

Competências socioafetivas vinculadas ao trabalho em equipe

EURÍDICE SEGASPINI PEIXOTO¹
JACQUELINE MAYUMI AKAZAKI²
PATRICIA ALEJANDRA BEHAR³
MAGALÍ TERESINHA LONGHI⁴

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Recibido el 11-06-24; primera evaluación el 29-04-25;
 aceptado el 05-06-25

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar possíveis competências socioafetivas vinculadas ao trabalho em equipe que são mobilizadas na resolução de situações-problema no componente curricular de Matemática. A metodologia de pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O público-

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). É pesquisadora do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED/ CNPq). Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Guaíba. Correo eletrônico: euridicesegaspini@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5981-9131>

² Professora colaborada no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE/ UFRGS). Pós-doutoranda pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutora no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2024). Mestra em Ciência da Computação pela Universidade Federal do ABC (UFABC, 2016), Licenciatura em Computação e Bacharelado em Sistemas de Informação, ambos pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP, 2013). É pesquisadora do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED/ CNPq). Correo eletrônico: jacquelineakazaki@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6814-7429>

³ Professora Titular da Faculdade de Educação e dos cursos de Pós-Graduação em Educação e em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Ciência da Computação pela UFRGS. Coordenadora do Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1C. Correo eletrônico: pbehar@terra.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6939-5678>

⁴ Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Informática na Educação (PPGIE/ UFRGS). Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Sergipe (PROCC/UFS). Doutora no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É pesquisadora do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED/ CNPq). Correo eletrônico: magali.longhi@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8981-8471>



alvo são estudantes do Ensino Médio. Para tanto, participaram 22 alunos de uma escola pública do sul do Brasil. A coleta dos dados aconteceu por meio dos instrumentos: roda de competências, questionário sobre as competências socioafetivas, relato escrito do trabalho em equipe e diário de bordo do professor. Como resultados, as competências socioafetivas, abertura ao novo e empatia apareceram na maioria das equipes. Além disso, o vínculo afetivo e a afinidade foram os critérios que influenciaram as escolhas dos membros de cada equipe.

Palavras-chave: competências socioafetivas, trabalho em equipe, estudantes do ensino médio, matemática.

Competencias socioafectivas vinculadas al trabajo en equipo

RESUMEN

El objetivo de este artículo es identificar competencias socioafectivas vinculadas al trabajo en equipo que se ponen en juego en la resolución de situaciones problemáticas en el área de Matemáticas. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de estudio de caso. La población de estudio estuvo conformada por 22 estudiantes de educación secundaria de una escuela pública del sur de Brasil. La recolección de datos se realizó a través de los siguientes instrumentos: rueda de competencias, cuestionario de competencias socioafectivas, informe escrito de trabajo en equipo y diario docente. Los resultados muestran que las competencias socioafectivas apertura a lo nuevo y empatía se manifestaron en la mayoría de los equipos. Asimismo, el vínculo afectivo y la afinidad fueron los criterios que influyeron en la conformación de los grupos.

Palabras clave: competencias socioafectivas, trabajo en equipo, estudiantes de secundaria, matemáticas.

Socio-Affective Competencies Linked to Teamwork

ABSTRACT

The purpose of this article is to identify socio-affective competencies linked to teamwork that are mobilized in the resolution of problem situations in the Mathematics curriculum. The study was conducted using a qualitative case study approach. The participants were 22 high school students from a public school in southern Brazil. Data were collected through the following instruments: the Competency Wheel, a socio-affective competencies questionnaire, a written teamwork report, and the teacher's logbook. The results indicate that the socio-affective competencies openness to new experiences and empathy emerged in most teams. In addition, affective bonds and affinity were the main criteria influencing the selection of team members.

Keywords: socio-affective competencies, teamwork, high school students, mathematics.

1. INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos alteraram as formas de se comunicar e de se relacionar com o outro, possibilitando novas maneiras de compartilhar informações e interagir. Consequentemente, os relacionamentos, as ações, a comunicação e o pensar estão se transformando. Neste sentido, as competências podem ajudar os estudantes imersos nestas modificações (Schorn et al., 2024).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento brasileiro que direciona os conceitos fundamentais a serem trabalhados na Educação Básica das escolas, indicando que as decisões pedagógicas precisam orientar para o desenvolvimento de competências. Elas estão intimamente relacionadas a determinadas formas de organização, consideradas ações privilegiadas do exercício matemático, tais como resolução de situações-problema, investigação, projetos e modelagem. Essas maneiras envolvendo saberes do componente curricular Matemática são potencialmente importantes para o desenvolvimento de competências (Brasil, 2018).

Os pesquisadores Holanda et al. (2020) apontam que um dos motivos de maior dificuldade dos alunos no Ensino Médio no componente curricular de Matemática é não conseguirem responder às operações básicas. Além disso, os autores ressaltam que “um dos fatores relevantes no desinteresse e desestímulo diante de resultados insuficientes é a forma abstrata na qual a Matemática é expressa durante as aulas” (2020, p. 12).

Neste artigo são contemplados dois conceitos-chave principais: competências socioafetivas e trabalho em equipe. As competências são formadas pelo conjunto de elementos, estes são: Conhecimentos (C), Habilidades (H) e Atitudes (A), representados pela sigla CHA, que são mobilizadas no enfrentamento de situações-problema (Behar et al., 2022). Dessa forma, segundo Behar et al. (2022), as competências socioafetivas são definidas, como o conjunto CHA relacionado aos aspectos afetivos e sociais, que são essenciais e determinantes para lidar em contextos subjetivos e adversos. As autoras abordam cinco competências socioafetivas no âmbito da Educação a Distância (EaD): Abertura ao novo, Autogestão, Empatia, Engajamento e Resiliência. Esta pesquisa baseia-se nas cinco competências socioafetivas por Behar et al. (2022) considerando o ambiente presencial de sala de aula.

A partir da realidade em que discentes, presentes em aula, constituem grupos diversificados em função da trajetória individual de vida de cada um, envolvendo um nível heterogêneo do CHA, acredita-se que determinados aspectos afetivos e sociais, alinhados ao trabalho em equipe seja possível.

O conceito de trabalho em equipe é baseado em Mosser e Begun (2015). Refere-se a um subconjunto do trabalho em grupo, no qual envolve responsabilidades compartilhadas, interação, comunicação e vínculo de interdependência entre os indivíduos. Assim, o trabalho coletivo, como uma estratégia para mitigar as dificuldades no componente curricular Matemática, representa um aporte para incentivar a participação e melhorar o desempenho dos estudantes nas atividades, à medida que as responsabilidades, as subjetividades e os saberes são compartilhados.

O estudo de Vasconcelos et al. (2020, p. 6) identifica “características relevantes de projetos apoiados por Tecnologias Educacionais Digitais adotados para o ensino e a aprendizagem de Matemática em instituições de Ensino Médio no Brasil. Como descobertas, as tecnologias mais utilizadas foram: calculadora digital, *chatbot*, fórum de discussão, jogos educativos, planilhas eletrônicas, questionários, serviço de busca na internet, simuladores, sistema de tutor inteligente, software de geometria dinâmica e vídeos”.

Segundo a BNCC, é necessário pensar e pôr em prática ações que motivem e engajem os alunos nas aprendizagens, incentivando o exercício da empatia, do diálogo e da ação pessoal e coletiva com autonomia.

Nesse sentido, as interações que ocorrem durante o trabalho em equipe possibilitam que “mais de uma voz seja ouvida e considerada, correndo riscos, mas também tornando o outro um colaborador” (Borssoi et al., 2021, p. 954).

As trocas sociais produzem entre os sujeitos, interações tais como: argumentação, discussões sobre o tema, regulação mútua e, esses processos, podem desencadear mecanismos cognitivos como a compreensão e a internalização de conceitos, fazendo com que a contribuição individual permaneça presente. À vista disso, é possível que a relação com o outro, no trabalho coletivo, pode ser influenciada por determinados aspectos afetivos e sociais dos alunos (Dillenbourg, 1999).

Nesse âmbito, este estudo tem como objetivo identificar possíveis competências socioafetivas vinculadas ao trabalho em equipe que são mobilizadas na resolução de situações-problema no componente curricular da Matemática.

A investigação está organizada em seis seções. Na segunda, é explanado as competências socioafetivas. Na terceira seção é explicado o trabalho em equipe. Na quarta, é delineada a metodologia de pesquisa e, na quinta seção são discutidos os resultados. Por último, são elencadas as conclusões.

2. COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS

No campo educacional, as competências surgiram a partir de 1900 e conforme a BNCC, elas representam grande importância, sendo incluídas em 37 países (Vital & Urt, 2022). Perrenoud (2013) define competências como “a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais” (p. 45).

Adicionalmente, Schorn et al. (2024) pontuam que é fundamental que os sujeitos sejam inseridos em situações-problema que instiguem a articulação do CHA. Além disso, é importante salientar que existem várias competências que são necessárias para solucionar uma específica situação.

O trabalho de Oliveira (2022), é um marco importante pois, a autora mapeou as competências socioafetivas para os estudantes de cursos de graduação atuarem em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Como descobertas, indicou cinco competências socioafetivas com foco em AVA, sendo elas: abertura ao novo, autogestão, empatia, engajamento e resiliência.

Em continuidade ao estudo de Oliveira (2022), Behar et al. (2022) definiram as competências socioafetivas na educação a distância (EaD) como “o conjunto de elementos compostos por conhecimentos, habilidades e atitudes, baseados em aspectos afetivos e sociais necessários para o enfrentamento de situações no contexto da EaD” (2022, p. 392). Behar et al. (2022) conceituaram as cinco competências socioafetivas:

1. Abertura ao novo: estar aberto ao novo significa estar receptivo a novas ideias, conhecimentos e mudanças que podem surgir a qualquer momento, tanto pessoalmente quanto nas interações com outras pessoas ou objetos. Indivíduos assim são caracterizados pela curiosidade, criatividade e flexibilidade diante de diversas realidades e situações. Eles geralmente apreciam expressões artísticas e estéticas, buscam compreender as ideias e o funcionamento das coisas.

2. Autogestão: é a capacidade de gerenciar sua atuação social, afetiva e técnica. O sujeito que possui esta competência lida bem com o planejamento e monitoramento do tempo, revisam o conteúdo apresentado, são pontuais, organizados, observadores, pensativos e planejadores em suas ações.

3. Empatia: é a aptidão de compreender os indivíduos, entendendo e respeitando as suas necessidades e opiniões, interagindo com afeto, apoio e responsabilidade. O estudante empático reconhece a perspectiva do outro, demonstrar generosidade, cultivar relacionamentos próximos, apoio e assistência, e assumir responsabilidade.

4. Engajamento: é a facilidade do sujeito de estabelecer relações e mobilizar as interações com o objetivo de aprender e desenvolver vínculo afetivo e social. O aluno que está engajado realiza conexões significativas com seus colegas, colabora e participa das discussões em aulas, visando o conhecimento.

5. Resiliência: é a capacidade do sujeito de se ajustar às necessidades ou desafios decorrentes de situações-problemas inesperados durante suas atividades ou nas relações interpessoais. O discente resiliente consegue regular suas emoções frente às exigências, interagindo de forma construtiva com os colegas e a comunidade escolar, evitando conflitos confusos para si mesmo e para os outros. Ele demonstra autoconfiança, tolerância ao estresse e frustração.

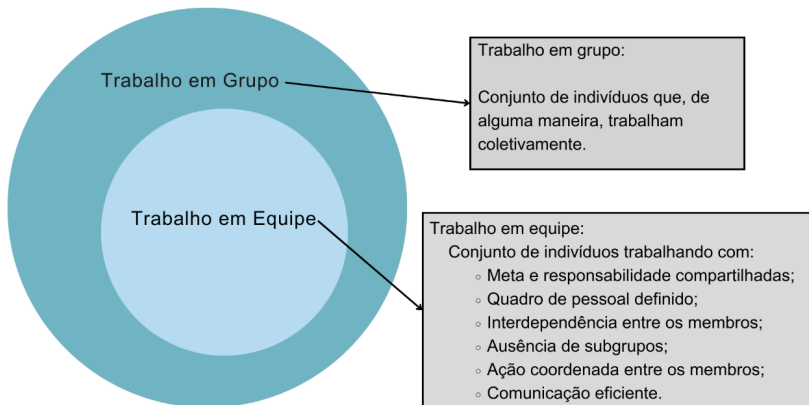
3. TRABALHO EM EQUIPE

Informalmente, muitas vezes, a palavra equipe é utilizada para descrever uma ampla variedade de grupos de pessoas que trabalham coletivamente em uma tarefa, tais como, equipes administrativas, equipes de saúde, equipes de atendimento, entre outros. Cada indivíduo é visto como um membro da equipe e, por vezes, quase não se encontram e nem interagem entre si. Na realidade, estes conjuntos de sujeitos representam a dinâmica do trabalho em grupo (Mosser & Begun, 2015).

O trabalho em equipe é definido por um conjunto limitado de participantes que operam coletivamente, atendendo algumas características, a saber: meta e responsabilidade compartilhadas, quadro de pessoal definido, interdependência dos membros, ausência de subgrupos e ação coordenada a qual é informada regularmente à equipe (Mosser & Begun, 2015). Assim sendo, supondo-se que o grupo de trabalho seja representado por uma classe ou gênero de pessoas, é considerado que o trabalho em equipe é uma subclasse dentro de uma classe ou um subconjunto dentro de um conjunto. A Figura 1 exemplifica o trabalho em grupo e em equipe (Mosser & Begun, 2015).

A partir da concepção de que o trabalho em equipe representa um subconjunto do trabalho em grupo, Cohen e Lotan (2017) afirmam que por meio do trabalho em grupo, é possível aprender habilidades para se trabalhar em equipe que são transferíveis para diversas situações, tanto acadêmicas quanto profissionais.

Figura 1. *Trabalho em grupo e trabalho em equipe*



Para Fontanilhas et al. (2022), no trabalho em equipe é primordial: (i) possuir um objetivo em comum, por intermédio do qual cada membro coloca o seu conhecimento e a sua experiência de forma transparente e aberta; (ii) ter claro a necessidade do compromisso constante em prol das distintas tarefas; (iii) possuir a predisposição ao consenso; e (iv) comunicação proativa e eficiente. O trabalho em equipe conta com o compartilhamento do conhecimento individual, considerando que os componentes atuam por igual, com movimentos coordenados, gerando respeito e confiança coletiva. Além disso, representa um modelo que possibilita alcançar melhores resultados, quando se entende que ao reunir competências específicas de cada participante, poderá ser melhor do que se fosse realizado de forma individual. Isso acontece, justamente, porque ter à disposição diferentes maneiras de pensar, pode ser enriquecedor.

Nesse sentido, Brandão (2023) afirma que cada membro da equipe contribui com diferentes competências individuais. À vista disso, as relações sociais entre os sujeitos podem manifestar uma competência coletiva que, por sua vez, afeta a individualidade de cada membro. Portanto, há um efeito sinérgico entre elas, assim chamado por Zarifian (2001). Para o autor, as competências coletivas das equipes não podem ser representadas pela simples junção das individuais de seus membros, mas por uma relação bem mais complexa, que acontece ao mesmo tempo, representando uma influência recíproca. A competência coletiva passa a ser a identidade da equipe e é desafiador, entender o processo de interferência entre os níveis de competências individuais e de equipe. Equipes que trabalham tanto no formato virtual quanto no presencial, colocam em prática atitudes como compromisso, transparência, constância e ajuda aos

parceiros. Para Fontanilhas et al. (2022), equipes sem esses elementos, não funcionam. Nesse contexto, deixam de ser equipes e viram grupos de trabalho.

4. METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O público-alvo foram 22 alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Médio, que participavam do componente curricular de Matemática, de uma escola pública do sul do Brasil. A aplicação do estudo de caso ocorreu no contexto de sala de aula presencial no ano de 2023. Para atender as questões éticas foi inserido o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O TCLE teve como intuito formalizar a investigação e esclarecer dúvidas, possibilitando ao sujeito a escolha de participar, ou não, da pesquisa. Este estudo faz parte do projeto “Recomendação Pedagógica em Educação a Distância: um foco nas Metodologias Ativas” com número 38551 sob a coordenação da professora Patricia Alejandra Behar, aprovado pela Comissão de Pesquisa do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação.

A técnica do estudo de caso, segundo Ponte (2009), representa um *design* de trabalho que pode ser manipulado a partir de um recorte da realidade. No componente curricular de matemática, há espaço para diferentes propósitos com esta metodologia para delinear um acontecimento. Nesta investigação, recorreu-se ao estudo de caso para observar, explorar e descrever evidências percebidas nas relações coletivas entre os estudantes do Ensino Médio na resolução de situações-problema, sob a perspectiva das competências socioafetivas.

Os instrumentos de coleta de dados foram quatro: a roda de competências, um questionário sobre as competências socioafetivas, um relato escrito do trabalho em equipe e o diário de bordo do professor.

A roda de competências é uma autoavaliação que o discente realiza sobre suas competências socioafetivas baseada em Schneider (2014). Ela consiste em dar uma pontuação de 0 a 5 para cada uma das cinco competências socioafetivas, sendo que: “0 - não possui a competência”; “1 - ponto mínimo ou competência insignificante”; “2 - competência pouco significativa”; “3 - competência significativa”; “4 - competência muito significativa” e “5 - ponto máximo ou competência totalmente significativa”. A atividade aplicada foi “A proposta é que você, a partir dos conceitos apresentados, indique sua pontuação na roda de competências considerando sua autoavaliação sobre cada uma das competências socioafetivas”. Portanto, a partir dessa análise, o professor possui um instrumento que pode auxiliar na visualização das competências que precisa construir com seu aluno.

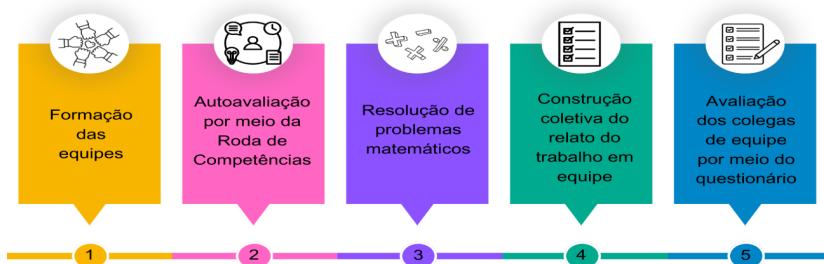
O questionário sobre as cinco competências socioafetivas foi elaborado baseado em Peduzzi et al. (2020). A proposta foi que cada estudante fizesse uma avaliação do seu colega. A partir disso, resultou que todos os membros da equipe analisaram os seus parceiros de trabalho. Por exemplo, em uma equipe com quatro componentes, cada indivíduo foi avaliado por três colegas. Dessa forma, é possível afirmar que o questionário combinado à roda de competências possa representar um recurso para o docente definir o perfil dos discentes de forma mais fiel, à medida que considera duas fontes de origem dos dados, apoiados nas indagações “Como eu me vejo?” e “Como sou visto pelos meus colegas?”.

O relato escrito do grupo é um instrumento em que as equipes descrevem as perspectivas do trabalho realizado. Ele foi composto por três perguntas: “1) Quais as percepções sobre a dinâmica do grupo no trabalho em equipe?”; “2) Descreva a condução das negociações” e; “3) Gostaram de fazer o trabalho de forma coletiva?”. O propósito é que cada equipe produzisse um relato, descrevendo a experiência do trabalho coletivo, procurando responder às três questões. A partir deste instrumento, o professor pode analisar a escrita, identificando traços que remetem ao trabalho em equipe, pontos de tensão em relação às negociações, bem como perceber competências que precisam ser construídas pelos estudantes.

Por fim, o diário de bordo elaborado com base em Cohen e Lotan (2017), é um recurso em que o docente pontua as suas percepções em relação a dinâmica de trabalho em equipe, segundo os tópicos: “1) A formação das equipes”; “2) A divisão de tarefas”; “3) As interações e a harmonia entre os componentes” e; “4) A condução e finalização do trabalho”. A partir dos registros no diário de bordo, o professor pode identificar evidências ligadas às competências socioafetivas necessárias ao trabalho em equipe.

Assim sendo, a aplicação do estudo de caso foi organizada em cinco etapas, conforme está ilustrado na Figura 2.

Figura 2. *Etapas da Pesquisa*



Na etapa 1, os alunos foram orientados sobre os critérios de formação das equipes. As regras contemplaram a composição mista de até cinco componentes e, no formato de livre escolha de parceiros de trabalho. Com isso, foram organizadas sete equipes:

- Equipe 1: três componentes (um do gênero feminino e dois masculinos);
- Equipe 2: quatro componentes (quatro do gênero masculino);
- Equipe 3: quatro componentes (três do gênero feminino e um masculino);
- Equipe 4: dois componentes (um feminino e um masculino);
- Equipe 5: três componentes (três femininos);
- Equipe 6: três componentes (dois femininos e um masculino);
- Equipe 7: três componentes (dois femininos e um masculino).

A seleção dos componentes das equipes foi feita pelos próprios estudantes com a intenção de observar os movimentos individuais dos participantes, em prol da conquista de parceiros para as equipes.

Na etapa 2, foi realizada a autoavaliação por meio da roda de competências. Após as orientações sobre o funcionamento deste recurso, bem como a leitura e discussão acerca das competências socioafetivas, os discentes fizeram sua autoavaliação, marcando os seus níveis de proficiências de 1 a 5 em cada uma das cinco competências, segundo suas próprias percepções.

Em seguida, a terceira etapa compreendeu a resolução de situações-problema envolvendo o componente curricular de Matemática. Cada equipe recebeu uma folha impressa contendo situações, contemplando área e volume de figuras da Geometria Espacial. Como material complementar, discos de vinil em tamanhos diferentes foram utilizados para auxiliar na projeção dos sólidos geométricos. A partir da distribuição dos materiais e das orientações, as equipes realizaram o trabalho.

Após a resolução das situações-problema, na etapa 4 foi proposto aos alunos a construção coletiva de um relato escrito acerca da experiência do trabalho em equipe. Cada equipe discorreu sobre a sua vivência, anotando como foi a organização, as interações, a comunicação e a visão geral sobre o que foi realizado.

Na etapa 5, a última, foi feita a avaliação dos membros da equipe. Sendo assim, foi proposto que cada participante realizasse a análise dos demais colegas da sua equipe. A avaliação aconteceu por intermédio de um questionário baseado em Peduzzi et al. (2020), organizado em cinco blocos de afirmações. Cada um contemplou uma das cinco competências socioafetiva (Abertura ao Novo, Autogestão, Empatia, Engajamento e Resiliência). Cada

competência contou com seis opiniões, três com sentido positivo e três com lado negativo, que correspondem a “possuir” e a “não possuir” a evidência da competência. Para avaliar um membro da equipe, os estudantes marcaram quantas opiniões fossem necessárias para representar o colega. Em uma equipe com quatro componentes, por exemplo, foram totalizadas doze avaliações.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados foram analisados baseados em Yin (2015), buscando encontrar padrões que possibilitassem o surgimento de conhecimentos úteis. Inicialmente, foi traçado o perfil de cada componente da equipe, unindo a análise da autoavaliação (roda de competências) e a avaliação realizada por todos os componentes da equipe (questionário). A definição do perfil foi dada por meio da comparação dos melhores resultados dos dois instrumentos, procurando um ponto comum, a recorrência das competências socioafetivas. Dessa forma, em cada perfil individual foi considerado como ponto forte de cada estudante a sua competência, nomeada de “Competência Socioafetiva dominante”. Esta foi reunida com a de cada um dos membros da equipe, gerando o perfil coletivo.

A partir da definição do coletivo, foi feita a análise dos relatos de cada equipe com base nas três atividades interativas de Miles e Huberman (1984), que são: a redução dos dados, que representa a fase de seleção e simplificação dos materiais; a organização e junção dos dados, a fim de que se pudesse vislumbrar possíveis análises; e o delineamento e a verificação da conclusão, com o objetivo de identificar padrões, relações com outros dados da pesquisa, fluxos e explicações.

Assim, por meio do recurso roda de competências articulado ao questionário com base em Peduzzi et al. (2020), foi possível definir o perfil individual dos participantes e, por conseguinte, as competências socioafetivas dominantes de cada equipe. A análise foi realizada levando em conta o processo de formação das equipes registrado no diário de bordo do professor, bem como o perfil coletivo e o relato escrito realizado por cada equipe.

Na criação das equipes, foram observadas as negociações entre os alunos e constatou-se a presença de dois critérios: formação a partir do vínculo afetivo e afinidade (semelhança de gostos, interesses e sentimentos) e, formação por conveniências do trabalho (intenção de ter um bom desempenho na realização da atividade, independente da afinidade entre os membros).

A formação considerando o vínculo afetivo e afinidade foi predominante. As equipes geradas a partir desse critério, constituíram-se de maneira espon-

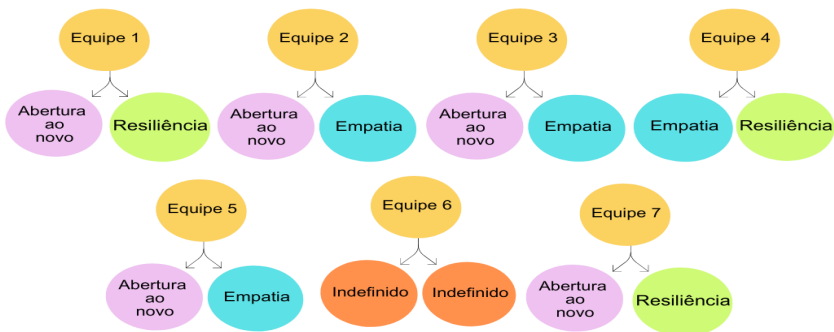
tânea, ou seja, não houve uma seleção, mas, uma proximidade natural e simultânea, levando em conta os vínculos entre os componentes.

Em algumas equipes, foi percebido um arranjo entre os dois critérios, em ordem bem definida: no primeiro aspecto, o vínculo afetivo e a afinidade e, no segundo, a conveniência do trabalho. Ou seja, não adiantava o colega ser um bom discente em Matemática e não ter uma boa relação socioafetiva com os membros da equipe. Para eles, o que importava era ter um bom vínculo afetivo, um convívio harmonioso com os pares da sua equipe e, por conseguinte, ser bom aluno na resolução de problemas matemáticos, nessa ordem.

Das sete equipes constituídas, uma delas foi formada a partir dos “estudantes indefinidos”, isto é, os discentes que não conseguiram agregar-se, inicialmente, à nenhuma formação. Percebeu-se que, mesmo sendo “indefinidos”, esses estudantes preferiram juntar-se aos que ficaram sozinhos.

A partir da definição do perfil coletivo das equipes, pelas competências socioafetivas dominantes, foram identificadas a predominância da Abertura ao novo (em cinco equipes) e Empatia (em quatro equipes), ilustradas na Figura 3.

Figura 3. Perfil Coletivo das Equipes



Desse modo, na Figura 3, é possível observar que as equipes 2, 3 e 5 apresentaram a “Abertura ao novo e Empatia”, as equipes 1 e 7 a “Abertura ao novo e Resiliência”, a equipe 4 a “Empatia e Resiliência”, e a equipe 6 o “Indefinido”.

Ao combinar os dados do perfil coletivo de cada equipe com o seu respectivo relato escrito, foi pontuado que as equipes 2, 3 e 5 fizeram referências aos benefícios de se trabalhar em equipe relatando que: “*uniram conhecimentos*”, “*interpretaram juntos*”, “*puderam contar com os colegas*”, “*o trabalho coletivo interferiu na relação entre os estudantes*”, “*melhorou a convivência entre eles*”, “*conseguimos nos entender*” e “*tivemos compreensão mútua, amizade e diálogo*”.

Assim, ficou evidenciado um esforço dos membros em busca pelo entendimento, consenso e predisposição para a interação no trabalho em equipe.

Nos extratos das equipes com perfis coletivo de abertura ao novo e resiliência, bem como empatia e resiliência, foi percebido a presença de argumentações e a necessidade de fazer acordos entre os membros no decorrer da realização da tarefa. Os participantes indicaram que as negociações não interferiram de maneira negativa na experiência do trabalho, mas evidenciaram a satisfação de trabalhar neste formato, tendo presente a ajuda mútua.

6. CONCLUSÕES

As competências socioafetivas representam um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes considerando aspectos afetivos e sociais, que mobilizados, possibilitam enfrentar situações desafiadoras. Dessa forma, podem colaborar na ampliação do repertório de práticas pedagógicas de professores, incluindo o trabalho em equipe. Nesta dinâmica, a qual é definida por um conjunto de indivíduos que trabalham coletivamente, atendendo algumas condições como objetivos e responsabilidades compartilhados, interação entre os membros e ações coordenadas, proporcionando a junção de competências individuais em prol de uma meta coletiva.

Neste estudo, foi verificado a predominância do vínculo afetivo e afinidade como critério determinante na formação das equipes e que, mesmo na ausência deste, os alunos preferiram trabalhar coletivamente do que individualmente.

Além disso, foi identificada, nas setes equipes formadas, a presença da competência socioafetiva: abertura ao novo no perfil coletivo de cinco equipes e empatia em quatro. Logo, as equipes compostas pelos estudantes foram capazes de estar abertas a novas ideias, conhecimentos e mudanças durante a interação com os outros participantes na realização da tarefa, bem como de tentar se colocar no lugar do outro. Isso foi evidenciado nos relatos escritos, os quais mostraram a presença de acordos entre os sujeitos em busca de entendimento, consenso e compreensão mútua.

Por fim, esse artigo propôs abordar a temática das competências socioafetivas em um outro cenário, no trabalho em equipe. Para isso, fez-se um estudo de caso, compreendendo 22 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do sul do Brasil, no contexto de resolução de situações-problemas no componente curricular de Matemática a partir do trabalho em equipe.

A possibilidade de pesquisa futura está relacionada à análise de equipes com discentes indefinidos, ou seja, que não conseguiram se unir a outros membros, necessitando de intervenção do professor. Uma hipótese é que,

ao compreender os estudantes indefinidos, o docente pode aplicar situações-problema específicas para que eles demonstrem alguma das competências socioafetivas ao trabalhar em suas equipes.

As limitações do trabalho estão relacionadas ao contexto escolar brasileiro, que pode influenciar nas competências socioafetivas encontradas nas equipes. A investigação aponta para a importância de abordar outras realidades, a fim de ampliar o conhecimento acerca da construção de competências socioafetivas em equipes no campo da educação. É importante salientar que o perfil dos estudantes influencia nos conhecimentos, nas habilidades e nas atitudes, que são os elementos das competências. Assim, ao aplicar os instrumentos em outros contextos, como a licenciatura em matemática ou a matemática em escolas particulares brasileiras, podem gerar resultados diferentes dos achados.

Portanto, ao combinar as áreas de competências socioafetivas, trabalho em equipe, estudantes do Ensino Médio e situações-problemas de matemática, este artigo contribui para um campo de pesquisa interdisciplinar que tem o potencial de poder melhorar significativamente o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Agradecimentos

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behar, A. P., & Silva, K.K.A.(Orgs.). (2022). *Competências digitais em educação: do conceito à prática*. Artesanato Educacional.
- Behar, A. P., Machado, L. R., & Longhi, M. T. (2022). Competências socioafetivas em ambientes virtuais de aprendizagem: uma discussão do conceito. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 20(1), 389-398. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.126686>.
- Borssoi, A. H., Silva, K. A. P. da., & Ferruzzi, E. C. (2021). Aprendizagem Colaborativa no Contexto de uma Atividade de Modelagem Matemática. *Bolema: Boletim De Educação Matemática*, 35(70), 937-958. <http://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a17>.
- Brandão, H. P. de. (2023). *Mapeamento de Competências: Ferramentas, exercícios e aplicações em gestão de pessoas* (2a ed.). Atlas.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. de. (2017). *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas* (3a ed.). Penso.

- Dillenbourg, P. de. (1999). What do you mean by collaborative learning? *Collaborative – learning: Cognitive and Computational Approaches*, 1-19. <https://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>.
- Fontanillas, T., Catasús, M. G., & Carbonell, M. R. de. (2022). *Como trabalhar em equipe em entornos virtuales*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). https://materials.campus.uoc.edu/cdocent/PID_00284555/.
- Holanda, M. D. M. de, Freitas, I. B., & Rodrigues, A. C. da S. (2020). Matemática no ensino médio: dificuldades encontradas nos conteúdos das quatro operações básicas. *Revista de Iniciação à Docência*, 5(2), 56-69. <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i2.7160>
- Miles, M., & Huberman, A. de. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods* (2a ed.). Sage.
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Mosser, G., & Begun, J. W. (2015). *Compreendendo o trabalho em equipe na saúde*. AMGH Editora.
- Oliveira, A. W. (2022). *Competências socioafetivas em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo com alunos de graduação*. [Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume: Repositório digital. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/255258>.
- Peduzzi, M., Agreli, H. L. F., Silva, J. A. M. da, & Souza, H. S. de. (2020). Trabalho em equipe: uma revista ao conceito e a seus desdobramentos no trabalho interprofissional. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18, e0024678. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00246>.
- Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Penso Editora.
- Ponte, J. P. de (2009). *Investigações matemáticas na sala de aula* (2ª ed.). Autêntica.
- Schneider, Daisy. de (2014). *MP-CompEAD: modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância*. [Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,]. Lume: Repositório digital. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94705>.
- Schorn, G. T., Oliveira, A. W. de, Sampaio, D. C. F., Silva, D. L. da, Akazaki, J. M., Machado, L. S. R., Longhi, M. T., & Behar, P. A. (2024). Competências socioafetivas e inovação: uma discussão no contexto da educação a distância. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 17(5), e6969. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.5-202>.

- Vasconcelos, G. M. C. de, Silva, J. C. S., Rodrigues, R. L., Silva, L. M. da, & Ramos, J. L. C. (2020). Mapeamento das Tecnologias Educacionais Digitais adotadas para o ensino-aprendizagem de Matemática em instituições de Ensino Médio no Brasil. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 18(1). <https://doi.org/10.22456/1679-1916.106045>.
- Vital, S. C. C., & Urt, S. da C. (2022). BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada. *Revista Teias*, 23(71), 256–268. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.70252>.
- Yin, R. de. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5ª ed.). Bookman.
- Zarifian, P. de. (2001). *Objetivo Competência. Por uma nova lógica*. Editora Atlas.

Roles de autor: Peixoto, E. S.: metodologia, investigação e escrita – rascunho original. Akazaki, J. M.: investigação, análises formais e escrita – rascunho original. Behar, P.: recursos, escrita – revisão e edição, e supervisão. Longhi, M. T.: recursos, escrita – revisão e edição, e supervisão.

Cómo citar este artículo: Peixoto, E. S., Akazaki, J. M., Behar, P., & Longhi, M. T. (2025). Competências socioafetivas vinculadas ao trabalho em equipe. *Educación*, XXXIV(67), 90-105. <https://doi.org/10.18800/educacion.202502.A005>

Primera publicación: 27 de agosto de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.