

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL, DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Karine Locatelli Dinon Stumpf¹
Liane Jaehn Buss²
Roseli Weis Heck³
Luís Miguel Oliveira de Bairros Cardoso⁴

RESUMO: O artigo analisa a importância da educação socioemocional na docência, tendo como foco as relações estabelecidas no ambiente escolar e no sistema prisional. A partir de uma revisão bibliográfica em bases como Periódicos CAPES, SciELO e Google Acadêmico, foram selecionados artigos que discutem fundamentos teóricos, experiências e impactos da educação socioemocional em diferentes contextos institucionais. A pergunta norteadora indaga em que medida a educação socioemocional contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a qualificação do trabalho docente. Os estudos examinados convergem ao indicar que o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, autorregulação, empatia, cooperação e tomada de decisão responsável repercute positivamente sobre o engajamento, o clima escolar, a convivência e a saúde mental. Ao mesmo tempo, evidenciam limites importantes, como a formação docente insuficiente, a tendência à psicologização de problemas estruturais e o risco de captura da educação socioemocional por agendas de controle comportamental. A análise empreendida sustenta que, embora a educação socioemocional possua efetivo potencial formativo, sua força emancipatória depende de sua articulação a projetos pedagógicos comprometidos com direitos humanos, justiça social e transformação das condições que produzem sofrimento e exclusão, tanto na escola quanto no sistema prisional.

Palavras-chave: Ambiente escolar. Desenvolvimento integral. Docência.

ABSTRACT: The article examines the relevance of socioemotional education in teaching practice, focusing on the relationships established in school settings and within the prison system. Based on a bibliographic review in databases such as Periódicos CAPES, SciELO and Google Scholar, it selects studies that discuss theoretical foundations, implementation experiences and the documented impacts of socioemotional education in different institutional contexts. The guiding question asks to what extent socioemotional education contributes to the integral development of individuals and to the qualification of teaching work. The reviewed studies converge in showing that fostering competences such as self-knowledge, self-regulation, empathy, cooperation and responsible decision-making has positive effects on student engagement, school climate, interpersonal coexistence and mental health. At the same time, they highlight important limitations, including insufficient teacher education, the tendency to psychologise structurally produced problems and the risk that socioemotional education may be captured by behavioural control agendas, especially in highly vulnerable contexts such as prisons. The analysis argues that socioemotional education does have real formative potential, but that its emancipatory strength depends on how it is articulated with pedagogical projects committed to human rights, social justice and to transforming the conditions that produce suffering and exclusion both in schools and in the prison system.

Keywords: School Environment. Integral Development. Teaching.

¹Acadêmica no Mestrado em Educação, VENI CREATOR.

²Acadêmica no Mestrado em Educação, VENI CREATOR.

³Acadêmica no Mestrado em Educação, VENI CREATOR.

⁴Professor Orientador, VENI CREATOR.

I INTRODUÇÃO

A difusão recente do vocabulário da “educação socioemocional” nas políticas educacionais e na produção acadêmica brasileira faz parte de um contexto de transformação, mais especificamente na maneira como se compreende o papel da escola diante de uma sociabilidade marcada pela intensificação de desigualdades, pela precarização de trajetórias juvenis e pela centralidade de discursos sobre saúde mental. Em muitos estudos, a socioemocionalidade aparece simultaneamente como resposta às fragilidades da escola e como promessa de recompor o vínculo entre aprendizagem, bem-estar e cidadania, em um conjunto onde a escola é continuamente solicitada a responder por problemas que em sua maioria acontecem fora de seus muros (Martins; Sanches, 2024).

No plano normativo, a Base Nacional Comum Curricular define as competências socioemocionais como eixo estruturante do desenvolvimento integral, tornando-as parte do interior do currículo, e determinando a tarefa de cultivar empatia, resiliência, autorregulação e capacidade cooperativa como condições para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho (Brasil, 2018; Lima; Rocha, 2021).

A centralidade atribuída à educação socioemocional nos documentos curriculares não se realiza automaticamente no cotidiano escolar, pois sua efetivação depende da formação docente, da capacidade do professor de regular emoções em situações de alta exigência relacional e das condições institucionais em que o trabalho pedagógico é desenvolvido. Estudos recentes indicam que o apoio ao bem-estar discente, a autorregulação emocional do professor e a disposição para práticas pró-sociais aparecem relacionados, o que amplia a necessidade de compreender a educação socioemocional também como dimensão da docência, e não apenas como um conjunto de habilidades a ser desenvolvido nos estudantes (Lima Júnior; Iaochite, 2025; Lucena; Santos; Ferreira, 2025). Em estudos internacionais, também se observa que o suporte socioemocional demanda preparação específica do professor e apoio sistêmico para que a ação pedagógica não se reduza a um cumprimento formal de diretrizes curriculares (OECD, 2025; Elbertson; Jennings; Brackett, 2025).

Essa institucionalização dialoga com modelos internacionais como o SEL, sistematizado pelo CASEL, que define a aprendizagem socioemocional como o processo por meio do qual crianças e adultos “adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis” (CASEL, 2023, p.3).

Os fundamentos teóricos usados para essa justificativa são plurais. De um lado, retomase uma tradição da psicologia e da pedagogia que sempre levou a sério a relação entre afetividade, cognição e desenvolvimento, da teoria das inteligências múltiplas de Gardner, com destaque para as dimensões intra e interpessoal (Gardner, 2000), à ênfase walloniana na indissociabilidade entre emoção e inteligência na construção da personalidade (Almeida, 2008; Barbosa; Santos; Paranahyba, 2021). Acrescentam-se a isso as contribuições de Bandura sobre cognição social e modelagem de comportamentos em contextos interacionais (Bandura, 2001) e a compreensão vigotskiana do desenvolvimento como processo mediado social e culturalmente (Vygotsky, 2003), frequentemente reapropriadas para sustentar a centralidade das interações e do clima emocional nas práticas escolares.

De outro lado, ganham força as formulações de Goleman sobre inteligência emocional e de abordagens ligadas à psicologia positiva que tendem a traduzir sofrimento e conflito em termos de déficit de habilidades, deslocando o foco da análise das condições estruturais para o repertório individual de competências (Souza *et al.*, 2023; Abed, 2014).

Diante disso, a produção científica oscila entre leituras fortemente aderentes ao discurso das competências e práticas mais cuidadosas, que problematizam tanto a importação acrítica de modelos internacionais quanto a tendência à mercantilização dos “programas socioemocionais”. Fonseca (2019), ao analisar escolas privadas que adotam materiais como a Escola da Inteligência e o LIV, mostra que o investimento em práticas de reflexão e debate sobre emoções, assim como o peso financeiro desses programas, cujo custo é repassado às famílias, servem para reforçar disputas de classe e transformar o cuidado com as emoções em produto de alto valor.

Não obstante, a literatura recente tem mostrado que o problema central não está apenas na incorporação formal da educação socioemocional aos currículos, mas na distância entre a diretriz normativa e sua tradução em práticas pedagógicas consistentes. Pesquisas contemporâneas apontam que, embora professores reconheçam a importância do *social and emotional learning*, sua implementação ocorre de maneira desigual, marcada por limites conceituais, carências formativas e forte dependência do contexto institucional. Desse modo, a educação socioemocional precisa ser analisada menos como consenso abstrato e mais como campo atravessado por disputas entre política curricular, formação profissional, condições de trabalho e projetos de escola (Ferreira; Reis-Jorge; Olcina-Sempere, 2025; OECD, 2025).

Nesse sentido, em muitos casos, a educação socioemocional é limitada a projetos pontuais ou componentes extracurriculares, um fato que contrasta fortemente com o discurso de “eixo estruturante” presente na BNCC. Ao mesmo tempo, experiências que utilizam métodos de educação socioemocional mostram que há caminhos criativos para incorporar o cuidado com as emoções à cultura escolar sem reduzi-lo a técnicas de autocontrole ou a formatos padronizados (Gomes *et al.*, 2016; Silva; Ferreira, 2023; Cavalcanti; Assis; Ferreira, 2024).

Nesse sentido, a socioemocionalidade aparece como meio de ampliação da experiência, de produção de pertencimento e de mediação de conflitos, o que a aproxima de uma tradição crítica da educação que recusa a naturalização da violência estrutural e da desigualdade. E é justamente nesse entrecruzamento de promessas e limites que se situa o problema de pesquisa deste artigo. Partindo do reconhecimento de que a educação socioemocional ganhou centralidade nas agendas de política e nas investigações acadêmicas, pergunta-se de que modo os artigos científicos publicados nos últimos anos, que tomam o contexto escolar como cenário privilegiado, têm construído seus argumentos em torno da “importância” dessa educação, isto é, que concepções de sujeito, de escola e de currículo são mobilizadas; que dispositivos teóricos e empíricos sustentam a defesa das competências socioemocionais; que silêncios se produzem quando a socioemocionalidade é apresentada como forma de responder aos problemas históricos da escola pública. Em outras palavras, a pergunta que guia este estudo é: de que forma a literatura recente sobre educação socioemocional no contexto escolar relaciona, reforça ou discute a ideia de formação integral anunciada pelos documentos oficiais e pelas práticas psicológicas hegemônicas?

Para responder a essa questão, o artigo assume como objeto de estudo um conjunto de produções acadêmicas que discutem a educação socioemocional na educação básica, entre elas trabalhos que abordam a inserção da temática no currículo da educação infantil, análises de práticas em escolas privadas e revisões sobre experiências em redes públicas. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, uma revisão bibliográfica que procura ler comparativamente os textos selecionados, evidenciando convergências, conflitos e lacunas. O objetivo geral é analisar criticamente como a educação socioemocional tem sido concebida, justificada e problematizada nesses artigos, com especial atenção às estratégias que relacionam a BNCC, as teorias psicológicas e as demandas escolares. Em termos específicos, busca-se mapear os principais conceitos operados, identificar as formas de inserção da

socioemocionalidade nos currículos e práticas pedagógicas descritas, bem como discutir em que medida tais produções contribuem para uma visão ampliada de desenvolvimento integral ou, ao contrário, reforçam leituras adaptativas e individualizantes da escolarização.

2 MÉTODOS

Esta pesquisa se trata de um estudo qualitativo, de natureza estritamente bibliográfica, cujo material empírico são artigos científicos localizados no Portal de Periódicos CAPES, SciELO e Google Acadêmico. Dessa forma, o foco está em esclarecer sobre o modo como a produção acadêmica recente constrói discursivamente a “importância” da educação socioemocional no contexto escolar. Em termos de método, isso significa tomar os artigos como objeto de leitura e confronto.

Além do conjunto principal de trabalhos, a discussão teórica foi complementada por referências recentes, publicadas entre 2021 e 2025, em língua portuguesa e inglesa, com ênfase em estudos sobre formação docente, clima escolar, bem-estar do professor e implementação institucional do *social and emotional learning*. Para essas buscas complementares, também foram considerados descritores em inglês, como *social and emotional learning*, *teacher wellbeing*, *teacher education* e *school climate*, com o objetivo de ampliar o conjunto de análise da discussão.

A construção do corpus partiu de buscas sucessivas nos três repositórios. Em todas as plataformas utilizaram-se descritores em língua portuguesa, combinados com operadores lógicos: “educação socioemocional”, “aprendizagem socioemocional”, “competências socioemocionais”, “habilidades socioemocionais”, sempre relacionados a termos como “escola”, “contexto escolar” e “educação básica”. A experiência relatada por Silva *et al.* (2025), ao realizarem revisão bibliográfica sobre educação socioemocional a partir do Portal CAPES, serviu como referência inicial para a definição de palavras-chave, mas o presente estudo amplia o escopo ao incluir SciELO e Google Acadêmico, justamente para não ficar preso a um único índice e evitar o risco de reproduzir cegamente os limites de cobertura de uma única base.

Foram considerados artigos publicados aproximadamente na última década, sem fixar uma data de corte, mas privilegiando textos que dialogam com a configuração contemporânea da pauta socioemocional nas escolas. Em todos os casos, o primeiro filtro foi feito pela leitura de títulos e resumos. Foram descartados, ainda nessa etapa inicial, trabalhos que mobilizavam o vocabulário “socioemocional” em contextos evidentemente alheios ao problema deste artigo (organizações empresariais, psicologia clínica, programas de coaching, estudos centrados no

ensino superior) ou que apenas tangenciavam o tema, sem discutir a educação socioemocional como eixo formativo no cotidiano da educação básica. Permaneceram aqueles que explicitavam três características mínimas: tratavam de educação infantil, ensino fundamental ou médio; tomavam a escola como cenário privilegiado de análise; e problematizavam, ainda que de modo embrionário, a inserção da dimensão socioemocional em currículos, práticas pedagógicas ou políticas educacionais.

A etapa seguinte consistiu na leitura integral dos textos pré-selecionados, ao final dessa leitura, foram excluídos trabalhos que revelavam não passar de alusões superficiais à temática, sem discussão minimamente consistente. O corpus final, portanto, é composto pelos textos que efetivamente descrevem ou defendem propostas de educação socioemocional na escola básica.

A análise propriamente dita foi feita por meio de uma leitura comparativa, inspirada em procedimentos de análise temática. O percurso foi o seguinte: primeiro, leitura de todos os artigos selecionados, destacando trechos em que apareciam definições, justificativas, críticas e descrições de práticas; em seguida, construção de alguns eixos de inteligibilidade a partir dos quais os textos foram relidos. Na sequência descreve-se os resultados obtidos.

3 RESULTADOS

O levantamento realizado nas três bases de dados delimitadas resultou inicialmente em 38 registros, dos quais apenas sete cumpriram integralmente os critérios de inclusão definidos nos métodos. Na SciELO foram identificados 23 artigos, com dois estudos selecionados após a leitura de títulos, resumos e textos completos. No Portal de Periódicos CAPES, dos 13 resultados encontrados, três se mostraram aderentes ao objetivo do trabalho. No Google Acadêmico, dois artigos foram recuperados e ambos foram incorporados ao corpus, por dialogarem diretamente com a educação socioemocional no contexto escolar brasileiro.

A Tabela 1 sintetiza a distribuição dos estudos selecionados por base de dados. A concentração maior de artigos na SciELO e no Portal CAPES confirma o papel dessas plataformas na circulação da produção acadêmica em educação e áreas afins, enquanto o Google Acadêmico aparece como espaço complementar, útil sobretudo para localizar textos recentes ainda não indexados em todas as bases ou capítulos publicados em coletâneas com registro digital. Apesar do volume inicial de registros, o número reduzido de estudos incluídos demonstra que boa parte das publicações utiliza o vocabulário da socioemocionalidade de forma periférica, sem tratar a educação socioemocional como objeto central de investigação.

Base de dados	Artigos recuperados	Artigos incluídos	% incluídos sobre o total recuperado
SciELO	23	2	8,7
Portal de Periódicos CAPES	13	3	23,1
Google Acadêmico	2	2	100,0

No conjunto final de sete artigos, predominam estudos de natureza bibliográfica ou ensaios teóricos, com apenas dois trabalhos que articulam revisão de literatura e dados empíricos recolhidos em escolas. Há uma concentração temporal a partir de 2019, ano em que a Base Nacional Comum Curricular já se encontra formalmente homologada e passa a ser referência explícita para a incorporação das competências socioemocionais nos currículos. Observam-se ainda recortes distintos, como textos que discutem a educação socioemocional na educação infantil e na pré-escola, estudos voltados ao ensino fundamental e médio e produções que tomam a docência e a formação de professores como foco, inclusive em contextos não escolares, como o sistema prisional.

Essa realidade identificada dialoga com balanços mais amplos da produção recente. Revisões sistemáticas mostram que o campo das competências socioemocionais ainda apresenta heterogeneidade conceitual, metodológica e operacional, ao mesmo tempo em que meta-análises internacionais apontam efeitos positivos de programas universais de social and emotional learning sobre desempenho acadêmico, funcionamento escolar, habilidades sociais e emocionais, atitudes, comportamentos e percepções de clima e segurança escolar. Esse contraste mostra que o crescimento do tema não elimina suas assimetrias internas, pois há expansão da agenda socioemocional, mas ainda persistem diferenças importantes entre formulação teórica, desenho de implementação e robustez das evidências produzidas (Brantes; Gondim, 2025; Cipriano *et al.*, 2024).

Para fins de apresentação dos resultados, os artigos foram organizados em uma tabela síntese (Tabela 2), que reúne informações básicas sobre ano de publicação, foco temático, nível de ensino privilegiado e tipo de abordagem metodológica.

Código	Autor(es)/Ano	Foco do estudo	Nível/Contexto	Tipo de estudo
A1	Silva <i>et al.</i> , 2025	Educação socioemocional no ambiente escolar, com ênfase em	Educação básica em geral	Revisão bibliográfica de caráter descritivo

		evidências e desafios.		
A2	Martins; Sanches, 2024	Importância da educação socioemocional no currículo escolar e sua inserção nas práticas pedagógicas.	Ensino fundamental e médio	Artigo teórico-bibliográfico
A3	Chaves <i>et al.</i> , 2024	Educação socioemocional na pré-escola e papel do professor na criação de ambientes intencionais.	Educação infantil / pré-escola	Pesquisa exploratória com revisão teórica e entrevistas
A4	Fonseca, 2019	Implementação de programas socioemocionais em escolas privadas do RN pós-BNCC.	Ensino fundamental em escolas privadas	Pesquisa qualitativa de caráter exploratório
A5	Queiroz, 2023	Educação socioemocional na docência, articulando ambiente escolar e sistema prisional.	Docência escolar e contexto prisional	Ensaio acadêmico
A6	Durães; Ferreira, 2020	Educação socioemocional na escola, com destaque para o papel da família e do currículo.	Educação básica, com foco em crianças e adolescentes	Revisão bibliográfica
A7	Brilhante <i>et al.</i> , 2024	Impacto da educação socioemocional no desenvolvimento integral das crianças.	Educação infantil e anos iniciais	Revisão bibliográfica

A leitura comparada dos textos permite identificar um primeiro eixo de resultados vinculado às concepções de educação socioemocional. Em todos os artigos selecionados, a socioemocionalidade é apresentada como componente do desenvolvimento integral, relacionado dimensões emocionais, cognitivas e relacionais. Mesmo quando os autores adotam vocabulários diferentes, a discussão recai sobre a ideia de que aprender a reconhecer, nomear e regular emoções é condição para que crianças, adolescentes e adultos possam participar de forma mais equilibrada da vida em sociedade e do processo de escolarização.

Um segundo eixo diz respeito aos benefícios apontados pela literatura para a inserção sistemática da educação socioemocional na escola. Os artigos destacam ganhos como a melhoria do clima de sala de aula, redução de conflitos interpessoais, fortalecimento de vínculos entre estudantes e professores, aumento da empatia e da capacidade de cooperação, além de efeitos indiretos sobre o desempenho acadêmico e a permanência escolar. Nos estudos que discutem especificamente a educação infantil e a pré-escola, a ênfase recai sobre a possibilidade de promover, desde a primeira infância, experiências de convivência que favoreçam a escuta, a resolução dialogada de conflitos e o reconhecimento de si e do outro como sujeitos de direitos.

O terceiro eixo de resultados reúne os desafios e limites reiterados nos diferentes textos. Entre eles, aparecem com frequência a formação insuficiente de professores para trabalhar a dimensão socioemocional de maneira intencional, a sobrecarga de conteúdos e demandas curriculares que acaba relegando o tema a projetos pontuais, a resistência institucional em reconhecer o trabalho com emoções como parte legítima da função da escola e, em alguns casos, o custo financeiro associado à adoção de programas e materiais específicos. Também se observa uma distância entre o discurso de que a educação socioemocional deve atravessar o currículo e a prática de concentrá-la em momentos isolados, em uma aula semanal ou em atividades desvinculadas das demais áreas do conhecimento.

Por fim, um último conjunto diz respeito às lacunas da própria produção analisada. A revisão mostra que ainda predominam estudos de natureza teórica ou ensaística, com pouca presença de investigações que avaliem de forma sistemática os efeitos de médio e longo prazo das propostas socioemocionais, sobretudo na escola pública. Há escassez de pesquisas que acompanhem processos de implementação em redes de ensino, que considerem as condições concretas de trabalho docente e que articulem a educação socioemocional a discussões mais amplas sobre desigualdades, raça, gênero e território. Na sequência, discute-se mais profundamente os resultados encontrados.

4 DISCUSSÃO

A análise dos artigos selecionados permite retomar o problema de pesquisa, de compreender a importância da educação socioemocional no contexto escolar e em que medida sua implementação contribui para o desenvolvimento dos estudantes, mostrando que há um consenso acerca de seu caráter estruturante para a formação integral, ainda que persistam ambiguidades conceituais, limites institucionais e reducionismos que a aproximam de um

dispositivo de ajuste comportamental mais do que de uma prática emancipatória. Em diferentes contextos empíricos a educação socioemocional aparece como meio que articula dimensões cognitivas, afetivas e relacionais da aprendizagem, reforçando a hipótese inicial de que não é possível pensar qualidade educativa sem considerar o trabalho sistemático com emoções, vínculos e habilidades sociais (Costa; Ferreira, 2020; Cavalcante; Maynart, 2025; Queiroz, 2023).

Os achados analisados foram comparados a estudos recentes que tratam do clima escolar e das emoções docentes como fatores diretamente associados à qualidade da prática pedagógica. Pesquisas mostram que colaboração entre professores, relações positivas com estudantes e abertura à inovação pedagógica se relacionam positivamente com instrução adaptativa, enquanto emoções docentes negativas tendem a dificultar esse processo. Em paralelo, investigações sobre bem-estar profissional indicam que intervenções em *social and emotional learning* podem favorecer a autoeficácia docente, reduzir sinais de esgotamento e ampliar a realização profissional subjetiva. Assim, a discussão sobre educação socioemocional só se torna consistente quando deixa de se concentrar exclusivamente no aluno e passa a incluir, de modo explícito, o professor e as condições institucionais do trabalho educativo (Kouhsari *et al.*, 2024; Oliveira *et al.*, 2021).

Os resultados ajudam a definir a educação socioemocional como processo contínuo de aquisição de competências para reconhecer e gerir emoções, cuidar de si e dos outros, estabelecer relações cooperativas e tomar decisões responsáveis, como destacado por Costa e Ferreira (2020, p.17) ao descreverem a ESE como um conjunto de habilidades que “ajudam crianças, adolescentes e adultos a lidarem com as suas emoções de forma saudável e inteligente”, esclarecendo ainda que família e escola são “lugares de formação e intenso convívio” nos quais se joga a possibilidade de transformar a experiência emocional em aprendizagem ética e social. Da mesma forma, Brilhante *et al.* (2024) mostram que programas bem estruturados de educação socioemocional repercutem não apenas no bem-estar subjetivo, mas também em indicadores de engajamento escolar e convivência, confirmando empiricamente o que a literatura teórica já sugeria.

Por outro lado, Cavalcante e Maynart (2025), indicam que a afetividade influencia diretamente o desempenho acadêmico, a socialização e a saúde mental dos estudantes. As autoras insistem em que o vínculo pedagógico, longe de ser um extra subjetivo, é condição para que os alunos se sintam pertencentes ao espaço escolar e, portanto, disponíveis para o trabalho intelectual e para a construção de projetos de vida. Elas citam autores como Wallon e Freire,

para levar a discussão da ideia genérica de “controle emocional” para uma concepção mais complexa de sujeito, em que emoção e cognição se atravessam, e em que o papel da escola é criar condições para que crianças e jovens possam significar suas experiências, elaborar conflitos e projetar-se para além das circunstâncias imediatas (Cavalcante; Maynard, 2025).

Isso também aparece nos estudos voltados especificamente para a educação infantil e a pré-escola, onde Chaves *et al.* (2024), ao analisarem a educação socioemocional na pré-escola, mostram que, sobretudo no período pós-pandemia, professoras perceberam um aumento expressivo de dificuldades de interação, insegurança emocional e comportamentos desregulados entre as crianças. A introdução planejada de atividades voltadas ao reconhecimento das emoções, à autorregulação, à empatia e à resolução de conflitos mostrou-se fundamental para reconstruir o clima de sala de aula e para favorecer a retomada da rotina escolar. Os resultados apresentados pelas autoras mostram que quanto mais cedo se inicia o trabalho com competências socioemocionais, maior a probabilidade de se prevenir formas de violência entre pares, problemas de disciplina crônicos e quadros de sofrimento psíquico associados à experiência escolar (Chaves *et al.*, 2024; Brillhante *et al.*, 2024).

Noutro sentido, Queiroz (2023, p.27) faz uma reflexão sobre a formação de indivíduos “socialmente conscientes e emocionalmente equilibrados, tanto nas escolas quanto nas prisões”, demonstrando que as mesmas habilidades de autorregulação, comunicação e empatia que se pretende cultivar em crianças e adolescentes são cruciais para a redução de conflitos e para a reconstrução de trajetórias em contextos de privação de liberdade, o que confirma os resultados desta revisão no que se refere à plasticidade e ao alcance da educação socioemocional, mas questiona qualquer leitura ingênua do tema, pois evidencia o risco de que tais programas sejam instrumentalizados como tecnologias de controle e pacificação de populações vulnerabilizadas, se não forem utilizados sob uma perspectiva de direitos humanos e de justiça social.

É justamente a partir dessa discussão que o artigo de Vilhena *et al.* (2025, p.3) se destaca, pois os autores reconhecem que a ESE “tem sido amplamente reconhecida como essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, ultrapassando as habilidades cognitivas tradicionais”, mas sua efetivação encontra obstáculos, “como a falta de clareza conceitual, resistência institucional e capacitação docente insuficiente” (Vilhena *et al.*, 2025, p. 3). No interior desse debate, Fonsêca (2019) é decisivo ao analisar duas escolas privadas do Rio Grande do Norte que, após a BNCC, incorporaram programas estruturados de educação

socioemocional mediadas por materiais específicos, como Escola da Inteligência e Laboratório de Inteligência de Vida. A autora mostra que, embora tais propostas promovam espaços de fala sobre emoções e incentivem práticas cooperativas, sua organização em horários e componentes demarcados tende a isolar o “momento das emoções” do restante da vida escolar, produzindo uma espécie de enclave socioemocional pouco articulado com as demais disciplinas. Os resultados de nossa revisão dialogam com essa crítica, afinal, ainda que os programas analisados por Brilhante *et al.* (2024) e Chaves *et al.* (2024) apresentem impactos positivos em termos de clima escolar e de habilidades de autorregulação, outros estudos apontam que a verdadeira mudança depende de uma impregnação da perspectiva socioemocional em todo o currículo, em vez de sua confinização em projetos pontuais ou componentes isolados.

Também por isso a docência não pode ser apresentada apenas como meio de transmissão de competências previamente definidas. Estudos recentes sustentam que o educador ocupa papel decisivo na aprendizagem socioemocional escolar, seja como modelo relacional, seja como mediador pedagógico, seja como sujeito que também precisa desenvolver repertórios emocionais, éticos e comunicacionais. Nessa perspectiva, a consistência da educação socioemocional depende menos de sua simples presença em materiais e documentos e mais da construção de capacidade organizacional, cultura escolar favorável e apoio sistêmico à implementação. O debate, portanto, desloca-se da defesa abstrata da agenda socioemocional para a análise concreta das condições que tornam sua realização pedagogicamente significativa (Elbertson; Jennings; Brackett, 2025; OECD, 2025).

5 CONCLUSÃO

O estudo aqui desenvolvido permite afirmar que a pergunta que orientou o estudo foi respondida de modo consistente. Em todos os trabalhos analisados, a educação socioemocional aparece como um eixo estruturante do processo educativo, e faz isso ao relacionar dimensões cognitivas, afetivas e relacionais, incidindo diretamente sobre engajamento, permanência, convivência e saúde mental, confirmando a hipótese de que não há formação de qualidade quando emoções, vínculos e habilidades de convivência são relegados a segundo plano. A convergência entre as diferentes pesquisas indica que programas que incluem o reconhecimento das emoções, a autorregulação, a empatia, a cooperação e a tomada de decisão responsável tendem a produzir climas escolares mais acolhedores e espaços institucionais

minimamente mais humanos, inclusive em contextos marcados por violência e vulnerabilidade.

Assim, a principal contribuição deste estudo reside, na síntese crítica da produção recente sobre educação socioemocional, que se afasta tanto de leituras ingênuas e celebratórias quanto de rejeições apressadas baseadas apenas na suspeita de modismo. A partir dos resultados empíricos e discussões teóricas, a revisão mostra, de um lado, que há evidências concretas de efeitos positivos sobre engajamento, convivência e bem-estar quando a ESE é desenvolvida de forma intencional e contínua; de outro, evidencia as disputas e ambivalências de um discurso que pode ser capturado por agendas de responsabilização individual e de controle comportamental, especialmente quando descolado de uma análise das condições materiais, das políticas educacionais e das desigualdades que atravessam a escola.

Em vez de tomar a educação socioemocional como solução autossuficiente para problemas escolares complexos, os estudos recomendam articulá-la à formação inicial e continuada de professores, ao fortalecimento do clima escolar, ao apoio institucional e à avaliação das condições de implementação. Essa inflexão é importante porque evita tanto o tecnicismo celebratório quanto a rejeição abstrata do tema, permitindo reconhecer que a potência formativa da educação socioemocional depende de sua inserção em projetos pedagógicos comprometidos com relações escolares mais democráticas, sustentáveis e socialmente referenciadas (OECD, 2025; Elbertson; Jennings; Brackett, 2025; Lucena; Santos; Ferreira, 2025).

Por fim, a própria análise crítica aqui construída sugere a necessidade de investigações que confrontem explicitamente a educação socioemocional com projetos pedagógicos de matriz emancipatória, inspirados em autoras e autores que insistem no papel da escola como espaço de construção de consciência crítica, de solidariedade e de luta por direitos.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008.

BRANCO, A. V. **Competência emocional: um estudo com professores**. Coimbra: Quarteto, 2004.

BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Competências socioemocionais no ensino fundamental: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300092, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017/2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRILHANTE, Ingrid Larissa da Cruz; CAVALCANTE, Deina Kércia Moura; SILVA, Tayssa Cristina Ferreira da. A educação socioemocional e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças. In: **EDUCAÇÃO popular, política e social: educando para a liberdade sobre a perspectiva de Paulo Freire**. v. 2. [S.l.]: Editora Científica, 2024.

CABALLO, Vicente E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos, 2003.

CASEL. **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**. Framework for systemic social and emotional learning. Chicago, 2017.

CAVALCANTE, Lidja Isabela Galdino Melo. **A importância da educação socioemocional no contexto escolar**. 2025. Artigo científico (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2025.

CIPRIANO, Christina et al. A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: considerations for marginalized students. **Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy**, v. 3, 100029, 2024.

CHAVES, Gabrielle de Sousa Salles; SANCHES, Wayne; GOMES, Valeska Moreira; GARBELINI, Julio César Aveiro. Educação socioemocional na pré-escola: uma revisão de literatura. **Ciência Atual**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 459-478, 2024.

COSTA E SILVA, Beatriz Barbosa Durães; FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. Educação socioemocional na escola. In: **MOSTRA CIENTÍFICA DO CURSO DE PEDAGOGIA**, 8., 2020, Anápolis. Anais [...]. Anápolis: UniEvangélica, 2020. v. 5, n. 1. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/6255/3334>.

DAMÁSIO, António R. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Alínea, 2008. p. 83-127.

ELBERTSON, Nicole A.; JENNINGS, Patricia A.; BRACKETT, Marc A. The role of educators in school-based social and emotional learning. **Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy**, v. 6, 100134, 2025.

FONSÊCA, Dalanna Carvalho da. **Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC**. 2019. 32 f. Artigo (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2019.

FERREIRA, Marco; REIS-JORGE, José; OLCINA-SEMPERE, Gustau. Social and emotional learning: Portuguese and Spanish teachers' representations and classroom practices. **Frontiers in Education**, v. 9, 1461964, 2025. DOI: 10.3389/educ.2024.1461964.

FREIRE, Lilianara dos Santos. **Competência socioemocional: analisando a perspectiva paradigmática da Base Nacional Curricular Comum**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Caruaru, 2019.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOUHSARI, M.; HUANG, X.; WANG, C.; LEE, J. C.-K. The association between school climate, teacher emotions, and adaptive instruction. **Frontiers in Education**, v. 9, 1447440, 2024. DOI: 10.3389/educ.2024.1447440.

LIMA JÚNIOR, Elias José de; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Relação entre autoeficácia docente para apoiar o bem-estar do aluno, autoeficácia para regular as emoções e comportamento pró-social em professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 106, e5798, 2025. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.106.5798.

LUCENA, JoséIVALDO Araújo de; SANTOS, Vanildes Gonçalves dos; FERREIRA, Valdivina Alves. Relação das competências socioemocionais com a docência na educação básica. **Educação & Realidade**, v. 50, e134269, 2025.

MARIN, Angela Helena; FAVA, Daniela C. Programas de intervenção no contexto escolar: revisão da literatura científica. In: FAVA, Daniela C. **A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental**. Belo Horizonte: Artesã, 2016. p. 325-350.

OECD. **Unlocking high-quality teaching**. Paris: OECD Publishing, 2025.

OLIVEIRA, Susana; ROBERTO, Maria dos Santos; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida; MARQUES-PINTO, Alexandra. A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. **Educational Psychology Review**, v. 33, n. 4, p. 1779-1808, 2021. DOI: 10.1007/s10648-021-09612-x.

PETRUCCI, Gisele Werneck; BORSA, Juliane C.; KOLLER, Silvia Helena. A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016.

QUEIROZ, Clésia Carneiro da Silva Freire. A importância da educação socioemocional na docência: reflexões sobre o ambiente escolar e o sistema prisional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 3834-3846, set. 2023.

SALLA, Fernanda. **O conceito de afetividade de Henri Wallon: as contribuições para o processo ensino-aprendizagem**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SANTOS, José Oliveira dos. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SIEGEL, Daniel J. **O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar a família a prosperar**. São Paulo: NVersos, 2012.

SILVA, Juricelly Horácio. **Desenvolvimento socioemocional na educação infantil: uma revisão de literatura**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

SILVA, Ricardo Francelino da. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e seus reflexos no processo ensino-aprendizagem**. 2018. Artigo (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

STEINER, Claude; PERRY, Paul. **Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional**. 11. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VEENEMA, Sari; GARDNER, Howard. **Multimedia and multiple intelligences**. *American Prospect*, v. 7, n. 29, p. 69-76, 1996.

VILHENA, Natália Gouvêa; VAZ, Larissa Almeida; OLIVEIRA, Paula Maria Tomaz de. Educação socioemocional no ambiente escolar: evidências e desafios para a prática docente. **Observatório**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 1-12, 2025.

WEISSBERG, Roger P. et al. **CASEL guide: effective social and emotional learning programs – preschool and elementary school edition**. Chicago: CASEL, 2013.