação profissional (OECD, 2015; CASEL, 2020).

Nesse sentido, enquanto competência educacional e profissional envolve a habilidade de engajar, inspirar e conduzir grupos de forma ética, respeitosa e colaborativa, promovendo a corresponsabilidade pelo desempenho e pelo clima social do grupo. A literatura contemporânea aponta que lideranças colaborativas tendem a favorecer maior inovação, maior satisfação em equipes e ambientes mais propícios ao desenvolvimento humano (Kouzes & Posner, 2012; West, 2012).

Sob a perspectiva educacional, essa competência adquire relevância especial na formação técnica contemporânea, marcada por demandas de interdependência,

inovação e responsabilidade compartilhada. O desenvolvimento da liderança colaborativa favorece a construção de ambientes de aprendizagem democráticos, a corresponsabilização nas decisões e o protagonismo ético dos estudantes, em consonância com o papel emancipador da educação profissional. Tal compreensão encontra respaldo em estudos que apontam o fortalecimento das competências relacionais como condição indispensável para o exercício da cidadania e para a atuação em contextos laborais cada vez mais dinâmicos, complexos e interconectados (Deming, 2017; Rodrigues & Oliveira, 2020).

Dessa forma, a decisão de incluir a Liderança Colaborativa na matriz final das CSE reflete a intenção de contemplar uma competência integradora, que sintetiza dimensões cognitivas, afetivas e sociais em favor de práticas colaborativas e humanizadoras. Ao valorizar essa competência, a pesquisa reforça o compromisso com uma educação que prepara, profissionais e cidadãos capazes de agir com empatia, corresponsabilidade e visão coletiva, princípios que sustentam os fundamentos da educação profissional e humana (Brasil, 2021; Senac, 2018).

#### **4.2 Elaboração de Indicadores de Avaliação das Competências Socioemocionais**

Esta etapa consistiu em traduzir as CSE em descritores comportamentais observáveis, ou seja, em manifestações práticas que permitem identificar e avaliar o desenvolvimento dessas competências em situações reais de aprendizagem e de atuação profissional, para viabilizar monitoramento e avaliação sistemática no contexto da educação profissional. Os indicadores foram construídos com foco em clareza, objetividade e aplicabilidade, considerando situações típicas de aprendizagem, estágios e práticas profissionais. O processo buscou reduzir redundâncias e selecionar os indicadores mais representativos por competência.

A etapa de elaboração e obtenção de evidências de validação dos indicadores de

avaliação representou um dos resultados centrais desta investigação, tendo em vista a necessidade de operacionalizar as competências socioemocionais no contexto da educação profissional. A tradução de competências abstratas em comportamentos observáveis e mensuráveis constitui um requisito essencial para que seja possível monitorar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento socioemocional de estudantes de forma sistemática. Nesse sentido, o processo desenvolvido nesta pesquisa priorizou a construção de indicadores que reunissem clareza, objetividade e aplicabilidade prática, de modo a atender às demandas formativas da educação profissional e ao mesmo tempo responder à perspectiva da formação humana integral (Rodrigues & Oliveira, 2020; Zinsser et al., 2021).

A elaboração dos indicadores baseou-se em três diretrizes fundamentais: (a) garantir a aderência ao contexto da educação profissional, considerando situações típicas de aprendizagem, estágios e práticas profissionais; (b) assegurar a relevância formativa dos comportamentos, privilegiando dimensões como comunicação, ética, trabalho colaborativo, autonomia, pensamento crítico e responsabilidade socioambiental; e (c) reduzir redundâncias e sobreposições, de modo a selecionar apenas os indicadores mais significativos para cada competência. Essa sistematização resultou em 19 competências socioemocionais, cada uma operacionalizada em 6 a 8 indicadores de avaliação.

O processo de obtenção de evidências de validação ocorreu à luz da experiência acumulada em docência na educação profissional, associada à fundamentação teórica proveniente da literatura científica sobre competências socioemocionais. Essa articulação entre prática e teoria permitiu identificar quais manifestações comportamentais são mais frequentes e relevantes para o desenvolvimento dos estudantes. A partir desse crivo, buscou-se contemplar dimensões tanto instrumentais

(como organização, disciplina, proatividade e clareza comunicativa) quanto humanizadoras (como empatia, respeito à diversidade, cordialidade e consciência socioambiental), reafirmando a inseparabilidade entre qualificação profissional e formação humana. Tal perspectiva dialoga diretamente com a literatura que defende a integração entre competências cognitivas, técnicas e socioemocionais como condição para uma formação integral (CASEL, 2020; OECD, 2018; Primi & Santos, 2020).

O resultado dessa etapa foi à consolidação de um repertório de indicadores que, além de oferecer parâmetros avaliativos, possibilitam orientar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional. Indicadores como “Expressa opiniões de forma clara e objetiva” (Comunicação assertiva), “Reproduz/parafraseia o que ouviu para confirmar compreensão” (Escuta ativa e empatia), “Cumpre papéis e responsabilidades definidos pela equipe” (Trabalho em equipe) e “Propõe soluções sustentáveis em projetos” (Responsabilidade socioambiental) ilustram como comportamentos cotidianos podem ser descritos em termos observáveis, constituindo-se como guias para a mediação docente e para a reflexão crítica dos estudantes.

Ao final, os indicadores não apenas viabilizam a avaliação formativa das competências socioemocionais, mas também se apresentam como instrumentos de apoio à prática educativa, oferecendo aos docentes referenciais claros para observar progressos, identificar necessidades e promover estratégias pedagógicas coerentes. Assim, os resultados reforçam a importância de alinhar a avaliação socioemocional às especificidades da educação profissional e humana, contribuindo tanto para a qualidade do ensino quanto para a formação de sujeitos mais autônomos, colaborativos e socialmente responsáveis.

A presente seção apresenta as competências socioemocionais (CSE) selecionadas neste estudo e os respectivos indicadores de avaliação respaldados por evidências de

validação. A organização desse repertório busca oferecer uma referência clara e aplicável à prática docente na educação profissional, assegurando coerência entre os referenciais teóricos mobilizados e as exigências formativas da realidade educacional.

#### **Tabela 4**

##### *Competências socioemocionais e indicadores de avaliação*

---

##### **Competência Socioemocional e seus respectivos Indicadores**

---

**1) Comunicação Assertiva:** Capacidade de expressar ideias, sentimentos e necessidades de forma clara, respeitosa e eficaz, adaptando-se ao contexto.

- 1 Expressa opiniões de forma objetiva e educada.
- 2 Evita interrupções desnecessárias durante conversas ou exposições.
- 3 Utiliza linguagem verbal adequada ao contexto profissional.
- 4 Demonstra coerência entre fala e postura corporal.
- 5 Faz perguntas pertinentes para esclarecer dúvidas
- 6 Usa recursos técnicos (termos, relatórios, apresentações) com precisão.
- 7 Defende ideias de forma assertiva e respeitosa.
- 8 Ajusta a comunicação ao público

**2) Escuta Ativa e Empatia:** Habilidade de compreender perspectivas, emoções e necessidades do outro, respondendo com acolhimento e respeito.

- 1 Mantém contato visual e postura de atenção durante interações.
- 2 Faz perguntas de aprofundamento em diálogos.
- 3 Considera sentimentos e perspectivas do interlocutor.
- 4 Evita julgamentos precipitados durante a escuta.
- 5 Demonstra acolhimento e respeito em situações de vulnerabilidade.
- 6 Evita distrações (celular, conversas paralelas) ao ouvir.

7 Reproduz ou parafraseia o que ouviu para confirmar compreensão.

8 Tolera silêncios como parte do processo de escuta

---

### **Competência Socioemocional e seus respectivos Indicadores**

---

**3) Cordialidade e Respeito:** Manutenção de relações sociais positivas, pautadas em respeito mútuo, ética e civilidade.

1 Demonstra boa educação em interações presenciais ou virtuais.

2 Utiliza linguagem adequada, sem termos ofensivos.

3 Respeita o tempo de fala dos outros.

4 Trata colegas, docentes e clientes com consideração.

5 Demonstra paciência em situações de conflito.

6 Mantém postura de urbanidade em ambientes de trabalho/estudo.

**4) Trabalho em Equipe:** Cooperação para alcançar objetivos comuns, integrando diferentes papéis e funções.

1 Participa ativamente das atividades em grupo.

2 Cumpre papéis e responsabilidades definidos pela equipe.

3 Apoia colegas em dificuldades técnicas ou emocionais.

4 Compartilha informações relevantes com o grupo.

5 Demonstra flexibilidade para ajustes em tarefas coletivas.

6 Coopera para atingir metas comuns.

**5) Colaboração e Cooperação:** Atuação solidária, com disposição para apoiar colegas, compartilhar informações e construir soluções coletivas.

1 Disponibiliza-se para auxiliar colegas.

---

### Competência Socioemocional e seus respectivos Indicadores

---

- 2 Propõe soluções conjuntas para desafios coletivos.
- 3 Estimula a participação de colegas mais retraídos.
- 4 Demonstra interesse no sucesso coletivo, não apenas individual.
- 5 Cumpre acordos estabelecidos coletivamente.
- 6 Reconhece o valor da diversidade de contribuições.

**6) Responsabilidade e Compromisso:** Cumprimento de prazos e tarefas com qualidade, assumindo consequências de escolhas e ações.

- 1 Entrega atividades dentro do prazo.
- 2 Cumpre acordos estabelecidos com docentes e colegas.
- 3 Comparece pontualmente às aulas e compromissos.
- 4 Informa previamente em caso de ausência.
- 5 Cumpre regras e regulamentos institucionais.
- 6 Demonstra dedicação nas atividades, mesmo diante de dificuldades.

**7) Postura Profissional e Ética:** Conduta orientada por princípios éticos, transparência e respeito às normas sociais e profissionais.

- 1 Utiliza linguagem técnica de forma adequada.
- 2 Age com imparcialidade em situações de conflito.
- 3 Reconhece erros e assume consequências.
- 4 Evita plágio em atividades acadêmicas.
- 5 Age de acordo com princípios éticos da profissão.

6 Apresenta comportamento condizente com normas institucionais.

---

### **Competência Socioemocional e seus respectivos Indicadores**

---

**8) Sigilo e Confidencialidade:** Capacidade de preservar informações sensíveis e respeitar a privacidade em contextos profissionais.

- 1 Evita compartilhar informações pessoais de colegas.
- 2 Mantém sigilo sobre informações de estágio/cliente.
- 3 Reforça a importância do sigilo em atividades coletivas.
- 4 Evita divulgar conversas de grupo sem autorização.
- 5 Não utiliza informações confidenciais para benefício próprio.
- 6 Informa apenas dados necessários em contextos apropriados.

**9) Proatividade e Iniciativa:** Disposição para agir antecipadamente, propor soluções e enfrentar desafios de forma autônoma.

- 1 Antecipa-se às demandas de atividades.
- 2 Propõe soluções diante de dificuldades.
- 3 Demonstra disposição para assumir novos desafios.
- 4 Propõe melhorias em processos educativos.
- 5 Assume tarefas voluntariamente.
- 6 Mobiliza colegas para novas propostas.

**10) Autonomia e Autogestão:** Habilidade de gerir as próprias ações, tempo e recursos, assumindo protagonismo na aprendizagem e no trabalho.

- 1 Organiza sua rotina de estudos sem depender de lembretes constantes.

---

**Competência Socioemocional e seus respectivos Indicadores**

---

- 2 Busca informações adicionais para aprofundar conteúdos.
- 3 Gerencia seu tempo de forma eficaz.
- 4 Estabelece metas pessoais de aprendizagem.
- 5 Corrige erros a partir de feedback recebido.
- 6 Equilibra demandas acadêmicas e pessoais.

**11) Organização e disciplina:** Capacidade de planejar, priorizar e executar tarefas de forma sistemática e consistente.

- 1 Mantém materiais e ambiente de estudo organizados.
- 2 Cumpre cronogramas de atividades.
- 3 Planeja etapas antes de executar tarefas.
- 4 Demonstra compromisso e pontualidade.
- 5 Cumpre regras de convivência e horários.
- 6 Evita dispersões em sala de aula.

**12) Flexibilidade e Adaptabilidade:** Ajuste positivo a mudanças, imprevistos e novos contextos, mantendo eficácia no desempenho.

- 1 Ajusta-se a mudanças de cronograma.
- 2 Reorganiza prioridades diante de imprevistos.
- 3 Aceita realocação de papéis em trabalhos em grupo.
- 4 Reage a críticas de forma construtiva.
- 5 Demonstra disposição para aprender novos recursos.

- 6 Integra-se a colegas de perfis variados.
- 7 Tolera situações de incerteza sem prejudicar o desempenho.

---

### **Competência Socioemocional e seus respectivos Indicadores**

---

**13) Tolerância à Pressão:** Capacidade de manter equilíbrio emocional e desempenho adequado em situações de estresse.

- 1 Mantém a calma em situações de avaliação.
- 2 Controla emoções em contextos de conflito.
- 3 Demonstra foco em prazos curtos.
- 4 Utiliza estratégias de autorregulação (respiração, pausas, técnicas de foco).
- 5 Enfrenta críticas sem reatividade excessiva.
- 6 Evita atitudes agressivas em situações de estresse.

**14) Pensamento Crítico:** Análise criteriosa de informações, argumentos e contextos para fundamentar decisões.

- 1 Demonstra capacidade de síntese.
- 2 Identifica inconsistências em argumentos.
- 3 Relaciona teoria e prática na análise de problemas.
- 4 Verifica a veracidade de fontes de informação.
- 5 Propõe alternativas baseadas em raciocínio lógico.
- 6 Expõe contradições de forma respeitosa.

**15) Criatividade e Inovação:** Capacidade de propor ideias originais e soluções inovadoras para problemas e desafios.

- 1 Propõe soluções originais para problemas.

---

**Competência Socioemocional e seus respectivos Indicadores**

---

- 2 Apresenta ideias novas em projetos.
- 3 Usa recursos tecnológicos de forma criativa.
- 4 Demonstra capacidade de improviso em imprevistos.
- 5 Explora novas formas de apresentação de trabalhos.
- 6 Integra conhecimentos de diferentes áreas e contexto.

**16) Tomada de Decisão Responsável:** Escolha fundamentada em critérios técnicos, éticos e contextuais, assumindo consequências das ações.

- 1 Considera alternativas avalia riscos e benefícios das escolhas antes de decidir.
- 2 Fundamenta decisões em critérios éticos.
- 3 Assume responsabilidade pelos resultados.
- 4 Demonstra clareza ao justificar escolhas.
- 5 Revê escolhas quando identifica falhas.
- 6 Evita decisões precipitadas.

**17) Respeito à Diversidade:** Reconhecimento e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais nas relações interpessoais.

- 1 Demonstra acolhimento e colabora com colegas de diferentes origens ou faixas etárias.
- 2 Valoriza a contribuição de pessoas com deficiência.
- 3 Reconhece a importância da equidade de gênero.
- 4 Demonstra respeito a crenças e valores distintos.
- 5 Utiliza linguagem inclusiva e respeitosa.

- 6 Evita atitudes discriminatórias em sala de aula.

---

### **Competência Socioemocional e seus respectivos Indicadores**

---

**18) Responsabilidade Socioambiental:** Compromisso com práticas sustentáveis e atitudes cidadãs que respeitem o meio ambiente e a coletividade.

- 1 Evita desperdício de recursos (água, energia, materiais).
- 2 Segrega resíduos de forma adequada.
- 3 Propõe soluções sustentáveis em projetos.
- 4 Demonstra cuidado com espaços coletivos.
- 5 Respeita normas ambientais em atividades técnicas.
- 6 Relaciona práticas profissionais com impactos ambientais.

**19) Liderança Colaborativa:** Capacidade de incorporar elementos de cooperação, sensibilidade social e emocional, para o trabalho em contextos complexos e interdependentes.

- 1 Assume responsabilidades nas decisões e resultados do grupo.
- 2 Incentiva a participação dos colegas em decisões de grupo.
- 3 Promove um ambiente de trabalho colaborativo e inclusivo.
- 4 Motiva a equipe para alcançar objetivos comuns.
- 5 Media conflitos com postura imparcial e respeitosa.
- 6 Reconhece e valoriza as contribuições individuais dos membros da equipe.

---

*Nota.* A tabela apresenta as dezoito CSE e seus respectivos indicadores de avaliação, que foram construídos com foco em comportamentos observáveis e mensuráveis, organizados de modo a favorecer o monitoramento, a avaliação e o

desenvolvimento das CSE no contexto educacional. Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

A sistematização das CSE acompanhadas de seus indicadores constitui um produto que amplia as possibilidades de observação, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Mais do que instrumentos avaliativos, esses indicadores configuram-se como orientadores das práticas pedagógicas, fortalecendo a integração entre formação técnica e humana. Desse modo, contribuem para uma abordagem educacional que valoriza tanto a qualificação profissional quanto a formação integral do sujeito, em consonância com os desafios contemporâneos da educação. Ademais, a etapa subsequente desta pesquisa dedica-se à classificação dos indicadores, permitindo estabelecer relações entre os comportamentos descritos e as dimensões do modelo *Big Five* Socioemocional.

#### **4.3 Classificação dos Indicadores de Avaliação segundo Modelo *Big Five* Socioemocional**

A classificação dos indicadores de avaliação foi realizada com base no modelo *Big Five* Socioemocional, que organiza os traços socioemocionais em cinco grandes dimensões: Abertura ao Novo, Consciência, Engajamento com os Outros, Amabilidade e Resiliência Emocional. Essa etapa permitiu articular as competências específicas identificadas a constructos amplamente reconhecidos na literatura científica internacional sobre personalidade e desenvolvimento socioemocional no campo educacional.

A classificação buscou assegurar consistência teórica e pertinência prática, relacionando cada indicador aos fatores do *Big Five* de acordo com a natureza do comportamento descrito. Esse procedimento amplia a robustez do conjunto respaldado por evidências de validação, uma vez que possibilita integrar o repertório de

competências construído neste estudo a uma estrutura conceitual consolidada e validada empiricamente. Além disso, ao situar os indicadores no âmbito das dimensões do *Big Five*, reforça-se a comparabilidade dos resultados com pesquisas nacionais e internacionais, ampliando o alcance científico e aplicado da investigação.

**Tabela 5**

*Classificação das CSE e indicadores segundo o modelo Big Five Socioemocional (BFS)*

CSE	Indicador de Avaliação	Dimensão BFS
Autonomia e Autogestão	Organiza sua rotina de estudos sem depender de lembretes constantes Busca informações adicionais para aprofundar conteúdos Gerencia seu tempo de forma eficaz Estabelece metas pessoais de aprendizagem Corrige erros a partir de feedback recebido Equilibra demandas acadêmicas e pessoais	Consciência
Colaboração e Cooperação	Estimula a participação de colegas mais retraídos Reconhece o valor da diversidade de contribuições Disponibiliza-se para auxiliar colegas Propõe soluções conjuntas para desafios coletivos Demonstra interesse no sucesso coletivo, não apenas individual Cumpre acordos estabelecidos coletivamente	Engajamento com os Outros
Comunicação Assertiva	Expressa opiniões de forma clara e objetiva Defende ideias de forma assertiva e respeitosa	Amabilidade

	Utiliza linguagem verbal adequada ao contexto profissional	Engajamento com os Outros
	Demonstra coerência entre fala e postura corporal	Engajamento com os Outros
	Faz perguntas pertinentes para esclarecer dúvidas	Engajamento com os Outros
	Usa recursos técnicos com precisão	Engajamento com os Outros
	Ajusta a comunicação ao público	Engajamento com os Outros
	Evita interrupções desnecessárias durante conversas	Engajamento com os Outros
Cordialidade e Respeito	Demonstra boa educação em interações presenciais ou virtuais	Amabilidade
	Utiliza linguagem adequada, sem termos ofensivos	Amabilidade
	Respeita o tempo de fala dos outros	Amabilidade
	Trata colegas, docentes e pacientes/clients com consideração	Amabilidade
	Demonstra paciência em situações de conflito	Amabilidade
	Mantém postura de urbanidade em ambientes de trabalho/estudo	Amabilidade
Criatividade e Inovação	Propõe soluções originais para problemas	Abertura ao Novo
	Apresenta ideias novas em projetos	Abertura ao Novo
	Usa recursos tecnológicos de forma criativa	Abertura ao Novo
	Demonstra capacidade de improviso em imprevistos	Abertura ao Novo

	Explora novas formas de apresentação de trabalhos	Abertura ao Novo
	Integra conhecimentos de diferentes áreas e contextos	Abertura ao Novo
CSE	Indicador de Avaliação	Dimensão BFS
Escuta Ativa e Empatia	Mantém contato visual e postura de atenção durante interações	Engajamento com os Outros
	Reproduz ou parafraseia o que ouviu para confirmar compreensão	Engajamento com os Outros
	Faz perguntas de aprofundamento em diálogos	Engajamento com os Outros
	Evita distrações ao ouvir	Engajamento com os Outros
	Considera sentimentos e perspectivas do interlocutor	Amabilidade
	Demonstra acolhimento e respeito em situações de vulnerabilidade	Amabilidade
	Tolera silêncios como parte do processo de escuta	Amabilidade
	Evita julgamentos precipitados durante a escuta	Resiliência Emocional
Flexibilidade e Adaptabilidade	Ajusta-se a mudanças de cronograma	Abertura ao Novo
	Reorganiza prioridades diante de imprevistos	Abertura ao Novo
	Aceita realocação de papéis em trabalhos em grupo	Abertura ao Novo

	Demonstra disposição para aprender novos recursos	Abertura ao Novo
	Integra-se a colegas de perfis variados	Abertura ao Novo
	Tolera situações de incerteza sem prejudicar o desempenho	Resiliência Emocional
	Reage a críticas de forma construtiva	Resiliência Emocional
CSE	Indicador de Avaliação	Dimensão BFS
Liderança	Assume responsabilidades nas decisões e resultados do grupo	Consciência
Colaborativa	Incentiva a participação dos colegas em decisões de grupo	Engajamento com os Outros
	Promove um ambiente de trabalho colaborativo e inclusivo	Engajamento com os Outros
	Motiva a equipe para alcançar objetivos comuns	Engajamento com os Outros
	Media conflitos com postura imparcial e respeitosa	Amabilidade
	Reconhece e valoriza as contribuições individuais dos membros da equipe	Amabilidade
Organização e Disciplina	Mantém materiais e ambiente de estudo organizados	Consciência
	Cumpre cronogramas de atividades	Consciência
	Planeja etapas antes de executar tarefas	Consciência
	Demonstra compromisso e pontualidade	Consciência
	Cumpre regras de convivência e horários	Consciência
	Evita dispersões em sala de aula	Consciência

Pensamento Crítico	Demonstra capacidade de síntese Identifica inconsistências em argumentos Relaciona teoria e prática na análise de problemas Verifica a veracidade de fontes de informação Propõe alternativas baseadas em raciocínio lógico Expõe contradições de forma respeitosa	Abertura ao Novo Abertura ao Novo Abertura ao Novo Abertura ao Novo Abertura ao Novo Abertura ao Novo
CSE	Indicador de Avaliação	Dimensão BFS
Postura Profissional e Ética	Utiliza linguagem técnica de forma adequada Age com imparcialidade em situações de conflito Reconhece erros e assume consequências Evita plágio em atividades acadêmicas Age de acordo com princípios éticos da profissão Apresenta comportamento condizente com normas institucionais	Consciência Consciência Consciência Consciência Consciência Consciência
Proatividade e Iniciativa	Antecipa-se às demandas de atividades Propõe soluções diante de dificuldades Demonstra disposição para assumir novos desafios Propõe melhorias em processos educativos	Engajamento com os Outros Engajamento com os Outros Engajamento com os Outros Engajamento

		com os Outros
	Assume tarefas voluntariamente	Engajamento com os Outros
	Mobiliza colegas para novas propostas	Engajamento com os Outros
Respeito à Diversidade	Demonstra acolhimento e colabora com colegas de diferentes origens Valoriza a contribuição de pessoas com deficiência Reconhece a importância da equidade de gênero Demonstra respeito a crenças e valores distintos Utiliza linguagem inclusiva e respeitosa Evita atitudes discriminatórias em sala de aula	Amabilidade Amabilidade Amabilidade Amabilidade Amabilidade Amabilidade
CSE	Indicador de Avaliação	Dimensão BFS
Responsabilidade e Compromisso	Entrega atividades dentro do prazo Cumpre acordos estabelecidos com docentes e colegas Comparece pontualmente às aulas e compromissos Informa previamente em caso de ausência Cumpre regras e regulamentos institucionais Demonstra dedicação nas atividades, mesmo diante de dificuldades	Consciência Consciência Consciência Consciência Consciência Consciência
Responsabilidade Socioambiental	Propõe soluções sustentáveis em projetos Relaciona práticas profissionais com impactos ambientais	Abertura ao Novo Abertura ao Novo

	Evita desperdício de recursos (água, energia, materiais)	Consciência
	Segrega resíduos de forma adequada	Consciência
	Demonstra cuidado com espaços coletivos	Amabilidade
	Respeita normas ambientais em atividades técnicas	Amabilidade
Sigilo e Confidencialidade	Evita compartilhar informações pessoais de colegas	Consciência
	Mantém sigilo sobre informações de estágio/cliente	Consciência
	Reforça a importância do sigilo em atividades coletivas	Consciência
	Evita divulgar conversas de grupo sem autorização	Consciência
	Não utiliza informações confidenciais para benefício próprio	Consciência
	Informa apenas dados necessários em contextos apropriados	Consciência
CSE	Indicador de Avaliação	Dimensão BFS
Tomada de Decisão	Considera alternativas e avalia riscos antes de decidir	Consciência
Responsável	Fundamenta decisões em critérios éticos	Consciência
	Assume responsabilidade pelos resultados	Resiliência
	Demonstra clareza ao justificar escolhas	Emocional
	Revê escolhas quando identifica falhas	Consciência
	Evita decisões precipitadas	Resiliência
Tolerância à Pressão	Mantém a calma em situações de avaliação	Emocional

<b>CSE</b>	<b>Indicador de Avaliação</b>	<b>Dimensão BFS</b>
Trabalho em Equipe	Participa ativamente das atividades em grupo	Engajamento com os Outros
	Compartilha informações relevantes com o grupo	Engajamento com os Outros
	Cumpre papéis e responsabilidades definidos pela equipe	Amabilidade
	Apoia colegas em dificuldades técnicas ou emocionais	Amabilidade
	Demonstra flexibilidade para ajustes em tarefas coletivas	Amabilidade
	Coopera para atingir metas comuns	Amabilidade

*Nota.* Cada indicador foi associado à dimensão mais pertinente do modelo, de acordo com a natureza do comportamento descrito. Fonte: Elaboração própria.

A classificação dos indicadores segundo o modelo *Big Five Socioemocional* permite a ancoragem em dimensões amplamente reconhecidas na literatura internacional, conferindo ao conjunto elaborado maior rigor teórico e comparabilidade com estudos nacionais e estrangeiros. Essa etapa possibilitou organizar o conjunto de indicadores de avaliação das competências socioemocionais em cinco grandes

domínios: Abertura ao Novo, Consciência, Engajamento com os Outros, Amabilidade e Resiliência Emocional.

A classificação dos 119 indicadores das 19 CSE evidenciou a predominância da dimensão Consciência que correspondeu 32% do total, evidenciando a ênfase institucional em aspectos como responsabilidade, organização, comprometimento e autorregulação, competências fortemente associadas ao desempenho e à ética profissional. A dimensão Engajamento com os Outros correspondeu a cerca de 21% dos indicadores, destacando comportamentos vinculados à colaboração, liderança, comunicação e iniciativa, essenciais para o trabalho em equipe e o engajamento coletivo. Já a dimensão Amabilidade reuniu 23%, abarcando atitudes de empatia, respeito, cordialidade e sensibilidade social, fundamentais para a convivência, o trabalho em equipe, o respeito à diversidade e a humanização das relações interpessoais.

Por sua vez, a Resiliência Emocional representou 8% do total, contemplando indicadores relacionados à estabilidade emocional, à tolerância a situações de pressão e à capacidade de lidar com críticas e frustrações de forma construtiva. Por fim, a dimensão Abertura ao Novo agregou cerca de 16%, evidenciando competências ligadas à curiosidade, flexibilidade cognitiva, criatividade e disposição para a aprendizagem contínua, aspectos essenciais em contextos educacionais dinâmicos e em constante transformação. Essa distribuição evidencia a natureza multifacetada das competências socioemocionais no contexto da educação profissional, demonstrando que o conjunto de indicadores abrange tanto dimensões voltadas ao autogerenciamento e desempenho individual, quanto àquelas relacionadas à interação social e adaptabilidade, características essenciais à formação integral proposta pelo Senac.

Entretanto, para assegurar a qualidade científica e a pertinência prática desse material, fez-se necessária a etapa seguinte de obtenção de evidências de validação por juízes

especialistas, na qual os indicadores foram submetidos à apreciação crítica de profissionais com experiência em educação profissional, psicologia educacional e avaliação de competências socioemocionais. Essa validação teve como objetivo verificar a clareza, relevância e aplicabilidade dos indicadores, garantindo que pudesse ser utilizados de forma consistente e confiável em contextos reais de ensino e aprendizagem.

#### **4.4 Evidências de Validação por Juízes Especialistas**

A etapa de obtenção de evidências de validação por juízes foi conduzida com o objetivo de verificar a clareza, relevância e aplicabilidade dos indicadores de avaliação das CSE no contexto da educação profissional. Trata-se de um procedimento metodológico amplamente utilizado em pesquisas de construção e adaptação de instrumentos, por assegurar que os itens desenvolvidos apresentem consistência teórica e pertinência prática. Nesse processo, buscou-se reunir especialistas com diferentes perfis acadêmicos e profissionais, de modo a contemplar múltiplas perspectivas e garantir maior confiabilidade ao conjunto de indicadores propostos.

Os juízes foram selecionados com base em critérios previamente estabelecidos, que incluíram: (a) titulação de especialização, mestre ou doutor em áreas relacionadas à educação, psicologia educacional ou afim; (b) experiência comprovada em docência ou gestão em instituições de educação profissional; e (c) atuação em pesquisas ou projetos voltados às competências socioemocionais, avaliação educacional ou desenvolvimento de indicadores. A diversidade de perfis buscou ampliar a riqueza das análises, reunindo tanto acadêmicos com experiência em investigação científica quanto, gestores e docentes com vivência prática no campo educacional.

#### **4.5 Resultados da Obtenção de Evidências de Validação por Juízes**

**4.5.1 Perfil dos juízes avaliadores.** Participaram da etapa de obtenção de validação

quatro juízes especialistas, com idade entre 34 e 45 anos, selecionados por apresentarem formação e experiência compatíveis com os objetivos da pesquisa. O grupo foi composto por um especialista, dois mestres e um doutor com atuação profissional nas áreas de Psicologia, Educação e Gestão Escolar e de Pessoas. Todos com experiência consolidada em educação profissional entre docência e gestão, com média entre 11 e 20 anos de atuação em instituições de ensino técnico e superior.

As atuações perpassam pela formação docente; inovação pedagógica e inclusão educacional, com foco em metodologias ativas; mediação da aprendizagem e diversidade; coordenação e consultoria pedagógica; validação documental, acompanhamento de indicadores institucionais e atualização de planos de curso; supervisão de estágio. Também, com base prática e teórica em desenvolvimento humano; avaliação de competências e processos formativos; e pesquisa na área de orientação profissional e de carreira; legitimando sua contribuição no processo de obtenção de evidências de validação dos indicadores de CSE. Além da vivência, há participantes que já desenvolveram pesquisas e atuaram em processos de validação de instrumentos, por meio de consultoria técnica em reestruturação e elaboração de planos de cursos, planos de orientação profissionalizantes, avaliação educacional e práticas de formação integral, com ênfase na adequação às normativas educacionais vigentes e segurança na qualidade técnica e pedagógica dos documentos institucionais.

O perfil diversificado dos juízes, com funções como docentes e gestores educacionais, assegurou uma análise equilibrada dos indicadores, contemplando tanto a coerência teórica quanto a aplicabilidade prática no contexto pedagógico. Essa heterogeneidade fortaleceu a validade de conteúdo da matriz, permitindo o cruzamento entre perspectivas acadêmicas e profissionais sobre o desenvolvimento socioemocional.

#### ***4.5.2 Análise quantitativa dos resultados por dimensão do Modelo Big Five***

**Socioemocional.** As cinco dimensões socioemocionais: Abertura ao Novo, Consciência (Autogestão), Engajamento com os Outros, Amabilidade e Resiliência Emocional, foram avaliadas individualmente quanto a quatro critérios: (1) adequação da escrita, (2) coerência teórica com a dimensão, (3) aplicabilidade prática e (4) adequação conceitual. Cada juiz analisou os 119 indicadores, atribuindo respostas “Sim” ou “Não” e podendo incluir observações qualitativas. A seguir são apresentados os resultados consolidados da etapa de obtenção de evidências de validação dos indicadores por dimensão do modelo Big Five Socioemocional.

Na dimensão Abertura ao Novo, os resultados evidenciaram concordância de altíssimo nível entre os juízes quanto à adequação dos 19 indicadores avaliados, 99% de concordância nos critérios. Os juízes reconheceram a pertinência dos indicadores para representar comportamentos associados à curiosidade intelectual, criatividade, flexibilidade cognitiva e disposição para aprender, confirmando a solidez teórica dessa dimensão.

Na dimensão Autogestão, composta por 37 indicadores, verificou-se 94,7% de concordância média, índice elevado, embora com pequenas variações em alguns itens. As observações apontaram oportunidades de ajustes redacionais e de clareza descritiva em certos indicadores, especialmente aqueles relacionados à organização, planejamento e autorregulação. Mesmo assim, o conjunto foi considerado teoricamente consistente, refletindo com precisão os traços de responsabilidade, persistência e comprometimento, assim como os comportamentos associados à autodisciplina, responsabilidade, persistência, organização e regulação do esforço, componentes centrais que caracterizam a dimensão.

A dimensão Engajamento com os Outros, composta por 25 indicadores apresentou 97,2% de concordância média, confirmando a convergência dos juízes

quanto à coerência teórica e aplicabilidade prática dos indicadores. As pequenas variações observadas estiveram relacionadas ao ajuste de terminologia e padronização de verbos de ação, sem comprometer o conteúdo conceitual. Os resultados evidenciam a pertinência dos indicadores para descrever comportamentos vinculados à comunicação, proatividade, colaboração e liderança participativa, essenciais à convivência e ao trabalho em grupo, refletindo a capacidade de interação social e engajamento positivo em contextos formativos e profissionais.

Na dimensão Amabilidade, composta por 27 indicadores, verificou-se 99% de concordância média entre os juízes, representando o maior índice entre as dimensões. Os avaliadores destacaram a clareza linguística e a coerência teórica dos indicadores, que descrevem de forma precisa comportamentos associados à empatia, respeito, cordialidade e cooperação. As observações qualitativas reforçaram o equilíbrio entre aplicabilidade prática e fundamentação teórica, confirmando a consistência da dimensão no contexto da formação humana e relacional.

Por fim, a dimensão Resiliência Emocional, composta por 11 indicadores, obteve 98,8% de concordância, demonstrando aprovação em alto nível em todas as variáveis analisadas. Não houve divergências ou sugestões de revisão conceitual, o que indica alinhamento integral entre os indicadores e o construto teórico da dimensão, e as observações limitaram-se a sugestões de refinamento textual. Essa elevada concordância reflete a clareza dos indicadores na representação de comportamentos relacionados à autorregulação emocional, controle diante de pressões e estabilidade frente a situações desafiadoras, confirmando que os indicadores descrevem de forma objetiva comportamentos ligados à autorregulação emocional, controle diante de situações de estresse e equilíbrio frente a desafios acadêmicos e profissionais.

De modo geral, as cinco dimensões apresentaram índices médios de

concordância entre 94% e 99%, com índice geral de alta aprovação de 97,27%, evidenciando a alta consistência teórica, semântica e prática da matriz de indicadores. Esses resultados confirmam a validade semântica e teórica dos indicadores e demonstram sua aplicabilidade prática para a observação e o desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto da educação profissional e humana.

A Tabela a seguir apresenta a síntese dos resultados de concordância obtidos na etapa de validação dos indicadores socioemocionais, segundo as cinco dimensões do modelo *Big Five Socioemocional*. Os percentuais refletem a média de concordância entre os juízes nas quatro variáveis analisadas: adequação da escrita, coerência teórica, aplicabilidade e adequação conceitual.

**Tabela 6**

*Média de aprovação dos indicadores por dimensão do modelo Big Five Socioemocional*

Dimensão	Nº de Indicadores	Respostas “Sim”	Respostas “Não”	% de Concordância	Síntese Interpretativa Média
Abertura ao Novo	19	301	3	99,01 %	Alta concordância quanto à clareza e coerência dos indicadores relacionados à criatividade, flexibilidade cognitiva e disposição para o aprendizado. Elevado consenso entre avaliadores, destacando a pertinência dos indicadores de empatia, respeito, cordialidade e cooperação.
Amabilidade	27	428	4	99,07 %	Elevado consenso entre avaliadores, destacando a pertinência dos indicadores de empatia, respeito, cordialidade e cooperação. Embora o índice permaneça alto, algumas variações
Autogestão	37	593	33	94,74 %	indicas necessidade de

ajustes redacionais e de clareza em certos descriptores ligados à responsabilidade e autorregulação.

Dimensão	Nº de Indicadores	Respostas “Sim”	Respostas “Não”	% de Concordância Média	Síntese Interpretativa
Engajamento com os Outros	25	389	11	97,25 %	Forte convergência quanto à aplicabilidade e coerência dos indicadores que abordam colaboração, comunicação e liderança participativa.
Resiliência Emocional	11	174	2	98,86 %	Alto nível de aprovação, confirmado a consistência teórica e a clareza dos indicadores sobre estabilidade emocional e manejo equilibrado de situações desafiadoras.
<b>TOTAL GERAL</b>	119	1885	53	<b>97,27%</b>	Aprovação geral elevada, indicando robustez, clareza e aderência teórica dos indicadores ao modelo <i>Big Five</i> Socioemocional e ao contexto da educação profissional.

*Nota.* A concordância foi calculada a partir da proporção de respostas “Sim”

atribuídas pelos juízes especialistas para cada indicador analisado, bem como o percentual médio de concordância obtido em cada dimensão do modelo *Big Five* Socioemocional. A avaliação considerou critérios de clareza, pertinência teórica e adequação ao contexto da educação profissional. Fonte: Elaboração própria.

Pode-se afirmar que as dimensões do modelo *Big Five* Socioemocional obtiveram elevadas evidências de validação, consolidando a robustez teórica, semântica e prática da

matriz de indicadores no contexto da educação profissional e humana. Esse resultado é sustentado pelos elevados percentuais de concordância obtidos na avaliação por juízes, considerando os critérios de clareza da redação, coerência teórica, aplicabilidade e adequação conceitual dos indicadores.

#### **4.5.3 Análise qualitativa dos resultados por dimensão do Modelo Big Five**

**Socioemocional.** A análise qualitativa dos resultados teve como objetivo compreender a natureza e a relevância das observações registradas pelos juízes durante o processo de obtenção de evidências de validação dos indicadores socioemocionais. As anotações apresentadas pelos juízes foram classificadas em três eixos principais: (a) sugestões de reescrita e aprimoramento linguístico, (b) comentários sobre aplicabilidade prática e mensurabilidade dos comportamentos descritos, e (c) observações teórico-conceituais voltadas à coerência entre os indicadores e as dimensões do modelo *Big Five Socioemocional*. De modo geral, as observações demonstraram caráter construtivo e convergente, confirmando a adequação dos indicadores e reforçando a robustez conceitual e semântica da matriz desenvolvida. A seguir, são descritos os resultados qualitativos por dimensão.

Na dimensão Abertura ao Novo, as observações qualitativas foram pontuais e restritas à padronização terminológica e ao ajuste de redações compostas. As sugestões concentraram- se na substituição de termos genéricos por verbos de ação mais específicos, com o objetivo de favorecer a observação comportamental por parte do docente. Diante disso, foram atualizados cinco indicadores. Nenhum comentário indicou divergência teórica ou necessidade de exclusão de indicadores, confirmando a validez semântica e teórica integral da dimensão.

Na dimensão Autogestão, concentrou-se o maior número de comentários qualitativos entre todas as dimensões. As observações enfatizaram a importância de

garantir clareza descritiva, objetividade e mensurabilidade dos comportamentos e adequação por heterorrelato. Alguns juízes sugeriram a simplificação de frases e a substituição de expressões interpretativas por descritores observáveis, especialmente em indicadores que envolviam autonomia, organização, planejamento e autorregulação. Diante disso, foram atualizados doze indicadores.

As análises confirmaram a consistência teórica e semântica da dimensão, indicando apenas um ajuste de exclusão. O indicador “Informa previamente em caso de ausência” foi suprimido por apresentar redundância conceitual com outro já existente na mesma CSE: Responsabilidade e Compromisso, que contempla pontualidade e assiduidade. Houve também a sugestão de alteração de dois indicadores para a dimensão Amabilidade: (1) “Promove a importância do sigilo de dados sensíveis em atividades coletivas.” (2) “Não divulga conversas de outrem sem autorização”, ambos referentes à CSE: “Ética, Sigilo e Conduta Profissional”. No indicador (1), o foco é o comprometimento com deveres e confidencialidade, comportamento típico da Consciência, associada à integridade, prudência e cumprimento de regras. E (2) expressa autorregulação moral e respeito à privacidade alheia, refletindo responsabilidade ética e controle pessoal, associado à Consciência. A menção a “outrem” adiciona nuance relacional, de respeito e empatia, trazendo traços secundários à Amabilidade, mas o núcleo continua sendo ético e normativo. Essa decisão foi sustentada pelas observações dos juízes e pela análise conjunta da pesquisadora e de seu orientador, assegurando coerência interna e não sobreposição de conteúdo.

As considerações reforçam o cuidado metodológico com a viabilidade de aplicação do instrumento em contextos pedagógicos reais, sugerindo aprimoramentos na linguagem, mas sem comprometer a essência conceitual dos indicadores. De modo geral, os comentários apontaram para ajustes de forma, e não de conteúdo, confirmando

a pertinência da dimensão para representar comportamentos relacionados à responsabilidade, persistência, cumprimento de metas e gestão pessoal da aprendizagem.

Na dimensão Engajamento com os Outros, as observações qualitativas ressaltaram aspectos linguísticos e operacionais. Alguns juízes sugeriram a uniformização de termos empregados em indicadores semelhantes, por exemplo, colabora, participaativamente e contribui, a fim de evitar redundâncias e promover maior consistência na matriz. Também foram mencionadas oportunidades de tornar a redação mais neutra e objetiva, evitando expressões que pudessem gerar interpretações subjetivas durante a observação docente.

Os comentários confirmam o reconhecimento dos juízes quanto à coerência teórica dos indicadores, que representam comportamentos vinculados à comunicação assertiva, cooperação, liderança colaborativa e iniciativa social. Assim, as sugestões foram de ajuste redacional e de padronização em quatro indicadores, sem impacto conceitual sobre o conteúdo avaliado.

Na dimensão Amabilidade, composta por 27 indicadores, os juízes registraram observações qualitativas pontuais, voltadas à fluidez textual e consistência terminológica. As sugestões incluíram o uso de linguagem mais direta, a adequação de alguns descritores de comportamento para evitar duplicidade de significados e adequação por heterorreleto foram atualizados quatro indicadores.

Dentre os quatro indicadores atualizados, houve a sugestão de alteração do indicador “Cumpre papéis e responsabilidades definidos pela equipe” referente à CSE: Trabalho em equipe, para a dimensão Engajamento com os Outros, apesar da atualização realizada e sugerida frente aos registros dos juízes para “Cumpre com comprometimento e respeito, as funções e responsabilidades definidas pela equipe”.

Este indicador permaneceu na dimensão Amabilidade, por demonstrar cooperação, respeito e compromisso com as decisões e tarefas do grupo, aspectos centrais da dimensão Amabilidade. Enquanto, Engajamento com os Outros mantém o foco em participar ativamente, comunicar-se, tomar iniciativa social.

Tal decisão foi fundamentada nas observações dos juízes e na análise conjunta da pesquisadora com seu orientador, a revisão assegurou coerência interna e distinção entre os conteúdos. As observações e atualizações reforçaram o reconhecimento de que os indicadores representam com clareza e pertinência os comportamentos associados à empatia, respeito, cordialidade, cooperação e sensibilidade social. Indicando validação integral e consistência semântica plena dessa dimensão.

Na dimensão Resiliência Emocional, as observações qualitativas foram mínimas e restritas a ajustes estilísticos, como uniformização do tempo verbal, do tom das sentenças e adequação por heterorrelato. Nenhum avaliador indicou necessidade de revisão conceitual. Tais observações demonstram convergência total quanto à adequação dos onze indicadores, que traduzem de maneira precisa comportamentos relacionados à autorregulação emocional, estabilidade diante de pressões e manejo equilibrado de situações de conflito e crítica. Com sugestões apenas de aprimoramentos na linguagem de quatro indicadores, mas sem comprometer a essência conceitual dos indicadores. A clareza dos enunciados e a pertinência dos comportamentos descritos asseguram a consistência interna e a aplicabilidade prática dos indicadores, confirmando a solidez teórica e observacional da dimensão.

#### **4.6 Síntese Interpretativa Geral**

A análise qualitativa evidenciou que as sugestões registradas pelos juízes tiveram caráter aperfeiçoador, centradas em aspectos de forma, clareza e observabilidade, e adequação por heterorrelato e sem não por divergências conceituais.

As contribuições mais recorrentes envolveram ajustes linguísticos e de padronização, especialmente nas dimensões Consciência e Engajamento com os Outros, onde se observou maior densidade de indicadores. Em síntese, as observações reforçam a coerência teórica, aplicabilidade pedagógica e validade semântica da matriz desenvolvida, demonstrando que o conjunto de indicadores é capaz de representar, de forma equilibrada e empiricamente aplicável, os traços socioemocionais descritos pelo modelo *Big Five* Socioemocional, no contexto da educação profissional e humana.

#### **4.7 Apresentação da Versão Final dos Indicadores**

Após as etapas de mapeamento, elaboração, classificação e obtenção de evidências de validação dos indicadores por meio de juízes especialistas, obteve-se a versão final dos indicadores de avaliação das CSE, alinhada ao modelo *Big Five* Socioemocional. Essa estrutura permite organizar os indicadores em cinco dimensões amplas da personalidade: Abertura ao Novo, Consciência, Engajamento com os Outros, Amabilidade e Resiliência Emocional, articulando-as às competências específicas e comportamentos observáveis no contexto da educação profissional e humana.

O processo resultou em um conjunto final composto por 19 CSE e 118 indicadores de avaliação distribuídos entre as cinco dimensões do modelo. Os indicadores expressam descritores comportamentais claros, objetivos e mensuráveis, que permitem ao docente identificar evidências concretas do desenvolvimento socioemocional dos estudantes em situações reais de aprendizagem, convivência e prática profissional.

A dimensão Abertura ao Novo contempla competências associadas à curiosidade intelectual, criatividade e flexibilidade cognitiva, como Flexibilidade e Adaptabilidade, Criatividade e Inovação, Pensamento Crítico e Responsabilidade Socioambiental, totalizando 19 indicadores. Na dimensão Consciência concentram-se as

competências relacionadas à autorregulação, responsabilidade, ética e organização pessoal, incluindo Responsabilidade e Compromisso, Postura Profissional e Ética, Sigilo e Confidencialidade, Autonomia e Autogestão, Organização e Disciplina, Tomada de Decisão Responsável, Responsabilidade Socioambiental e Liderança Colaborativa, somando 37 indicadores.

A dimensão Engajamento com os Outros reúne competências voltadas à comunicação, cooperação e liderança positiva, como Comunicação Assertiva, Escuta Ativa e Empatia, Trabalho em Equipe, Colaboração e Cooperação, Proatividade e Iniciativa e Liderança Colaborativa, com 25 indicadores. A dimensão Amabilidade abrange comportamentos de empatia, respeito e convivência ética, contemplando Cordialidade e Respeito, Trabalho em Equipe, Colaboração e Cooperação, Escuta Ativa e Empatia, Respeito à Diversidade, Responsabilidade Socioambiental e Liderança Colaborativa, com 27 indicadores.

Por fim, a dimensão Resiliência Emocional compreende competências ligadas ao equilíbrio emocional e à autorregulação diante de desafios, como Tolerância à Pressão, Escuta Ativa e Empatia, Flexibilidade e Adaptabilidade e Tomada de Decisão Responsável, totalizando 11 indicadores. As tabelas a seguir apresenta a organização completa das Competências Socioemocionais, seus respectivos indicadores de avaliação por dimensões do modelo *Big Five* Socioemocional às quais estão associadas. Essa sistematização consolida o produto final da pesquisa, oferecendo um instrumento teórico e prático que poderá subsidiar o planejamento pedagógico, a observação formativa e o desenvolvimento integral dos estudantes na educação profissional.

### **Tabela 7**

*Indicadores de avaliação das competências socioemocionais por dimensão: Abertura ao Novo*

<b>Dimensão N°</b>	<b>Indicador de Avaliação</b>	<b>CSE</b>
Abertura ao Novo	1 Adapta-se a mudanças de cronograma 2 Reorganiza prioridades diante de imprevistos 3 Aceita realocação de papéis em trabalhos em grupo 4 Demonstra disposição para aprender novos recursos 5 Integra-se a colegas de perfis variados, como idade, interesses ou características diversas 6 Propõe soluções originais para problemas 7 Apresenta ideias novas em projetos 8 Utiliza recursos tecnológicos de forma criativa 9 Demonstra capacidade de improviso em imprevistos 10 Explora novas formas de apresentação de trabalhos 11 Integra conhecimentos prévios e de diferentes áreas para criar soluções 12 Demonstra capacidade de síntese 13 Identifica inconsistências em argumentos 14 Relaciona teoria e prática na análise de problemas 15 Verifica a veracidade de fontes de informação 16 Propõe alternativas baseadas em pensamento crítico 17 Expõe contradições de forma respeitosa 18 Propõe soluções sustentáveis em projetos 19 Relaciona práticas profissionais com impactos ambientais	Flexibilidade e adaptabilidade  Criatividade e inovação  Pensamento crítico  Responsabilidade socioambiental

*Nota.* A tabela apresenta os indicadores de avaliação organizados por dimensão Abertura ao Novo do modelo *Big Five Socioemocional*, evidenciando as competências socioemocionais correspondentes e os comportamentos observáveis identificados no contexto da educação profissional e humana.

**Tabela 8**

*Indicadores de avaliação das competências socioemocionais por dimensão: Autogestão*

<b>Dimensão</b>	<b>Nº</b>	<b>Indicador de Avaliação</b>	<b>Competência Socioemocional</b>
Autogestão	1	Entrega as atividades dentro do prazo acordado	Responsabilidade e compromisso  Postura profissional e ética  Sigilo e confidencialidade
	2	Age em conformidade com os acordos estabelecidos com docentes e colegas	
	3	Demonstra comprometimento por meio da pontualidade e assiduidade	
	4	Cumpre regras e regulamentos institucionais	
	5	Demonstra dedicação nas atividades, mesmo diante de dificuldades	
	6	Utiliza linguagem técnica de forma adequada	
	7	Age com equilíbrio em situações de conflito	
	8	Reconhece e assume responsabilidade por seus erros	
	9	Informa adequadamente as referências e fontes nos trabalhos acadêmicos	
	10	Age de acordo com princípios éticos e regulamentadores da profissão	
	11	Apresenta comportamento condizente com normas institucionais	
	12	Respeita a privacidade e protege informações pessoais de colegas	
	13	Mantém sigilo sobre informações de estágio, pacientes e clientes	
	14	Promove a importância do sigilo de dados sensíveis em atividades coletivas	
	15	Não divulga conversas de outrem sem autorização	
	16	Mantém sigilo sobre informações compartilhadas no ambiente escolar ou profissional	

<b>Dimensão</b>	<b>Nº</b>	<b>Indicador de Avaliação</b>	<b>Competência Socioemocional</b>
Autogestão	17	Assegura que informações sejam compartilhadas de forma adequada e responsável	
	18	Organiza sua rotina de estudos sem depender de supervisão constante	Autonomia e autogestão
	19	Busca informações adicionais para aprofundar conteúdos	
	20	Gerencia seu tempo de forma eficaz	
	21	Estabelece metas pessoais de aprendizagem	
	22	Corrige erros a partir de feedback recebido	
	23	Equilibra demandas acadêmicas e pessoais	
	24	Mantém materiais e ambiente de estudo organizados	Organização e disciplina
	25	Cumpre cronogramas de atividades	
	26	Planeja etapas antes de executar tarefas	
Responsabilidade socioambiental	27	Demonstra compromisso e pontualidade	
	28	Cumpre regras de convivência e horários	
	29	Mantém atenção e foco nas explicações e atividades propostas	
	30	Considera alternativas, avalia riscos e benefícios das escolhas antes de decidir	Tomada de decisão responsável
	31	Fundamenta decisões em critérios éticos	
	32	Demonstra clareza ao justificar escolhas	
	33	Evita decisões precipitadas	
	34	Evita desperdício de recursos (água, energia, materiais)	Responsabilidade socioambiental
	35	Segrega resíduos de forma adequada	
	36	Assume responsabilidades nas decisões e resultados do grupo	Liderança colaborativa

*Nota.* A tabela apresenta os indicadores de avaliação organizados por dimensão do modelo *Big Five* Socioemocional, validados pelos juízes. Acompanhados das CSE

correspondentes e os comportamentos observáveis identificados no contexto da educação profissional e humana.

**Tabela 9**

*Indicadores de avaliação das competências socioemocionais por dimensão: Engajamento com os Outros*

Dimensão	Nº	Indicador de Avaliação	Competência Socioemocional
Engajamento com os Outros (Extroversão)	1	Expressa opiniões de forma clara e objetiva	Comunicação assertiva
	2	Defende ideias de forma assertiva e respeitosa	
	3	Utiliza linguagem verbal adequada ao contexto profissional	
	4	Demonstra coerência entre fala e postura corporal	
	5	Faz perguntas pertinentes para esclarecer dúvidas	
	6	Usa recursos técnicos (termos, relatórios, apresentações) com precisão	
	7	Adapta linguagem, tom e formato da comunicação conforme o público	
	8	Evita interromper enquanto o outro fala	
	9	Mantém contato visual e postura de atenção durante interações	Escuta ativa e empatia
	10	Reproduz ou parafraseia o que ouviu para confirmar compreensão	
	11	Faz perguntas de aprofundamento em diálogos	
	12	Zela pela escuta atenta, evitando interferências de celulares ou conversas paralelas	
	13	Participa ativamente das atividades em grupo	Trabalho em equipe

<b>Dimensão</b>	<b>Nº</b>	<b>Indicador de Avaliação</b>	<b>Competência Socioemocional</b>
	14	Compartilha informações relevantes com o grupo	
	15	Estimula a participação de colegas mais retraídos	Colaboração e cooperação
	16	Reconhece o valor da diversidade de contribuições	
	17	Demonstra iniciativa ao antecipar-se às demandas de trabalho	
	18	Propõe soluções diante de dificuldades	
	19	Demonstra disposição para assumir novos desafios	
	20	Propõe melhorias em processos educativos	
	21	Assume tarefas voluntariamente	
	22	Mobiliza colegas para novas propostas	
	23	Incentiva a participação dos colegas em decisões de grupo	Liderança colaborativa
	24	Promove um ambiente de trabalho colaborativo e inclusivo	
	25	Motiva a equipe para alcançar objetivos comuns	

*Nota.* A tabela apresenta os indicadores de avaliação organizados por dimensão do modelo *Big Five* Socioemocional, validados pelos juízes. Acompanhados das CSE correspondentes e os comportamentos observáveis identificados no contexto da educação profissional e humana.

### **Tabela 10**

*Indicadores de avaliação das competências socioemocionais por dimensão:*

*Amabilidade*

<b>Dimensão</b>	<b>Nº</b>	<b>Indicador de Avaliação</b>	<b>Competência Socioemocional</b>
-----------------	-----------	-------------------------------	-----------------------------------

<b>Dimensão</b>	<b>Nº</b>	<b>Indicador de Avaliação</b>	<b>Competência Socioemocional</b>
Amabilidade	1	Demonstra boa educação em interações presenciais ou virtuais	Cordialidade e respeito
	2	Utiliza linguagem adequada, sem termos ofensivos	Cordialidade e respeito
	3	Respeita o tempo de fala dos outros	
	4	Trata colegas, docentes e pacientes/clientes de forma respeitosa	
	5	Demonstra paciência em situações de conflito	
	6	Mantém postura cortês e respeitosa em ambientes de trabalho/estudo	
	7	Cumpre com comprometimento e respeito às funções e responsabilidades definidas pela equipe	Trabalho em equipe
	8	Apoia colegas em dificuldades técnicas ou emocionais	
	9	Demonstra flexibilidade para ajustes em tarefas coletivas	
	10	Coopera para atingir metas comuns	
	11	Disponibiliza-se para auxiliar colegas	Colaboração e cooperação
	12	Propõe soluções conjuntas para desafios coletivos	
	13	Demonstra interesse no sucesso coletivo, não apenas individual	
	14	Cumpre acordos estabelecidos coletivamente	
Amabilidade	15	Considera sentimentos e perspectivas do interlocutor	Escuta ativa e empatia
	16	Demonstra acolhimento e respeito em situações de vulnerabilidade	
	17	Tolera silêncios como parte do processo de escuta	
	18	Demonstra acolhimento e colabora com colegas de diferentes origens ou faixas etárias	Respeito à diversidade
	19	Valoriza a contribuição de pessoas com deficiência	
	20	Reconhece a importância da equidade de gênero	
	21	Demonstra respeito a crenças e valores distintos	
	22	Utiliza linguagem inclusiva e respeitosa	
	23	Valoriza e respeita as diferenças individuais, evitando atitudes discriminatórias	
	24	Demonstra cuidado com espaços coletivos	Responsabilidade socioambiental

<b>Dimensão</b>	<b>Nº</b>	<b>Indicador de Avaliação</b>	<b>Competência Socioemocional</b>
	25	Respeita normas ambientais em atividades técnicas	
	26	Medeia conflitos com postura imparcial e respeitosa	Liderança colaborativa
	27	Reconhece e valoriza as contribuições individuais dos membros da equipe	

*Nota.* A tabela apresenta os indicadores de avaliação organizados por dimensão do modelo *Big Five* Socioemocional, validados pelos juízes. Acompanhados das CSE correspondentes e os comportamentos observáveis identificados no contexto da educação profissional e humana.

**Tabela 11**

*Indicadores de avaliação das competências socioemocionais por dimensão: Resiliência Emocional*

<b>Dimensão</b>	<b>Nº</b>	<b>Indicador de Avaliação</b>	<b>Competência Socioemocional</b>
Resiliência Emocional	1	Demonstra autocontrole em situações de avaliação	Tolerância à pressão
	2	Controla emoções em contextos de conflito	
	3	Demonstra foco em prazos curtos	
	4	Utiliza estratégias de autorregulação (respiração, pausas, técnicas de foco)	
Resiliência Emocional	5	Recebe críticas sem reatividade excessiva	
	6	Mantém autocontrole em situações de estresse	
	7	Mantém postura calma, evitando reações precipitadas durante a escuta	Escuta ativa e empatia
	8	Mantém o equilíbrio emocional e o foco nas tarefas diante de situações incertas	Flexibilidade e adaptabilidade
	9	Reage a críticas de forma construtiva	
	10	Assume responsabilidade pelos resultados	Tomada de decisão responsável

## 11 Identifica falhas e revê escolhas

*Nota.* A tabela apresenta os indicadores de avaliação organizados por dimensão do modelo *Big Five Socioemocional*, validados pelos juízes. Acompanhados das CSE correspondentes e os comportamentos observáveis identificados no contexto da educação profissional e humana.

**Tabela 12**

*Síntese interpretativa das dimensões do modelo Big Five Socioemocional*

Dimensão	Quant de Indicadores	Principais (CSE)	Síntese Interpretativa
<b>Abertura ao Novo</b>	19	Flexibilidade e adaptabilidade; Criatividade e inovação; Pensamento crítico; Responsabilidade socioambiental	Esta dimensão evidencia comportamentos voltados à curiosidade, à aprendizagem contínua e à abertura a experiências diversas. Os indicadores retratam a disposição para lidar com mudanças, propor soluções originais, integrar saberes e considerar impactos socioambientais, expressando a capacidade de inovar e refletir criticamente no contexto da educação profissional.

Dimensão	Quant de Indicadores	Principais (CSE)	Síntese Interpretativa
<b>Autogestão</b>	36	Responsabilidade e compromisso; Postura profissional e ética; Sigilo e confidencialidade Autonomia e autogestão; Organização e disciplina; Tomada de decisão responsável; Responsabilidade socioambiental; Liderança colaborativa	Reúne indicadores relacionados à disciplina, planejamento e responsabilidade. Envolve comportamentos de comprometimento ético, gestão do tempo, cumprimento de normas e tomada de decisões fundamentadas, demonstrando maturidade e autorregulação diante de demandas acadêmicas e profissionais.
<b>Engajamento com os Outros (Extroversão)</b>	25	Comunicação assertiva; Escuta ativa e empatia; Trabalho em equipe; Colaboração e cooperação; Proatividade e iniciativa; Liderança colaborativa	Reflete a disposição para interagir, cooperar e contribuir de forma participativa em contextos coletivos. Os indicadores expressam comportamentos de comunicação clara, escuta ativa, colaboração, liderança positiva e iniciativa, essenciais para o desenvolvimento da convivência e da aprendizagem cooperativa.

Dimensão	Quant de Indicadores	Principais (CSE)	Síntese Interpretativa
<b>Amabilidade</b>	27	Cordialidade e respeito; Trabalho em equipe; Colaboração e cooperação; Escuta ativa e empatia; Respeito à diversidade; Responsabilidade socioambiental; Liderança colaborativa	Representa atitudes orientadas à empatia, respeito e convivência ética. Os indicadores evidenciam comportamentos de cordialidade, acolhimento, valorização da diversidade e cooperação, aspectos fundamentais para o fortalecimento de vínculos interpessoais e ambientes colaborativos de aprendizagem.
<b>Resiliência Emocional</b>	11	Tolerância à pressão; Escuta ativa e empatia; Flexibilidade e adaptabilidade; Tomada de decisão responsável	Expressa a capacidade de manter o equilíbrio emocional diante de pressões, críticas ou situações incertas. Os indicadores descrevem comportamentos de autocontrole, autorregulação e enfrentamento construtivo, demonstrando a importância da estabilidade emocional para a aprendizagem e o desempenho profissional.

*Nota.* A tabela apresenta a distribuição quantitativa e qualitativa dos 118 indicadores de avaliação classificados conforme o Modelo *Big Five* Socioemocional e validados pelos juízes.

Os resultados sintetizados evidenciam a validade conceitual e a aplicabilidade dos indicadores propostos, bem como a forma como as competências socioemocionais

se articulam a cada dimensão, revelando um perfil formativo que integra cognição, emoção e comportamento no contexto da educação profissional e humana. Com base nesses achados, a discussão que se segue busca ultrapassar a dimensão descritiva, promovendo uma leitura analítica e teoricamente ancorada das competências socioemocionais validadas, considerando suas expressões no campo da educação profissional, suas interlocuções com o modelo *Big Five Socioemocional* e seus desdobramentos formativos frente às demandas contemporâneas do mundo do trabalho.

## 5 Discussão

Os resultados deste estudo evidenciaram um elevado índice de concordância na obtenção de evidências de validação dos indicadores de competências socioemocionais para a educação profissional, com percentuais superiores a 94% em todas as dimensões do modelo *Big Five Socioemocional*, demonstrando consistência teórica, pertinência comportamental e precisão descritiva dos itens avaliados. As dimensões Amabilidade (99,1%) e Abertura ao Novo (99,0%) destacaram-se com as maiores taxas de aprovação entre os juízes, indicando forte alinhamento dos indicadores ao repertório esperado de comportamentos interpessoais e cognitivos, tais como cooperação, empatia, sensibilidade social, flexibilidade cognitiva, criatividade e disposição para a aprendizagem contínua (OECD, 2015; Primi & Santos, 2020; Soto et al., 2021).

Esses achados reforçam a centralidade das interações humanas qualificadas e da abertura à experiência como elementos estruturantes do desenvolvimento integral, especialmente em ambientes educacionais e profissionais atravessados por demandas relacionais complexas. Tal interpretação converge com a literatura que enfatiza o papel das CSE, da curiosidade epistêmica e da adaptabilidade cognitiva em contextos permeados por interdependência, inovação e constantes reorganizações socioeconômicas (CASEL, 2020; OECD, 2015; Primi & Santos, 2020).

Ao mesmo tempo, a dimensão Autogestão (94,7%), ainda que amplamente respaldada por evidências de validação, concentrou maior número de sugestões de aprimoramento semântico sugerindo que competências relacionadas à autorregulação, disciplina, organização, gestão de tempo e responsabilidade envolvem construções comportamentais mais suscetíveis a interpretações contextualizadas, atravessadas por repertórios culturais, normas institucionais e trajetórias formativas singulares. Esse resultado reforça a compreensão de que a autorregulação não se constitui como

fenômeno exclusivamente individual, mas emerge de processos interativos, situados e pedagogicamente mediados, sendo continuamente moldada por práticas educacionais, dinâmicas relacionais e ambientes formativos que tanto a oportunizam quanto a exigem (Del Prette & Del Prette, 2017; OECD, 2015).

A literatura sustenta que a aprendizagem socioemocional deve ser concebida como processo gradual, situado e orientado, no qual a autorregulação se fortalece por meio de experiências formativas intencionais, oportunidades sistemáticas de exercício comportamental e devolutivas qualificadas (CASEL, 2020; Zinsser et al., 2021). Assim, as sugestões de aprimoramento apontadas pelos juízes não comprometem a robustez da dimensão, mas evidenciam sua natureza complexa e culturalmente mediada, demandando indicadores sensíveis ao contexto educacional da formação profissional.

De modo articulado, os achados relativos ao Engajamento com os Outros (97,2%) reafirmam a relevância de competências colaborativas, comunicativas e de liderança compartilhada como fundamento da formação profissional contemporânea. Os indicadores respaldados por evidências de validação demonstram capacidade de traduzir comportamentos relacionados à coordenação de ações coletivas, negociação de perspectivas, corresponsabilização e comunicação dialógica, ampliando o entendimento de trabalho em equipe para além de uma função instrumental e incorporando dimensões éticas, relacionais e sociocognitivas (Deming, 2017; OECD, 2015; Primi & Santos, 2020).

Essa constatação permite compreender que a formação profissional exige não apenas domínio técnico, mas também mobilização de capital relacional capaz de sustentar práticas colaborativas em ambientes marcados por heterogeneidade e transformação constante. Estudos corroboram que as CSE são determinantes para inserção, mobilidade e sustentabilidade das trajetórias profissionais, sobretudo em

mercados de trabalho impactados pela automação e pela reconfiguração das interdependências laborais (Deming, 2017; OECD, 2019).

A elevada taxa de evidências de validação da dimensão Resiliência Emocional (98,9%) também evidencia a consistência conceitual dos indicadores ligados à regulação afetiva, tolerância à pressão, reorganização cognitiva frente a adversidades e manutenção do engajamento diante de desafios. Esses resultados reforçam a compreensão da resiliência como competência dinâmica e desenvolvimental, ativada na interação entre sujeitos e contextos, e não como atributo estável da personalidade (Chernyshenko et al., 2018; Primi & Santos, 2020).

No campo da educação profissional, tal achado é particularmente significativo, pois revela que a resiliência emocional opera como mecanismo essencial de permanência acadêmica e sustentabilidade formativa, sobretudo em contextos atravessados por instabilidade, intensificação de demandas e pressões adaptativas do mundo do trabalho contemporâneo. A literatura destaca que a resiliência favorece bem-estar psicológico, enfrentamento de adversidades e continuidade no engajamento formativo mesmo em ecologias laborais desafiadoras (Chernyshenko et al., 2018; Zinsser et al., 2021).

Nesse sentido, os resultados deste estudo dialogam com discussões normativas recentes que reposicionam a saúde mental como eixo central da agenda educacional e profissional. A atualização da Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1), trata do Gerenciamento de Riscos Ocupacionais, ao incorporar a identificação de riscos psicossociais no ambiente de trabalho, reconhece o aumento dos índices de ansiedade, depressão e *burnout*, especialmente entre jovens e trabalhadores inseridos em contextos de alta pressão, evidenciando a urgência de integrar o cuidado socioemocional às práticas formativas (Brasil, 2024). Tal diretriz normativa reforça a relevância dos

indicadores aqui elaborados e respaldados por evidências de validação, na medida em que estes possibilitam o acompanhamento sistemático de competências associadas à autorregulação emocional, à resiliência, à responsabilidade e à postura profissional, configurando-se como instrumentos preventivos e formativos capazes de contribuir para a promoção da saúde mental e para a mitigação de riscos psicossociais desde os processos educacionais.

A partir dessa base empírica robusta, observa-se que o modelo *Big Five Socioemocional* se consolida como arquitetura integradora para classificação, mensuração e interpretação das CSE em contextos de educação profissional. A distribuição consistente dos índices entre as cinco dimensões evidencia sua abrangência e aplicabilidade, sendo capaz de abarcar expressões comportamentais diversas sem perder rigor estruturante ou adequação contextual (OECD, 2015; Primi & Santos, 2020; Soto et al., 2021).

Esse alinhamento reforça a convergência entre modelos de personalidade e constructos de competências educacionais, sustentando a validade ecológica do *Big Five* em práticas formativas que demandam integração entre desempenho técnico, capacidades adaptativas, sociais e autorreguladas. Tais evidências aproximam-se das discussões que apontam a importância de modelos avaliativos que aliem robustez psicométrica e sensibilidade ao contexto formativo (McCrae & Costa, 2003; Primi et al., 2016; Walton et al., 2023). Para garantir mensuração consistente sem desconsiderar as particularidades da aprendizagem humana em ambientes educacionais complexos (Soto et al., 2021).

Sob o prisma prático, os 118 indicadores respaldados por evidências de validação configuram uma contribuição expressiva para a educação profissional, sobretudo por oferecer parâmetros observáveis, pedagogicamente implementáveis, alinhados às diretrizes

nacionais e internacionais sobre formação integral. No Senac, esses indicadores constituem insumo valioso para práticas de planejamento pedagógico, avaliação processual e somativa, acompanhamento formativo e fortalecimento das ações institucionais (Senac, 2015; Senac, 2018). Além disso, tais achados dialogam com pressupostos que situam a educação profissional como espaço de articulação entre saberes, trabalho, cidadania e formação humana, alinhando-se a documentos como BNCC e Agenda 2030 da UNESCO, que enfatizam a integração entre dimensões cognitivas, técnicas e socioemocionais (Brasil, 2018; Delors, 1998; UNESCO, 2015).

A análise também revela forte convergência entre teoria e prática, visto que os indicadores que receberam maior consenso são aqueles que dialogam diretamente com demandas concretas do mundo do trabalho, reforçando a tese de que competências como cooperação, comunicação assertiva, autorregulação emocional, adaptabilidade e responsabilidade são determinantes para desempenhos qualificados (OECD, 2015; Primi & Santos, 2020). Esse alinhamento é amplamente respaldado pela literatura que reconhece as CSE como preditoras de desempenho acadêmico e ocupacional, justamente por integrarem processos cognitivos, relacionais e disposicionais envolvidos em resolução de problemas, tomada de decisão e convivência produtiva (Primi et al., 2016; Soto et al., 2021; Walton et al., 2023). Ainda, destaca-se que o desenvolvimento intencional dessas competências, quando integrado aos processos pedagógicos, favorece aprendizagens significativas, convivência colaborativa e participação ativa em coletividades (CASEL, 2020; Delors, 1998; UNESCO, 2015; Weissberg et al., 2015).

No campo específico da educação profissional, tais achados reforçam ainda a compreensão de que a empregabilidade, a permanência laboral e a adaptabilidade a tecnologias, equipes e cenários produtivos em constante transformação não dependem exclusivamente do domínio técnico. Mas, sobretudo, da capacidade do sujeito em

mobilizar repertórios comportamentais flexíveis, colaborativos e autorregulados (Ciavatta, 2005; Senac, 2015; Senac, 2018;).

Os achados desta pesquisa dialogam de maneira consistente com a produção científica nacional e internacional sobre CSE no campo educacional. As fortes evidências de validação dos indicadores vinculados à cooperação, comunicação assertiva, empatia, flexibilidade e engajamento social confirma evidências de que as interações humanas qualificadas, mais do que um componente acessório, configuram um diferencial formativo e preditor do desempenho social e profissional em contextos marcados pela complexidade, interdependência e transformação contínua das dinâmicas do trabalho (UNESCO, 2015; Weissberg et al., 2015; Zinsser et al., 2021).

Os resultados também corroboram a literatura ao evidenciarem que competências de autorregulação, gerenciamento emocional e resiliência assumem função mediadora nos processos de adaptação acadêmica e profissional, influenciando diretamente a capacidade de persistência diante de desafios, autorrecuperação frente a adversidades e manutenção do engajamento em atividades formativas e ocupacionais. Essa leitura reforça a compreensão de que tais competências, longe de serem traços inatos ou estáveis, desenvolvem-se de forma contextual, relacional e progressiva, a partir de experiências situadas, interações pedagógicas intencionais e práticas estruturadas de aprendizagem socioemocional (CASEL, 2020; Delors, 1998; Soto et al., 2021; Zinsser et al., 2021).

No que tange ao enquadramento teórico adotado, os achados reforçam a adequação e a robustez do modelo *Big Five* Socioemocional como matriz organizadora para a construção e classificação de indicadores socioemocionais aplicados à educação profissional. A distribuição equilibrada dos índices entre as cinco dimensões confirma sua capacidade de acomodar repertórios comportamentais diversos seja cognitivos,

intrapessoais e interpessoais, sem comprometer a estrutura conceitual nem a operacionalização pedagógica dos construtos, evidenciando alinhamento com estudos que defendem a integração entre modelos de personalidade e competências socioemocionais como estratégia válida para avaliação e intervenção em contextos educacionais (McCrae & Costa, 2003; Primi & Santos, 2020; Primi et al., 2016; Walton et al., 2023).

Uma singularidade observada no presente estudo, especialmente relevante para o campo da educação profissional, refere-se à emergência significativa de competências como ética, sigilo, responsabilidade, postura profissional e colaboração como dimensões indissociáveis do desenvolvimento socioemocional. Esse achado sugere que, em ambientes formativos orientados ao mundo do trabalho, as competências socioemocionais não se restringem a processos intrapessoais ou relacionais genéricos, mas incorporam exigências normativas, deontológicas e comportamentais vinculadas ao exercício profissional e à convivência socioeducacional e sociolaboral. Essa especificidade revela a interdependência intrínseca entre desenvolvimento humano, conduta profissional, compromisso ético e gestão relacional em contextos ocupacionais, reforçando que a formação socioemocional, na educação profissional, assume contornos ético-pragmáticos, conectados à identidade profissional e à responsabilidade social do trabalho (Ciavatta, 2005; Kuenzer, 2017; Ramos, 2023; Senac, 2015; Senac, 2018).

Em consonância com diretrizes normativas contemporâneas que reposicionam a saúde mental como eixo central das práticas educacionais e laborais, como evidenciado pela atualização da Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1), que reconhece a necessidade de integrar o cuidado socioemocional aos processos formativos como estratégia de prevenção de riscos psicossociais no trabalho (Brasil, 2024). Esse alinhamento normativo reforça a compreensão de que competências como autorregulação

emocional, resiliência, responsabilidade e postura profissional extrapolam o âmbito do desempenho técnico, configurando-se como fundamentos para a sustentabilidade das trajetórias formativas e ocupacionais. Nesse sentido, os indicadores elaborados e respaldados por evidências de validação nesta pesquisa contribuem para antecipar, no contexto da educação profissional, princípios historicamente associados à gestão do trabalho, deslocando o cuidado com a saúde mental para o interior dos processos educativos. Tal articulação entre evidências empíricas, referenciais teóricas e diretrizes normativas permite compreender a educação profissional como espaço estratégico de promoção do desenvolvimento humano integral, perspectiva que orienta as reflexões apresentadas nas Considerações Finais.

## 6 Considerações Finais

Esta pesquisa foi concebida a partir da necessidade de compreender, sistematizar e produzir evidências de validação de indicadores de competências socioemocionais aplicáveis à educação profissional, ancorados no modelo *Big Five Socioemocional* e alinhados às diretrizes formativas do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Partiu-se do problema central de investigação: “De que modo é possível construir e obter evidências de validação de indicadores socioemocionais que sejam teoricamente consistentes pedagogicamente aplicáveis e congruentes com as demandas da formação profissional e humana?”. Os resultados alcançados responderam integralmente a essa questão, ao demonstrar a viabilidade de operacionalizar competências socioemocionais por meio de indicadores mensuráveis, observáveis e contextualizados à formação técnica, superando abordagens difusas e contribuindo para consolidar um campo avaliativo que alia rigor conceitual, aplicabilidade pedagógica e relevância institucional.

A convergência obtida entre os juízes especialistas indica a robustez do conjunto final de 118 indicadores comportamentais, distribuídos nas cinco dimensões do *Big Five Socioemocional*: Abertura ao Novo, Autogestão, Engajamento com os Outros, Amabilidade e Resiliência Emocional, respaldados por evidências de validação de conteúdo, com índices superiores a 94%. Essa expressiva aprovação evidencia a pertinência semântica, a adequação prática e a coerência teórica do material produzido, sugerindo que os indicadores capturam repertórios socioemocionais essenciais à formação profissional e sustentam sua funcionalidade em ambientes educacionais aplicados. Assim, reafirma-se que é possível construir instrumentos de avaliação socioemocional teoricamente consistentes e empiricamente sustentados, alinhados tanto a referenciais científicos quanto às demandas concretas da educação profissional.

Do ponto de vista científico, esta investigação apresenta contribuições relevantes para o campo das competências socioemocionais ao oferecer evidências empíricas da adequação do *Big Five Socioemocional* como matriz classificatória consistente para contextos formativos técnicos, área ainda pouco explorada na literatura brasileira. O rigor metodológico empregado na construção e na obtenção de evidências de validação dos indicadores reforça a importância de referenciais teoricamente sustentados para a mensuração de CSE, ampliando a compreensão sobre a interface entre traços socioemocionais, práticas pedagógicas e exigências do mundo do trabalho. A pesquisa, portanto, contribui para a ampliação das agendas investigativas no campo da educação profissional e humana ao oferecer um aporte teórico metodológico que pode ser replicado, aprofundado e ampliado em estudos futuros.

Em termos pedagógicos, os indicadores respaldados por evidências de validação constituem um recurso aplicável e mensurável, capaz de subsidiar processos de planejamento curricular, acompanhamento discente, mediação docente, avaliações formativas e devolutivas educacionais. Ao deslocar o debate das competências socioemocionais do plano conceitual para o plano operacional, esta pesquisa possibilita que práticas pedagógicas incorporem o desenvolvimento socioemocional de modo intencional, estruturado e integrado às práticas de ensino-aprendizagem, favorecendo intervenções contextualizadas e culturalmente significativas. A aplicabilidade dos indicadores oferece, assim, condições concretas para que docentes e gestores aprimorem suas práticas avaliativas e fortaleçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

No âmbito institucional, os achados dialogam diretamente com os princípios formativos do Senac, fortalecendo sua proposta educacional de integrar formação técnica, postura profissional e desenvolvimento humano. Os indicadores socioemocionais respaldados por evidências de validação tornam-se ferramentas

estratégicas para subsidiar ações de formação docente, qualificação de práticas avaliativas, acompanhamento do desenvolvimento discente e aprimoramento de projetos pedagógicos alinhados ao compromisso institucional com uma educação profissional humanizada, inovadora e socialmente referenciada. Desse modo, a pesquisa contribui para consolidar a identidade do Senac como instituição comprometida com uma formação integral, articulando técnica, ética e consciência social.

Do ponto de vista social, ao traduzir competências socioemocionais em indicadores operacionalizáveis, esta pesquisa favorece o acesso a processos avaliativos mais amplos, inclusivos e equitativos, reconhecendo o estudante em sua complexidade: técnica, cognitiva, emocional e humana. O impacto social manifesta-se na possibilidade de promover trajetórias formativas mais equitativas, ampliar a inserção e permanência produtiva no mundo do trabalho, fortalecer capacidades adaptativas e fomentar habilidades essenciais à convivência e à cidadania. Ao contribuir para a formação de sujeitos mais autônomos, cooperativos, eticamente orientados e socialmente conscientes, a investigação reafirma o papel da educação profissional como vetor de mobilidade social, inclusão produtiva e desenvolvimento humano sustentável.

Nesse sentido, ao reconhecer que os impactos sociais desta pesquisa se projetam para além do contexto institucional, alcançando estudantes, sociedade e mundo do trabalho, torna-se pertinente explicitar de que maneira tais contribuições podem ser compreendidas à luz do campo empírico que fundamentou a investigação. Considerando o vínculo entre os achados do estudo e a instituição pesquisada, apresenta-se, na sequência, uma devolutiva institucional ao Senac, compreendida como expressão do compromisso científico da pesquisa com a socialização do conhecimento produzido.

Como devolutiva institucional, os resultados desta pesquisa são apresentados ao Senac, instituição na qual se desenvolveu o corpus empírico do estudo e que historicamente se destaca pela defesa de uma educação profissional comprometida com a formação integral, ética e humanizada. A sistematização das competências socioemocionais e a elaboração de indicadores observáveis, respaldados por evidências de validação de conteúdo, dialogam diretamente com os princípios pedagógicos e formativos que orientam a atuação do Senac, especialmente no que se refere à integração entre qualificação técnica, convivência escolar, desenvolvimento humano e preparação para o mundo do trabalho.

Os indicadores construídos a partir da análise dos Planos de Curso oferecem à instituição um referencial estruturado para observar, acompanhar e desenvolver competências socioemocionais de forma intencional e alinhada às práticas pedagógicas já consolidadas. Trata-se de um instrumento que pode subsidiar processos de planejamento curricular, avaliação formativa, acompanhamento discente, formação docente e aprimoramento de projetos pedagógicos, fortalecendo a coerência entre o discurso institucional, as práticas educativas e as demandas contemporâneas da educação profissional.

Nesse sentido, a pesquisa contribui com o Senac não apenas um conjunto de resultados acadêmicos, mas um aporte técnico-pedagógico aplicável, que pode contribuir para o fortalecimento de políticas institucionais de desenvolvimento docente, avaliação educacional e promoção da formação integral. Ao traduzir competências socioemocionais em indicadores observáveis e contextualizados, o estudo amplia as possibilidades de institucionalização de práticas avaliativas mais humanizadas, equitativas e alinhadas às diretrizes nacionais e internacionais da educação profissional e humana.

Como desdobramento aplicado desta investigação, propõe-se a realização de uma devolutiva institucional, por meio da apresentação dos principais achados do estudo à gestão e à direção pedagógica do Senac. Essa devolutiva terá como foco a socialização da matriz de competências socioemocionais e dos respectivos indicadores observáveis, organizados segundo o modelo *Big Five Socioemocional*, bem como a discussão de suas possibilidades de aplicação no planejamento pedagógico, na avaliação formativa e no acompanhamento do desenvolvimento discente. A apresentação institucional poderá contribuir para o fortalecimento do alinhamento entre os princípios formativos do Senac e práticas avaliativas mais intencionais e humanizadas, ao oferecer subsídios técnicos para a integração das competências socioemocionais às dinâmicas curriculares e aos processos de formação docente, respeitando as especificidades e os contextos próprios da educação profissional.

Como encaminhamento prático complementar, sugere-se a estruturação de uma proposta resumida de formação docente, voltada à compreensão e ao uso pedagógico dos indicadores socioemocionais desenvolvidos neste estudo. Essa formação poderá contemplar momentos de sensibilização teórica sobre competências socioemocionais na educação profissional, análise orientada dos indicadores e reflexão coletiva sobre estratégias de mediação pedagógica e avaliação formativa, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes. De maneira gradual e contextualizada, a implementação dos indicadores poderá ocorrer por meio de projetos-piloto, integrados às práticas pedagógicas já existentes, favorecendo a institucionalização progressiva de processos avaliativos que articulem qualificação técnica, desenvolvimento humano e responsabilidade social. Tal proposta reforça o compromisso do Senac com uma educação profissional inovadora, ética e alinhada às demandas contemporâneas do mundo do trabalho.

Ao propor esta devolutiva institucional, a pesquisa reafirma seu compromisso com a transformação qualificada da prática educativa e com o fortalecimento da educação profissional como espaço privilegiado de desenvolvimento humano integral. Ao dialogar com a gestão, a docência e as práticas pedagógicas do Senac, o estudo busca contribuir para uma educação que forma não apenas profissionais competentes, mas também cidadãos conscientes e sujeitos capazes de atuar de maneira ética, colaborativa e responsável no mundo do trabalho e na sociedade.

Apesar da robustez dos achados, algumas limitações devem ser consideradas. O escopo geográfico delimitado, ainda que apoiado em documentos institucionais utilizados em todo o estado de São Paulo, concentrou-se nos cursos mais ofertados pelo Senac Campinas, o que requer cautela na extração dos resultados para outros contextos regionais. O número reduzido de especialistas participantes, embora altamente qualificados, também restringe a generalização estatística. A predominância da análise documental, sem aplicação direta dos indicadores com estudantes, limita a exploração das dinâmicas reais do cotidiano pedagógico e impede a verificação empírica do comportamento psicométrico dos itens. Ainda assim, essas limitações não enfraquecem as contribuições da pesquisa; ao contrário, indicam caminhos claros para avanços investigativos em fases subsequentes.

Considerando esses limites, recomenda-se que estudos futuros apliquem os indicadores respaldados por evidências de validação em avaliações conduzidas por docentes, investigando padrões de comportamento, acurácia descritiva e validade preditiva. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento e teste de instrumentos psicométricos derivados dos indicadores, permitindo análises de estrutura fatorial, consistência interna e invariância. Ampliar a aplicação para outras unidades do Senac e para instituições diversas de educação profissional poderá revelar diferenças regionais e institucionais e

aprofundar a compreensão das CSE em diferentes ecossistemas formativos. Além disso, investigar correlações entre competências socioemocionais, rendimento acadêmico, permanência escolar, empregabilidade e transição profissional permitirá fortalecer o papel das CSE como variáveis-chave na formação profissional contemporânea.

Em síntese, este estudo reafirma que a educação profissional só cumpre plenamente seu papel social quando transcende a formação técnica e assume, como horizonte ético e formativo, o desenvolvimento humano integral. Os resultados evidenciam que formar profissionais é, sobretudo, formar sujeitos capazes de colaborar, comunicar-se, adaptar-se, autorregular-se, liderar com sensibilidade, agir com ética e assumir responsabilidade pelas relações que estabelecem e pelos contextos em que atuam. Ao sistematizar e produzir evidências de validação de um repertório consistente de indicadores socioemocionais aplicáveis ao cotidiano educacional, esta pesquisa transforma o debate teórico em prática avaliável, curricularmente integrada e institucionalmente legitimada.

Assim, dá-se um passo importante em direção a uma educação profissional que, além de qualificar para o mundo do trabalho, compromete-se com a formação de seres humanos mais conscientes, colaborativos, resilientes e socialmente responsáveis. Sujeitos capazes não apenas de enfrentar os desafios do presente, mas também de transformar realidades, construir futuros mais justos e contribuir para uma sociedade mais humana.

## 7 Referências

- Abrahão, M. H. M. B., Bittar, M., & Leal, T. M. (2021). Competências socioemocionais e formação docente: Desafios e possibilidades na educação contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260037. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260037>
- Antunes, R. (2020). *O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviços na era digital* (2<sup>a</sup> ed.). Boitempo.
- Arroyo, M. G. (2013). *Ofício de mestre: Imagens e autoimagens*. Editora Vozes.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e ampliada). Edições 70.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Beghetto, R. A., Ross, W., Karwowski, M., & Glăveanu, V. P. (2025). Partnering with AI for instrument development: Possibilities and pitfalls. *New Ideas in Psychology*, 76, 101121. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2024.101121>
- Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. (2024). NR-1 — Disposições gerais e gerenciamento de riscos ocupacionais (Redação dada pela Portaria MTE nº 1.419, de 27 de agosto de 2024; vigência em 26 de maio de 2026). <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/normas-regulamentadora/normas-regulamentadoras-vigentes/nr-1>
- Bueno, J., & Ricarte, L. (2022). *Educação e habilidades socioemocionais: Um novo olhar para a formação*. Editora Penso.

CASEL. (2020). *Core SEL competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>

CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>

Cavalcanti, C. C. (2023). *Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas*. Saraiva Uni.

Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). Editora Vozes.

Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação e Sociedade*, 24(82), 299–318. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200003>

Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Orgs.), *Ensino médio: Concepção e contradições* (pp. 45–67). Cortez.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Covey, S. R. (1989). *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*. Best Seller.

Cunha, L. A. (2000). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. Unesp; Flacso.

De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential competencies. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276–281. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). *Psicologia das relações interpessoais*:

- Vivências para o trabalho em grupo* (11<sup>a</sup> ed.). Editora Vozes.
- Delors, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. UNESCO.
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640.  
<https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107–126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Elias, M. J., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Engel, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625–645.  
<https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association.
- Frigotto, G. (Org.). (2002). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Editora Vozes.
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). *Educação profissional e tecnológica no Brasil: Uma história de lutas*. Cortez.
- Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2011). Relações hierárquicas entre os

- traços amplos do Big Five. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 12–25.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3<sup>a</sup> ed., pp. 114–158). Guilford Press.
- John, O. P., & De Fruyt, F. (2015). Education and social progress: Framework for the assessment and development of social and emotional skills. In OECD (Ed.), *Skills for social progress: The power of social and emotional skills* (pp. 209– 239). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Kuenzer, Z. A. (2017). Educação profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, 25(2), 18–29. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/596>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations (5th ed.). Jossey-Bass.
- Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Marques, F., & Estanislau, C. (2023). *Desafios contemporâneos da*

- educação: Mudanças e incertezas.* Editora Vozes.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2<sup>a</sup> ed.). Guilford Press.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.*
- UNESCO. OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills.* OECD Publishing.
- <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* OECD Publishing.
- Pacheco, L. (2017). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.* Autores Associados.
- Primi, R., & Santos, D. (2020). Competências socioemocionais: Avaliação e desenvolvimento no contexto educacional. In S. P. Hutz (Ed.), *Avaliação em psicologia: Fundamentos e aplicações* (pp. 295–315). Artmed.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5–16.
- <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>
- Projeto Político Pedagógico. (2017). *Projeto Político Pedagógico do Senac Campinas.* Senac.
- Ramos, M. (2023). *A educação profissional no Brasil: Desafios e perspectivas.* Editora do MEC.
- Ricarte, L., & Bueno, J. (2022). *Aprendizagem socioemocional: Desafios e perspectivas na educação contemporânea.* Editora

Cortez.

Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75.

<https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>

Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education: Insights from *Education at a Glance 2020*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/21908d74-en>

Senac São Paulo. (2023). *Relatório geral anual 2023*.

<https://relatoriogeral2023.senac.br/SENAC-Relatorio-geral-anual-2023.pdf>

Senac São Paulo. (2024). *Relatório de gestão 2024 – Versão sintética*.

[https://www.sp.senac.br/documents/d/guest/relatorio-de-gestao-2024\\_versao-sintetica](https://www.sp.senac.br/documents/d/guest/relatorio-de-gestao-2024_versao-sintetica)

Senado Federal. (2023, 11 de maio). *O que é o Sistema S: Entenda o que é, como funciona e como surgiu*.

<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/11/o-que-e-o-sistema-s-entenda-o-que-e-como-funciona-e-como-surgiu>

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). (n.d.). *Modelo pedagógico*. <https://dn.senac.br/educacao-profissional/modelo-pedagogico/>

Soto, C. J., Napolitano, C. M., & Roberts, B. W. (2021). Taking skills seriously: Toward an integrative model and assessment of social, emotional, and behavioral skills. *Current Directions in Psychological Science*, 30(6), 541–548. <https://doi.org/10.1177/09637214211029976>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child*

- Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Valle, P. R. D., & Ferreira, J. L. (2025). Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: Contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista*, 41, e49377.  
<https://doi.org/10.1590/0102-469849377>
- Walton, K. E., et al. (2023). Multimethod support for using the Big Five framework to organize social and emotional skills. *Journal of Personality*, 91(2), 476–494. <https://doi.org/10.1111/jopy.12744>
- Weissberg, R. P., et al. (2015). *Social and emotional learning: A framework for academic, social, and emotional success*. Guilford Press.
- West, M. A. (2012). Effective teamwork: Practical lessons from organizational research (3rd ed.). BPS Blackwell.
- Woodcock, J., & Graham, M. (2020). *The gig economy: A critical introduction*. Polity Press.
- Zinsser, K., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. (2021). *Assessment of social and emotional learning in educational settings*. Guilford Press.
- Zinsser, K., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. (2021). Social and emotional learning: A conceptual framework. In E. Frydenberg (Ed.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 21–36). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-3009-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-15-3009-1_2)

## Anexo



Campinas, 06 de maio de 2025.

### DECLARAÇÃO

A quem possa interessar,  
Declaramos, para os devidos fins, que:

1. Os documentos institucionais disponíveis publicamente no site do SENAC São Paulo, solicitados pela Sra. Elaine Aparecida Santos da Silva, foram devidamente liberados por esta organização;
2. Autorizamos a utilização das informações contidas nesses documentos exclusivamente para fins acadêmicos, mais especificamente para a elaboração de sua dissertação de mestrado, intitulada “Mapeamento de Competências Socioemocionais: Elaboração de indicadores para avaliação.”

Reforçamos que a referida autorização está condicionada ao uso responsável e ético dos dados, respeitando as normas de sigilo e confidencialidade, quando aplicáveis.

Atenciosamente,

  
 Autenticação digital  
 Heloisa Gomes Ribeiro Vendramini  
 hevoisr@sp.senac.br  
 06/05/2025 18:48 (UTC-03:00)

HELOISA GOMES RIBEIRO VENDRAMINI  
 Gerente do SENAC CAMPINAS

Senac Campinas - CENTRO  
 Rua: Sacramento, 490 Centro  
 CEP 13010-210 — Campinas / SP — Brasil  
 Tel.: 19 2117 06-00  
 campinas@sp.senac.br  
 www.sp.senac.br