

COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UMA DISCUSSÃO DO CONCEITO

Patricia A. Behar, PPGIE-UFRGS, pbehar@terra.com.br,
<https://orcid.org/0000-0001-6939-5678>

Leticia R. Machado, PPGIE-UFRGS, leticiarmachado@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-4102-2225>

Magali T. Longhi, PPGIE-UFRGS, magali.longhi@ufrgs.br,
<https://orcid.org/0000-0001-8981-8471>

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir o conceito de competências socioafetivas (CSA) nas interações que ocorrem em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Para isso, é feita uma discussão teórica-prática trazendo definições importantes da literatura a fim de entender os cenários socioafetivos inferidos nas ferramentas Mapa Social e Mapa Afetivo do AVA ROODA. Trata-se de um estudo de caso, onde a metodologia é qualitativa, do tipo interpretativa, de natureza exploratória. O público-alvo é composto por estudantes de pós-graduação na modalidade EaD de uma Universidade pública do Brasil. A análise dos dados revelou um grupo de participantes consciente sobre a importância da modalidade EaD, principalmente quanto à colaboração. Em relação aos aspectos afetivos, predominou um estado de ânimo positivo para a maioria dos estudantes. Isso demonstra um perfil de motivação da turma durante as interações no ambiente virtual. Portanto, a partir dos dados coletados, em conjunto com a discussão teórica, foram identificadas cinco competências socioafetivas a serem construídas na EaD: Engajamento, Resiliência, Autogestão, Abertura ao Novo e Empatia. Desse modo, apresenta-se como resultado desta investigação a relação de cada indicador socioafetivo com as CSA.

Palavra-chave: competências, aspectos socioafetivos, ambiente virtual de aprendizagem, educação a distância

SOCIO-AFFECTIVE COMPETENCES IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS: A CONCEPT DISCUSSION

Abstract: *This article aims to discuss the concept of socio-affective competences (SAC) in the interactions that occur in virtual learning environments (VLE). For this, a theoretical-practical discussion is made for the construction of SAC in VLE, in which important definitions in literature for understand the socio-affective scenarios inferred in the Social Map and Affective Map tools of the VLE of application. The methodology is qualitative, interpretive and exploratory in nature. The target audience were graduate students in the distance education modality of a public university in Brazil. The data revealed a very conscious group about the distance education modality, since the collaboration between its members remained active during the classes. Regarding the affective aspects, a positive mood prevailed for most students, showing that the class profile remained in motivation. From the data collected, together with the theoretical discussion, five socio-affective skills were identified to be built in distance education: Engagement, Resilience, Self-management, Openness to the New and Empathy. Thus, the*

relationship of each socio-affective indicator with the SAC is presented as a result of this investigation.

Keywords: *competences, socio-affective aspects, virtual learning environment, distance education*

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 trouxe consigo muitos desafios e questionamentos sobre as formas de inter-relacionamentos. Do ponto de vista da Educação, os impactos da pandemia foram marcantes em todos os níveis e modalidades de ensino (BERNARDES et al., 2021). O Ensino Remoto Emergencial (ERE), como modelo para a continuação dos anos letivos, transformou-se em um desafio à comunidade acadêmica (GUSSO et al., 2020). Contudo, muitos desses desafios já haviam sido observados na Educação a Distância (EaD).

Os problemas expostos nas Instituições Federais de Ensino Superior no início das atividades ERE demonstraram pouca habilidade de adaptação das atividades (antes presenciais) para o meio digital; confirmaram as dificuldades pessoais no acesso às tecnologias; e, evidenciou as questões psicológicas advindas da sobrecarga de trabalho docente e discente e/ou oriundas pelas problemáticas anteriores (CASTIONI, 2021; SCHIMIDT et al., 2020). A experiência de vivenciar crises, a exemplo da pandemia da COVID-19, tende a mobilizar emocionalmente as pessoas. O surgimento de sentimentos como ansiedade, desesperança, medo e pânico tornaram-se recorrentes. Esses conflitos pessoais envolvem esforços para tentar regular o estado emocional e estabelecer alternativas para enfrentar as adversidades. Tais esforços dependem de competências socioafetivas já elaboradas pelo indivíduo ou da sua capacidade para construí-las.

Behar et al. (2013; 2019; 2020) aponta a importância das "competências e suas relações com a educação a distância" classificando as competências sob quatro domínios. As competências definidas no *domínio tecnológico* estão relacionadas ao uso dos recursos digitais que dão suporte à EaD, a saber: os AVA, os objetos de aprendizagem, os sistemas para videoaulas e as ferramentas em geral. No *domínio sociocultural*, as competências se referem aos aspectos sociais e culturais nos quais o sujeito está inserido. As competências pautadas na aprendizagem, portanto na construção do conhecimento, na coordenação de ações e na organização pessoal fazem parte do *domínio cognitivo*. Por outro lado, as competências no *domínio da gestão* estão relacionadas às atividades de nível administrativo e acadêmico na EaD, através da organização de tempo de todos os atores da EaD e do planejamento das práticas pedagógicas por parte de docentes e tutores. Neste artigo, introduz-se um novo domínio: o *socioafetivo*, no qual as *competências socioafetivas* estão relacionadas à afetividade e ao ser social sob a ótica piagetiana.

Assim, na próxima seção, são apresentados conceitos sobre o tema competências na EaD e a relação com os aspectos socioafetivos. A seção 3 trata especificamente sobre as competências socioafetivas. Na seção 4, apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa. Logo após, discorre-se sobre o estudo de caso, análise dos dados e resultados encontrados, como também sobre a importância de se introduzir o conceito de competências socioafetivas na EaD. Por fim, na quinta seção, são feitas as considerações finais deste trabalho.

2. O SUJEITO DA EaD E AS COMPETÊNCIAS

A palavra competência, etimologicamente, tem a mesma origem de “competição” e, por esse motivo, há distorções na compreensão e resistência do seu uso por parte dos profissionais da Educação. Contudo, Perrenoud (1999), estudioso da obra de Piaget, coloca uma visão construtivista ao termo por acreditar que a mesma está vinculada à formação integral e ao desenvolvimento do indivíduo.

Neste trabalho, o termo competência é compreendido como a reunião ou o conjunto de condições, recursos e elementos disponíveis ao indivíduo para serem aplicados em determinada situação (BEHAR, 2013; CEZAR, 2020). Assim, define-se competência como sendo um conjunto de elementos compostos por **Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA)**. O *conhecimento* é o elemento que corresponde ao *saber* do indivíduo sobre uma determinada situação ou um problema. A *habilidade* refere-se a esquemas já construídos e aplicados nas situações do dia-a-dia do sujeito e, portanto, não exige novas reflexões. Está associada ao *saber fazer* ou à capacidade adquirida para aplicação de procedimentos, técnicas e metodologias. Já a *atitude* considera os valores e crenças para a tomada de posição e de decisão sobre como, quando e de que forma se manifesta, pensa ou age para responder sobre algo ou determinada situação. É através da atitude que o indivíduo decide qual a melhor ação, modos de enfrentar um problema e de como superá-lo. Dessa forma, esse elemento está relacionado ao *saber ser* em que as motivações, as intenções, as vontades, os desejos e os sentimentos do indivíduo são respeitados no momento da ação.

Piaget (1995) define o *sujeito psicológico* como tudo aquilo que é individual ou particular de forma a satisfazer necessidades. Para efeito de estudo, ele é decomposto em quatro outros sujeitos (DOLLE, 1993): (1) o sujeito biofisiológico é base para a constituição dos outros três sujeitos; trata da integridade estrutural e funcional do corpo nas questões biológicas e fisiológicas; (2) o sujeito cognitivo é aquele que quando age e interage com o meio assimila e acomoda conhecimentos; (3) o sujeito social é responsável por interiorizar os hábitos, as regras e os interditos sociais; e (4) o sujeito afetivo é o que confere a energética para uma determinada ação sob a forma de emoções e sentimentos.

Na EaD, o sujeito psicológico deve integrar uma nova dimensão: o sujeito tecnológico. Ele é encarregado por integrar conhecimentos, condutas e meios de lidar com as diversas tecnologias (BEHAR, 2019). Dessa forma, um indivíduo interage em um meio virtual constituído por (1) outros atores, (2) objetos ou recursos tecnológicos de comunicação e informação e (3) normas que regem as relações nesse ambiente. Por esse motivo, Behar (2013) ressignificou o sujeito psicológico que, na modalidade a distância e híbrida, passa a ser conhecido como *Sujeito da EaD*.

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta um recorte do Sujeito da EaD no sentido de considerar os sujeitos social e afetivo (e quando necessário, o cognitivo) para compreender, definir e diferenciar competências socioafetivas na EaD (BEHAR, 2013; BEHAR, 2019).

3. EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS

Os conceitos apresentados na seção anterior são os pressupostos para compreender a importância dos aspectos sociais e afetivos na construção do conhecimento e, também,

para o favorecimento das relações sociais em um ambiente de EaD. Entende-se que o desenvolvimento de competências voltadas a esses aspectos possibilita a percepção individual (e de outros) sobre eventos socioafetivos, a compreensão dos motivos e a escolha da melhor ação a ser realizada.

Na literatura, o termo *competência emocional*, desenvolvido por Mayer e Salovey (1993), é visto como “a demonstração de autoeficácia em transações sociais que produzem emoções” (SAARNI, 2002, p.65). O resultado obtido e o objetivo desejado por um indivíduo “emocionalmente competente” refletem seus valores éticos, crenças e compromissos morais em um contexto temporal e cultural. Já a *competência social*, segundo Topping, Bremner e Holmes (2002), é a capacidade de integrar pensamentos, sentimentos e comportamentos para realizar atividades em conjunto com outros no contexto e na cultura em que o indivíduo está inserido. De acordo com os autores, “aqueles que são socialmente competentes e integrados são provavelmente mais capazes de aguentar os estresses da vida e mais capazes de aguentar tentações para envolverem-se em comportamentos autodestrutivos” (p. 45). Nesse sentido, a literatura passa a reunir os dois termos (social + emocional): *competência socioemocional* (CSE). A CSE é definida como a capacidade individual de manifestar os modos de pensar e sentir, os comportamentos e/ou atitudes para se relacionar consigo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações (IAS, 2022).

Na área da educação, tradicionalmente, os aspectos afetivos e sociais são considerados fenômenos menos importantes que o cognitivo ou que se encontram isolados do pensamento racional. Conhecimentos, habilidades e atitudes sobre emoções e relacionamentos sociais podem promover o bem-estar e a saúde mental, envolvendo o modo como o sujeito se sente sobre si mesmo, sobre a sua capacidade de se relacionar com os outros e com o objeto de conhecimento. Então, parte-se da premissa que, independentemente da modalidade de ensino (presencial, a distância ou híbrida), é essencial que o sujeito psicológico do indivíduo desenvolva competências sociais e afetivas (não apenas emocionais) para lidar com situações potencialmente desafiadoras.

Os aspectos afetivos são compostos por vários fenômenos muitas vezes investigados separadamente e com visões a partir da perspectiva psicológica de estudo. A terminologia sobre afetividade abarca termos como emoção (primária e secundária), sentimento, estado de ânimo, traço de personalidade, afeto, preferência, atitude, postura afetiva, paixão, etc. Na acepção mais ampla, toda excitação emocional, segundo o Modelo de Scherer (SCHERER, 2005), é um processo que ocorre em vários sistemas orgânicos que tratam: do processamento cognitivo das informações afetivas, do suporte fisiológico, da execução de ações, da comunicação corporal e do sentimento subjetivo.

Por esse motivo, introduz-se o conceito de competência socioafetiva (CSA) como um termo “*guarda-chuva*” que inclui não apenas as socioemocionais, baseadas principalmente nas emoções utilitárias (ou primárias) e sociais (ou secundárias), mas também as direcionadas a diversos processos afetivos necessários para melhorar o desempenho dos componentes orgânicos indicados no Modelo de Scherer.

Portanto, a CSA é definida neste estudo como o conjunto de elementos composto por conhecimentos, habilidades e atitudes, baseados em aspectos sociais e afetivos necessários para o enfrentamento de situações no contexto da EaD. Os aspectos sociais contemplam as interações sociais em ambientes que suportam a Educação a Distância. Já os aspectos afetivos estão relacionados com os traços de personalidade, os estados de ânimo, as preferências e as emoções (utilitárias e sociais), passíveis de serem

reconhecidas nos AVA. Tal definição está baseada nos preceitos piagetianos e no modelo schereriano para explicar, respectivamente, a importância das interações sociais na construção do conhecimento e um determinado fenômeno afetivo. A figura 1 exibe a relação entre a CSA e a CSE para o sujeito da EaD (BEHAR, 2019).



Figura 1 - Relação entre Competências Socioafetivas e Competência Socioemocionais

4. METODOLOGIA

O presente estudo tem o intuito de discutir conceitos importantes na definição de competências socioafetivas e quais delas os estudantes necessitam construir para se relacionar em AVA. Nessa perspectiva, a pesquisa se caracterizou como qualitativa, do tipo interpretativa, de natureza exploratória, sendo realizado um estudo de caso. O público-alvo foram 45 alunos, 1 professor regente e 13 professores colaboradores. A atividade de ensino, devido a pandemia da COVID-19, foi ministrada totalmente a distância, sendo utilizado o AVA ROODA e o Mconf como ferramenta de webconferência, disponibilizados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No total ocorreram 10 aulas com a temática centrada em Metodologias Ativas na Educação a Distância e atividades em grupo em cada aula. As interações aconteceram nas ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas do ROODA. A coleta de dados foi realizada a partir de três instrumentos: a) questionário objetivo sobre o perfil dos participantes; b) inferência dos indicadores sociais e afetivos no Mapa Social (MS) e Mapa Afetivo (MA), que mapeiam os dados a partir de das interações realizadas nas funcionalidades de comunicação (Bate-papo, Fórum, Diário de Bordo, Contatos), além de comentários efetuados sobre os conteúdos disponibilizados nos repositórios (Webfólio e Biblioteca); e c) observação participante no decorrer da trajetória das interações na disciplina. Todos os alunos assinaram o termo de consentimento de utilização de seus dados.

A dinâmica da investigação foi pautada pela visão sistêmica, não cronológica e mutável, de DeBruyne; Herman; e DeSchoutheete (1982), desenvolvida em três grandes etapas: (1) revisão de bibliografia referente às áreas do conhecimento envolvidas para definição dos constructos que respondam às necessidades da pesquisa; (2) Coleta e análise dos indicadores sociais e afetivos no AVA ROODA; e (3) Mapeamento das competências socioafetivas com foco nos indicadores afetivos (ser/estar satisfeito, insatisfeito, animado, desanimado, indefinido) e sociais (ausência, popularidade, colaboração, distanciamento pela turma e evasão) obtidos, respectivamente, nos MA e MS.

Inicialmente, foi aplicado um questionário de perfil demográfico do aluno (idade, gênero, formação, etc.). Os dados coletados na etapa 2 foram catalogados em um quadro para compreender o perfil socioafetivo dos estudantes de forma a realizar o cruzamento com o referencial teórico (Etapa 1). A triangulação destes dados, perfil demográfico, perfil socioafetivo e referencial teórico, permitiu vislumbrar as competências socioafetivas construídas pelos estudantes no decorrer da participação da disciplina e, assim, apresentar o primeiro mapeamento (Etapa 3) sobre a temática e aqui apresentado.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O perfil demográfico da turma demonstrou que todos os alunos tinham alguma experiência na modalidade EaD, em que a idade variou entre 30-45 anos, sendo 22 do gênero feminino e 13 do masculino. Assim, a turma tinha qualificação para discussão sobre a temática proposta na disciplina, bem como maturidade no uso das ferramentas digitais do AVA. Através desses dados foi possível compreender o comportamento socioafetivo dos participantes no decorrer do processo, uma vez que a maturidade e formação está relacionado com a forma de se relacionar no ambiente.

O perfil socioafetivo da turma foi verificado a partir do MS e MA, funcionalidades disponíveis apenas ao professor. Observou-se, através dos indicadores sociais, obtidos no MS que a Colaboração se destaca como o indicador de maior grau na turma. O MS demonstrou colaboração em todas as semanas da disciplina. Ou seja, vários estudantes mostraram-se comprometidos em colaborar com seus pares. Por outro lado, o grau do indicador Distanciamento pela Turma mostrou-se relativamente alto para 14 alunos. Isso significa que mensagens enviadas por esses alunos não foram respondidas. Isto é, a maior parte da turma não interagiu com os colegas, embora fosse muito colaborativa no sentido de oferecer material para o estudo dos conteúdos. Verificou-se, também, que as interações foram feitas basicamente com o professor regente e tutores. Nenhum dos indicadores sociais apresentaram resultados efetivos na relação entre colegas. Assim, o perfil social da turma foi colaborativo pela troca de materiais, mas com pouca interação entre os pares, mostrando que, apesar da distância física, também se criou uma virtual entre os colegas. A Figura 2(a) mostra a porcentagem de cada indicador social do MS encontrado.

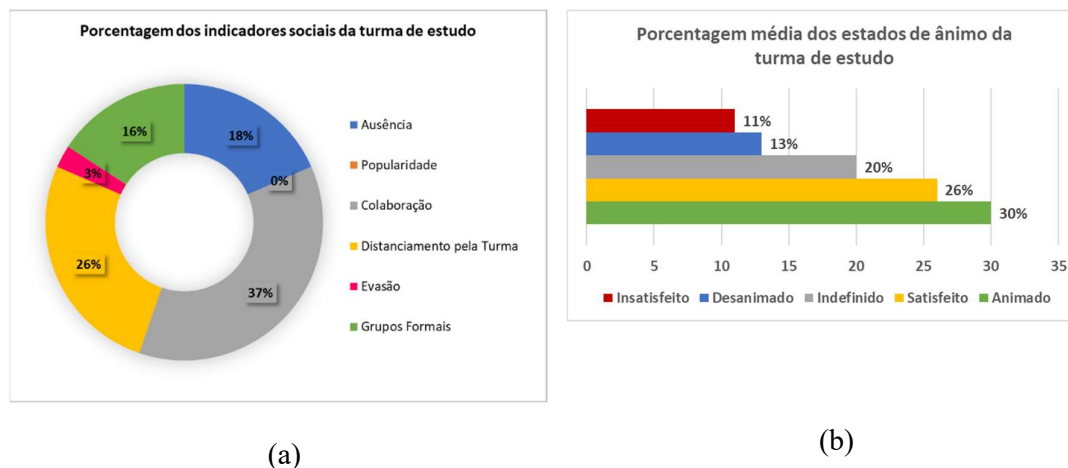


Figura 2 - Indicadores sociais e afetivos globais da turma.

No que tange à análise dos aspectos afetivos, os valores apresentados na Figura 2 (b) demonstram, tanto para os estados de ânimo positivos quanto para os negativos de maior índice, que os alunos se comportaram de maneira a não se desafiarem

emocionalmente. Ou seja, no decorrer das aulas, houve variações, mas não o suficiente que demonstrasse a necessidade ou o desejo de sair da zona de conforto. Por outro lado, cabe salientar que (1) a qualidade das interações é importante para a inferência dos estados de ânimo e os membros da turma não criaram relações fortes entre si; e (2) a idade média dos participantes foi de 37,5 anos; portanto, é um público que, acredita-se, aprendeu a ser mais reservado nas questões afetivas.

Mesmo assim, em relação ao perfil afetivo da turma, pode-se concluir que os indicadores para estados de ânimo positivos (animado e satisfeito) refletem no engajamento da turma, apesar do contexto social pandêmico que se estava vivendo no momento. Esses dados corroboram com os relatos realizados pelos estudantes de que a discussão do conteúdo das aulas se tornou refúgio para acalantar emoções negativas e projetar um futuro mais acolhedor e calmo.

Com base nos dados coletados separadamente do MS e MA, foi possível agrupar seus indicadores que apresentam indícios sobre o perfil socioafetivo da turma. Quanto aos dados sociais, os alunos foram colaborativos (compartilharam material), mesmo permanecendo ausentes (não retornaram mensagens solicitadas) ou isolados pelos colegas (os pares não retornaram as mensagens). Por outro lado, afetivamente, os estudantes permaneceram animados e satisfeitos no decorrer do processo. Cabe salientar, contudo, a limitação dos dados social e afetivo, porque não foi possível inferir qualitativamente a compreensão sobre os mesmos. Tal ponto será incluído nas próximas pesquisas.

No entanto, essas percepções apontam a importância de considerar competências socioafetivas que permitam uma aproximação com o outro, ou mesmo a socialização, já que a falta de "resposta" é um resultado da necessidade de atitudes mais engajadoras no grupo. Nesse cenário é pertinente não apenas considerar as emoções como aspectos passageiros, mas sim aqueles estados de ânimo duradouros ou mesmo a personalidade para que o professor possa construir estratégias que permitam a intervenção no processo e evitem casos de evasão, distanciamento ou ausência dos alunos no AVA.

Os dados do estudo de caso juntamente com o referencial teórico desenvolvido, permitiu a discussão e identificação das competências socioafetivas, cujas definições estão apresentadas na figura 3.



Figura 3 - Definição das CSA elencadas no estudo de caso.

Todas as CSA apresentadas são estabelecidas na relação entre dois sujeitos no AVA. Para a construção da CSA do estudante, baseadas no MS e MA, verificou-se:

1. Engajamento – o número de interações (observados nos indicadores: popularidade e grupos informais) bem como o compartilhamento de materiais (indicador: colaboração) e os estados de ânimo positivos (satisfação e animação). Além disso, o engajamento está relacionado com a necessidade de o aluno buscar se aproximar dos colegas (indicadores: evasão, ausência, desânimo e insatisfação).
2. Empatia – o compartilhamento de materiais no intuito de auxiliar o outro na aprendizagem (Indicador: Colaboração), a oferta de apoio para colegas que necessitam de interação mais próxima (Indicador: Grupos informais). Além disso, a empatia também está relacionada com a capacidade do sujeito em se colocar no lugar do outro de forma responsável, reaproximando os colegas distantes da turma e aqueles descontentes (Indicadores: Distanciamento pela turma, Evasão Insatisfação, Desânimo).
3. Resiliência – se o estudante ultrapassa as dificuldades de interação (Indicador: Ausência e evasão), bem como seu descontentamento (Indicadores; Insatisfação e Desânimo) com as questões de relação estabelecida e/ou de condução da aprendizagem do conteúdo.
4. Abertura ao Novo – o compartilhamento de materiais e o envolvimento nos processos de ensino e aprendizagem (indicadores: colaboração, satisfação, animação). Além disso, é necessário que o sujeito busque aproximar os colegas isolados (Indicador: distanciamento pela turma, evasão) para que seja possível o envolvimento de todos na construção do conhecimento.
5. Autogestão – o compartilhamento de materiais (indicador: colaboração). Além disso, é necessário que o sujeito busque se aproximar com os colegas (Indicador: Ausência, Evasão), superando o descontentamento (Indicadores: insatisfação, desânimo)

Os dados dos indicadores do MA e MS permitem verificar que, dependendo de certa inferência, o professor pode construir competências para tentar manter ou mudar determinado comportamento. O "Engajamento" é um exemplo de competência socioafetiva essencial para os estudantes da EaD. Nas primeiras semanas instaura incertezas e dúvidas sobre a escolha da disciplina. Nas últimas, há a necessidade de maior esforço para a realização do projeto final da disciplina. Portanto, quando há a inferência dos indicadores Ausência, Insatisfação e Desânimo é pertinente uma aproximação com o estudante para ver a sua falta de engajamento na aula. Mas, quando outros indicadores, como Colaboração, Popularidade, Grupos informais, Satisfação e Animação são percebidos, significa que há um maior envolvimento do aluno, o que permite ao professor solicitar a esta participante sua interlocução com seus colegas com a finalidade de compartilhar suas experiências e, assim, engajar outros.

As competências socioafetivas são possibilidades que permitem ao professor personalizar o ensino e atender as necessidades dos alunos. Para isso exige um acompanhamento periódico, já que elas estão relacionadas não apenas com o "ser estudante", mas com o sujeito e suas dificuldades pessoais que extrapolam o ambiente escolar. Assim, muitas competências apresentadas devem ser construídas não de forma isolada, mas combinadas através de estratégias que permitam sua construção. Em alguns momentos, por exemplo, a "Abertura ao novo" só será possível se for construída a "Resiliência", ou mesmo o "Engajamento". Portanto, o campo dos aspectos sociais e afetivos é ainda bastante complexo e pouco explorado, o que exige dos professores um

constante aprofundamento e discussão para que a Educação a Distância possa ser beneficiada com práticas inovadoras e inclusivas, considerando os aspectos socioafetivos como forma de potencializar o ensino e a aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste estudo foi discutir o conceito de competências socioafetivas e determinar quais delas poderiam ser identificadas em AVA. Esse processo foi realizado a partir dos indicadores apresentados pelos mapas Social e Afetivo do AVA ROODA e de questionários aplicados em alunos de uma disciplina de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os dados coletados, de natureza exploratória e interpretativa, possibilitaram vislumbrar o comportamento socioafetivo de um grupo com idade média de 37,5 anos na modalidade EaD. Verificou-se que os alunos foram bastante engajados, por terem uma atitude colaborativa e com a predominância dos estados de ânimo Animado e Satisfeito. Em termos sociais, o grupo foi tímido nas interações, tendo um vínculo maior com os professores regente e colaboradores do que com os colegas.

Os dados levantados em conjunto com o subsídio da discussão teórica possibilitaram elencar cinco competências socioafetivas que podem ser construídas na EaD: Engajamento, Resiliência, Autogestão, Abertura ao Novo e Empatia. Cabe salientar que o Engajamento, Abertura ao novo e Resiliência não estão relacionados apenas às aulas e seu conteúdo, mas ao momento pandêmico que o público-alvo estava vivenciando. A autogestão foi necessária para organizar a nova forma de viver e conviver, além das diferentes reconstruções necessárias para atender ao objetivo da disciplina. A empatia foi a competência socioafetiva mais pertinente, não apenas pelo momento do distanciamento social, mas pela necessidade de novas aprendizagens de conviver virtualmente. Portanto, entende-se que este é o início de um estudo no campo das competências socioafetivas. A partir deste artigo almeja-se detalhar os conhecimentos, habilidades e atitudes de cada uma das competências.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A et al. **Competências em Educação a Distância**. Penso: Porto Alegre, 2013.

BEHAR, P. A.; SCHORN, G. T.; DA SILVA, K. K. A. Mapeamento de Competências Digitais para o aluno dos Anos Iniciais-COMPDig_AI. **RENOTE: Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 1, p. 507-516, 2019.

BEHAR, P. A et al. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância – Coronavírus**. Jornal da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Jul, 2020. Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>.

BERNARDES, D. S. Covid-19 e universidades federais: Os impactos da pandemia nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2021. ISSN-e: 2236-5176, ISSN-i: 1519-1974

CASTIONI, R. et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>

CEZAR, V. L. et al. Sistemas de Recomendação Educacional baseados em Competências: uma revisão sistemática da literatura. **RENOTE: Novas Tecnologias na Educação**. Vol. 18, n. 2 (jul. 2020), p. 521-530, 2020.

De BRUYNE, P.; HERMAN, J.; De SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves; 1982. 251 p.

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

GUSSO, H. L., et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, 41. 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/es.238957>

IAS. **Competências socioemocionais para contextos de crise**. Instituto Airton Senna. Site. 2022. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. **The intelligence of emotional intelligence**. *Intelligence*, v.17, n. 3, p. 433-442. 1993

MAYER, J. D., SALOVEY, P.; CARUSO, D.R.. Inteligência Emocional como Zeitgeist, como Personalidade e como Aptidão Mental. In: Bar-On, R., PARKER, J.D.A. (org). (Trad. Costa, R.C.). **Manual da Inteligência Emocional Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 81-97.

SAARNI, C. **Competência emocional: uma perspectiva evolutiva**. In: BARON, R.; PARKER, J. D. A. (Org.). (Trad. Costa, R. C.). **Manual da Inteligência Emocional Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 65-80.

SCHMIDT, B. et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). **Estud. psicol.**, Campinas, SP, v. 37, e200063, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>

TOPPING, K; BREMMER, W; HOLMES, E. A. Competência Social: a construção social do conceito. In: BARON, R.; PARKER, J. D. A. (Org.). (Trad. Costa, R. C.). **Manual da Inteligência Emocional Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 39-46.