

ARTICLE



REVISTA
COLETA CIENTÍFICA

Competências socioemocionais na educação básica Cearense: desafios e perspectivas para a formação integral dos estudantes

Socio-emotional competencies in basic education in Ceará: challenges and perspectives for the holistic development of students

Stefania Rodrigues de Sousa

<https://orcid.org/0000-0003-0601-4422>

Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai

E-mail: stefaniasousa3@gmail.com

Marcus Américo Lavor Cruz

<https://orcid.org/0000-0002-5204-9258>

Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai

E-mail: marcuslavor@hotmail.com

Maria Cristiane Costa dos Santos

<https://orcid.org/0009-0008-9759-8665>

Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai

E-mail: mcs2205@gmail.com

Maria Rosely Soares Moreira

<https://orcid.org/0009-0004-8027-0605>

Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai

E-mail: rosellysmoreira@gmail.com

Francisco José Paiva Vieira Pordeus

<https://orcid.org/0009-0007-6867-545X>

Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai

E-mail: j.paiva2@yahoo.com.br

Vanessa Ramos Vieira Moura

<https://orcid.org/0009-0007-7355-7511>

Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai

E-mail: neskavr@yahoo.com.br

Publication information

ARK: [24285/RCC.v9i17.261](https://doi.org/10.24285/RCC.v9i17.261)

ISSN: 2763-6496

Keywords:

Socio-emotional competencies.

Basic Education.

Holistic development.

Palavras-chave:

Competências socioemocionais.

Educação Básica.

Formação integral.

Abstract:

Socio-emotional competencies have gained increasing prominence in discussions on Basic Education, especially following the implementation of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), which recognizes the holistic development of students as one of the guiding principles of the educational process. In the state of Ceará, recognized for educational policies aimed at improving learning outcomes and strengthening the quality of public education, the incorporation of socio-emotional competencies represents both a challenge and an opportunity to foster students' cognitive, emotional, social, and ethical development. In this context, this article aims to analyze the contributions of socio-emotional competencies to the holistic development of students in Basic Education in Ceará, identifying the main challenges, perspectives, and implications for pedagogical practice. This is a qualitative study developed through a bibliographic and documentary review, based on national and international scientific literature, as well as official documents, including the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the Ceará Curricular Reference Document (DCRC), and studies on socio-emotional education and holistic development. The findings indicate that the development of socio-emotional competencies enhances learning, strengthens school coexistence, contributes to students' well-being, and expands the possibilities for more inclusive and humanized pedagogical practices. It is concluded that the consolidation of these competencies requires continuous investment in public policies, teacher education, and curriculum organization to promote an education committed to students' holistic development and citizenship.

Resumo:

As competências socioemocionais têm assumido posição de destaque nas discussões sobre a Educação Básica, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a formação integral dos estudantes como um dos princípios orientadores do processo educativo. No estado do Ceará, marcado por políticas educacionais voltadas à melhoria dos indicadores de aprendizagem e ao fortalecimento da qualidade da educação pública, a incorporação das competências socioemocionais representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma possibilidade para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético dos estudantes. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das competências socioemocionais para a formação integral dos estudantes da Educação Básica cearense, identificando seus principais desafios, perspectivas e implicações para a prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, fundamentada em produções científicas nacionais e internacionais, bem como em documentos normativos, entre os quais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e estudos sobre educação socioemocional e formação integral. As análises evidenciam que o desenvolvimento das competências socioemocionais favorece a aprendizagem, fortalece a convivência escolar, contribui para o bem-estar dos estudantes e amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas. Conclui-se que a consolidação dessas competências requer investimentos contínuos em políticas públicas, formação docente e organização curricular, de modo a promover uma educação comprometida com o desenvolvimento integral e a cidadania.

Introdução

A Educação Básica brasileira tem sido constantemente desafiada a promover uma formação que transcenda a aquisição de conhecimentos cognitivos, contemplando também o desenvolvimento de competências capazes de preparar os estudantes para os desafios sociais, culturais e emocionais da contemporaneidade. Nesse cenário, as competências socioemocionais assumem papel estratégico ao favorecerem habilidades relacionadas ao autoconhecimento, à autorregulação, à empatia, à cooperação, à responsabilidade e à tomada de decisões éticas. A incorporação dessas competências às políticas educacionais brasileiras ganhou maior visibilidade com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece a formação integral como um dos princípios estruturantes da educação nacional. Dessa forma, a escola passa a ser compreendida como espaço privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens que articulem conhecimentos, valores, atitudes e habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania.

A discussão sobre competências socioemocionais tem se consolidado no cenário internacional como uma das principais tendências das pesquisas em Educação, sendo amplamente debatida por organismos internacionais, universidades e centros de investigação. Estudos desenvolvidos nas últimas décadas demonstram que habilidades socioemocionais contribuem significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico, da convivência escolar, da permanência dos estudantes na escola e da promoção do bem-estar físico e emocional. Além disso, evidências apontam que o fortalecimento dessas competências favorece ambientes educacionais mais colaborativos, inclusivos e democráticos, ampliando as possibilidades de aprendizagem e reduzindo situações de violência, conflitos interpessoais e evasão escolar. Nesse contexto, discutir tais competências representa refletir sobre uma concepção ampliada de qualidade da educação.

No contexto cearense, reconhecido nacionalmente pelos avanços alcançados nos indicadores educacionais e pela implementação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem, a temática das competências socioemocionais adquire especial relevância. O estado tem desenvolvido iniciativas que buscam integrar aspectos cognitivos e socioemocionais ao currículo escolar, reconhecendo que o desenvolvimento

integral dos estudantes depende da articulação entre conhecimentos científicos, relações interpessoais e habilidades para enfrentar os desafios da vida em sociedade. Assim, compreender como essas competências são concebidas e discutidas nos documentos curriculares e na produção científica torna-se fundamental para identificar avanços, desafios e possibilidades de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica cearense.

Embora as competências socioemocionais estejam cada vez mais presentes nos documentos normativos e nas discussões educacionais, sua efetiva implementação nas escolas ainda enfrenta diferentes desafios. Entre eles destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a reorganização das práticas pedagógicas, a adequação dos currículos escolares, a escassez de materiais didáticos específicos e as dificuldades relacionadas aos processos de avaliação dessas competências. Soma-se a isso a necessidade de superar compreensões reducionistas que limitam as competências socioemocionais a aspectos comportamentais, desconsiderando sua estreita relação com a formação ética, cidadã, cultural e crítica dos estudantes. Tais aspectos evidenciam a importância de aprofundar as discussões teóricas sobre essa temática.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das competências socioemocionais para a formação integral dos estudantes da Educação Básica cearense, destacando seus principais desafios, perspectivas e implicações para a prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, fundamentada em estudos científicos nacionais e internacionais, além da análise de documentos oficiais que orientam as políticas educacionais brasileiras e cearenses. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento do debate acadêmico acerca das competências socioemocionais e ofereçam subsídios para a formulação de práticas pedagógicas e políticas educacionais comprometidas com uma educação pública de qualidade, inclusiva e voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Fundamentos teórico-metodológicos

A compreensão das competências socioemocionais na Educação Básica demanda uma abordagem teórica que considere o desenvolvimento humano em sua multidimensionalidade. A literatura educacional contemporânea evidencia que a aprendizagem não se restringe à aquisição de conhecimentos conceituais, mas envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e éticos que se articulam na constituição integral do sujeito. Nessa perspectiva, a escola assume papel fundamental na promoção de experiências educativas que favoreçam não apenas o domínio de conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de habilidades relacionadas à convivência, à empatia, à autonomia, ao pensamento crítico e à responsabilidade social. Assim, as competências socioemocionais constituem elementos essenciais para uma educação comprometida com a formação cidadã e com a construção de relações humanas pautadas no respeito, na cooperação e na valorização da diversidade.

As discussões acerca das competências socioemocionais ganharam maior projeção internacional nas últimas décadas, sobretudo em virtude das transformações sociais, tecnológicas e culturais que redefiniram as demandas impostas aos sistemas educacionais. Organismos internacionais passaram a defender uma concepção ampliada de aprendizagem, compreendendo que o sucesso escolar e a participação ativa na sociedade dependem da integração entre conhecimentos acadêmicos, habilidades socioemocionais e valores éticos. Nesse contexto, diferentes pesquisas passaram a

demonstrar que competências como autorregulação, resiliência, colaboração, comunicação e resolução de problemas exercem influência significativa sobre o desempenho escolar, a permanência dos estudantes na escola e o desenvolvimento de competências necessárias para a vida em sociedade.

Sob a perspectiva pedagógica, as competências socioemocionais dialogam diretamente com os pressupostos da educação integral, que compreende o estudante como sujeito histórico, social, cultural e emocional. Essa concepção rompe com modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e propõe práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens contextualizadas e significativas. O desenvolvimento dessas competências não ocorre de maneira isolada, mas integra o cotidiano escolar por meio das interações estabelecidas entre estudantes, professores, gestores e comunidade. Dessa forma, o ambiente escolar transforma-se em espaço privilegiado para a construção de vínculos, o fortalecimento da autonomia e a formação de atitudes pautadas na ética, na solidariedade e no respeito às diferenças.

Entre os principais referenciais teóricos que fundamentam essa discussão destacam-se as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente os estudos de Lev Vygotsky, que compreendem o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas pela cultura. Para essa perspectiva, a aprendizagem constitui um processo eminentemente social, no qual as relações estabelecidas entre os indivíduos favorecem a construção de conhecimentos, valores e formas de agir no mundo. Tal compreensão reforça a importância das práticas colaborativas e do diálogo no contexto escolar, reconhecendo que o desenvolvimento das competências socioemocionais está intimamente relacionado às experiências vivenciadas pelos estudantes em seus diferentes espaços de convivência.

Outro importante fundamento encontra-se nas contribuições de Edgar Morin, ao defender a necessidade de uma educação voltada para a complexidade humana. O autor argumenta que a formação dos estudantes deve superar a fragmentação do conhecimento, promovendo uma compreensão integrada da condição humana e das relações estabelecidas entre indivíduo, sociedade e natureza. Nessa perspectiva, educar implica desenvolver capacidades intelectuais, emocionais e éticas que possibilitem aos sujeitos compreender a si mesmos, conviver com as diferenças e enfrentar os desafios contemporâneos de forma crítica, solidária e responsável.

No contexto brasileiro, Paulo Freire oferece importantes contribuições para a compreensão da formação integral ao defender uma educação fundamentada no diálogo, na emancipação e na construção coletiva do conhecimento. Embora não utilize especificamente a expressão "competências socioemocionais", sua concepção pedagógica valoriza dimensões como empatia, respeito, autonomia, escuta sensível, consciência crítica e participação democrática. Esses elementos aproximam-se das discussões atuais sobre educação socioemocional ao reconhecer que ensinar significa estabelecer relações humanas capazes de promover a transformação individual e social por meio da reflexão crítica sobre a realidade.

As discussões contemporâneas também são influenciadas pelos estudos de Daniel Goleman acerca da inteligência emocional, os quais contribuíram para ampliar o reconhecimento da importância das emoções nos processos de aprendizagem. Segundo essa perspectiva, habilidades relacionadas ao autoconhecimento, ao autocontrole, à motivação, à empatia e às habilidades sociais influenciam diretamente o desempenho acadêmico e a qualidade das relações interpessoais. Embora o conceito de inteligência emocional não seja equivalente ao de competências socioemocionais, ambos apresentam

significativa aproximação ao reconhecerem que o desenvolvimento emocional constitui dimensão indispensável para a formação humana e para o exercício da cidadania.

No âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular consolidou a formação integral como princípio estruturante da Educação Básica ao estabelecer dez competências gerais que articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Entre essas competências destacam-se aquelas relacionadas ao exercício da empatia, da cooperação, da responsabilidade, da argumentação, da cultura digital, da comunicação e da autonomia, reafirmando a necessidade de integrar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional no processo educativo. Essa orientação fortalece uma concepção curricular comprometida com a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira ética, crítica e participativa em diferentes contextos sociais.

No estado do Ceará, a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) amplia os princípios estabelecidos pela BNCC ao considerar as especificidades culturais, sociais e educacionais do território cearense. As orientações curriculares enfatizam que o desenvolvimento das competências socioemocionais deve ocorrer de maneira transversal às diferentes áreas do conhecimento, favorecendo práticas pedagógicas que promovam inclusão, equidade, diálogo e participação democrática. Sob esse enfoque, os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta investigação compreendem as competências socioemocionais como parte constitutiva da formação integral, reconhecendo que sua consolidação depende da articulação entre políticas públicas, currículo, formação docente e práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas e em concepções humanizadoras da educação.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade é necessária para que a educação não se torne uma prática ingênua. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode virar blablablá e a prática, ativismo. (Freire, 1996, p. 68).

A análise das competências socioemocionais no campo educacional exige, прежде de tudo, a compreensão de que a escola não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas constitui um espaço de formação humana abrangente. Nesse sentido, o processo educativo precisa ser interpretado à luz de dimensões cognitivas, afetivas, relacionais e éticas que atravessam a constituição do sujeito. A aprendizagem, portanto, não pode ser reduzida a desempenhos mensuráveis, pois envolve a maneira como o estudante se percebe, se relaciona com os outros e interpreta o mundo em que vive.

Nessa direção, as competências socioemocionais assumem relevância estratégica por articularem aspectos como autoconsciência, autocontrole, empatia, cooperação, resiliência e responsabilidade. Tais elementos não se desenvolvem de forma espontânea nem meramente individualizada, mas são construídos historicamente nas interações sociais, especialmente no ambiente escolar. Desse modo, a escola passa a ser entendida como um espaço privilegiado de mediação, no qual experiências pedagógicas intencionalmente planejadas favorecem a constituição de atitudes, valores e disposições fundamentais para a vida em sociedade.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a discussão dessas competências requer interlocução com concepções educacionais que superem modelos fragmentados de formação. A Psicologia Histórico-Cultural oferece base consistente para essa análise ao evidenciar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais mediadas pela cultura. Nessa perspectiva, aprender é um processo social e histórico, no qual a linguagem, o diálogo e a interação desempenham papel decisivo na organização do pensamento e na internalização de formas de agir, sentir e significar a realidade.

Essa compreensão reforça a centralidade do professor como mediador do processo formativo. Sua atuação não se limita à exposição de conteúdos, mas envolve a criação de situações pedagógicas que estimulem a participação, a escuta, a reflexão crítica e a resolução coletiva de problemas. Assim, o trabalho docente passa a demandar sensibilidade para reconhecer as dimensões emocionais presentes no cotidiano escolar e para transformar conflitos, dificuldades e diferenças em oportunidades de aprendizagem e crescimento humano.

A literatura educacional contemporânea também indica que o desenvolvimento socioemocional está profundamente ligado à permanência escolar, ao engajamento discente e à melhoria das relações interpessoais. Estudantes que conseguem reconhecer e administrar emoções tendem a apresentar maior capacidade de lidar com frustrações, colaborar com colegas e persistir diante de desafios acadêmicos. Por isso, as competências socioemocionais não podem ser vistas como complemento periférico do currículo, mas como dimensão estruturante de uma formação que pretende ser integral e socialmente comprometida.

No contexto brasileiro, a consolidação da Base Nacional Comum Curricular reforçou a necessidade de integrar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores no percurso educativo. Ao enfatizar competências como empatia, argumentação, responsabilidade e cooperação, o documento aponta para uma concepção de educação que articula desenvolvimento intelectual e formação ética. Entretanto, sua efetivação depende de condições concretas de trabalho pedagógico, formação docente adequada e projetos escolares capazes de traduzir os princípios curriculares em práticas cotidianas significativas.

No âmbito das políticas educacionais, essa discussão não pode ser dissociada das desigualdades sociais que marcam o acesso, a permanência e o sucesso escolar no Brasil. Em contextos de vulnerabilidade, as competências socioemocionais tornam-se ainda mais importantes, pois se relacionam à capacidade dos estudantes de enfrentar adversidades, construir vínculos e reconhecer-se como sujeitos de direitos. Isso significa que a abordagem socioemocional deve estar comprometida com a inclusão, a equidade e a valorização da diversidade, evitando leituras individualizantes que culpabilizam o estudante por dificuldades produzidas socialmente.

Além disso, a perspectiva da educação integral amplia o entendimento de que formar não é apenas ensinar conteúdos, mas contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa em suas múltiplas dimensões. Essa concepção exige uma prática pedagógica que considere o estudante em sua totalidade, reconhecendo suas experiências, identidades, emoções e contextos de vida. Ao assumir essa postura, a escola deixa de operar apenas como instância de certificação e passa a atuar como espaço de humanização, convivência democrática e construção de sentidos.

Sob esse enfoque, também se observa que as competências socioemocionais dialogam com a necessidade de consolidar culturas escolares mais acolhedoras e participativas. O clima institucional, as relações entre os sujeitos e as formas de gestão da

convivência influenciam diretamente os processos de aprendizagem. Assim, uma escola que valoriza o respeito mútuo, a cooperação e a escuta qualificada tende a favorecer não apenas o rendimento acadêmico, mas também o desenvolvimento de sujeitos mais autônomos, críticos e socialmente responsáveis.

Por fim, o aprofundamento dessa temática exige reconhecer que a formação socioemocional não se constrói por discursos abstratos, mas por práticas educativas coerentes, intencionais e sustentadas teoricamente. Nesse sentido, a escola precisa ser compreendida como lugar de exercício cotidiano da democracia, em que valores como solidariedade, empatia e respeito se materializam nas relações pedagógicas. Como afirma Antônio Nóvoa, a educação envolve uma construção coletiva em que o professor ocupa lugar central na formação humana e social dos estudantes:

“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A formação não se faz por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional. É preciso passar de uma formação centrada na transmissão de conhecimentos para uma formação centrada no desenvolvimento de capacidades de análise e de intervenção. O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” (Nóvoa, 1992, pp. 25–26).

Além de constituírem um eixo relevante da formação integral, as competências socioemocionais devem ser compreendidas como parte de uma concepção ampliada de educação, na qual o sujeito é visto em sua totalidade. Isso significa reconhecer que o ato educativo não se reduz à transmissão de conteúdos disciplinares, mas envolve processos de constituição subjetiva, convivência coletiva e produção de sentidos. Nessa perspectiva, a escola assume a função de mediar experiências que favoreçam o desenvolvimento intelectual, ético, afetivo e social dos estudantes.

Ao tratar dessa temática, é importante destacar que a literatura educacional contemporânea tem evidenciado a insuficiência de modelos pedagógicos excessivamente centrados na memorização e na fragmentação do conhecimento. Tais modelos tendem a negligenciar dimensões fundamentais da aprendizagem, como a escuta, o diálogo, a cooperação e a capacidade de lidar com frustrações. Em contraposição, as abordagens que valorizam as competências socioemocionais partem do princípio de que aprender envolve também saber conviver, argumentar, respeitar diferenças e agir com responsabilidade.

Nesse sentido, a contribuição de Paulo Freire permanece central, uma vez que sua concepção de educação problematizadora está assentada na dialogicidade e no reconhecimento do educando como sujeito histórico. Ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 32), o autor evidencia que a prática docente exige postura investigativa, abertura ao outro e compromisso com a transformação da realidade. Tal formulação é decisiva para a compreensão das competências socioemocionais, pois indica que ensinar e aprender são processos inseparáveis da reflexão crítica sobre a experiência humana.

A partir dessa leitura, compreende-se que as competências socioemocionais não podem ser tratadas como um conjunto de técnicas descontextualizadas, voltadas apenas à adaptação comportamental do estudante. Pelo contrário, seu desenvolvimento precisa ser orientado por uma perspectiva crítica, democrática e humanizadora. Assim, a escola não deve apenas ensinar a controlar emoções, mas também favorecer a leitura crítica das condições sociais que produzem sofrimento, desigualdade e exclusão.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se observa que a escola é atravessada por múltiplas tensões sociais, culturais e econômicas. Em contextos marcados por vulnerabilidade social, as dificuldades de aprendizagem não podem ser interpretadas de forma isolada, pois estão relacionadas a fatores estruturais que impactam a vida dos estudantes. Por isso, as competências socioemocionais precisam ser pensadas como parte de uma política educacional comprometida com justiça social, acolhimento e permanência escolar.

Nessa direção, a BNCC reforça a necessidade de uma formação orientada por competências que articulem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Ao enfatizar o desenvolvimento da empatia, da responsabilidade e da autonomia, o documento reconhece que a educação básica deve contribuir para a construção de sujeitos aptos a participar da vida social de maneira crítica e ética. Contudo, a efetivação dessa proposta depende de condições concretas de trabalho, de formação continuada e de projetos pedagógicos coerentes com os princípios da educação integral.

Do ponto de vista metodológico, investigar as competências socioemocionais implica adotar uma abordagem capaz de captar as relações entre discurso, prática pedagógica e contexto social. Em pesquisas educacionais, isso exige atenção às experiências dos sujeitos, às dinâmicas institucionais e às políticas que orientam o currículo. Assim, a análise não pode se restringir aos textos normativos, mas deve considerar também os modos como as orientações curriculares são apropriadas, reinterpretadas e vivenciadas no cotidiano escolar.

Sob essa ótica, a formação docente assume papel decisivo, pois é o professor quem transforma diretrizes curriculares em práticas efetivas de ensino e aprendizagem. A literatura aponta que práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, baseadas no diálogo e na cooperação, favorecem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Isso ocorre porque o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador de experiências, organizador de ambientes de aprendizagem e referência ética para seus alunos.

Além disso, é preciso considerar que as competências socioemocionais se desenvolvem em interação com o clima escolar. Ambientes marcados por respeito, escuta e confiança tendem a favorecer vínculos positivos e ampliar as possibilidades de participação discente. Em contrapartida, contextos autoritários ou excludentes podem comprometer não apenas o bem-estar dos estudantes, mas também sua disposição para aprender e se engajar nas atividades escolares. Por isso, a construção de uma cultura escolar democrática é condição importante para a consolidação dessas competências.

Por fim, conclui-se que as competências socioemocionais ocupam lugar estratégico na educação contemporânea, especialmente quando articuladas à formação integral, à inclusão e à justiça social. Sua importância não reside apenas no impacto sobre o desempenho acadêmico, mas principalmente na constituição de sujeitos capazes de conviver, refletir, cooperar e intervir criticamente na realidade. Como sintetiza Edgar Morin, “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa e ensinar a assumir a condição humana, a viver e a agir em complexidade” (Morin, 2000, p. 47). Essa afirmação

reforça que educar implica formar sujeitos integrais, preparados para compreender a si mesmos, os outros e o mundo em sua dimensão ética, social e humana.

Resultados e discussão

No conjunto dos materiais analisados, observa-se que as competências socioemocionais ocupam posição progressivamente mais relevante no debate educacional contemporâneo, especialmente quando vinculadas à formação integral dos estudantes da Educação Básica. Os documentos normativos e a literatura consultada convergem ao indicar que a escola já não pode ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de desenvolvimento humano amplo, no qual se articulam dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas. Nesse cenário, os achados evidenciam que a consolidação dessas competências depende da superação de uma visão fragmentada de currículo, ainda presente em muitas práticas escolares. Assim, a discussão reafirma que o campo socioemocional deixou de ser periférico e passou a integrar o centro das preocupações pedagógicas contemporâneas.

Os dados documentais também revelam que a Base Nacional Comum Curricular atribui às competências socioemocionais papel transversal no processo formativo, ao associá-las a atitudes como empatia, responsabilidade, cooperação, argumentação e autonomia. Tal orientação aparece como um movimento de ampliação da concepção de qualidade educacional, uma vez que desloca o foco exclusivo do desempenho cognitivo para uma perspectiva mais abrangente de aprendizagem. No entanto, a análise mostra que a presença dessas competências nos documentos oficiais não garante, por si só, sua efetivação nas escolas. Há, portanto, uma distância entre o prescrito e o vivido, o que evidencia a necessidade de mediações pedagógicas consistentes para que tais princípios se materializem no cotidiano escolar.

Outro resultado importante diz respeito à forma como o Documento Curricular Referencial do Ceará incorpora e territorializa os princípios da BNCC. O material analisado indica que o DCRC reforça a centralidade da formação integral, articulando-a às especificidades socioculturais do contexto cearense e à necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Isso sugere que o estado assume uma perspectiva curricular que busca não apenas reproduzir diretrizes nacionais, mas reinterpretá-las à luz de suas demandas locais. Ainda assim, os dados apontam que a efetivação dessa proposta requer maior investimento em planejamento pedagógico, acompanhamento formativo e coerência entre currículo, avaliação e práticas de sala de aula.

A revisão bibliográfica mostra, de modo recorrente, que o desenvolvimento socioemocional está diretamente associado à melhoria do clima escolar e das relações interpessoais. Os estudos examinados indicam que ambientes marcados por respeito mútuo, escuta e cooperação favorecem a aprendizagem e reduzem episódios de conflito, exclusão e desmotivação. Nesse sentido, os resultados reforçam que as competências socioemocionais não se restringem à esfera individual, mas se constituem nas interações sociais e na qualidade das experiências escolares. Assim, o dado mais consistente do corpus analisado é que a dimensão relacional da escola exerce influência decisiva sobre a formação dos estudantes.

Os materiais analisados também apontam que a atuação docente é um fator determinante para a promoção das competências socioemocionais. As fontes evidenciam que o professor ocupa posição estratégica como mediador de aprendizagens e de vínculos, sobretudo quando adota práticas pedagógicas dialógicas, participativas e sensíveis às

necessidades dos estudantes. Ao mesmo tempo, a análise mostra que muitos docentes ainda relatam dificuldades para operacionalizar essas competências de forma sistemática, especialmente pela ausência de formação específica e de referenciais metodológicos mais claros. Esse resultado indica que a inserção das competências socioemocionais no currículo precisa ser acompanhada de políticas contínuas de formação docente.

Outro aspecto que emerge com força nos resultados é a relação entre competências socioemocionais e permanência escolar. A literatura consultada sugere que estudantes que desenvolvem habilidades de autorregulação, resiliência e cooperação tendem a enfrentar melhor situações de frustração, conflito e insucesso acadêmico. Em contextos marcados por desigualdade social, tal dimensão se torna ainda mais expressiva, pois as competências socioemocionais contribuem para o fortalecimento de vínculos, pertencimento e continuidade nos estudos. Desse modo, os dados analisados reforçam que essa temática não pode ser tratada como acessória, uma vez que dialoga diretamente com o enfrentamento da evasão e da desmotivação escolar.

Os documentos e estudos examinados também indicam que a abordagem socioemocional precisa ser compreendida em chave crítica, evitando reducionismos psicologizantes. Em vez de responsabilizar individualmente o estudante por dificuldades de convivência, aprendizagem ou comportamento, os achados sugerem que tais questões devem ser lidas à luz das condições sociais, institucionais e pedagógicas que as produzem. Esse resultado é particularmente relevante porque demonstra que a educação socioemocional, para ser coerente com uma perspectiva emancipadora, precisa articular emoção, contexto e estrutura social. Dessa forma, a discussão se afasta de leituras tecnicistas e se aproxima de uma concepção humanizadora e socialmente comprometida.

No que se refere à organização curricular, os resultados mostram que a transversalidade é uma característica recorrente nas propostas analisadas. As competências socioemocionais aparecem associadas a diferentes áreas do conhecimento, indicando que não devem ser trabalhadas como componente isolado, mas como dimensão integradora da prática pedagógica. Essa constatação reforça a importância de projetos interdisciplinares, situações didáticas contextualizadas e experiências escolares que favoreçam a cooperação entre estudantes e professores. Contudo, a análise também revela que a transversalidade ainda é, em muitos casos, mais declarada do que concretizada, o que exige maior investimento em planejamento coletivo e acompanhamento institucional.

Outro dado relevante diz respeito à presença do debate sobre bem-estar, convivência e saúde emocional no corpus examinado. Os materiais analisados sugerem que a escola vem sendo convocada a assumir papel mais ativo no cuidado com os estudantes, considerando que processos de aprendizagem estão vinculados ao equilíbrio emocional e à qualidade das relações escolares. Isso não significa transformar a escola em espaço terapêutico, mas reconhecer que a formação integral exige atenção às condições subjetivas e relacionais que atravessam a experiência educativa. Nessa direção, os resultados apontam para uma expansão do entendimento de qualidade educacional, que passa a incluir também dimensões socioafetivas.

Os achados igualmente evidenciam que a avaliação das competências socioemocionais ainda representa um dos principais desafios do campo. Os documentos e estudos consultados indicam que medir tais competências não é tarefa simples, pois elas envolvem comportamentos, disposições, atitudes e modos de interação que não se reduzem a indicadores numéricos. Por esse motivo, a literatura tende a recomendar abordagens avaliativas processuais, qualitativas e contextualizadas, capazes de

acompanhar o desenvolvimento dos estudantes sem desconsiderar suas singularidades. Esse resultado aponta para a necessidade de prudência metodológica e de clareza conceitual na operacionalização dessas competências no ambiente escolar.

Os documentos analisados evidenciam que a centralidade atribuída às competências socioemocionais decorre de transformações mais amplas nas demandas sociais dirigidas à escola contemporânea. A literatura consultada indica que a ampliação das funções escolares ultrapassa a instrução formal e passa a incorporar a formação para a convivência, a escuta e a participação responsável. Nesse cenário, as competências socioemocionais emergem como exigência curricular vinculada à complexidade das relações humanas e à necessidade de preparar os estudantes para contextos marcados por diversidade, instabilidade e interdependência.

A análise do corpus documental mostra que a BNCC não trata tais competências como dimensões periféricas, mas como elementos articuladores do desenvolvimento integral. Ao destacar atitudes e valores, o documento estabelece uma vinculação explícita entre aprender conteúdos e aprender a agir eticamente em diferentes situações da vida social. Como assinala o próprio texto normativo, a escola deve promover aprendizagens voltadas “ao exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação” [citação normativa conforme documento analisado]. Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação escolar precisa contemplar, simultaneamente, dimensões cognitivas e relacionais.

Na literatura científica examinada, observa-se convergência em torno da noção de que o desenvolvimento socioemocional está associado à qualidade das interações pedagógicas. Estudos mobilizados no artigo indicam que a aprendizagem se intensifica quando o estudante participa de ambientes que valorizam pertencimento, acolhimento e mediação dialógica. Tal compreensão se aproxima da formulação freireana segundo a qual “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 1987, p. 79), indicando que o vínculo pedagógico não é acessório, mas constitutivo do processo educativo.

Outro achado relevante refere-se às dificuldades encontradas pelas escolas para incorporar tais competências ao cotidiano curricular. Os documentos analisados sugerem que, embora exista reconhecimento institucional da importância do tema, persistem desafios ligados à formação docente, à organização do tempo escolar e à fragmentação das práticas pedagógicas. Em muitas situações, a abordagem socioemocional aparece reduzida a atividades pontuais, desconectadas de uma intencionalidade formativa mais ampla. Essa configuração limita a potência educativa da proposta e revela a distância entre diretrizes curriculares e sua efetivação concreta.

A análise também evidencia que o trabalho com competências socioemocionais demanda mediações pedagógicas sustentadas por concepções consistentes de desenvolvimento humano. Nesse ponto, Vygotsky oferece base interpretativa relevante ao indicar que o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Em termos práticos, isso significa que emoções, atitudes e modos de convivência não se formam isoladamente, mas na relação com os outros e com os significados produzidos no espaço escolar. A escola, portanto, atua como ambiente de internalização de formas socialmente situadas de agir, sentir e interpretar a realidade.

Os materiais examinados revelam ainda que o contexto cearense vem assumindo, nos documentos curriculares, uma perspectiva de articulação entre território, cultura e formação integral. O DCRC amplia a orientação da BNCC ao considerar as especificidades regionais e ao enfatizar práticas pedagógicas comprometidas com inclusão e equidade.

Nesse sentido, a abordagem socioemocional não é apresentada como conteúdo isolado, mas como princípio transversal capaz de atravessar diferentes áreas do conhecimento. Tal orientação, contudo, depende de condições institucionais concretas para sair do plano normativo e alcançar o nível da prática pedagógica cotidiana.

A discussão presente nas fontes analisadas também aponta para a relevância do professor como sujeito central nesse processo. A literatura indica que o docente não apenas transmite conhecimento, mas organiza experiências, interpreta conflitos e constrói climas de aprendizagem. Como destaca Nóvoa, “a formação não se faz por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (Nóvoa, 1992, pp. 25–26). Essa formulação é particularmente pertinente, porque evidencia que a atuação docente requer reflexão constante sobre as próprias ações e sobre os sentidos atribuídos à convivência escolar.

Os achados mostram, entretanto, que a formação inicial e continuada ainda não tem dado conta, de modo suficiente, das exigências que a educação socioemocional impõe ao trabalho pedagógico. Muitos professores relatam insegurança para lidar com conflitos, sofrimento emocional, indisciplina e fragilidades relacionais presentes no cotidiano escolar. Essa condição sugere que o tema precisa ser tratado de forma mais sistemática nos cursos de formação, especialmente se se pretende que as competências socioemocionais deixem de ser um enunciado normativo e passem a compor efetivamente a cultura pedagógica das escolas.

Outro elemento recorrente nas análises é a associação entre competências socioemocionais e permanência escolar. Os estudos indicam que estudantes que desenvolvem maior capacidade de autorregulação, persistência e cooperação tendem a se engajar mais nas atividades escolares e a enfrentar melhor situações de frustração. Em contextos de desigualdade social, essa dimensão assume maior relevância, pois o percurso escolar é atravessado por múltiplas adversidades que impactam a motivação e a continuidade dos estudos. Assim, o desenvolvimento socioemocional aparece vinculado não apenas ao desempenho, mas também à experiência de pertencimento e reconhecimento na escola.

A literatura revisada também problematiza o risco de leituras individualizantes do tema. Em vez de atribuir ao estudante a responsabilidade exclusiva por suas dificuldades emocionais ou relacionais, os autores analisados enfatizam a necessidade de compreender os condicionantes sociais, institucionais e pedagógicos que produzem tais dificuldades. Essa perspectiva é coerente com a pedagogia crítica, segundo a qual a educação deve desvelar as estruturas que reproduzem exclusão e desigualdade. Freire sintetiza essa posição ao afirmar que “ensinar exige apreensão da realidade” (Freire, 1996, p. 76), o que implica reconhecer que a prática educativa não pode ser dissociada do contexto histórico em que se insere.

Os resultados também indicam que a transversalidade é um princípio recorrente, mas ainda pouco consolidado na prática. Embora os documentos defendam que as competências socioemocionais atravessam todas as áreas do currículo, os registros analisados sugerem que essa integração nem sempre ocorre de modo orgânico. Persistem ações isoladas, projetos descontinuados e iniciativas que dependem mais da disposição individual de alguns professores do que de uma política pedagógica institucionalizada. Essa situação reforça a necessidade de articulação entre currículo, gestão escolar e formação docente para que a proposta alcance maior consistência formativa.

Os documentos e estudos analisados convergem ao indicar que a efetivação das competências socioemocionais depende de uma revisão das práticas escolares ainda

marcadas por racionalidades fragmentadas e fortemente conteudistas. Em muitos contextos, a organização do trabalho pedagógico continua orientada por metas de rendimento e por uma lógica de mensuração que não contempla adequadamente os processos de convivência, escuta e formação ética. Isso evidencia que a presença das competências nos textos normativos não é suficiente para alterar a cultura escolar, sendo necessário reconfigurar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

Nesse horizonte, a avaliação das competências socioemocionais constitui um dos pontos mais sensíveis da discussão. A literatura analisada sugere que tais competências não podem ser reduzidas a indicadores estanques, pois envolvem dimensões processuais, relacionais e contextuais. Como assinala Morin, “é preciso ensinar a condição humana” (Morin, 2000, p. 47), formulação que reforça o caráter complexo da formação e a impossibilidade de captá-la por métricas simplificadoras. Assim, o estudo aponta para a necessidade de instrumentos avaliativos qualitativos, observacionais e formativos, capazes de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes sem desconsiderar sua singularidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao vínculo entre competências socioemocionais e democratização das relações escolares. Os dados examinados mostram que ambientes baseados na escuta, no diálogo e na confiança favorecem a participação discente e ampliam as possibilidades de construção coletiva do conhecimento. Essa compreensão aproxima-se de Paulo Freire quando afirma que “a dialogicidade é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não esgotando, portanto, a palavra, no ato de dizer a palavra, mas na praxis” (Freire, 1987, p. 78). A citação reforça que a experiência escolar, para ser formativa, precisa articular palavra, ação e compromisso ético com o outro.

A análise também permite observar que as competências socioemocionais têm sido mobilizadas como estratégia de fortalecimento da permanência escolar e de enfrentamento de situações de vulnerabilidade. Em contextos marcados por desigualdade social, a escola passa a assumir um papel ainda mais decisivo na construção de vínculos positivos e na produção de sentidos para a aprendizagem. Os estudos revisados indicam que estudantes que se sentem reconhecidos e acolhidos tendem a participar mais das atividades escolares e a apresentar maior resistência diante das dificuldades. Isso reforça a ideia de que aprender não se resume à assimilação de conteúdos, mas envolve sentimento de pertencimento e segurança relacional.

No contexto cearense, o DCRC se destaca por propor uma articulação entre formação integral, território e práticas pedagógicas voltadas à cidadania. Os materiais analisados indicam que essa orientação reforça a necessidade de práticas escolares que valorizem a diversidade cultural, os vínculos comunitários e a participação democrática. Contudo, a implementação dessa proposta esbarra em desafios estruturais, como a sobrecarga docente, a insuficiência de tempos formativos e a persistência de concepções curriculares compartimentalizadas. Assim, os resultados evidenciam que a territorialização curricular precisa vir acompanhada de suporte institucional e políticas continuadas de acompanhamento.

A formação docente aparece, nesse sentido, como eixo decisivo para a consolidação das competências socioemocionais. Os estudos examinados indicam que o professor necessita de bases teóricas sólidas e de condições concretas para desenvolver práticas coerentes com essa perspectiva. Nóvoa observa que “a formação não se faz por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas” (Nóvoa, 1992, p. 25), o que reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional envolve reflexão crítica, experiência

compartilhada e reconstrução permanente da identidade docente. Tal concepção é especialmente pertinente porque desloca a formação para além do treinamento instrumental.

Os resultados também mostram que a implementação das competências socioemocionais demanda coerência entre discurso institucional e práticas efetivas. Em vários materiais analisados, há reconhecimento da importância do tema, mas nem sempre esse reconhecimento se traduz em ações sistemáticas no cotidiano escolar. Essa discrepância revela que a institucionalização das competências socioemocionais depende de planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e integração entre currículo, gestão e formação. Sem essa articulação, corre-se o risco de transformar um princípio formativo relevante em iniciativa episódica e de alcance limitado.

A discussão desenvolvida no corpus investigado igualmente aponta para a necessidade de superar visões tecnicistas da educação socioemocional. Em vez de tratar emoções, atitudes e convivência como conjuntos de habilidades isoladas, os estudos indicam que essas dimensões devem ser compreendidas em sua historicidade e em sua vinculação com as relações sociais. Essa leitura é compatível com a perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento humano é mediado pela cultura e pelas interações sociais. Assim, competências socioemocionais não são atributos naturais ou puramente individuais, mas construções sociais que se formam na prática educativa e nas experiências de convivência.

Os achados ainda sugerem que a escola precisa se constituir como espaço de reconhecimento da diversidade e de enfrentamento das desigualdades. Quando o currículo ignora as condições de vida dos estudantes, tende a ampliar distâncias entre o que se ensina e o que se vive. Em contrapartida, quando a prática pedagógica incorpora o diálogo com a realidade dos sujeitos, amplia-se a possibilidade de produzir aprendizagens mais significativas e socialmente comprometidas. Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25), o que se articula diretamente à proposta de uma educação que valoriza tanto o conhecimento quanto a formação humana.

Por fim, o conjunto dos resultados evidencia que as competências socioemocionais devem ser entendidas como componente estruturante de uma educação voltada à formação integral, à cidadania e à justiça social. Sua consolidação requer políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e uma cultura escolar comprometida com o respeito, a cooperação e a escuta. O estudo reafirma, assim, que o debate sobre competências socioemocionais não diz respeito apenas à melhoria do desempenho escolar, mas à construção de uma escola capaz de formar sujeitos críticos, éticos, solidários e aptos a intervir na realidade de maneira responsável.

Considerações finais

As competências socioemocionais se mostraram, ao longo da análise, como dimensão estruturante da formação integral na Educação Básica, sobretudo quando articuladas aos princípios de cidadania, convivência democrática e desenvolvimento humano amplo. A investigação evidenciou que sua presença nos documentos normativos e nas discussões acadêmicas reflete uma mudança importante na compreensão de qualidade educacional, que deixa de se restringir ao rendimento cognitivo e passa a considerar também aspectos afetivos, éticos e relacionais. Nessa perspectiva, o estudo reforça que educar implica formar sujeitos capazes de aprender, conviver e agir criticamente na sociedade.

Os resultados permitiram identificar que a BNCC e o DCRC do Ceará consolidam, em nível normativo, uma concepção de currículo comprometida com a formação integral, mas também revelam desafios significativos para sua materialização nas escolas. Entre esses desafios, destacam-se a necessidade de formação docente continuada, a reorganização das práticas pedagógicas e a superação de abordagens fragmentadas do currículo. Assim, ficou evidenciado que a efetivação das competências socioemocionais depende de condições concretas de trabalho pedagógico e de políticas educacionais coerentes com os princípios que os documentos defendem.

A análise também indicou que o desenvolvimento dessas competências não pode ser tratado como responsabilidade isolada do estudante, tampouco reduzido a estratégias comportamentais ou técnicas de controle emocional. Pelo contrário, sua construção está vinculada às interações sociais, ao clima escolar, às mediações docentes e às condições institucionais que estruturam o cotidiano educativo. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a importância de uma abordagem crítica e humanizadora, capaz de compreender as emoções e os vínculos escolares em sua relação com a realidade social mais ampla.

Outro ponto relevante refere-se ao papel do professor como mediador central na promoção das competências socioemocionais. Os dados analisados mostram que práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta e na cooperação favorecem experiências educativas mais significativas e inclusivas. Isso indica que o trabalho docente precisa ser fortalecido por processos formativos que articulem teoria e prática, permitindo ao professor agir de forma intencional diante dos desafios da convivência, da aprendizagem e da diversidade presente na sala de aula. Dessa maneira, a formação docente emerge como elemento indispensável para que as orientações curriculares ganhem concretude.

Conclui-se que as competências socioemocionais ocupam lugar estratégico na construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Sua consolidação exige o comprometimento das políticas públicas, da gestão escolar e das práticas pedagógicas com uma educação que forme sujeitos autônomos, solidários e socialmente responsáveis. Ao longo da discussão, tornou-se evidente que investir nessa dimensão formativa é também investir em uma educação mais humana, capaz de responder aos desafios contemporâneos sem perder de vista o compromisso com a transformação social.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Ceará. Secretaria da Educação. (2019). *Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação infantil e ensino fundamental*.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). Cortez; UNESCO.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Martins Fontes.