

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: A ESCOLA ALÉM DO CONTEÚDO NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA

SOCIAL-EMOTIONAL EDUCATION: SCHOOLS BEYOND ACADEMICS IN BUILDING LIFE SKILLS

Maria Angélica Dornelles Dias

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

José Evânio Almeida de Lima

MUST University, Estados Unidos

Lucília Viviane Brito de Oliveira Valente

Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales, Paraguai

George Dias Ferreira

MUST University, Estados Unidos

Celina Maria Damaceno

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Paraguai

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/5y7gp597>

Aceito em: 09.07.2026

Resumo: Partindo da compreensão de que a escola também participou da formação humana dos estudantes, este artigo teve como objetivo analisar a educação socioemocional como dimensão da formação integral na Educação Básica. O estudo abordou a escola como espaço que ultrapassou a transmissão de conteúdos, considerando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao autoconhecimento, à convivência, à autonomia, à responsabilidade e à construção de trajetórias pessoais e sociais. A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem bibliográfica, com levantamento, seleção, leitura e análise de artigos científicos recentes que trataram da educação socioemocional, do projeto de vida e da atuação docente no contexto escolar. A análise permitiu compreender que o desenvolvimento socioemocional contribuiu para ampliar o papel da escola, favorecendo práticas pedagógicas mais humanizadas e coerentes com as necessidades dos estudantes. Também se verificou que, no Ensino Médio, essas competências estiveram relacionadas à construção de escolhas mais conscientes e ao planejamento de projetos futuros. Além disso, constatou-se que o professor exerceu papel fundamental como mediador desse processo, embora sua atuação dependesse de formação continuada, apoio institucional e condições adequadas de trabalho. Concluiu-se que a educação socioemocional constituiu elemento relevante para o desenvolvimento humano, para a convivência escolar e para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos.

Palavras-chave: Autoconhecimento; Autonomia; Mediação Pedagógica; Convivência Escolar; Desenvolvimento Humano.



Abstract: Based on the understanding that school also participated in the human development of students, this article aimed to analyze socioemotional education as a dimension of integral development in Basic Education. The study addressed school as a space that went beyond the transmission of content, considering the development of skills related to self-knowledge, coexistence, autonomy, responsibility, and the construction of personal and social trajectories. The research was developed through a bibliographic approach, involving the survey, selection, reading, and analysis of recent scientific articles that addressed socioemotional education, life project, and teaching practice in the school context. The analysis made it possible to understand that socioemotional development contributed to expanding the role of the school, favoring more humanized pedagogical practices aligned with students' needs. It was also found that, in High School, these competencies were related to the construction of more conscious choices and the planning of future projects. In addition, it was observed that the teacher played a fundamental role as a mediator in this process, although this role depended on continuing education, institutional support, and adequate working conditions. It was concluded that socioemotional education constituted a relevant element for human development, school coexistence, and the formation of more autonomous, critical, and participatory subjects.

Keywords: Self-Knowledge; Autonomy; Pedagogical Mediation; School Coexistence; Human Development.

Introdução

A educação socioemocional passou a ocupar lugar relevante nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante da necessidade de compreender a escola como espaço de formação humana integral. Nesse contexto, o tema deste artigo foi delimitado à análise da educação socioemocional na Educação Básica, com ênfase na formação integral, no projeto de vida no Ensino Médio e no papel do professor no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

A escolha do tema justificou-se pela ampliação das demandas formativas dirigidas à escola, que deixou de ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos. As transformações sociais, culturais e educacionais passaram a exigir práticas pedagógicas capazes de articular conhecimentos acadêmicos, competências socioemocionais, convivência, autonomia, responsabilidade e preparação para escolhas pessoais e profissionais.

Dessa forma, a pesquisa partiu da seguinte questão norteadora: 'Como a educação socioemocional contribuiu para a formação integral dos estudantes, para a construção do projeto de vida no Ensino Médio e para a atuação docente na Educação Básica?'. A partir dessa pergunta, buscou-se compreender de que modo as competências socioemocionais foram tratadas pela literatura recente e como se relacionaram ao cotidiano escolar.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a educação socioemocional como dimensão da formação integral dos estudantes na Educação Básica. Como objetivos específicos,

buscou-se compreender a educação socioemocional para além do ensino de conteúdos, analisar a relação entre competências socioemocionais e projeto de vida no Ensino Médio e discutir o papel do professor no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

A metodologia utilizada foi de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de levantamento, seleção, leitura e análise de artigos científicos recentes. Foram utilizadas palavras-chave como 'educação socioemocional', 'competências socioemocionais', 'formação integral', 'projeto de vida', 'Ensino Médio' e 'prática docente'. Os materiais foram selecionados conforme critérios de atualidade, relevância temática, relação direta com os objetivos do estudo e disponibilidade para leitura integral.

A pesquisa bibliográfica permitiu organizar os referenciais em três eixos de análise. O primeiro tratou da educação socioemocional como parte da formação integral; o segundo abordou a relação entre competências socioemocionais e projeto de vida no Ensino Médio; e o terceiro discutiu a atuação do professor na mediação dessas competências. Esse percurso metodológico possibilitou aproximar diferentes estudos e identificar pontos de diálogo e contraponto entre eles.

Entre os principais referenciais utilizados, destacaram-se Muto e Galvani (2023), Brantes e Gondim (2025), Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024), Rodrigues *et al.*, (2025) e Lucena, Santos e Ferreira (2025). Esses autores contribuíram para compreender a educação socioemocional como processo formativo vinculado ao currículo, à saúde emocional, à convivência, ao projeto de vida e à prática pedagógica.

O artigo foi organizado em três capítulos principais. Em 'Educação socioemocional como formação integral: a escola além do conteúdo', abordou-se a educação socioemocional como dimensão capaz de ampliar a função da escola para além da transmissão de conteúdos. Na sequência, em 'Competências socioemocionais e projeto de vida no Ensino Médio', analisou-se a relação entre essas competências e a construção de trajetórias futuras. Por fim, em 'O papel do professor no desenvolvimento socioemocional dos alunos', discutiu-se a mediação docente, bem como a necessidade de formação continuada e apoio institucional.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois foi desenvolvida a partir da seleção, leitura, análise e interpretação de artigos científicos já publicados sobre educação socioemocional, competências socioemocionais, projeto de vida e prática docente. Esse tipo de investigação permite reunir contribuições teóricas de diferentes autores para compreender um fenômeno educacional, identificar aproximações entre estudos e construir uma análise fundamentada sobre o tema proposto.

A pesquisa bibliográfica foi adequada aos objetivos do artigo porque possibilitou compreender como a educação socioemocional vem sendo tratada na literatura recente, especialmente em relação à formação integral, ao projeto de vida no Ensino Médio e ao papel do professor no desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, os materiais selecionados serviram como base para responder às questões levantadas na introdução e orientar a construção dos tópicos teóricos, dos resultados e da conclusão.

Do ponto de vista metodológico, o estudo seguiu etapas organizadas de levantamento, seleção, leitura e sistematização dos referenciais. Primeiro, foram definidos o tema e os eixos de análise. Em seguida, foram escolhidas palavras-chave simples e diretamente relacionadas ao objeto do estudo, como ‘educação socioemocional’, ‘competências socioemocionais’, ‘projeto de vida’, ‘Ensino Médio’, ‘formação integral’ e ‘prática docente’. Essas expressões foram combinadas para localizar artigos próximos ao foco da pesquisa.

As buscas foram orientadas pela necessidade de localizar publicações recentes, acadêmicas e coerentes com o tema. Para isso, utilizou-se a *SciELO*, uma biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos de acesso aberto e permite encontrar artigos revisados por pares em diferentes áreas do conhecimento. Sua função, neste estudo, foi auxiliar na identificação de produções confiáveis e disponíveis para consulta integral, contribuindo para a qualidade dos referenciais utilizados.

Os critérios de inclusão consideraram artigos científicos publicados, preferencialmente, entre 2023 e 2025, escritos em português, com acesso disponível, relação direta com educação socioemocional e pertinência aos eixos do artigo. Foram priorizados estudos que tratavam da escola como espaço de formação integral, do desenvolvimento de competências para a vida, do projeto de vida no Ensino Médio e da atuação docente na educação básica.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados materiais sem autoria definida, textos opinativos, resumos simples, trabalhos sem acesso ao conteúdo completo, publicações sem relação direta com o tema e estudos que abordavam competências socioemocionais fora do contexto educacional. Também foram excluídos materiais que não apresentavam contribuição teórica ou empírica suficiente para responder aos objetivos da pesquisa.

A análise dos materiais ocorreu por meio de leitura interpretativa, com identificação das ideias centrais de cada artigo e organização das contribuições por eixo temático. Assim, os estudos foram agrupados conforme sua contribuição para a compreensão da educação socioemocional como formação integral, da relação entre competências socioemocionais e projeto de vida e da mediação docente. Esse procedimento permitiu estabelecer diálogo entre os autores e reconhecer pontos de aproximação e contraponto.

As ideias de Narciso e Santana (2025) também contribuíram para orientar a condução metodológica do artigo, pois os autores compreendem a pesquisa como um processo dinâmico, no qual os métodos precisam ser ajustados às características do problema investigado. Essa perspectiva foi aplicada na escolha dos referenciais, na definição das palavras-chave e na organização dos eixos de análise, evitando tratar a metodologia como um modelo rígido e fechado.

Além disso, Narciso e Santana (2025) indicam que a circulação de práticas metodológicas em publicações, conferências e redes acadêmicas favorece a adoção de novos caminhos investigativos. Essa compreensão esteve presente na formação do artigo, uma vez que a pesquisa bibliográfica permitiu reunir produções recentes e construir uma análise articulada a partir do conhecimento já divulgado no meio acadêmico. Portanto, os procedimentos adotados possibilitaram alcançar os objetivos propostos e sustentar teoricamente a discussão desenvolvida.

Educação socioemocional como formação integral: a escola além do conteúdo

A educação socioemocional amplia a função da escola ao reconhecer que o processo formativo não se limita à apropriação de conteúdos curriculares. Muto e Galvani (2023) indicam que as habilidades socioemocionais podem ser ensinadas na educação básica por meio de diferentes técnicas, materiais e espaços escolares. Nessa perspectiva, a escola passa a atuar na formação do estudante como sujeito que aprende, convive, toma decisões e participa da vida social.

Além disso, Brantes e Gondim (2025) ampliam essa compreensão ao tratar as competências socioemocionais como articulação entre conhecimentos, habilidades e motivações voltadas ao manejo de conteúdos emocionais. Essa abordagem reforça que a aprendizagem escolar envolve processos cognitivos, afetivos e sociais. Assim, a formação integral depende de práticas educativas capazes de desenvolver não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autonomia, a regulação emocional e a convivência. Muto e Galvani (2023) sintetizam essa compreensão ao afirmarem:

Verificou-se que com diferentes técnicas/procedimentos, materiais e locais da escola, é possível ensinar habilidades socioemocionais para estudantes de qualquer idade, permitindo desenvolver-se integralmente em toda educação básica, ou seja, desenvolvem as competências do saber conhecer, fazer, conviver e ser (Muto; Galvani, 2023, p. 2).

Por outro lado, Lucena, Santos e Ferreira (2025) apresentam um contraponto importante ao problematizarem a permanência de uma escola marcada pela racionalidade instrumental. Para esses autores, a dinâmica centrada em conteúdos, atividades e avaliações tende a negligenciar as emoções e a limitar a autonomia dos estudantes. Desse modo,

a educação socioemocional exige rever a lógica conteudista que ainda organiza grande parte das práticas pedagógicas.

Nesse mesmo campo, Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) contribuem ao afirmar que as habilidades socioemocionais envolvem conhecimentos, atitudes e práticas aplicadas ao cotidiano, abrangendo empatia, relações de apoio, reconhecimento emocional e tomada de decisão responsável. Essa leitura aproxima-se da proposta de Brantes e Gondim (2025), pois ambas compreendem o socioemocional como repertório construído ao longo da vida e não como atributo fixo do estudante.

Todavia, Rodrigues *et al.* (2025) acrescentam uma dimensão relacionada às exigências do século XXI, ao indicarem que educação e mundo do trabalho demandam competências cognitivas, socioemocionais e técnicas. Para esses autores, as competências socioemocionais são “competências para a vida”, pois auxiliam o estudante a lidar com desafios complexos. Essa formulação amplia o debate ao vincular formação integral, cidadania e construção de trajetórias pessoais.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular aparece nos estudos como referência para compreender a integração entre conteúdos, habilidades, atitudes e valores. Muto e Galvani (2023) destacam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, enquanto Rodrigues *et al.* (2025) mostram que essa concepção envolve demandas da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho. Assim, o currículo passa a ser entendido como espaço de formação humana.

Entretanto, a inclusão das competências socioemocionais no currículo não garante, por si só, uma educação integral. Lucena, Santos e Ferreira (2025) alertam que currículos formativos precisam considerar estudantes como seres humanos completos, atravessados por emoções, medos, inseguranças, confiança e paixão. Esse ponto tensiona abordagens meramente normativas e evidencia que a formação socioemocional depende de práticas concretas, relações escolares saudáveis e formação docente coerente.

Portanto, os autores analisados permitem compreender a educação socioemocional como uma dimensão essencial da formação integral. Há aproximação entre eles quanto à necessidade de superar a escola restrita ao conteúdo, embora Lucena, Santos e Ferreira (2025) enfatizem com maior força a crítica à racionalidade escolar. Com isso, o tópico evidencia que formar integralmente significa articular conhecimento, emoção, convivência, autonomia e participação social no cotidiano educativo.

Competências socioemocionais e projeto de vida no Ensino Médio

As competências socioemocionais, no Ensino Médio, relacionam-se à formação de estudantes capazes de interpretar a própria trajetória, tomar decisões e construir

projetos de vida vinculados à cidadania. Muto e Galvani (2023) indicam que a BNCC inclui trabalho, projeto de vida, autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania entre as competências gerais da educação básica. Desse modo, o projeto de vida não aparece como ação isolada, mas como dimensão articulada ao desenvolvimento humano.

Além disso, Rodrigues *et al.* (2025) reforçam que competências socioemocionais e projeto de vida ocupam lugar explícito na legislação educacional brasileira recente e na BNCC. Essa relação é relevante porque o Ensino Médio representa uma etapa marcada por escolhas acadêmicas, profissionais e pessoais. Enquanto Muto e Galvani (2023) situam o tema no campo curricular, Rodrigues *et al.* (2025) analisam empiricamente sua presença entre estudantes da rede pública.

Nesse sentido, Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) destacam que essa fase envolve decisões sobre estudos, trabalho, relações com pares, experiências afetivas e responsabilidade consigo e com o outro. Essa leitura aproxima-se da perspectiva de Rodrigues *et al.* (2025), pois ambas reconhecem o Ensino Médio como período decisivo para a organização de metas futuras. Entretanto, Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) enfatizam mais os programas de intervenção, enquanto Rodrigues *et al.* (2025) focalizam as relações entre variáveis socioemocionais e projeto de vida. Rodrigues *et al.* (2025) definem projeto de vida como:

[...] um processo de contínua evolução, constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que, em conjunto, formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana (Rodrigues *et al.*, 2025, p. 8).

Por sua vez, Brantes e Gondim (2025) contribuem ao mostrar que as competências socioemocionais são recursos aprendidos e desenvolvidos continuamente, com foco no manejo das demandas emocionais. Embora o estudo dessas autoras não investigue especificamente o Ensino Médio, sua contribuição ajuda a compreender que autonomia, regulação emocional, competência social e bem-estar são aprendizagens necessárias em diferentes etapas da vida escolar.

De maneira complementar, Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) indicam que programas socioemocionais voltados a adolescentes trabalharam autoconsciência, autogestão, resiliência, empatia, tomada de decisão responsável, resolução de problemas, negociação e comunicação. Esses elementos dialogaram com Brantes e Gondim (2025), que associaram essa abordagem ao modelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), referência internacional que organiza a aprendizagem socioemocional em dimensões como autoconhecimento, autocontrole, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Todavia, Muto e Galvani (2023) apresentam um alerta importante: quando o ensino socioemocional no Ensino Médio é tratado de forma descontextualizada, pode

reforçar uma visão individualista. Esse contraponto impede compreender o projeto de vida apenas como planejamento pessoal ou adaptação ao mercado. Assim, o desenvolvimento socioemocional precisa considerar afetividade, projetos plurais, realidade social e experiências concretas dos estudantes.

Lucena, Santos e Ferreira (2025) ampliam esse debate ao relacionarem projeto de vida, formação integral e desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional. Para os autores, documentos educacionais, planos de ensino e materiais didáticos devem incentivar a formação integral dos estudantes. Essa perspectiva aproxima o projeto de vida dos pilares aprender a ser e aprender a conviver, associados à autonomia, responsabilidade, compreensão do outro e gestão de conflitos.

Portanto, os referenciais analisados permitem compreender que o projeto de vida no Ensino Médio depende da articulação entre currículo, práticas pedagógicas e desenvolvimento socioemocional. Há aproximação entre os autores quanto à necessidade de preparar o estudante para escolhas conscientes, convivência e participação social. Contudo, o tema exige cuidado para não reduzir a formação juvenil a metas individuais, pois a escola também deve favorecer trajetórias coletivas, críticas e socialmente responsáveis.

O papel do professor no desenvolvimento socioemocional dos alunos

O papel do professor no desenvolvimento socioemocional dos alunos ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve mediação, escuta e planejamento pedagógico intencional. Muto e Galvani (2023) indicam que a BNCC ressignifica o currículo ao colocá-lo como centrado no aluno, atribuindo ao docente a função de mediador da aprendizagem. Assim, o professor passa a organizar práticas que articulam competências cognitivas, sociais, afetivas e emocionais.

Além disso, Brantes e Gondim (2025) mostram que o desenvolvimento emocional de alunos e professores aparece na literatura, ainda que com menor presença no contexto nacional. Essa observação amplia a análise de Muto e Galvani (2023), pois demonstra que a formação socioemocional discente depende também das condições emocionais e profissionais do professor. Desse modo, não basta exigir que o docente desenvolva essas competências nos estudantes sem oferecer formação e suporte.

Nessa direção, Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) reforçam o protagonismo docente ao apontarem que 70% das intervenções analisadas foram facilitadas por professores da escola e 80% utilizaram estratégias interativas e vivenciais. Esses dados dialogam diretamente com o tema deste estudo, pois evidenciam que o desenvolvimento socioemocional não ocorreu de forma abstrata, mas por meio de práticas conduzidas no cotidiano escolar. Debates, jogos, dramatizações, apresentações e atividades colaborativas aproximaram a educação socioemocional da experiência concreta da sala de aula, transformando-a em espaço de aprendizagem relacional. Entretanto, tais ações exigiram

planejamento e preparo docente. Muto e Galvani (2023) sintetizam essa mudança ao afirmarem:

Nesta lógica de currículo centrado no aluno, da consideração do professor como mediador do processo de aprendizagem, faz-se necessário o planejamento no sistema educacional em todas as suas instâncias, para desenvolver competências e habilidades, e não mais conteúdos (Muto; Galvani, 2023, p. 12).

Por sua vez, Rodrigues *et al.* (2025) contribuem ao relacionar práticas pedagógicas ao projeto de vida dos estudantes. Embora o estudo não analise diretamente a atuação docente, os autores mostram que professores apoiaram a participação dos alunos na pesquisa e que o componente Projeto de Vida exige estratégias distintas conforme a série escolar. Essa contribuição evidencia que a mediação docente precisa considerar idade, etapa formativa e realidade dos estudantes.

Todavia, Lucena, Santos e Ferreira (2025) apresentam um contraponto relevante ao afirmarem que a prática pedagógica significativa não pode permanecer restrita à dimensão técnica. Para esses autores, o ensino deve integrar conhecimentos, relações interpessoais, vivências afetivas, valores éticos, autonomia, autorregulação, autocuidado e reciprocidade. Dessa maneira, o professor não atua apenas como executor curricular, mas como sujeito que constrói vínculos e organiza experiências formativas.

Ainda nesse debate, Brantes e Gondim (2025) destacam que relatos docentes sobre mau comportamento dos alunos podem indicar déficits em habilidades sociais e emocionais. Essa leitura mostra que o professor percebe, no cotidiano escolar, sinais importantes das necessidades socioemocionais dos estudantes. Contudo, essa percepção precisa ser acompanhada de políticas formativas, pois identificar dificuldades não significa, automaticamente, saber intervir de modo adequado.

Em perspectiva complementar, Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) alertam que a implementação de programas socioemocionais deve evitar sobrecarga na rotina escolar e considerar os repertórios e desafios dos próprios professores. Lucena, Santos e Ferreira (2025) reforçam esse ponto ao defender que os docentes também são pessoas em desenvolvimento e precisam de suporte material e simbólico. Assim, cuidar do aluno exige também cuidar das condições de trabalho docente.

Portanto, os referenciais analisados indicam que o professor ocupa posição central no desenvolvimento socioemocional dos alunos, mas essa responsabilidade não pode ser individualizada. Há aproximação entre os autores quanto à importância da mediação docente, da formação continuada e de práticas pedagógicas intencionais. Ao mesmo tempo, o debate aponta que a escola precisa oferecer apoio institucional, planejamento e condições para que o desenvolvimento socioemocional seja parte real do processo educativo.

Resultados e discussões

Os resultados do estudo indicam que a educação socioemocional assume papel relevante na formação integral dos estudantes, pois ultrapassa a dimensão conteudista e amplia o sentido da escolarização. Os referenciais analisados permitem compreender que as competências socioemocionais favorecem o desenvolvimento de habilidades ligadas ao autoconhecimento, à convivência, à tomada de decisão, à autonomia e à participação social. Essa constatação aproxima os estudos de Muto e Galvani (2023), Brantes e Gondim (2025) e Lucena, Santos e Ferreira (2025), que defendem a necessidade de articular emoção, cognição e socialização no processo educativo.

Nesse sentido, uma das principais conclusões é que a escola não pode restringir sua função à transmissão de conteúdos curriculares. Muto e Galvani (2023) apontam que as habilidades socioemocionais podem ser ensinadas na educação básica, enquanto Brantes e Gondim (2025) mostram que essas competências se relacionam positivamente com saúde, bem-estar, rendimento acadêmico e interações sociais funcionais. Assim, os achados indicam que o desenvolvimento socioemocional não é acessório, mas parte constitutiva da aprendizagem escolar.

Além disso, os resultados evidenciam que, no Ensino Médio, as competências socioemocionais se relacionam diretamente ao projeto de vida dos estudantes. Rodrigues *et al.* (2025) demonstram que dimensões como Autogestão, Engajamento com os outros, Resiliência emocional e Abertura ao novo apresentam relação com a identificação e o envolvimento no projeto de vida. Essa descoberta é significativa porque mostra que escolhas futuras, planejamento pessoal e participação social dependem também de competências emocionais e relacionais.

Por outro lado, os estudos analisados revelam que a atuação docente é decisiva para que a educação socioemocional se torne prática efetiva. Muto e Galvani (2023) situam o professor como mediador do processo de aprendizagem, enquanto Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) mostram que grande parte das intervenções socioemocionais em escolas foi conduzida por professores. Desse modo, a formação docente aparece como condição necessária para que o desenvolvimento socioemocional seja integrado ao planejamento pedagógico.

As descobertas dialogam com pesquisas que defendem a escola como espaço de convivência, cuidado e formação humana. Lucena, Santos e Ferreira (2025) acrescentam uma leitura crítica ao apontarem que a escola ainda é marcada por uma racionalidade conteudista, que tende a negligenciar emoções, vínculos e necessidades dos sujeitos. Esse contraponto é importante porque mostra que a simples presença das competências socioemocionais nos documentos curriculares não garante sua efetivação no cotidiano escolar.

Contudo, algumas limitações devem ser consideradas. Brantes e Gondim (2025) observam que há diversidade conceitual em torno das competências socioemocionais, o que pode dificultar comparações entre estudos e práticas pedagógicas. Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) também indicam que muitos programas apresentam critérios distintos de avaliação, além de poucos acompanhamentos de médio e longo prazo. Com isso, ainda existem limites para afirmar a permanência dos efeitos das intervenções socioemocionais.

Outro ponto que merece atenção refere-se aos resultados inconclusivos ou inesperados. Rodrigues *et al.* (2025) mostram que nem todas as dimensões socioemocionais se relacionam da mesma forma ao projeto de vida, pois a Amabilidade apresentou menor associação em algumas análises. Esse dado sugere que o desenvolvimento socioemocional não ocorre de modo uniforme entre os estudantes e pode ser influenciado por fatores como sexo, ano escolar, contexto social, experiências escolares e formas de mediação pedagógica.

Diante disso, os resultados indicam a necessidade de novas pesquisas que investiguem a aplicação das competências socioemocionais em diferentes contextos escolares, especialmente em escolas públicas, periféricas e com perfis socioculturais diversos. Também se recomenda ampliar estudos sobre formação docente, impactos de longo prazo das intervenções e relação entre competências socioemocionais, projeto de vida e desempenho escolar. Assim, futuras investigações poderão oferecer bases mais consistentes para práticas pedagógicas integradas, humanizadas e socialmente contextualizadas.

Conclusão

O estudo desenvolvido permitiu responder à questão central proposta ao demonstrar que a educação socioemocional constitui uma dimensão essencial da formação integral, pois amplia a função da escola para além da transmissão de conteúdos. A análise evidenciou que o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, empatia, regulação emocional, cooperação, responsabilidade e tomada de decisão contribui para uma educação mais humanizada, voltada à aprendizagem, à convivência e à participação social.

O objetivo de compreender a educação socioemocional como parte da formação integral foi alcançado, uma vez que os referenciais analisados indicaram que emoção, cognição e socialização não podem ser tratadas como dimensões separadas no processo educativo. Constatou-se que a escola, ao trabalhar essas competências, favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar, as relações interpessoais e a construção de sujeitos mais autônomos e conscientes.

Também foi alcançado o objetivo de analisar a relação entre competências socioemocionais e projeto de vida no Ensino Médio. Verificou-se que essa etapa escolar exige práticas que auxiliem os estudantes na organização de escolhas acadêmicas, profissionais e pessoais. As competências socioemocionais mostraram-se relevantes para o planejamento de trajetórias futuras, pois fortalecem a autogestão, a resiliência, o engajamento com os outros e a capacidade de tomar decisões de modo responsável.

Quanto ao papel do professor, o estudo mostrou que a atuação docente é decisiva para que a educação socioemocional se efetive no cotidiano escolar. O professor aparece como mediador do processo formativo, responsável por planejar práticas que integrem conteúdos, experiências afetivas, relações interpessoais e desenvolvimento de competências. Entretanto, essa responsabilidade não pode ser individualizada, pois depende de formação continuada, apoio institucional e condições adequadas de trabalho.

As principais conclusões indicam que a educação socioemocional deve ser compreendida como parte estrutural do currículo e não como atividade complementar. Também se verificou que sua efetivação exige articulação entre documentos orientadores, práticas pedagógicas, gestão escolar e formação docente. Assim, a escola precisa favorecer ambientes de escuta, acolhimento, cooperação e participação, de modo que o estudante seja reconhecido em sua integralidade.

Como lacunas, observou-se a necessidade de mais estudos sobre os efeitos de longo prazo das intervenções socioemocionais, especialmente em escolas públicas, periféricas e com realidades socioculturais distintas. Recomenda-se, ainda, que pesquisas futuras investiguem a formação docente para o trabalho com competências socioemocionais, a relação entre projeto de vida e desigualdades sociais, bem como estratégias pedagógicas que integrem desenvolvimento emocional, aprendizagem acadêmica e participação cidadã.

Referências

BRANTES, C. dos A. A.; GONDIM, S. M. G. Competências socioemocionais no ensino fundamental: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300092, 2025.

LUCENA, J. I. A. de; SANTOS, V. G. dos; FERREIRA, V. A. Relação das competências socioemocionais com a docência na Educação Básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 50, e134269, 2025.

MUTO, J. H. D.; GALVANI, M. D. O ensino das habilidades socioemocionais na escola: uma revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023137, 2023.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma

revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

RODRIGUES, J. P. de O.; MELO-SILVA, L. L.; LESSA, J. P. A.; DAVID, V. F. Competências socioemocionais e projeto de vida em estudantes do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 26, n. 1, p. 57-69, 2025.

VASCONCELLOS, A. P. N. de; WAHBA, L. L.; ULISSES, S. M. V. Programas de habilidades socioemocionais para adolescentes de Ensino Médio: uma revisão sistemática de artigos publicados entre 2013 e 2023. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 26, n. 3, ePTPPE16616, 2024.