

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.019

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA: MARCOS LEGAIS, CONTEXTOS E PRETEXTOS

Rosangela Rodrigues de Souza¹

RESUMO

O artigo propõe uma análise crítica sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente educacional, apresentando marcos legais, contextos de origem e disputa de interesses formativos emergentes e proveitos mercadológicos, visando fomentar o debate crítico e a (re)construção de novos sentidos investigativos e novas reflexões sobre a relação entre as orientações curriculares nacionais e as práticas pedagógicas em contextos escolares. Trata-se de um estudo teórico de natureza qualitativa interpretativa, com abordagem hermenêutica aplicada à análise de conteúdo (Gadamer, 2015; Lopes, 2015; Vieira, 2018), favorecendo a tessitura de conhecimentos inerentes à evolução e diferentes interpretações sobre a educação socioemocional ao longo do tempo, promovendo o diálogo teórico-crítico entre a objetividade científica multirreferencial (Freire, 2023; Sacristán, 2013; Perrenoud, 2000; Zabala e Arnau, 2010; Abed, 2014; Marin, 2017; Branco, 2019), a análise crítica de documentos (inter)nacionais de orientação pedagógico-curricular e a subjetividade da interpretação que envolve o processo investigativo, revelando suas nuances e implicações ao campo educacional e à práxis

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), da Universidade de Pernambuco (UPE). Especialização em Psicopedagogia (UPE) e graduação em Pedagogia (UPE). Membro do Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa-Formação (LEPPF), sob a coordenação do Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). rosa-souza.rrs@gmail.com

pedagógica. Analisando os dados levantados pela pesquisa bibliográfica e documental, os resultados evidenciam a relevância da educação socioemocional para o desenvolvimento integral dos estudantes, rompendo com as concepções tradicionais ou reducionistas na escola. No entanto, problematiza-se sua implementação privilegiando interesses econômicos e a formação de capital humano, bem como a superficialidade dos documentos normativos e o reducionismo prático dos materiais de apoio pedagógico. Defende-se a necessidade e a urgência de um olhar científico e crítico-reflexivo para a implementação das “novas” orientações curriculares, favorecendo a melhoria da qualidade dos processos formativos de professores e suas conexões com o fazer docente e, sobretudo, promovendo espaços de educação integral, libertadora e emancipatória dos estudantes.

Palavras-chave: Competências e habilidades socioemocionais, Educação socioemocional, Educação integral, BNCC.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem passado por transformações em seus modos de organização nos últimos anos e essas mudanças provocam alterações nas questões de natureza educacional e política, influenciando decisões importantes na elaboração dos documentos de orientações curriculares nacionais.

Essas mudanças levam em consideração o mundo contemporâneo marcado por rápidas e profundas transformações, contexto social em que a escola está inserida, exigindo que o processo de ensino e aprendizagem possibilite cada vez mais a formação dos estudantes numa perspectiva de educação interdimensional, integrando o desenvolvimento das dimensões intelectual, cultural, física, ética, política, social e emocional (Costa, 1999).

A partir da década de 1990, as diretrizes curriculares passaram a ser fortemente influenciadas pela ideia de desenvolvimento de competências não-cognitivas em conjunto com as competências intelectuais ou cognitivas já instituídas pela escola. Essa concepção de educação tem sido fundamentada pela abordagem de formação integral do estudante, tendo como premissa a busca pela superação de práticas pedagógicas tradicionais e de caráter tecnicista. Zabala e Arnau reforçam que:

Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte, assim, na finalidade primordial da escola. A formação integral da pessoa como função básica, em lugar da função propedêutica. Um ensino que não esteja baseado na seleção dos “melhores”, mas sim que cumpra uma função orientadora que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida; ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional (ZABALA e ARNAU, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo estabelece um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”, ou direitos e objetivos de aprendizagem, tornando-se referen-

cial para a elaboração dos currículos escolares da educação básica em todo o país (BRASIL, 2018, p. 7), conforme a especificidade de cada etapa.

O estudo teórico ora proposto toma por referência a BNCC para o ensino médio, a qual enfatiza, em seu corpus textual, a valorização do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais a serem trabalhadas de forma transversal e interdisciplinar, integradas às habilidades cognitivas previstas nas diferentes áreas do conhecimento, justificando a necessidade de romper com as práticas pedagógicas que tendem a enfatizar de forma desfragmentada e dicotômica a formação integral dos estudantes (Brasil, 2018). O fenômeno da educação por competências tem sido amplamente difundido por agências internacionais e multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), sob a égide da universalização do acesso à educação, conforme relatório organizado por Jacques Delors em 1996.

Destarte, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM 2018/2024), orientações curriculares mais recentes concernentes à implementação da educação para as competências socioemocionais, constituem-se como referenciais para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes escolares de todo o território nacional, suscitam uma “curiosidade epistemológica”. “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2011, p. 22).

Neste sentido, este artigo apresenta marcos legais, contextos de origem, disputas de interesses formativos emergentes e proveitos mercadológicos inerentes à implementação da educação para as competências socioemocionais, visando fomentar o debate crítico e a (re)construção de novos sentidos investigativos e novas reflexões sobre a relação entre as orientações curriculares nacionais e as práticas pedagógicas em contextos escolares.

METODOLOGIA

A análise crítica sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente educacional resulta de um estudo teórico de natureza qualitativa interpretativa, com abordagem hermenêutica aplicada à análise de conteúdo.

A pesquisa qualitativa “aproxima e familiariza o pesquisador com o seu objeto”, favorecendo a “abertura para o mundo da experiência da pesquisa qualitativa”, como abordagem para a realização de pesquisas na área da educação” (VIEIRA, 2019, p. 14). A abordagem qualitativa confere aos objetos de estudo a amplitude da análise das informações e dados coletados, os quais não são “reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos” (FLICK, 2009, p. 24), consistindo na reflexividade dos achados e na relevância para novas revelações, sentidos e significados.

A relevância do estudo teórico de natureza qualitativa interpretativa consiste em construir outras possibilidades de interpretação e buscar modos alternativos de compreensão da realidade e de um fenômeno, promovendo diálogo reflexivo entre as subjetividades que o interpretam, provocando processos reflexivos mais significativos, sólidos e profundos. O processo analítico-investigativo da implementação das competências socioemocionais pretende problematizar esse diálogo teórico-crítico, conforme afirma Lopes (2015, p. 451):

Não se trata de assumir uma posição como certa ou errada criando um novo fundamento, mas tentar entender o que uma dada perspectiva viabiliza e o que bloqueia. Não é uma questão de deve ou não deve, pode ou não pode. Remete à problematização, provoca outras possibilidades de pensar, conceber outras maneiras de objetivar, desestabilizar discursos, sabendo que isso implica estabilizar outros discursos e, portanto, cabe manter aberta a suspeição diante de toda estabilidade.

Dada a natureza interpretativa do estudo teórico realizado, na perspectiva de aprofundar a compreensão de conteúdos educacionais, atribui-se

à análise de conteúdo qualitativa com abordagem hermenêutica a alternativa metodológica para a abertura de novos horizontes, por promover a integração e correlação entre análise, interpretação, compreensão do conteúdo estudado e reflexão sobre a realidade de um fenômeno, em movimento de circularidade hermenêutica (Gadamer, 2015; Vieira, 2018).

A hermenêutica aplicada à análise temática de conteúdo, compreende o texto como expressão da linguagem do autor. O processo integrativo de análise, interpretação e compreensão do texto favorece o diálogo entre as partes estruturais que o compõem e o todo (compreensão geral do texto). Neste sentido, o processo de análise temática multirreferencial promove o diálogo entre os teóricos, constituindo-se, então, numa “fusão de horizontes” (GADAMER, 2015), carregada de sentidos e significados expressos pelos autores no âmbito de um contexto específico ou de um recorte temático delimitado (Vieira, 2018). O estudo teórico temático-interpretativo, para além de meras análises descritivas, contribui para encontrar os sentidos e os significados das orientações curriculares para a implementação das competências não-cognitivas na realidade educacional contemporânea.

A análise de conteúdo qualitativa com abordagem hermenêutica envolve tanto o aspecto objetivo, quanto o subjetivo na análise de conteúdo, a qual promove uma triangulação de conhecimentos e saberes, favorecendo a tessitura de conhecimentos inerentes à evolução e diferentes interpretações sobre a educação socioemocional ao longo do tempo, promovendo o diálogo teórico-crítico entre a objetividade científica multirreferencial, a análise crítica de documentos (inter)nacionais de orientação pedagógico-curricular e a subjetividade da interpretação que envolve o processo investigativo, revelando suas nuances e implicações ao campo educacional e à práxis pedagógica.

Para a organização e estruturação metodológica pretendidas, realizou-se, inicialmente, o levantamento de dados secundários (Flick, 2013) e informações relevantes, a partir de revisão de literatura (Prodanov e Freitas, 2013) e pesquisa documental indireta (Lakatos e Marconi, 2017),

caracterizada pela análise seletiva, criteriosa, crítica e reflexiva de trabalhos científicos publicados em revistas, livros e/ou sites especializados sobre o assunto.

Com vistas ao rigor científico, as etapas da pesquisa bibliográfica, com foco temático e abordagem hermenêutica, após a delimitação do tema a ser estudado (recorte temático), cumpriu os seguintes passos (Lakatos e Marconi, 2017; Vieira, 2018):

1. seleção das fontes textuais, conforme palavras-chave e recorte temporal;
2. organização do acervo investigativo, considerando os elementos estruturais das fontes;
3. composição do referencial teórico distribuído em eixos temáticos (fase da segmentação);
4. análise hermenêutica principal e atualização do estudo; 5. apresentação dos achados e discussões.

Para o levantamento das fontes, foi realizada uma seleção metódica e ordenada dos textos, levando em consideração o objetivo da pesquisa a ser alcançado, seguindo os conceitos-chave: competências e habilidades socioemocionais; educação socioemocional; educação integral; formação integral de estudantes; BNCC; sendo selecionados 18 artigos, considerando produções dos últimos dez anos (2015-2025), localizados nas plataformas digitais Scielo e Periódicos da Capes.

Por conseguinte, na fase de organização do acervo investigativo, foi realizada a leitura e análise textual preliminar dos elementos estruturais das fontes (resumo, introdução, descrição metodológica e considerações finais), considerando o diálogo entre as partes e o todo, numa circularidade hermenêutica (Gadamer, 2015), destacando as unidades textuais mais relevantes.

A hermenêutica está “implicitamente presente na análise de conteúdo qualitativa, pois a todo momento, o texto é lido sentença a sentença, relido,

interpretado e analisado”. (VIEIRA, 2018, p. 95). Na fase de segmentação, realizou-se a releitura do conteúdo e as unidades textuais mais relevantes foram distribuídas em eixos temáticos analíticos, de forma a possibilitar a composição do referencial teórico do estudo, visando compreender as principais ideias trazidas pelos autores ao estabelecer padrões, relacionamentos e diálogo entre os teóricos.

Ao levar em consideração o tema e o objetivo do estudo, foram sistematizados cinco eixos temáticos analíticos: concepções sobre educação para as competências socioemocionais (CSE); regulação, marcos históricos e normativos; orientações curriculares e pedagógicas para o processo de implementação das CSE nas escolas; benefícios, desafios e críticas da educação para as CSE; pretextos da educação para as CSE na escola.

Em seguida, após definido o corpus teórico do estudo, procedeu-se com a fase da análise hermenêutica principal, integrando interpretação, compreensão e reflexão do/sobre o acervo investigativo, favorecendo a atualização do estudo ao situar os textos a partir das concepções filosóficas, pressupostos e críticas apresentadas, realizando o levantamento e discussão de questões problematizadoras implícitas ou explícitas aos textos (Vieira, 2018; Severino, 2013).

Nessa mesma linha de pensamento, Gil (2002) reverbera a necessidade de um método sistemático e criterioso no trato das informações levantadas a partir da revisão de literatura e afirma ser necessário “analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente” (GIL, 2002, p. 45), visando reduzir a apresentação de resultados equivocados.

De modo semelhante e realizado concomitantemente, a pesquisa documental, seguiu um protocolo de análise temática, perfazendo as seguintes etapas: delimitação temática para direcionar a análise preliminar; seleção do material mais relevante para a produção de informações que auxiliassem na seleção de unidades textuais relevantes; leitura exploratória, seletiva e analítica, visando aprofundar e compreender

os significados e as intencionalidades dos documentos; organização interpretativa a partir eixos temáticos analíticos; produção de sínteses interpretativas e argumentativas, apreendendo a essência dos significados e a relevância para o objetivo do estudo (Flick, 2009; Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009).

Os documentos selecionados para compor o corpus da pesquisa documental, considerados “dispositivos comunicativos”, e não “contêineres de conteúdos” (FLICK, 2009, p. 236), foram selecionados pelo nível de relevância para a compreensão mais aprofundada da regulamentação da implementação das competências socioemocionais nas escolas da rede estadual, realizando o estudo e análise crítica de documentos de caráter legal e normativo (Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024; Resolução CNE/CEB nº 02, de 13 de novembro de 2024; BNCC Ensino Médio); e da compilação de documentos de orientação curricular e de materiais de apoio pedagógico lançados pelo Ministério da Educação (Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional; Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying).

Conforme sugere Flick (2009, p. 233), citando Scott², para avaliar a qualidade dos documentos e proceder com a sua seleção para o corpus da pesquisa, é imprescindível seguir quatro critérios úteis, verificando: autenticidade (documentos oficiais e publicações institucionais com origem genuína e inquestionável); credibilidade (exatidão da documentação, não contendo erros ou distorções); representatividade (diversidade de fontes e extensão da tipicidade ou não-tipicidade); significação (clareza de informações e compreensível). O autor afirma ainda que, para a devida seleção de documentos para a construção do corpus de dados secundários de uma pesquisa qualitativa, “deve-se evitar manter o foco apenas no conteúdo dos documentos” e levar em consideração: “o contexto, a utilização e a função dos documentos” (FLICK, 2009, p. 236).

2 Scott, J. (1990) A Matter of Record - Documentary Sources in Social Research. Cambridge: Polity.

Toda essa organização levou em consideração que as fontes selecionadas dessem conta de abrir uma discussão inicial e provocativa, pois a temática não se esgota com esse processo investigativo-analítico, pelo contrário, abre caminhos para novos significados e novas provocações que aguçam novas curiosidades epistemológicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As exigências educacionais da contemporaneidade integram ao processo de aprendizagem dos estudantes não apenas os aspectos cognitivos e produtivos tradicionalmente contemplados pela escola, como também o desenvolvimento das competências socioemocionais, compromisso manifestado pelas mudanças apresentadas pela BNCC. Este documento de caráter normativo determina que, “(...) para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular que venha a ser delineada a partir da BNCC” (BRASIL, s.d., on-line).

Na introdução do documento, a BNCC reforça o foco no desenvolvimento de competências e no compromisso com a formação integral dos estudantes, rompendo com as concepções tradicionais ou reducionistas de educação, que ora privilegiam a dimensão cognitiva e intelectual e ora a dimensão afetiva e socioemocional no desenvolvimento dos educandos (Brasil, 2018).

Diante do contexto de orientação normativa curricular que delibera o processo implementação da educação para as CSE na escola, algumas provocações despertam “curiosidades epistemológicas”: O que é a educação para as competências socioemocionais (CSE)? Quais orientações curriculares e pedagógicas os documentos trazem para o processo de implementação das CSE nas escolas? Quais os benefícios, desafios e as críticas à educação para as CSE em contexto escolar? Quais pretextos, interesses e proveitos estão em jogo?

2. CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (CSE)

Para reforçar a necessidade de focar em competências e habilidades não cognitivas, incluindo as socioemocionais, numa concepção de educação integral e integrada, as DCNEM (2024), que atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, enfatizam no Art. 4º, inciso XVI, a compreensão desses princípios, conceituando formação integral como: “desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivo, ético-políticos, socioculturais e afetivos dos estudantes”, bem como conceituando competências como articulação entre a “construção de conhecimentos”, o “desenvolvimento de habilidades” e a “formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2024, p. 4 e 5).

Enquanto documento normativo das orientações curriculares nacionais, a BNCC reforça a definição de competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais); atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), seguindo texto das DCNEM.

O termo competência é de natureza polissêmica, traduzindo diversos significados, dependendo da área de conhecimento ou contexto que estiver relacionado. No contexto semântico, o dicionário Aurélio on-line (2025) informa que o termo “competência”, etimologicamente, vem do latim *competentia*, definindo-o como:

capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto; recorrer à competência de um especialista; capacidade de fazer alguma coisa; aptidão; dever ligado a um ofício, cargo, trabalho; atribuição, alçada; conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos. (COMPETÊNCIA. In: Dicio, 2025, on-line).

Em contexto jurídico, significa uma “atribuição, jurídica ou consuetudinária, de desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos” (COMPETÊNCIA. In: Dicio, 2025, on-line).

De forma a compreender essa riqueza de contextos e significados, Dias (2010, p. 74), contextualiza o uso do termo em trabalhos científicos, informando que Noam Chomsky, nos anos 50 do século XX, no contexto da linguística, entendia competência como “aquilo que o sujeito pode realizar idealmente devido ao seu potencial biológico”. Numa perspectiva empresarial e associada ao contexto de qualificação profissional, partir dos anos 70 do século XX, “competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego” (DIAS, 2010, p. 74).

Em contexto escolar, competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos” - saberes (conhecimentos teóricos e metodológicos) e atitudes - por meio de “operações mentais complexas” que permitem enfrentar uma “situação singular” complexa e em tempo real, determinando ou realizando uma ação situada, ou seja, que se ajuste relativamente à situação em questão (PERRENOUD, 2000, p. 15). E em conformidade com essa definição, Isabel Dias explica que, na educação, o “conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou savoir-faire” (DIAS, 2010, p. 74).

Como se constata pela revisão de literatura, o conceito de competência da BNCC não está dissonante do significado encontrado no dicionário e em trabalhos científicos das últimas décadas. O documento normativo destaca dez competências gerais a serem desenvolvidas e integradas, de forma transversal aos componentes curriculares e às ações pedagógicas, de forma a assegurar “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” dos estudantes ao longo da educação básica (BRASIL, 2018, p. 8 e 9).

Entre as dez competências gerais presentes na BNCC, evidenciam-se implicitamente as competências socioemocionais, a partir de seus marcadores linguísticos: exercício da cidadania; liberdade; autonomia;

consciência crítica; responsabilidade; posicionamento ético; autocuidado; altercuidado; ecocuidado; autoconhecimento; autogestão emocional; autocrítica; empatia; cooperação; resolução de conflitos; respeito à diversidade e aos direitos humanos; autonomia; resiliência; determinação; tomada de decisão responsável; solidariedade. No entanto, também é possível identificar outros marcadores linguísticos entre as competências gerais que provocam inquietações e reflexões: mundo do trabalho; flexibilidade; projeto de vida; protagonismo, termos relacionados ao contexto da empregabilidade e âmbito profissional.

As competências socioemocionais que fazem parte do compêndio de competências gerais da BNCC foram elaboradas com base nos quatro pilares da Educação para o Século XXI, elencadas no relatório da Comissão Internacional da UNESCO, denominado Educação: um tesouro a descobrir, presidida por Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer (UNESCO, 1996), enfatizando a formação integral dos estudantes, para além das dimensões cognitivas e produtivas do processo de aprendizagem.

Outro documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), o Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional, reforça que “a formação integral do estudante é um processo que não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas sim incluir, de modo transversal, interdisciplinar e intencional as competências socioemocionais”, as quais estão presentes em todas as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2022, p. 66).

De forma didático-pedagógica, o manual traz o conceito de competências socioemocionais como um conjunto de “capacidades relacionadas ao modo de pensar, sentir e se relacionar consigo mesmo e com os outros a partir de conhecimentos, atitudes e habilidades” que desenvolvidas e aplicadas favorecem: “entender e gerenciar emoções; estabelecer e alcançar objetivos positivos; sentir e mostrar empatia pelos outros; estabelecer e manter relacionamentos positivos; fazer escolhas e tomar decisões responsáveis” (BRASIL, 2022, p. 19).

O referido documento distribui as competências socioemocionais em cinco núcleos, fundamentado teoricamente nos trabalhos de Roger Weissberg³ e seus colaboradores: “autoconhecimento, autogestão, consciência social, tomada de decisão responsável e habilidades de relacionamento” (BRASIL, 2022, p. 22), as quais se desdobram em múltiplas habilidades socioemocionais descritas no documento.

De forma semelhante, Marin *et al* (2017) refere-se ao desenvolvimento de competências socioemocionais como a “capacidade de incitar, integrar e colocar em prática os recursos, conhecimentos e habilidades socioemocionais e cognitivas aprendidos socialmente pelo indivíduo, frente a determinada situação”. Tais habilidades configuram-se “como componentes da dimensão de inteligência emocional”, integrando as dimensões intrapessoal, relacionada à autoconsciência e à autorregulação, e interpessoal, vinculada à consciência social e à tomada de decisão, resultando na qualidade das relações sociais (MARIN *et al.*, 2017, p. 99, 100)

As Competências Socioemocionais (CSE) são um “construto complexo”, pois para chegar a uma completa definição engloba outros diferentes conceitos (inteligência emocional, habilidades emocionais e sociais, aprendizagem e desenvolvimento socioemocional), podendo ser entendidas como “resultado da soma entre desempenho socioemocional e todas as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto” (MARIN *et al.*, 2017, p. 99).

2 BENEFÍCIOS, DESAFIOS E CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional enumera os benefícios da aprendizagem socioemocional, relacionando-os ao desenvolvimento de “habilidades sociais e emocionais,

3 Weissberg, R. P. *et al.* (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and Emotional Learning* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.

atitudes positivas sobre si mesmo, comportamentos pró-sociais, saúde emocional e melhoria no desempenho acadêmico”, além de favorecer o trabalho em equipe, o aumento da criatividade e da empregabilidade, a melhoria do nível de renda e resultados econômicos, da autogestão e do desempenho acadêmico, estimula escolhas responsáveis, auxilia a superar perdas, conscientiza sobre talentos e limitações, reduz a ansiedade e depressão, os índices de violência, previne o *bullying* (BRASIL, 2022, p. 35).

Borges e Moraes, citando Fleer e seus colaboradores, afirmam que “é através das relações sociais, mais precisamente do diálogo, da comunicação e dos processos simbólicos culturais que a experiência emocional de cada sujeito se transforma em subjetividade. A emoção é sentida e compreendida dentro da relação com os outros” (BORGES E MORAIS, 2024, p. 25). E reforçam que:

a separação das dimensões afetivas e cognitivas dá a falsa impressão de o desenvolvimento intelectual ocorrer sem a participação do afeto. Porém, sem este último a atividade do homem não tem sentido pessoal e, conseqüentemente, não se desenvolvem os motivos pessoais para a realização dos projetos de vida e trabalho. (BORGES E MORAIS, 2024, p. 32).

Em contrapartida, Márcio Silva (2022) tece críticas severas às recomendações didático-pedagógicas conforme apresentadas nos manuais de orientação curricular e implementação das competências socioemocionais na escola, afirmando que representam “adestramento, não humanização”, problematizando “a substituição do ensino pelo treinamento”, a “transformação de professoras/es em treinadoras/es (coachees)” e problematizando “a incorporação de técnicas de intervenção psicológica ao processo educativo, como as técnicas de treinamento de habilidades sociais e controle emocional” (SILVA, 2022, p. 15 e 16).

Os diferentes enfoques para o desenvolvimento de competências em âmbito escolar, incluindo-se socioemocionais, reforçam a relevância de um olhar científico e crítico para essa pauta no campo educacional, problematizando a qualidade dos processos formativos dos professores, seja na função de docência ou outras relacionadas ao fazer pedagógico, res-

ponsáveis pela implementação da política pública curricular em espaços escolares. Vale ressaltar que para se promover:

as habilidades socioemocionais na escola são preciso investir no professor, para que ele construa em si as condições para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável, reconhecendo e atuando nas múltiplas inteligências e nos diferentes estilos cognitivo-afetivos dos seus alunos e de si mesmo, escolhendo e utilizando, de maneira intencional, ferramentas que facilitem o desenvolvimento global dos estudantes (ABED, 2014, p.25).

No entanto, os desafios da implementação da educação para as competências socioemocionais em ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes perpassa pela qualidade da educação ofertada, a qual deve ser crítica e estar integrada “à dialética das funções afetivas e cognitivas como um dos caminhos para gerar processos reflexivos e produzir novas práticas dentro do espaço escolar e, como consequência, práticas transformadoras da sociedade” (MESQUITA, BATISTA E SILVA, 2019, p. 23), ou seja, promover espaços de aprendizagem socioemocional e formação integral não deve ser dissociado da dimensão libertadora e emancipatória da educação e formação humana dos estudantes (Freire, 2023).

Neste sentido, os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos apenas ao poder regulador das orientações normativas, determinando os conteúdos que devem ser ensinados e quais competências devem ser desenvolvidas como única meta da escola, fatores que regulam também a prática docente e a intermediação didática desenvolvidas para atender as orientações curriculares, determinando o planejamento e “desenvolvimento escolar” e o “progresso dos sujeitos durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Problematizar a qualidade da formação docente, perpassa também por incluir nos currículos formativos o cuidado com a:

saúde emocional dos professores, para que o sentimento de satisfação pessoal do educador possa motivá-lo ainda mais a

trabalhar junto aos seus alunos e gerar neles também a mesma motivação, transformando em primeiro lugar as relações sociais no ambiente escolar (BORGES E MORAIS, 2024, p. 32).

Neste sentido, urge a necessidade de melhoria da formação de professores numa perspectiva de formação integral e intersubjetiva de professores (dimensão socioemocional da docência), dando relevância não apenas aos aspectos conteudistas inerentes à profissão, mas também à “fusão de horizontes” (GADAMER, 2015), entre o singular (eu) e o coletivo (nós), mediados pelo mundo (Freire, 2023; Gohier et al., 2001).

3 PRETEXTOS, INTERESSES E PROVEITOS DA EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: JOGO DE INTERESSES

O fenômeno do desenvolvimento de competências em âmbito educacional é reforçado por agências internacionais e multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), conforme registrado no próprio documento da BNCC (Brasil, 2018, p. 13) e o Banco Mundial. Este último, enfatiza o desenvolvimento de competências voltado para as necessidades do mercado de trabalho, numa lógica mais capitalista e neoliberal e não para a relevância na formação integral de estudantes, orientado pela BNCC, quando reforça que:

as intervenções por meio de políticas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 7).

Esse enfoque voltado para o mundo do trabalho e, retomando os marcadores identificados entre as dez competências gerais da BNCC (flexibilidade e projeto de vida), promove a padronização dos interesses do sistema capitalista de produção e a formação de capital humano com-

petente, conforme interesses econômicos e mercadológicos que tem influenciado os direcionamentos das políticas educacionais no país nas últimas décadas (Gonçalves, Sandri, Lima e Maier, 2020). O que se problematiza é a adequação do sistema educacional às demandas hegemônicas do setor econômico, sob o viés do capital e de políticas neoliberais (Branco et al, 2019).

Conforme abordado por Dias, e retomando o conceito de *competentia*, numa perspectiva empresarial e associada ao contexto de desenvolvimento de competências profissionais, a partir da década de 1970, na qual é compreendida como um mecanismo de flexibilização das condições laborais, associadas às expectativas de redução dos níveis de precarização do emprego (Dias, 2010), estão mais relacionadas aos interesses de promover a lógica da produção de capital humano competente e voltado aos interesses mercadológicos.

Mesquita, Batista e Silva (2019, p. 21), após análise histórica da aprendizagem socioemocional, a qual não consideram como novidade pedagógica, apontam sua implementação, conforme normatizada pela BNCC, como algo complexo e uma “perigosa armadilha”.

Pensar sob essa ótica, conduz a problematizar as orientações curriculares para a implementação das competências socioemocionais na escola, fundamentadas pela superficialidade dos documentos normativos e reducionismo prático dos manuais didático-pedagógicos. As propostas pedagógicas parecem estar mais relacionadas ao mero “treinamento de comportamentos e reações emocionais adaptados aos diversos contextos sociais”, apresentando riscos equivalentes aos ensinamentos da educação para valores morais, a qual “tem, em geral, caráter político reacionário, preparam a subordinação de classe e a adaptação à ordem vigente, ou seja, são subordinadas aos interesses da classe dominante” (Mesquita, Batista e Silva, 2019, p. 22), do mercado de trabalho e pretextos neoliberais, o que não favorece a efetiva formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subjetividade das interpretações, compreensões, reflexões críticas e discussões provocativas que envolveram o processo de investigação temática, de natureza qualitativa interpretativa sobre a educação para as competências socioemocionais, fundamentado pela abordagem hermenêutica aplicada à análise de conteúdo, foi articulada pelo diálogo teórico-crítico entre a objetividade científica multirreferencial e a análise crítica de documentos (inter)nacionais de orientação pedagógico-curricular.

Os achados pedagógicos, epistemológicos, ontológicos e filosóficos do estudo teórico, evidenciam a relevância da educação socioemocional para o desenvolvimento integral dos estudantes, rompendo com as concepções tradicionais ou reducionistas na escola. A educação para as competências socioemocionais é considerada relevante em ambiente escolar desde que não esteja ligada exclusivamente a interesses econômicos e mercadológicos da sociedade neoliberal e a formação de capital humano, bem como o reducionismo prático dos materiais de apoio didático-pedagógico.

Quando voltada ao desenvolvimento da aprendizagem socioemocional e à formação integral dos estudantes, torna-se válida a sua integração às práticas pedagógicas na escola, seja como componente curricular específico ou como atividade transversal e interdisciplinar ao planejamento docente, em todas as áreas de conhecimento.

No entanto, quando realizada apenas para cumprir protocolos normativos e seguir orientações reducionistas dos manuais, sem rede de apoio, formação e planejamento adequados, deixa de promover uma educação que promove a devida formação integral do estudante, no sentido de sua interdimensionalidade: integrando o desenvolvimento das dimensões intelectual, cultural, física, ética, política, social e emocional.

Defende-se a necessidade e a urgência de um olhar científico e crítico-reflexivo para a implementação das “novas” orientações curriculares, favorecendo a melhoria da qualidade dos processos formativos de pro-

fessores e suas conexões com o fazer docente e, sobretudo, promovendo espaços de educação integral, libertadora e emancipatória dos estudantes (Freire, 2023).

O estudo teórico ora apresentado, amplia os horizontes de reflexão e suscita novas provocações, evidenciando a necessidade de aprofundar pesquisas em educação para as competências socioemocionais na escola. Ainda permanecem em aberto novas “curiosidades epistemológicas” que demandam novos processos investigativo-interpretativo hermenêutico e maior aprofundamento teórico.

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, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de Políticas, Washington DC, 2018.

BORGES, C.; MORAIS, C. Competências socioemocionais e educação: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, nº 16, v. 3, p. 24-34, 2024.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, set./dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. Brasília: MEC, s.d, on-line.

_____. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica. **Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional**. Brasília/DF: MEC, 2022.

_____. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 01 de agosto de 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 13 de novembro de 2024.** Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 13 de novembro de 2024, Seção 1, p. 67.

COMPETÊNCIA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 17 maio 2025

COSTA, A. C. G. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa.** Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 86ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023

GADAMER, H. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOHIER, C.; ANADÓN, M.; BOUCHARD, Y.; CHEVRIER, B. C. J. La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. **Revue des sciences de l'éducation,** Vol. XXVII, nº 1, p. 3-32, 2001.

GONÇALVES, A. M.; SANDRI, S.; LIMA, J. B. S; MAIER, T. T. Competências socioemocionais nas políticas de avaliação em larga escala e curriculares: um ajuste à formação humana voltada para o mercado de trabalho precário. **Educere et Educare**, v. 15, n. 35, abr-jun 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Revista da Faculdade de Educação-UnB, Brasília/DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

MARIN, A. H.; SILVA, C. T.; ANDRADE, E. I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Campinas/SP: Federação Brasileira de Terapias Cognitivas (FBTC), v. 13, n. 2, p.92-103, 2017.

MESQUITA, A. M.; BATISTA, J. B; SILVA, M. M. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, nº. 3, p. 1-25, 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, J. G. (org). **Saberes e incertezas sobre currículo**. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano 1, n. 1, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. M. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/QBzTHx>. Acesso em: 23 jun. 2025

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: Unesco, 1996.

VIEIRA, K. A. L. Análise de conteúdo: hermenêutica na educação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, p. 85-104, 2018.

_____, K. A. L. Hermenêutica na educação: Um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 29, p. 13-3, 2019.

ZABALA. A.; ARNAU. L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.