

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR: FORMAÇÃO PARA A VIDA

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN THE SCHOOL CURRICULUM: TRAINING FOR LIFE

Lívia Maria Dodds de Melo

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Paraguai

Caroline Quintas Cavalcante

MUST University, Estados Unidos

Marislei Darci Camargo Rocha

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Paraguai

Eliel Alexandre da Silva

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Paraguai

Layla Zucon Cabrerizo Lobo

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/z2xt6f85>

Publicado em: 07.08.2025

Resumo: O presente artigo teve como objetivo analisar como as competências socioemocionais foram compreendidas, previstas e aplicadas no contexto da educação básica brasileira, a partir das diretrizes da BNCC, da LDB e do PNE, com ênfase na formação docente e na prática pedagógica. O estudo abordou o tema das competências socioemocionais enquanto dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a qualificação das interações no ambiente escolar. A investigação pautou-se em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com base na seleção e análise de documentos oficiais e produções acadêmicas publicadas entre 2016 e 2025, obtidas por meio do *Google Acadêmico*. A partir da análise dos dados, observou-se que os documentos normativos examinaram essas competências como parte estruturante da formação educacional, vinculando-as a valores como empatia, cooperação, responsabilidade e autonomia. No entanto, identificaram-se fragilidades na formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com tais dimensões, além da permanência de práticas pedagógicas ainda centradas em conteúdos cognitivos e avaliações tradicionais. Constatou-se também que a mediação das emoções na escola depende da criação de vínculos positivos, da escuta qualificada e da promoção de ambientes afetivamente seguros. Concluiu-se que a efetivação das competências socioemocionais requer reestruturações curriculares, apoio institucional e valorização da dimensão relacional da docência. Pesquisas futuras poderão aprofundar os efeitos dessas competências na aprendizagem e nas políticas de formação docente.

Palavras-chave: subjetividade, vinculação, afetividade, convivência, ética profissional.



Abstract: This article aimed to analyze how socio-emotional competencies were understood, prescribed, and applied within the context of Brazilian basic education, based on the guidelines of the BNCC, the LDB, and the PNE, with an emphasis on teacher training and pedagogical practice. The study addressed the topic of socio-emotional competencies as fundamental dimensions for students' holistic development and for the qualification of interactions within the school environment. The investigation was based on qualitative bibliographic research, involving the selection and analysis of official documents and academic publications released between 2016 and 2025, retrieved through Google Scholar. From the analysis, it was observed that the normative documents examined these competencies as structuring elements of educational formation, linking them to values such as empathy, cooperation, responsibility, and autonomy. However, weaknesses were identified in both initial and continuing teacher education regarding the work with such dimensions, in addition to the persistence of pedagogical practices still focused on cognitive content and traditional assessments. It was also found that emotional mediation in schools depends on the creation of positive bonds, qualified listening, and the promotion of emotionally safe environments. It was concluded that the effective implementation of socio-emotional competencies requires curricular restructuring, institutional support, and the appreciation of the relational dimension of teaching. Future research may further explore the effects of these competencies on learning processes and teacher education policies.

Keywords: subjectivity, bonding, affectivity, coexistence, professional ethics.

Introdução

A crescente valorização das competências socioemocionais no campo educacional brasileiro refletiu-se, nas últimas décadas, na formulação de diretrizes curriculares e políticas públicas voltadas à formação integral do sujeito. Essa ênfase resultou da compreensão de que aspectos emocionais, relacionais e éticos desempenham papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, na aprendizagem significativa e na convivência democrática no ambiente escolar. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, consolidou a presença das competências socioemocionais como componentes obrigatórios do currículo da educação básica, implicando transformações tanto nas práticas pedagógicas quanto nos processos formativos dos docentes. No entanto, a incorporação dessas competências no cotidiano escolar ainda apresenta inúmeros desafios conceituais, didáticos e institucionais, exigindo uma análise crítica sobre os fundamentos, os limites e as possibilidades desse processo.

A escolha pelo tema se justifica pela urgência de se compreender como a política curricular nacional tem integrado as competências socioemocionais às práticas escolares, em um cenário marcado por desigualdades estruturais, adoecimento docente e tensões no processo de ensino-aprendizagem. A relevância da pesquisa também decorreu da constatação de que os professores, embora reconheçam a importância do desenvolvimento emocional dos estudantes, muitas vezes não possuem formação específica para mediar tais dimensões, seja na formação inicial, seja nos programas de formação continuada. Tal lacuna compromete a efetividade das propostas curriculares e evidencia a necessidade de investigações que articulem os marcos normativos às práticas educativas. Além disso, a carência de estudos que explorem as interfaces entre os

documentos oficiais — como a BNCC, a LDB e o PNE — sob a perspectiva das competências emocionais, reforçou a pertinência do presente trabalho.

A partir desse cenário, formulou-se a seguinte questão norteadora: ‘De que forma as competências socioemocionais são normatizadas e operacionalizadas na educação básica brasileira, considerando a articulação entre os documentos oficiais e os desafios pedagógicos na formação e na prática docente?’ Buscou-se, portanto, compreender os sentidos atribuídos às competências socioemocionais nos documentos curriculares e identificar as implicações dessa normatização para a atuação do professor na mediação das emoções no cotidiano escolar.

Com base nessa problemática, definiu-se como objetivo geral: ‘analisar como as competências socioemocionais são compreendidas, previstas e aplicadas no contexto da educação básica brasileira, a partir das diretrizes da BNCC, da LDB e do PNE, com ênfase na formação docente e na prática pedagógica’. Os objetivos específicos foram: ‘(1) investigar como os principais documentos normativos da educação brasileira tratam as competências socioemocionais; (2) examinar os desafios formativos enfrentados pelos professores na incorporação dessas competências em sua prática; e (3) discutir a mediação das emoções no ambiente escolar, suas implicações para a aprendizagem e para as relações interpessoais’.

A metodologia adotada fundamentou-se na abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica, voltada à análise de produções acadêmicas e documentos oficiais já publicados. Os materiais foram selecionados com base em critérios de relevância, atualidade e afinidade temática, a partir de buscas realizadas no *Google Acadêmico*, ferramenta de indexação gratuita que reúne artigos, livros e publicações científicas de ampla cobertura. As palavras-chave utilizadas foram: ‘competências socioemocionais’, ‘formação docente’, ‘BNCC’, ‘mediação das emoções’ e ‘prática pedagógica’. A seleção dos textos seguiu os critérios de inclusão por data (publicações entre 2016 e 2025), pertinência temática e respaldo metodológico. A estrutura do trabalho baseou-se na revisão analítica e interpretativa dos conteúdos, segundo os princípios da pesquisa qualitativa aplicada à educação.

Do ponto de vista teórico, o estudo dialoga com autores como Grola *et al.* (2024), que abordaram as competências socioemocionais como elementos constitutivos da formação integral; Marques *et al.* (2023), cujas análises enfatizam a articulação entre currículo e subjetividade; e Santos Filho e Silva (2023), que discutiram os impactos das competências emocionais na prática pedagógica. Também foram consideradas contribuições de Santana, Narciso e Fernandes (2025), no que se refere à concepção e às exigências metodológicas da pesquisa bibliográfica em tempos de transformação tecnológica.

O desenvolvimento do artigo está estruturado em três capítulos analíticos. O primeiro, intitulado ‘A construção normativa das competências socioemocionais no currículo escolar brasileiro: interfaces entre BNCC, LDB e PNE’, examina como os documentos oficiais reconhecem, definem e articulam essas competências no contexto da educação básica. O segundo, ‘Formação docente e competências socioemocionais: desafios pedagógicos e implicações para a

prática educativa’, problematiza a preparação dos professores para lidar com as emoções em sala de aula, considerando os limites dos cursos de licenciatura e das formações em serviço. O terceiro, ‘A mediação das emoções no ambiente escolar: regulação emocional, aprendizagem e relações interpessoais na prática pedagógica’, discute a importância das emoções na construção de ambientes escolares seguros, equitativos e propícios à aprendizagem.

Por fim, este artigo encontra-se estruturado em capítulos que abordam, sequencialmente, os fundamentos normativos das competências socioemocionais na educação básica, os desafios enfrentados na formação docente para esse fim e as implicações da mediação emocional no cotidiano escolar. As seções finais apresentam a análise dos resultados obtidos e as discussões decorrentes, encerrando-se com as considerações finais, que retomam os objetivos da pesquisa, sintetizam as conclusões alcançadas e propõem direções para investigações futuras.

metodologia

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, cuja finalidade consistiu em reunir, selecionar e analisar produções acadêmicas e documentos normativos já publicados, a fim de compreender o papel das competências socioemocionais no currículo escolar brasileiro, com ênfase na formação docente e na prática pedagógica. Tal abordagem metodológica mostrou-se adequada para alcançar os objetivos propostos, pois permitiu examinar, de forma crítica, o conteúdo presente em legislações educacionais, referenciais curriculares e artigos científicos que tratam do tema. Conforme definem Santana, Narciso e Fernandes (2025, p. 9), “a pesquisa bibliográfica, por sua vez, tem como objetivo levantar informações sobre um tema a partir de materiais já publicados”.

Para a execução do estudo, foram seguidas etapas sistemáticas, que compreenderam, inicialmente, a delimitação do tema, seguida pela seleção dos descritores, pela busca nas bases de dados, leitura analítica do material encontrado e, por fim, pela organização dos dados e elaboração da análise crítica. Os instrumentos utilizados foram os próprios textos acadêmicos e documentos oficiais, acessados e analisados à luz do problema de pesquisa. A seleção dos materiais foi orientada por critérios de validade científica e relevância temática, buscando garantir o rigor metodológico necessário à produção de conhecimento. Neste sentido, destaca-se que “o rigor metodológico permanece essencial, mesmo diante das transformações impostas pelas novas tecnologias” (Santana, Narciso & Santana, 2025, p. 6).

A busca pelos materiais foi conduzida com base em palavras-chave definidas previamente, com o intuito de recuperar produções específicas sobre o tema. As expressões utilizadas foram: ‘competências socioemocionais’, ‘formação docente’, ‘mediação das emoções’, ‘BNCC’ e ‘currículo escolar’. Optou-se por combinações simples entre esses termos, como ‘competências socioemocionais e formação docente’ ou ‘BNCC e competências emocionais’, evitando o uso de termos excessivamente longos ou técnicos que pudessem restringir a abrangência da pesquisa.

A principal base de dados utilizada foi o *Google Acadêmico*, mecanismo gratuito de busca mantido pela empresa Google, cuja função consiste em indexar literatura acadêmica de diferentes áreas do conhecimento. Por meio dessa plataforma, foi possível localizar artigos científicos, livros, capítulos de obras organizadas e documentos institucionais, contribuindo significativamente para o embasamento teórico do trabalho. A escolha do Google Acadêmico deveu-se à sua acessibilidade, amplitude e atualização constante de conteúdos.

Os critérios de inclusão envolveram a seleção de materiais publicados entre 2016 e 2025, com recorte preferencial para produções que tratassem das competências socioemocionais em diálogo com a BNCC, a LDB e o PNE. Foram priorizados estudos empíricos e ensaios teóricos publicados em periódicos com avaliação por pares, bem como documentos oficiais emitidos por órgãos governamentais. Por outro lado, foram excluídos materiais que não apresentavam relação direta com a temática proposta, produções opinativas sem respaldo metodológico e publicações anteriores ao marco normativo da BNCC (2017), salvo quando relevantes para a contextualização histórica.

A metodologia adotada revelou-se compatível com os objetivos da pesquisa, permitindo compreender o modo como os documentos curriculares incorporam as competências socioemocionais e como essas diretrizes influenciam a prática docente. Além disso, a abordagem bibliográfica possibilitou identificar tensões, lacunas e perspectivas futuras no campo educacional, alinhando-se à compreensão de que “as metodologias científicas contemporâneas demandam uma integração efetiva de inovações tecnológicas para potencializar a pesquisa acadêmica” (Santana, Narciso & Santana, 2025, p. 3).

A construção normativa das competências socioemocionais no currículo escolar brasileiro: interfaces entre BNCC, LDB e PNE

A integração das competências socioemocionais ao currículo da educação básica constitui um desdobramento das exigências contemporâneas em torno da formação integral. Com base nesse princípio, os principais documentos normativos da educação nacional — BNCC, LDB e PNE — convergem na formulação de um modelo formativo que articula conhecimentos acadêmicos, práticas éticas e desenvolvimento emocional. Tal orientação decorre da necessidade de promover aprendizagens significativas que considerem os sujeitos em sua complexidade.

Em primeiro plano, a Base Nacional Comum Curricular introduz um conjunto de competências gerais que ultrapassam o domínio puramente cognitivo, incluindo dimensões ligadas ao autoconhecimento, à empatia, à cooperação e à responsabilidade. A proposta da BNCC, ao contemplar esses aspectos, não apenas amplia o escopo da formação escolar, como também redefine o papel da escola diante de uma sociedade plural e desigual. Como ressalta Marques *et al.* (2023, p. 147), trata-se de valorizar o sujeito “em contextos históricos e culturais”, reafirmando a necessidade de uma abordagem contextualizada da aprendizagem.

Complementarmente, a LDB estabelece como finalidade do processo educativo o pleno desenvolvimento do educando, evidenciando que a educação deve contemplar os aspectos éticos e sociais da vida em comunidade. Essa diretriz sustenta a compreensão de que a formação para a cidadania demanda habilidades relacionais e emocionais, e não apenas competências técnicas ou instrumentais. A esse respeito, Grola *et al.* (2024, p. 8) observam que a LDB incorpora “dimensões éticas, sociais e emocionais ao processo educativo”, o que a aproxima das proposições apresentadas pela BNCC.

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação reforça a centralidade do desenvolvimento integral, especialmente no que se refere à primeira infância. A meta 1 do PNE reconhece que o processo formativo deve abranger múltiplas dimensões do ser humano, incluindo as dimensões afetiva, ética e sociocultural. Marques *et al.* (2023) identificam nessa diretriz uma importante convergência com a proposta da BNCC, uma vez que ambas se orientam por uma concepção ampliada de currículo e aprendizagem.

Essa convergência normativa não implica uniformidade, mas sim articulação entre níveis distintos de prescrição. A BNCC atua como referência detalhada para o planejamento pedagógico, enquanto a LDB e o PNE operam como marcos legais e estratégicos mais abrangentes. Apesar das diferenças, os três documentos convergem em torno de um projeto formativo centrado no sujeito e em sua capacidade de interagir de forma ética e consciente com o mundo.

A articulação entre esses instrumentos normativos revela uma tentativa de redefinir a função social da escola. Não se trata apenas de transmitir conteúdos acadêmicos, mas de desenvolver sujeitos capazes de compreender, conviver e intervir em realidades marcadas por desigualdades. Nesse ponto, destaca-se o argumento de Grola *et al.* (2024, p. 9), segundo o qual os documentos normativos “priorizam a construção de sujeitos autônomos, críticos, solidários”, o que posiciona a educação como um espaço de transformação social.

Adicionalmente, a BNCC apresenta suas competências gerais como eixo articulador das aprendizagens essenciais. Santos Filho e Silva, (2023) chamam atenção para a abrangência dessa proposta, que compreende aspectos como pensamento crítico, responsabilidade e empatia. Esse conjunto de competências exige uma prática pedagógica que promova o diálogo, o respeito mútuo e a escuta ativa no ambiente escolar.

Cabe salientar que o alinhamento entre BNCC, LDB e PNE configura não apenas uma proposta de política curricular, mas um esforço em torno da superação de modelos fragmentados de ensino. Nesse sentido, Nahum Júnior *et al.* (2023), destacam a BNCC como instrumento orientador para “superar a fragmentação das políticas educacionais”, sinalizando seu papel integrador no sistema educacional brasileiro.

Além disso, o currículo escolar passa a ser compreendido como espaço de construção de sentido, no qual a experiência emocional e social dos estudantes deve ser considerada na organização dos conteúdos. Essa perspectiva pressupõe que o conhecimento só adquire relevância quando mediado por práticas que respeitem os sujeitos e suas realidades. Nesse ponto, Marques

et al. (2023, p. 149), argumentam que a escola deve ser entendida como “espaço de construção de sentidos”, reforçando a dimensão subjetiva do processo educativo.

Ainda que os documentos apresentem objetivos comuns, sua implementação exige mediações pedagógicas e institucionais. A efetivação das competências socioemocionais depende de uma atuação docente qualificada, de estruturas escolares adequadas e de uma política educacional comprometida com o desenvolvimento humano. A esse respeito, Santos Filho e Silva (2023, p. 34, observam que a BNCC convida o professor à “reinvenção de sua prática”), o que demanda formação continuada e apoio institucional.

A LDB, ao incluir temas transversais como os direitos humanos, amplia o alcance da dimensão socioemocional ao vinculá-la a princípios éticos e democráticos. Como indicam Nahum Júnior *et al.* (2023), a alteração do Art. 26 da LDB reforça a necessidade de abordar temas como prevenção à violência e respeito à diversidade, consolidando o papel da escola na formação para a convivência cidadã.

Nesse contexto, as competências socioemocionais deixam de ser atributos individuais para assumirem o estatuto de dimensões estruturantes da prática educativa. O que está em jogo é a construção de um ambiente escolar que promova relações baseadas no cuidado, na escuta e no reconhecimento mútuo. Como destaca Grola *et al.* (2024, p. 10), “há um esforço normativo para que a educação brasileira avance na direção de uma escola que valorize [...] a regulação emocional”.

Contudo, a efetivação desse projeto encontra limites concretos relacionados à formação docente, às desigualdades regionais e à escassez de políticas públicas de suporte. A normatividade dos documentos deve ser acompanhada por mecanismos que viabilizem sua implementação de forma crítica e contextualizada, respeitando as especificidades de cada território.

Nesse ponto, a experiência relatada por Santos Filho e Silva (2023), mostra a possibilidade de aplicar os referenciais curriculares de forma sensível às realidades locais. Ao propor conteúdos de astronomia em uma comunidade com forte vocação turística, o docente demonstrou como o currículo pode tornar-se significativo quando articulado com os contextos socioculturais dos estudantes.

Essa abordagem exige que o professor atue como mediador, integrando conteúdos acadêmicos com vivências emocionais e sociais. O papel docente, portanto, é central na operacionalização das competências socioemocionais, o que reforça a necessidade de investir na sua formação ética, relacional e pedagógica.

Em síntese, a construção normativa das competências socioemocionais representa uma tentativa de reorganizar o currículo escolar a partir de uma concepção ampliada de formação. Ainda que os documentos atuem em níveis distintos, todos convergem na valorização de sujeitos críticos, empáticos e eticamente comprometidos.

Portanto, a interface entre BNCC, LDB e PNE não deve ser compreendida apenas como alinhamento técnico, mas como elaboração coletiva de um projeto educacional comprometido com a transformação da escola em um espaço de humanização e justiça social.

Formação docente e competências socioemocionais: desafios pedagógicos e implicações para a prática educativa

A incorporação das competências socioemocionais ao trabalho docente exige a revisão de concepções históricas sobre o que significa formar professores. Durante décadas, a formação inicial esteve pautada por abordagens predominantemente conteudistas, que privilegiavam o domínio de saberes disciplinares em detrimento do desenvolvimento de capacidades relacionais, afetivas e éticas. Esse desequilíbrio tem limitado a atuação dos educadores em contextos escolares marcados por tensões sociais e desafios emocionais, frequentemente agravados por desigualdades estruturais.

Além disso, diversos estudos apontam que os currículos das licenciaturas ainda carecem de componentes voltados ao autoconhecimento, à empatia e à escuta ativa, elementos essenciais à mediação pedagógica contemporânea. Como destacam Grola *et al.* (2024, p. 11), “o desafio da formação docente reside na superação de uma lógica tecnicista e conteudista que ainda prevalece em muitos cursos de licenciatura”. Essa carência se torna mais visível quando os professores enfrentam situações que exigem manejo emocional, como conflitos em sala de aula, sofrimento psíquico de estudantes e contextos de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, Marques *et al.* (2023, p. 11) observam que “muitos cursos de licenciatura não abordam de forma sistemática as competências socioemocionais”, o que repercute negativamente na capacidade dos futuros docentes de construir vínculos pedagógicos significativos. Essa lacuna também compromete a efetividade de propostas curriculares que pressupõem a mediação afetiva como parte do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, há uma dissonância entre as exigências do contexto escolar e os subsídios oferecidos pela formação profissional inicial.

Por conseguinte, torna-se imprescindível repensar os processos formativos, incorporando de forma orgânica as dimensões emocionais ao percurso docente. Para Grola *et al.* (2023 p. 12), “formar professores para desenvolver competências socioemocionais exige repensar os currículos dos cursos de formação inicial”, enfatizando que o domínio de conteúdos deve coexistir com habilidades interpessoais. Essa proposição encontra respaldo em Marques *et al.* (2023, p.150), que argumentam pela necessidade de “reposicionamento da formação inicial e continuada”, especialmente em contextos escolares que demandam posturas sensíveis e reflexivas.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que a formação continuada oferece um campo profícuo para o aprimoramento das competências socioemocionais. Quando estruturada por metodologias participativas e dialógicas, essa formação permite que os professores problematizem sua prática cotidiana, compartilhem experiências e desenvolvam estratégias voltadas à escuta, à mediação e ao acolhimento. Essa abordagem requer a superação de modelos tradicionalmente

transmissivos e o reconhecimento da experiência docente como componente legítimo do processo formativo.

De forma complementar, a efetividade da formação continuada depende de seu vínculo com a realidade das escolas e das comunidades educativas. Trata-se de um movimento que pressupõe o fortalecimento institucional das políticas de desenvolvimento profissional, a valorização dos saberes escolares e a consideração das demandas emocionais presentes no cotidiano docente. Tais aspectos implicam planejamento intencional e acompanhamento sistemático por parte das instâncias gestoras, de modo a assegurar condições objetivas para a formação em serviço.

Por outro lado, parte do magistério apresenta resistências à inclusão das competências socioemocionais na prática docente, sobretudo entre aqueles formados em períodos nos quais o enfoque tecnicista predominava. Essa resistência não deve ser ignorada, pois revela os efeitos de uma tradição formativa ancorada na centralidade do conteúdo e na autoridade disciplinar. Ao se depararem com propostas que integram aspectos emocionais à prática pedagógica, esses profissionais experimentam tensões entre concepções herdadas e demandas emergentes.

Ainda que essas tensões sejam compreensíveis, não se pode negligenciar o fato de que a docência envolve, cotidianamente, decisões morais, afetivas e políticas que extrapolam o domínio técnico. A atuação docente exige capacidades de escuta, negociação, empatia e discernimento, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e emocionais. Nessas circunstâncias, o desenvolvimento de competências socioemocionais torna-se um elemento estruturante da prática pedagógica, não uma adição acessória.

A esse respeito, destaca-se o argumento de que o professor precisa atuar de forma planejada e, ao mesmo tempo, sensível às especificidades do contexto educacional. O desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que favoreçam o vínculo, a confiança e o respeito mútuo depende da intencionalidade pedagógica e da habilidade de adaptação do docente às situações imprevisíveis. Essa capacidade exige formação específica que contemple tanto a dimensão técnica quanto a emocional da prática. Como enfatizam *Grola et al.* (2024, p. 13),

A formação docente, nesse contexto, deve contemplar não apenas conhecimentos teóricos, mas também vivências e práticas que possibilitem aos educadores o desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais, essenciais para o trabalho com a diversidade e com situações de vulnerabilidade.

Portanto, a docência exige um repertório amplo de saberes, que inclui não apenas o domínio das áreas do conhecimento, mas também a gestão das emoções, o manejo dos conflitos e a mediação das interações interpessoais. Essa compreensão da prática educativa implica um compromisso ético com a formação humana e com a promoção de um ambiente escolar que favoreça o bem-estar e a convivência democrática.

Ademais, o manejo emocional adequado permite prevenir conflitos, fortalecer vínculos e instituir uma cultura escolar pautada no respeito e na colaboração. O desenvolvimento dessas capacidades, contudo, depende de um redesenho curricular que reconheça a centralidade das

dimensões socioemocionais na formação inicial dos professores, superando a tendência de tratá-las como temas marginais ou complementares.

Nesse contexto, experiências formativas que promovam o autoconhecimento, a empatia e a escuta ativa adquirem relevância pedagógica. A vivência de situações de cooperação e diálogo nos espaços formativos oferece aos docentes subsídios para intervir de modo mais sensível e eficiente em sala de aula. Essas vivências, quando incorporadas aos projetos pedagógicos das licenciaturas, contribuem para a formação de profissionais mais preparados para lidar com a complexidade da escola contemporânea.

Relatos oriundos da prática revelam que o desenvolvimento das competências socioemocionais pode emergir de situações cotidianas, mesmo quando não planejadas especificamente com esse propósito. Em determinadas circunstâncias, a mediação de conteúdos escolares acaba por suscitar processos reflexivos e relacionais que promovem aprendizagens duradouras. Essa constatação reforça a ideia de que a prática docente é, em si mesma, um campo fértil para o cultivo de competências transversais.

Além disso, a formação docente deve criar oportunidades para que os professores reflitam criticamente sobre sua postura diante dos dilemas éticos e afetivos presentes na rotina escolar. O tensionamento entre planejamento e improviso, entre rigor e sensibilidade, constitui um campo formativo fundamental para a construção de uma docência eticamente orientada e responsiva às necessidades dos estudantes.

Em decorrência disso, a formação para as competências socioemocionais não pode ser entendida como intervenção episódica ou pontual. Ao contrário, deve configurar-se como dimensão permanente, transversal e articulada ao desenvolvimento profissional contínuo. Essa perspectiva demanda políticas educacionais consistentes, que garantam tempo, infraestrutura e apoio técnico-pedagógico aos docentes em exercício.

Em resumo, os desafios relacionados à formação docente para o desenvolvimento das competências socioemocionais impõem a reavaliação das concepções que estruturam os currículos, os dispositivos formativos e as práticas pedagógicas. A superação da fragmentação e da centralidade conteudista requer um reposicionamento da profissão docente como prática reflexiva, relacional e humanizadora. Tal reposicionamento é indispensável para que a escola se configure como espaço de promoção da equidade, da justiça social e do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A mediação das emoções no ambiente escolar: regulação emocional, aprendizagem e relações interpessoais na prática pedagógica

A mediação das emoções na escola assume um papel central na promoção da aprendizagem significativa e no fortalecimento das relações interpessoais. Longe de ser um elemento periférico, a dimensão emocional atravessa todo o processo pedagógico, influenciando o engajamento dos estudantes, a construção do conhecimento e a convivência no espaço escolar. Nesse contexto, a

atuação docente deve ser compreendida como prática complexa, que exige não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade para lidar com afetos e conflitos.

Sob essa ótica, a escola se apresenta como um território privilegiado para o desenvolvimento de competências emocionais. Isso se deve à multiplicidade de interações que ocorrem diariamente entre estudantes, docentes e demais membros da comunidade escolar. Conforme apontado por Grola *et al.* (2024, p. 14), a escola oferece “situações concretas de interação que exigem do estudante o reconhecimento e a expressão adequada de emoções”. Tais situações, quando mediadas de forma ética e pedagógica, contribuem para a formação de sujeitos capazes de conviver respeitosamente em contextos marcados pela diversidade.

Além disso, a regulação emocional desempenha um papel determinante no desempenho acadêmico. Emoções como ansiedade, frustração e insegurança, quando não reconhecidas e geridas, podem comprometer a concentração, a motivação e a persistência dos alunos diante dos desafios cognitivos. Por essa razão, é imprescindível que a prática pedagógica inclua estratégias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de autorregulação. Trata-se de uma dimensão que articula aprendizagem e subjetividade, exigindo do professor uma escuta qualificada e uma postura responsiva.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que a mediação emocional não se limita à gestão de comportamentos disruptivos ou à resolução pontual de conflitos. Pelo contrário, ela constitui uma prática cotidiana que perpassa o planejamento das aulas, a organização dos tempos e espaços escolares e a construção de vínculos entre educadores e educandos. Como afirma Marques *et al.* (2023, p. 153), “a forma como [as emoções] são reconhecidas, expressas e mediadas pode contribuir para o bem-estar dos estudantes”, revelando o caráter preventivo e formativo dessa mediação.

A prática docente, nesse sentido, deve estar ancorada em princípios de acolhimento, empatia e diálogo. O professor precisa ser capaz de interpretar as manifestações emocionais dos estudantes e de intervir pedagogicamente de maneira respeitosa e cuidadosa. Essa intervenção exige uma escuta ativa, que vá além do conteúdo verbal e considere os gestos, expressões e silêncios como formas legítimas de comunicação. A partir desse reconhecimento, torna-se possível promover um ambiente escolar mais seguro, propício ao desenvolvimento pessoal e coletivo.

Ainda, é fundamental que a mediação emocional seja integrada aos projetos pedagógicos das instituições escolares como dimensão estruturante, e não como ação ocasional ou pontual. O fortalecimento de vínculos afetivos entre os membros da comunidade escolar depende da criação de espaços onde os sentimentos possam ser expressos, elaborados e ressignificados. Isso implica a valorização das relações interpessoais como conteúdo educativo, cuja aprendizagem ocorre no cotidiano das interações e das práticas de convivência.

A esse respeito, Grola *et al.* (2024, p. 15), destacam que “a mediação das emoções, quando realizada de forma consciente pelos educadores, pode contribuir significativamente para

a construção de vínculos positivos” . Esse tipo de vínculo, baseado na confiança mútua e no respeito às diferenças, constitui base indispensável para a constituição de uma cultura escolar democrática. Por conseguinte, práticas pedagógicas que incorporem a escuta e o acolhimento das emoções contribuem para o fortalecimento da coesão social no interior da escola.

No entanto, essa abordagem demanda uma formação docente que contemple não apenas aspectos técnicos, mas também a dimensão emocional do fazer pedagógico. A capacidade de mediar emoções não é inata, tampouco se desenvolve espontaneamente. Requer, antes, processos formativos que articulem teoria e prática, promovam o autoconhecimento e incentivem a reflexão crítica sobre as experiências emocionais vividas em sala de aula. Essa formação deve ocorrer tanto na etapa inicial quanto nas ações de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Além disso, é preciso superar a visão reducionista que associa o trabalho com emoções à psicologização da educação. Trabalhar as emoções na escola não significa patologizar comportamentos ou medicalizar as dificuldades de aprendizagem. Implica, antes, reconhecer que os processos pedagógicos estão intrinsecamente ligados às experiências afetivas dos sujeitos, e que tais experiências influenciam, de maneira decisiva, os modos de aprender, ensinar e conviver.

Paralelamente, é necessário enfrentar os desafios históricos que marcaram a separação entre razão e emoção no campo educacional. Por muito tempo, prevaleceu a ideia de que o conhecimento era produzido de forma neutra e objetiva, dissociado da subjetividade dos envolvidos. Essa concepção, no entanto, tem se mostrado insuficiente para dar conta das exigências contemporâneas da escola. A valorização das emoções, nesse contexto, representa um avanço epistemológico e pedagógico.

Ainda que persistam resistências à incorporação das competências emocionais no currículo, observa-se um movimento crescente de valorização da escuta, da empatia e da cooperação como princípios educativos. Tais competências, quando integradas à prática pedagógica, favorecem não apenas o rendimento acadêmico, mas também a construção de relações interpessoais mais justas e respeitadas. A escola, assim, transforma-se em espaço de cuidado, pertencimento e formação ética.

Vale destacar que a mediação das emoções também contribui para o enfrentamento das desigualdades sociais presentes no cotidiano escolar. Estudantes em situação de vulnerabilidade frequentemente vivenciam experiências emocionais intensas, que impactam diretamente sua trajetória educacional. Nesse sentido, o professor deve ser capaz de acolher essas experiências sem julgamento, reconhecendo nelas marcas de exclusão, dor e resistência.

Dessa forma, a prática pedagógica orientada pela mediação emocional assume um caráter político, na medida em que promove o reconhecimento da dignidade dos sujeitos e o direito à expressão de suas emoções. Tal prática fortalece o sentimento de pertencimento e valoriza a diversidade de histórias e identidades presentes no espaço escolar. Ao criar condições para o diálogo e para o exercício da escuta, a escola cumpre seu papel como espaço de formação integral.

Ademais, a relação entre mediação emocional e aprendizagem não deve ser subestimada. Emoções bem reguladas favorecem a persistência diante das dificuldades, a capacidade de colaboração e a abertura ao novo. A construção do conhecimento exige envolvimento afetivo, interesse e segurança, todos aspectos que dependem da qualidade das interações estabelecidas no ambiente escolar.

Por fim, a mediação das emoções deve ser entendida como responsabilidade coletiva, que envolve toda a comunidade educativa. Coordenadores, gestores, professores, estudantes e famílias devem estar comprometidos com a criação de um clima escolar pautado pelo respeito, pelo diálogo e pela valorização da vida emocional dos sujeitos. A escola que acolhe, escuta e compreende torna-se, assim, território de humanização e de resistência às formas de exclusão e indiferença.

Resultados e análise dos dados

Os resultados obtidos a partir da análise dos referenciais normativos e dos estudos que abordam a dimensão socioemocional na formação docente e na prática pedagógica indicam um movimento progressivo de valorização das competências emocionais no contexto educacional brasileiro. Observa-se, com base nos documentos analisados, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) convergem ao reconhecer a importância de aspectos relacionais, éticos e emocionais como constitutivos da formação integral do sujeito. Tal reconhecimento reflete-se tanto nas orientações curriculares quanto nas exigências impostas à prática docente, que passa a demandar do professor habilidades específicas para lidar com emoções no cotidiano escolar.

O significado dessas constatações reside na ruptura com uma concepção tradicional de ensino centrada exclusivamente na dimensão cognitiva. A valorização das competências socioemocionais representa uma inflexão teórica e metodológica que amplia o entendimento sobre os fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Ao incluir a autorregulação emocional, a empatia e a mediação de conflitos como objetivos educativos, o currículo escolar assume uma perspectiva mais abrangente e contextualizada, alinhada às demandas contemporâneas da vida em sociedade. Nesse sentido, os resultados evidenciam a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas, de modo que estas integrem a dimensão emocional de forma sistemática e intencional.

Ao confrontar tais descobertas com a produção acadêmica já existente, verifica-se consonância com pesquisas que ressaltam a influência direta das emoções sobre os processos de ensino e aprendizagem. Estudos anteriores têm demonstrado que o clima emocional da sala de aula, a qualidade das interações interpessoais e a sensibilidade do professor para reconhecer e lidar com sentimentos interferem significativamente no engajamento, na motivação e na permanência dos estudantes na escola. Assim, os dados encontrados neste estudo corroboram investigações

que enfatizam a função pedagógica da mediação emocional e seu impacto positivo na construção de vínculos e na constituição de ambientes escolares mais inclusivos.

Contudo, é necessário reconhecer as limitações inerentes às propostas de formação docente voltadas para o desenvolvimento de competências emocionais. A literatura especializada aponta que muitos cursos de licenciatura ainda operam sob uma lógica tecnicista, com foco restrito à transmissão de conteúdos disciplinares, o que dificulta a incorporação de práticas formativas que promovam o autoconhecimento, a escuta ativa e a empatia. Além disso, as políticas de formação continuada nem sempre garantem condições adequadas para a efetiva qualificação dos profissionais da educação no que se refere às dimensões afetivas do trabalho pedagógico. Tais limitações, amplamente registradas por autores que analisam o campo da formação docente, impõem desafios à implementação plena das diretrizes curriculares atuais.

Ademais, alguns resultados evidenciaram a existência de resistência entre professores formados em períodos anteriores à BNCC, sobretudo no que se refere à adoção de práticas que priorizem o desenvolvimento de habilidades emocionais em detrimento dos conteúdos tradicionais. Tal resistência pode ser explicada, à luz de estudos sobre culturas docentes, pela formação inicial baseada em modelos autoritários e conteudistas, nos quais a dimensão afetiva era secundarizada. Esse dado inesperado revela a permanência de paradigmas formativos que desconsideram a complexidade da docência e apontam para a necessidade de abordagens mais integradoras e contextualizadas.

Por fim, as análises realizadas indicam caminhos promissores para investigações futuras. Uma das sugestões mais relevantes refere-se ao aprofundamento empírico sobre como as competências socioemocionais têm sido efetivamente desenvolvidas no cotidiano das escolas públicas, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social. Também se faz necessário investigar como os docentes percebem e aplicam as orientações curriculares referentes às emoções e quais estratégias formativas têm se mostrado eficazes na superação das resistências identificadas. Tais pesquisas podem contribuir para a qualificação das políticas de formação e para o aprimoramento dos processos pedagógicos, assegurando uma educação que promova, de forma efetiva, o bem-estar, o desenvolvimento integral e a justiça social.

Conclusão

O estudo desenvolvido possibilitou uma análise aprofundada sobre a incorporação das competências socioemocionais no contexto educacional brasileiro, com ênfase na formação docente, na prática pedagógica e na mediação das emoções no ambiente escolar. A partir da articulação entre os documentos normativos, especialmente a BNCC, a LDB e o PNE, e a produção teórica recente, foi possível responder às questões norteadoras apresentadas na introdução e delineadas na metodologia: em que medida os dispositivos legais reconhecem as competências socioemocionais como parte da formação integral e como a prática docente pode ser estruturada para contemplar tais competências de maneira efetiva.

Os objetivos propostos no início da investigação foram plenamente alcançados. Primeiramente, demonstrou-se que há um alinhamento entre os principais marcos normativos da educação brasileira em relação à valorização das dimensões afetivas, relacionais e éticas como constitutivas do processo formativo. Identificou-se que a BNCC estabelece diretrizes claras para o desenvolvimento de competências socioemocionais, e que essas diretrizes dialogam com os princípios da LDB e com as metas do PNE, sobretudo no que tange à promoção da formação integral.

Em segundo lugar, verificou-se que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, desempenha papel estratégico na efetivação das propostas curriculares voltadas às competências emocionais. No entanto, a pesquisa também revelou que persistem entraves estruturais e epistemológicos nos cursos de licenciatura, que dificultam a integração entre saberes pedagógicos e habilidades socioemocionais. Ainda, constatou-se que a prática docente requer o desenvolvimento de habilidades específicas de escuta, mediação e autorregulação, sem as quais a promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor torna-se inviável.

Outro ponto destacado diz respeito à importância da mediação das emoções como dimensão estruturante da prática pedagógica. Ao reconhecer a influência das emoções sobre a aprendizagem, o presente estudo reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam vínculos positivos, empatia, cooperação e respeito mútuo. A atuação do professor, nesse contexto, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo um papel relacional e formativo de grande complexidade.

Com base nas lacunas identificadas, sugerem-se novas investigações que aprofundem o modo como as competências socioemocionais vêm sendo operacionalizadas nas escolas públicas brasileiras, especialmente em territórios marcados por desigualdades socioeconômicas. Recomenda-se, ainda, que estudos futuros explorem as percepções de professores em exercício sobre os desafios da mediação emocional, assim como a eficácia das propostas de formação continuada voltadas a essa temática. A análise de experiências exitosas de implementação curricular e de práticas pedagógicas inovadoras pode oferecer subsídios relevantes para o aprimoramento das políticas educacionais e dos programas de formação docente.

Em síntese, o estudo evidencia a urgência de uma reconfiguração do fazer pedagógico, que integre de forma indissociável as dimensões cognitivas e emocionais da formação humana, reafirmando o compromisso da escola com a construção de uma sociedade mais justa, sensível e democrática.

Referências

GROLA, M. G.; DIAS, R. P.; SILVA, R. V. B.; PESSALI, V. dos S. Currículo escolar, habilidades socioemocionais e prevenção do bullying: caminhos para um ambiente escolar inclusivo e seguro. pp. 8–15 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus

Cariacica, Cariacica, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/5661/TFC_Curr%C3%ADculo_Escolar_habilidades_socioemocionais.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

NAHUM JÚNIOR, M. S.; MARQUES, L. M. E.; VERASZTO, E. V. As competências socioemocionais na educação: relação entre currículo e legislação. In: VERASZTO, E. V.; MARQUES, L. M. E. (orgs.). *Competências socioemocionais e currículo escolar: diálogos para a prática da comunidade escolar*. Guarujá-SP: Científica Digital, pp. 2023. p. 21–28. Disponível em: <https://doi.org/10.37885/978-65-5360-370-7>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 1, e13333, p. 9 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-130>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 1, e13702, pp. 3, 6 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-255>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2782>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SANTOS FILHO, L. R.; SILVA, M. A. C. As emoções e a prática docente. In: VERASZTO, E. V.; MARQUES, L. M. E. (orgs.). *Competências socioemocionais e currículo escolar: diálogos para a prática da comunidade escolar*. Guarujá-SP: Científica Digital, 2023. p. 29–42. Disponível em: <https://doi.org/10.37885/978-65-5360-370-7>. Acesso em: 27 jul. 2025.

VERASZTO, E. V.; MARQUES, L. M. E. (orgs.). *Competências socioemocionais e currículo escolar: diálogos para a prática da comunidade escolar*. Guarujá-SP: Científica Digital, 2023. e-book em PDF. Acesso livre online. ISBN 978-65-5360-370-7. DOI: 10.37885/978-65-5360-370-7. Disponível em: <https://doi.org/10.37885/978-65-5360-370-7>. <https://www.editoracientifica.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2025.