

O desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar

The development of socio-emotional competencies in the school environment

Áurea Maria Barreto Sampaio

Erica Vanessa Viel Franco de Oliveira

Michelle Carolina Lopes Simas

Resumo

O presente estudo analisa a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar, discutindo seus fundamentos teóricos, sua incorporação às políticas educacionais brasileiras e o papel do professor na promoção da formação integral dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Paulo Freire, Daniel Goleman, José Carlos Libâneo, António Nóvoa e Selma Garrido Pimenta, além de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referenciais da CASEL e da OCDE. Os resultados evidenciam que as competências socioemocionais, compreendidas como capacidades relacionadas ao autoconhecimento, autorregulação, empatia, cooperação, responsabilidade e tomada de decisões conscientes, constituem dimensão essencial do processo educativo e favorecem a melhoria das relações interpessoais, do clima escolar e da aprendizagem. O estudo destaca que a escola deve promover práticas pedagógicas integradas que articulem aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos, cabendo ao professor atuar como mediador da aprendizagem e das relações humanas. Conclui-se que a efetivação das competências socioemocionais depende da formação inicial e continuada dos docentes, da organização curricular e do compromisso institucional com uma educação democrática, inclusiva e humanizadora, voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Educação integral; Formação docente; BNCC; Desenvolvimento humano; Aprendizagem socioemocional.

Abstract

This study analyzes the importance of developing socio-emotional competencies in the school environment, discussing their theoretical foundations, their incorporation into Brazilian educational policies, and the role of teachers in promoting students' holistic development. This is a bibliographic study based on authors such as Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Paulo

Freire, Daniel Goleman, José Carlos Libâneo, António Nóvoa, and Selma Garrido Pimenta, as well as documents such as the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), and frameworks from CASEL and the OECD. The results show that socio-emotional competencies, understood as abilities related to self-awareness, self-regulation, empathy, cooperation, responsibility, and conscious decision-making, constitute an essential dimension of the educational process and contribute to improving interpersonal relationships, the school climate, and learning. The study highlights that schools should promote integrated pedagogical practices that combine cognitive, emotional, social, and ethical aspects, with teachers acting as mediators of learning and human relationships. It is concluded that the effective development of socio-emotional competencies depends on initial and continuing teacher education, curriculum organization, and institutional commitment to a democratic, inclusive, and humanizing education aimed at the holistic development of students.

Keywords: Socio-emotional competencies; Holistic education; Teacher education; BNCC; Human development; Social-emotional learning.

Introdução

As transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm ampliado as demandas dirigidas à escola, que passou a ser compreendida não apenas como espaço de construção de conhecimentos científicos, mas também como ambiente de formação integral do indivíduo. Nesse contexto, o desenvolvimento das competências socioemocionais ganhou destaque nas políticas educacionais e nas pesquisas acadêmicas por contribuir para a formação de estudantes capazes de lidar com desafios pessoais, estabelecer relações interpessoais saudáveis, tomar decisões responsáveis e exercer a cidadania de forma ética e participativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao estabelecer, entre suas Competências Gerais, o desenvolvimento de aspectos relacionados ao autoconhecimento, à empatia, à cooperação, à responsabilidade e ao respeito às diferenças, evidenciando que a aprendizagem deve contemplar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas (BRASIL, 2018).

A discussão acerca da integração entre cognição e afetividade não constitui um tema recente na Educação. Teóricos como Henri Wallon (1975), Lev Vygotsky (1998) e Jean Piaget (1994) demonstraram que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação entre fatores biológicos, sociais, cognitivos e emocionais. Wallon atribui à afetividade papel central na constituição da personalidade e na construção da inteligência, enquanto Vygotsky compreende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Piaget, por sua vez, destaca que a construção da autonomia moral e intelectual depende das relações de cooperação estabelecidas no ambiente escolar.

Na perspectiva da educação humanizadora, Paulo Freire (1996) defende que o processo educativo deve promover o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade. Essa compreensão se aproxima das discussões contemporâneas sobre competências socioemocionais, uma vez que reconhece a importância da convivência, da empatia, da solidariedade e da responsabilidade coletiva como elementos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No campo da Psicologia, Daniel Goleman (1995) popularizou o conceito de inteligência emocional ao demonstrar que habilidades como autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e

relacionamento interpessoal exercem influência significativa sobre o desempenho acadêmico, profissional e social. Desde então, diversas pesquisas nacionais e internacionais têm evidenciado que programas voltados ao desenvolvimento das competências socioemocionais favorecem a melhoria do clima escolar, reduzem conflitos, fortalecem o bem-estar dos estudantes e contribuem para melhores resultados de aprendizagem.

No cenário educacional brasileiro, a institucionalização das competências socioemocionais por meio da BNCC impulsionou debates sobre sua inserção no currículo, suas bases teóricas, suas possibilidades pedagógicas e os desafios enfrentados pelas escolas para sua efetiva implementação. Embora exista consenso quanto à importância da formação integral dos estudantes, ainda persistem discussões acerca das concepções que fundamentam essas competências, da formação docente necessária para desenvolvê-las e das condições institucionais para sua consolidação nas práticas escolares. Estudos recentes apontam tanto o potencial dessas competências para promover uma educação mais humanizada quanto a necessidade de uma abordagem crítica que evite reduções meramente instrumentais ou voltadas exclusivamente às demandas do mercado de trabalho.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar, discutindo seus fundamentos teóricos, sua incorporação às políticas educacionais brasileiras e suas contribuições para a formação integral dos estudantes. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, busca-se compreender como as competências socioemocionais podem fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, favorecer relações interpessoais mais saudáveis e contribuir para uma educação comprometida com o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

1. Competências socioemocionais: conceitos e evolução histórica

A crescente complexidade das relações sociais, das transformações tecnológicas e das demandas do mundo contemporâneo tem impulsionado a ampliação do papel da escola na formação dos estudantes. Além da aquisição de conhecimentos acadêmicos, espera-se que a instituição escolar contribua para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à convivência, ao equilíbrio emocional, à resolução de conflitos, à cooperação, à empatia e à tomada de decisões responsáveis. Nesse cenário, as competências socioemocionais passaram a ocupar posição de destaque nas políticas educacionais, nos currículos escolares e nas pesquisas científicas, sendo reconhecidas como componentes essenciais da formação integral do indivíduo.

Embora o termo "competências socioemocionais" tenha se consolidado nas últimas décadas, seus fundamentos encontram respaldo em diferentes correntes da Psicologia e da Educação. Autores como Henri Wall, Lev Vygotsky e Jean Piaget já defendiam que o desenvolvimento humano resulta da interação entre aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Dessa forma, a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como um processo intelectual, mas como uma construção que envolve emoções, relações interpessoais e experiências vivenciadas pelo estudante em seu contexto social.

A evolução desse conceito também está relacionada às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e às novas exigências da sociedade do conhecimento. Organizações internacionais passaram a reconhecer que habilidades como criatividade, colaboração, comunicação, pensamento crítico, autorregulação e empatia são fundamentais para a participação social, para o exercício da cidadania e para a inserção profissional. Assim, as competências socioemocionais passaram a ser

compreendidas como um conjunto de capacidades que favorecem o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, contribuindo para o bem-estar individual e coletivo.

1.1 Origem do conceito de competências socioemocionais

As discussões sobre competências socioemocionais possuem raízes em estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Educacional desenvolvidos ao longo do século XX. Henri Wallon (1975) foi um dos primeiros pesquisadores a defender que a afetividade desempenha papel estruturante no desenvolvimento da personalidade e da inteligência, afirmando que emoção e cognição constituem dimensões inseparáveis da formação humana. Para o autor, o desenvolvimento infantil ocorre por meio da integração entre aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais, sendo a escola um espaço privilegiado para favorecer essas interações.

Na mesma perspectiva, Vygotsky (1998) compreende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das relações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Segundo sua teoria histórico-cultural, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e acontece na interação entre indivíduos, evidenciando que competências como cooperação, diálogo, comunicação e empatia são construídas socialmente. Essa compreensão reforça a importância do ambiente escolar como espaço de desenvolvimento não apenas intelectual, mas também emocional e social.

Jean Piaget (1994), ao estudar o desenvolvimento moral da criança, destacou que a construção da autonomia depende das experiências de cooperação, respeito mútuo e participação ativa nas relações sociais. Para o autor, ambientes escolares democráticos favorecem o desenvolvimento da responsabilidade, da reciprocidade e da tomada consciente de decisões, competências que atualmente integram o conjunto das chamadas competências socioemocionais.

Nas décadas seguintes, diferentes pesquisadores passaram a utilizar terminologias como habilidades não cognitivas, competências para a vida, habilidades interpessoais e inteligência emocional para designar capacidades relacionadas ao comportamento, às emoções e às relações humanas. Embora existam diferenças conceituais entre essas abordagens, todas convergem para a compreensão de que o sucesso acadêmico e social depende da integração entre conhecimentos, atitudes, valores e habilidades socioemocionais.

1.2 CASEL e a Aprendizagem Socioemocional (SEL)

Um dos principais marcos na consolidação das competências socioemocionais ocorreu com a criação, em 1994, da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), organização internacional dedicada ao estudo e à promoção da Aprendizagem Socioemocional (Social and Emotional Learning – SEL). Desde sua fundação, a CASEL desenvolve pesquisas, referenciais teóricos e orientações para sistemas educacionais de diversos países, tornando-se referência mundial na área.

Segundo a CASEL (2023), a aprendizagem socioemocional corresponde ao processo pelo qual crianças, jovens e adultos desenvolvem conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e administrar emoções, estabelecer metas positivas, demonstrar empatia, construir relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis. Trata-se de um processo contínuo que envolve toda a comunidade escolar e está diretamente relacionado ao desenvolvimento acadêmico, ao bem-estar e à convivência democrática.

O modelo proposto pela CASEL organiza as competências socioemocionais em cinco grandes dimensões: autoconhecimento (self-awareness), autorregulação (self-management), consciência social (social awareness), habilidades de relacionamento (relationship skills) e tomada de decisão responsável (responsible decision-making). Essas competências são consideradas interdependentes e devem ser desenvolvidas de maneira integrada às práticas pedagógicas, ao currículo e à cultura institucional da escola.

Diversas pesquisas internacionais demonstram que programas estruturados de aprendizagem socioemocional produzem impactos positivos no desempenho acadêmico, na redução de comportamentos agressivos, na prevenção da evasão escolar e na melhoria do clima escolar. Além disso, estudantes que participam de programas de SEL tendem a apresentar maior capacidade de resolver conflitos, trabalhar em equipe, controlar emoções e desenvolver relações interpessoais saudáveis.

No contexto brasileiro, embora a expressão aprendizagem socioemocional tenha adquirido maior visibilidade após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se crescente interesse de pesquisadores e gestores educacionais na incorporação dessas competências aos currículos escolares, respeitando as especificidades culturais, sociais e pedagógicas do país.

1.3 Daniel Goleman e a Inteligência Emocional

A popularização das competências socioemocionais está diretamente relacionada à publicação da obra *Inteligência Emocional*, de Daniel Goleman (1995). Fundamentado em pesquisas da Psicologia e das Neurociências, o autor argumenta que o sucesso pessoal e profissional não depende exclusivamente das capacidades cognitivas mensuradas pelo quociente de inteligência (QI), mas também da habilidade de reconhecer, compreender e gerenciar emoções próprias e alheias.

Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional é composta por cinco dimensões fundamentais: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. Essas competências permitem que o indivíduo compreenda seus estados emocionais, controle impulsos, estabeleça relações interpessoais saudáveis, trabalhe cooperativamente e enfrente desafios de maneira equilibrada.

Embora o conceito de inteligência emocional tenha sido inicialmente desenvolvido no campo da Psicologia, suas contribuições foram rapidamente incorporadas à Educação. Diversos estudos passaram a demonstrar que estudantes emocionalmente equilibrados apresentam maior engajamento nas atividades escolares, melhor capacidade de concentração, maior persistência diante das dificuldades e relações interpessoais mais positivas.

Além disso, Goleman destaca que essas competências podem ser ensinadas e desenvolvidas ao longo da vida, especialmente durante a infância e a adolescência, períodos em que a escola exerce papel fundamental na formação de atitudes, valores e comportamentos. Nesse sentido, a atuação do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos curriculares, assumindo também a função de mediador das relações sociais e promotor do desenvolvimento humano integral.

1.4 Competências para o século XXI e as contribuições da OCDE

Nas últimas décadas, organismos internacionais passaram a defender que a educação deve preparar os estudantes para enfrentar os desafios de uma sociedade marcada pela rápida circulação de informações, pelas mudanças tecnológicas e pela crescente complexidade das relações sociais. Entre essas instituições, destaca-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE), responsável pelo desenvolvimento de estudos sobre competências necessárias para o século XXI.

Por meio de projetos como o *Future of Education and Skills 2030* e o *Survey on Social and Emotional Skills*, a OCDE propõe uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo a organização, a escola deve promover não apenas competências cognitivas, mas também habilidades relacionadas à criatividade, colaboração, pensamento crítico, responsabilidade, perseverança, abertura ao novo, empatia, respeito às diferenças e participação cidadã.

A OCDE ressalta que essas competências são essenciais para que crianças e jovens enfrentem situações complexas, adaptem-se às transformações do mundo do trabalho e participem ativamente da construção de sociedades mais democráticas, sustentáveis e inclusivas. Nesse contexto, as competências socioemocionais deixam de ser consideradas elementos complementares da formação escolar e passam a constituir componentes centrais do currículo.

No Brasil, essa perspectiva influenciou diretamente a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018. O documento estabelece dez Competências Gerais que articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, enfatizando o desenvolvimento do autoconhecimento, da empatia, da cooperação, da responsabilidade, da argumentação ética e da cidadania. Dessa forma, a BNCC reconhece que a aprendizagem deve contemplar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, reafirmando o compromisso da educação brasileira com a formação integral dos estudantes.

Assim, observa-se que o conceito de competências socioemocionais resulta da convergência entre diferentes áreas do conhecimento, incorporando contribuições da Psicologia, da Pedagogia, das Neurociências e das políticas educacionais internacionais. A consolidação desse campo evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que integrem conhecimentos acadêmicos e desenvolvimento humano, fortalecendo a capacidade dos estudantes de aprender, conviver, participar da vida em sociedade e enfrentar os desafios do século XXI.

2. Fundamentos psicológicos das competências socioemocionais

A compreensão das competências socioemocionais exige o reconhecimento de que o desenvolvimento humano resulta da integração entre aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Essa perspectiva rompe com concepções reducionistas que compreendem a aprendizagem apenas como aquisição de conhecimentos acadêmicos, evidenciando que o desenvolvimento integral do estudante depende das experiências afetivas, das interações sociais e da mediação pedagógica promovida pela escola. Nesse contexto, as contribuições de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget constituem importantes referenciais para compreender como as competências socioemocionais são construídas ao longo do desenvolvimento humano.

Embora esses autores tenham desenvolvido suas teorias em momentos históricos distintos e sob diferentes perspectivas epistemológicas, existe um ponto de convergência entre eles: o reconhecimento de que o desenvolvimento cognitivo está profundamente relacionado às relações sociais, às experiências afetivas e ao contexto em que o indivíduo está inserido. Essa compreensão fundamenta as atuais discussões sobre educação integral e fortalece a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento das competências socioemocionais desde os primeiros anos da escolarização.

2.1 Henri Wallon: a afetividade como elemento estruturante do desenvolvimento humano

Henri Wallon (1975) foi um dos pioneiros ao defender que a afetividade constitui dimensão essencial do desenvolvimento humano. Em oposição às abordagens que separavam emoção e inteligência, o autor demonstrou que ambas se desenvolvem de maneira integrada, influenciando-se mutuamente durante todo o processo de formação da personalidade.

Segundo Wallon, a criança estabelece seus primeiros vínculos com o mundo por meio das emoções. Antes mesmo do desenvolvimento da linguagem, a comunicação ocorre através de expressões corporais, gestos, choro, sorriso e manifestações afetivas, que possibilitam a interação com os adultos e favorecem a construção das relações sociais. Dessa forma, a afetividade não representa um aspecto secundário da aprendizagem, mas constitui elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e moral.

O autor organiza o desenvolvimento infantil em estágios nos quais predominam, alternadamente, aspectos afetivos e cognitivos. Essa alternância evidencia que emoção e inteligência não são processos independentes, mas dimensões complementares do desenvolvimento humano. Para Wallon (1975), o ambiente escolar exerce papel decisivo nesse processo, pois oferece oportunidades para que a criança vivencie situações de cooperação, respeito às diferenças, resolução de conflitos e construção da autonomia.

Sob essa perspectiva, o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos e passa a atuar como mediador das relações interpessoais, favorecendo a criação de um ambiente acolhedor, seguro e emocionalmente equilibrado. A qualidade das interações estabelecidas em sala de aula influencia diretamente a motivação, a autoestima, o interesse pela aprendizagem e o desenvolvimento das competências socioemocionais.

As contribuições de Wallon permanecem atuais ao evidenciar que práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta sensível, no respeito às emoções e na valorização da diversidade favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo competências como empatia, autocontrole, cooperação e responsabilidade.

2.2 Lev Vygotsky: interação social e construção das competências socioemocionais

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1998) oferece importantes fundamentos para compreender o desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto escolar. Para o autor, o ser humano constitui-se por meio das relações sociais, sendo a aprendizagem resultado da interação entre indivíduo, cultura e linguagem.

Vygotsky afirma que todas as funções psicológicas superiores surgem inicialmente no plano social para, posteriormente, serem internalizadas pelo indivíduo. Esse princípio evidencia que habilidades como cooperação, comunicação, autorregulação, empatia e resolução de conflitos são construídas nas experiências compartilhadas entre crianças, professores, familiares e demais sujeitos presentes no ambiente escolar.

Um dos conceitos centrais da teoria vygotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que o estudante consegue realizar de forma autônoma e aquilo que consegue realizar com a mediação de um adulto ou de colegas mais experientes. Esse conceito demonstra que a aprendizagem é favorecida quando o professor organiza situações

colaborativas, promove o diálogo e estimula a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

No desenvolvimento das competências socioemocionais, a mediação pedagógica torna-se igualmente relevante. Ao incentivar o trabalho em equipe, a resolução coletiva de problemas, a escuta respeitosa e a cooperação entre os alunos, o professor contribui para a formação de habilidades essenciais à convivência democrática e ao exercício da cidadania.

Outro aspecto relevante da teoria de Vygotsky refere-se ao papel da linguagem como instrumento de organização do pensamento e de regulação do comportamento. Ao expressar sentimentos, argumentar, negociar conflitos e compartilhar experiências, os estudantes desenvolvem progressivamente competências relacionadas ao autocontrole emocional, à comunicação assertiva e à compreensão do outro.

Assim, a perspectiva histórico-cultural reforça que o desenvolvimento das competências socioemocionais depende da qualidade das interações estabelecidas no ambiente escolar, cabendo à escola organizar práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a cooperação e o diálogo.

2.3 Jean Piaget: autonomia moral, cooperação e desenvolvimento socioemocional

Jean Piaget (1994) contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento humano ao investigar a construção da inteligência e da moralidade. Embora sua teoria seja amplamente reconhecida pelos estudos sobre desenvolvimento cognitivo, suas reflexões acerca da autonomia moral apresentam estreita relação com as atuais discussões sobre competências socioemocionais.

Segundo Piaget, o desenvolvimento moral ocorre progressivamente, passando de uma moral heterônoma, baseada na obediência às regras impostas pelos adultos, para uma moral autônoma, caracterizada pela compreensão crítica das normas, pelo respeito mútuo e pela cooperação. Esse processo acontece nas interações sociais vivenciadas pela criança, especialmente nas situações em que há diálogo, negociação, resolução de conflitos e participação coletiva.

Para o autor, ambientes escolares autoritários limitam a construção da autonomia, enquanto espaços democráticos favorecem o desenvolvimento da responsabilidade, do senso de justiça, da solidariedade e da reciprocidade. Nesse sentido, práticas pedagógicas que estimulam o protagonismo estudantil, o trabalho colaborativo e a participação nas decisões escolares contribuem significativamente para o fortalecimento das competências socioemocionais.

Piaget também destaca que o conflito cognitivo desempenha papel importante na aprendizagem, pois leva o estudante a rever suas concepções e reconstruir seus conhecimentos. De maneira semelhante, situações de convivência e resolução de conflitos interpessoais favorecem o desenvolvimento da empatia, da autorregulação emocional e da capacidade de considerar diferentes pontos de vista.

As contribuições piagetianas demonstram que a educação deve promover oportunidades para que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual e moral, tornando-se sujeitos capazes de agir com responsabilidade, respeito e consciência ética diante dos desafios da vida em sociedade.

2.4 Convergências teóricas e contribuições para a Educação contemporânea

Embora Wallon, Vygotsky e Piaget apresentem diferentes concepções acerca do desenvolvimento humano, suas teorias convergem ao reconhecer que a aprendizagem resulta da interação entre

fatores biológicos, cognitivos, afetivos e sociais. Nenhum desses autores compreende o estudante como sujeito passivo; ao contrário, defendem que o conhecimento é construído nas relações estabelecidas com o meio, com os outros indivíduos e com a cultura.

Essas contribuições fundamentam as atuais políticas educacionais voltadas para a formação integral dos estudantes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, à cooperação, ao respeito às diferenças e à responsabilidade.

Além disso, tais referenciais evidenciam que o desenvolvimento das competências socioemocionais não depende exclusivamente da oferta de atividades específicas ou programas isolados. Trata-se de um processo contínuo, construído nas relações cotidianas da escola, na organização do currículo, nas práticas pedagógicas e na qualidade das interações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e comunidade escolar.

Desse modo, os fundamentos psicológicos apresentados por Wallon, Vygotsky e Piaget continuam oferecendo importantes subsídios para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação integral, democrática e humanizadora dos estudantes. Ao reconhecer a inseparabilidade entre cognição, emoção e interação social, esses autores contribuem para a consolidação de uma educação que valoriza não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento ético, afetivo e social, preparando os indivíduos para atuar de forma crítica, colaborativa e responsável na sociedade contemporânea.

3. Fundamentos psicológicos das competências socioemocionais

A compreensão das competências socioemocionais encontra sólido respaldo nas teorias da Psicologia do Desenvolvimento, especialmente nas contribuições de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget. Embora esses autores tenham desenvolvido modelos teóricos distintos, todos reconhecem que o desenvolvimento humano é um processo complexo, no qual cognição, afetividade, interação social e cultura constituem dimensões inseparáveis. Essa perspectiva rompe com concepções fragmentadas da aprendizagem e fundamenta as atuais propostas de educação integral presentes em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a importância do desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas.

As competências socioemocionais, compreendidas como capacidades relacionadas ao autoconhecimento, à autorregulação emocional, à empatia, à cooperação, à responsabilidade e à tomada de decisões conscientes, não surgem de forma espontânea. Elas são construídas progressivamente nas interações estabelecidas entre o indivíduo e o meio social, sendo a escola um dos principais espaços de mediação desse processo. Sob essa perspectiva, compreender as bases psicológicas do desenvolvimento humano torna-se essencial para fundamentar práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos estudantes.

3.1 Henri Wallon: afetividade, emoção e desenvolvimento da personalidade

Henri Wallon ocupa posição de destaque entre os teóricos que investigaram a relação entre emoção e aprendizagem. Médico, psicólogo e filósofo francês, Wallon desenvolveu uma teoria psicogenética na qual defende que o desenvolvimento infantil ocorre pela integração contínua entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Para o autor, não existe desenvolvimento

intelectual desvinculado das emoções, uma vez que a afetividade constitui a primeira forma de comunicação da criança com o mundo (WALLON, 1975).

Ao contrário das correntes que privilegiavam exclusivamente o desenvolvimento cognitivo, Wallon atribui à afetividade um papel estruturante na constituição da personalidade. Nos primeiros anos de vida, a emoção representa o principal instrumento de interação da criança com os adultos, possibilitando a construção dos vínculos sociais indispensáveis ao desenvolvimento posterior da inteligência. Segundo o autor, "a emoção é o primeiro vínculo entre o indivíduo e o meio", demonstrando que as experiências afetivas precedem e influenciam a organização das funções cognitivas.

A teoria walloniana organiza o desenvolvimento humano em estágios nos quais predominam, alternadamente, a afetividade e a inteligência. Essa alternância evidencia que emoção e cognição não competem entre si, mas constituem dimensões complementares do desenvolvimento. Em determinados momentos, predominam os aspectos emocionais; em outros, os processos intelectuais assumem maior relevância. Entretanto, ambos permanecem permanentemente interligados, influenciando o comportamento, a aprendizagem e as relações interpessoais.

Essa compreensão possui profundas implicações para a prática educativa. Um ambiente escolar emocionalmente seguro, acolhedor e baseado em relações de respeito favorece a construção da autoestima, da confiança e do sentimento de pertencimento dos estudantes. Tais condições potencializam o desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, cooperação, autocontrole, tolerância às frustrações e resolução pacífica de conflitos.

Sob essa perspectiva, o professor assume papel fundamental como mediador das experiências afetivas vivenciadas na escola. Sua atuação ultrapassa a transmissão de conteúdos curriculares, envolvendo também a criação de relações pautadas no diálogo, na escuta sensível e no reconhecimento das singularidades de cada estudante. As práticas pedagógicas fundamentadas na teoria walloniana reconhecem que aprender envolve também sentir, interagir, expressar emoções e construir vínculos positivos.

3.2 Lev Vygotsky: interação social, mediação e desenvolvimento das competências socioemocionais

A teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky representa um dos principais referenciais para compreender a origem social das competências socioemocionais. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações estabelecidas entre o indivíduo e seu contexto histórico-cultural. Diferentemente das abordagens maturacionistas, Vygotsky compreende que as funções psicológicas superiores não são determinadas apenas por fatores biológicos, mas são construídas nas relações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura (VYGOTSKY, 1998).

Um dos princípios centrais de sua teoria afirma que todo desenvolvimento psicológico ocorre inicialmente no plano social (interpsicológico) para, posteriormente, ser internalizado pelo indivíduo (intrapicológico). Esse processo evidencia que habilidades como comunicação, cooperação, empatia, autocontrole e autorregulação emocional são construídas nas relações estabelecidas com outras pessoas e, gradativamente, tornam-se competências pessoais.

A mediação constitui elemento essencial desse processo. O professor, ao organizar situações de aprendizagem colaborativa, promover o diálogo, incentivar a resolução coletiva de problemas e estimular a reflexão crítica, favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a

formação das competências socioemocionais. Nesse contexto, ensinar significa criar condições para que os estudantes construam conhecimentos e aprendam a conviver, respeitar diferenças, argumentar e cooperar.

Outro conceito fundamental é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que o estudante consegue realizar sozinho e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes. Esse conceito evidencia que o desenvolvimento não ocorre de maneira isolada, mas depende da qualidade das interações sociais e das mediações pedagógicas.

Do ponto de vista socioemocional, a ZDP demonstra que habilidades relacionadas ao controle das emoções, à empatia, ao diálogo e à convivência democrática podem ser ensinadas, exercitadas e aperfeiçoadas por meio de experiências intencionalmente organizadas pela escola. Assim, a aprendizagem socioemocional não deve ser compreendida como característica inata, mas como processo educativo construído coletivamente.

A linguagem também ocupa posição central na teoria vygotskiana. Além de organizar o pensamento, ela possibilita ao indivíduo nomear emoções, expressar sentimentos, negociar conflitos e compreender diferentes perspectivas. Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem contribui significativamente para a formação da inteligência emocional, fortalecendo competências relacionadas à comunicação assertiva, ao respeito mútuo e à resolução de conflitos.

3.3 Jean Piaget: autonomia moral, cooperação e construção da cidadania

Jean Piaget dedicou grande parte de sua produção científica ao estudo do desenvolvimento da inteligência e da construção do conhecimento. Entretanto, suas investigações sobre o desenvolvimento moral oferecem importantes contribuições para compreender a formação das competências socioemocionais no ambiente escolar.

Segundo Piaget (1994), a moralidade não é transmitida de maneira passiva pelos adultos, mas construída progressivamente nas relações de cooperação estabelecidas entre as crianças. Inicialmente, predomina uma moral heterônoma, caracterizada pela obediência às regras impostas pela autoridade. Com o desenvolvimento das interações sociais, a criança passa a compreender os princípios de reciprocidade, justiça e respeito mútuo, alcançando gradativamente a autonomia moral.

A autonomia constitui um dos principais objetivos da educação. Para Piaget, educar significa favorecer a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente, tomar decisões conscientes e agir de forma ética diante das situações da vida cotidiana. Essa perspectiva aproxima-se das atuais propostas de desenvolvimento das competências socioemocionais, que valorizam o protagonismo estudantil, a responsabilidade, a cooperação e a cidadania.

Outro conceito relevante refere-se ao conflito cognitivo. Piaget afirma que a aprendizagem ocorre quando o indivíduo confronta diferentes pontos de vista e reorganiza suas estruturas mentais para alcançar novos níveis de equilíbrio. Da mesma forma, os conflitos interpessoais vivenciados no cotidiano escolar podem favorecer o desenvolvimento da empatia, da negociação, da escuta ativa e da resolução pacífica de problemas, desde que mediados adequadamente pelo professor.

Ao defender ambientes escolares democráticos, Piaget enfatiza que relações baseadas no respeito, na cooperação e na participação favorecem tanto o desenvolvimento intelectual quanto o desenvolvimento moral dos estudantes. A construção coletiva de regras, o trabalho em equipe e a

participação em decisões escolares constituem oportunidades para desenvolver competências relacionadas à responsabilidade, à solidariedade e ao compromisso com o bem comum.

3.4 Diálogo entre Wallon, Vygotsky e Piaget na compreensão das competências socioemocionais

Apesar das diferenças teóricas que caracterizam suas abordagens, Wallon, Vygotsky e Piaget apresentam importantes pontos de convergência que fundamentam a compreensão contemporânea das competências socioemocionais. Os três autores rejeitam concepções inatistas e reconhecem que o desenvolvimento humano resulta da interação dinâmica entre indivíduo e ambiente.

Wallon enfatiza que a afetividade constitui condição indispensável para o desenvolvimento da inteligência; Vygotsky demonstra que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais mediadas pela cultura; Piaget evidencia que a autonomia moral e intelectual é construída nas experiências de cooperação e participação. Em conjunto, essas contribuições permitem compreender que competências como empatia, autorregulação, responsabilidade, comunicação e colaboração são desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, mediante experiências educativas intencionalmente planejadas.

Esses referenciais oferecem sólido embasamento para as atuais políticas de educação integral, especialmente para a BNCC (BRASIL, 2018), que propõe uma formação voltada não apenas para o domínio de conteúdos curriculares, mas também para o desenvolvimento de atitudes, valores e competências necessárias à convivência democrática. Assim, as teorias de Wallon, Vygotsky e Piaget permanecem plenamente atuais ao orientar práticas pedagógicas que reconhecem o estudante como sujeito ativo, social e emocional, cuja aprendizagem depende da integração entre pensamento, afetividade e relações humanas.

Dessa maneira, o desenvolvimento das competências socioemocionais não deve ser compreendido como uma atividade complementar ao currículo, mas como dimensão constitutiva do processo educativo. A partir das contribuições desses autores, evidencia-se que ensinar envolve criar oportunidades para que os estudantes aprendam a conhecer, a conviver, a ser e a agir de forma ética, crítica e colaborativa, fortalecendo sua formação integral e sua participação na sociedade.

3.5 Diálogo crítico entre Wallon, Vygotsky e Piaget na compreensão das competências socioemocionais

A compreensão contemporânea das competências socioemocionais é enriquecida quando as contribuições de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget são analisadas de forma articulada. Embora pertençam a tradições teóricas distintas e tenham elaborado diferentes explicações acerca do desenvolvimento humano, esses autores convergem ao rejeitar perspectivas reducionistas que compreendem a aprendizagem como um processo exclusivamente biológico ou centrado na transmissão de conhecimentos. Em suas diferentes abordagens, reconhecem que o desenvolvimento ocorre por meio da interação entre fatores cognitivos, afetivos e sociais, pressuposto que fundamenta as atuais concepções de educação integral.

Wallon destaca a afetividade como elemento estruturante da personalidade e do desenvolvimento intelectual. Para o autor, as emoções constituem o primeiro meio de comunicação da criança com o mundo e influenciam continuamente os processos cognitivos. Sob essa perspectiva, um ambiente escolar acolhedor, marcado por relações de confiança e respeito, favorece o desenvolvimento da aprendizagem. Entretanto, ao enfatizar a centralidade da dimensão afetiva, Wallon atribui menor

destaque às estruturas cognitivas que organizam a construção do conhecimento, aspecto posteriormente aprofundado por Piaget.

Piaget, por sua vez, desloca o foco para os mecanismos de construção da inteligência, defendendo que o conhecimento é elaborado ativamente pelo sujeito em interação com o meio. Em sua teoria, o desenvolvimento cognitivo depende dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, que permitem ao indivíduo reorganizar continuamente suas estruturas mentais. Embora reconheça a importância das relações sociais, Piaget atribui maior protagonismo à atividade intelectual do sujeito, considerando que a autonomia moral e cognitiva emerge das experiências de cooperação e do confronto entre diferentes pontos de vista.

Nesse aspecto, observa-se uma diferença significativa entre Piaget e Vygotsky. Enquanto Piaget entende que o desenvolvimento cria condições para novas aprendizagens, Vygotsky sustenta que a aprendizagem, mediada socialmente, impulsiona o próprio desenvolvimento. A teoria histórico-cultural afirma que as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais e são posteriormente internalizadas pelo indivíduo. Dessa forma, competências como empatia, cooperação, comunicação e autorregulação emocional não são capacidades inatas, mas habilidades construídas culturalmente por meio da interação com outras pessoas.

Essa diferença teórica possui importantes implicações para a prática pedagógica. A perspectiva piagetiana enfatiza a necessidade de proporcionar situações-problema que estimulem a autonomia intelectual e a reconstrução do conhecimento. Já a abordagem vygotskiana valoriza a mediação docente, a aprendizagem colaborativa e o papel da linguagem como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Assim, enquanto Piaget privilegia a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, Vygotsky evidencia que essa ação é permanentemente mediada pelas relações sociais e pelos instrumentos culturais.

Wallon aproxima-se de Vygotsky ao reconhecer que o desenvolvimento ocorre em constante interação com o meio social. Contudo, diferencia-se ao atribuir maior centralidade às emoções como elemento organizador do comportamento humano. Para Wallon, a qualidade dos vínculos afetivos estabelece as bases sobre as quais os processos cognitivos se desenvolvem, enquanto Vygotsky enfatiza principalmente o papel da linguagem, da cultura e da mediação social na formação das funções psicológicas superiores.

Apesar dessas diferenças, as três teorias apresentam importantes convergências. Os autores rejeitam explicações deterministas do desenvolvimento humano e reconhecem a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Da mesma forma, compreendem que a escola deve constituir-se em espaço de interação, diálogo e construção coletiva do conhecimento, superando práticas centradas exclusivamente na memorização e na transmissão de conteúdos. Essa visão dialoga diretamente com a concepção de competências socioemocionais adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que propõe uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro ponto de convergência refere-se ao papel do professor. Em diferentes perspectivas, Wallon, Vygotsky e Piaget atribuem ao docente a responsabilidade de criar condições para que o estudante desenvolva suas potencialidades. O professor deixa de ser apenas transmissor de informações e assume a função de mediador da aprendizagem, organizador de experiências educativas e promotor das relações interpessoais. Essa atuação é fundamental para favorecer o desenvolvimento de

competências como empatia, colaboração, responsabilidade, pensamento crítico e autonomia, consideradas essenciais para a formação cidadã no século XXI.

Entretanto, uma análise crítica evidencia que nenhuma dessas teorias, isoladamente, responde às demandas educacionais contemporâneas relacionadas às competências socioemocionais. Wallon oferece sólida compreensão sobre a importância das emoções, mas não sistematiza estratégias pedagógicas específicas para seu desenvolvimento. Piaget aprofunda a construção da autonomia moral e intelectual, porém dedica menor atenção às influências culturais e às desigualdades sociais presentes no contexto educativo. Vygotsky amplia essa discussão ao enfatizar a mediação social e a influência da cultura, embora sua obra não trate diretamente das competências socioemocionais conforme atualmente definidas.

Nesse sentido, a compreensão contemporânea das competências socioemocionais resulta da integração dessas contribuições clássicas com pesquisas recentes da Psicologia, das Neurociências e da Educação. Em vez de optar por uma única perspectiva teórica, a literatura atual reconhece que o desenvolvimento humano ocorre pela interação dinâmica entre afetividade, cognição, linguagem, cultura e relações sociais. Assim, as teorias de Wallon, Vygotsky e Piaget permanecem fundamentais por fornecerem as bases epistemológicas que sustentam as atuais propostas de formação integral presentes nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

4. O papel do professor no desenvolvimento das competências socioemocionais

O desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar depende, em grande medida, da atuação do professor como mediador dos processos de ensino, aprendizagem e convivência. Embora documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleçam diretrizes para a formação integral dos estudantes, a efetivação dessas propostas ocorre no cotidiano da sala de aula, por meio das relações construídas entre docentes e discentes. Nesse sentido, o professor deixa de exercer apenas a função de transmissor de conteúdos para assumir o papel de educador capaz de promover experiências que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da empatia, da cooperação, do pensamento crítico e da responsabilidade social.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Paulo Freire, José Carlos Libâneo, António Nóvoa e Selma Garrido Pimenta, cujas produções evidenciam que a prática docente ultrapassa a dimensão técnica do ensino e constitui uma atividade ética, política e socialmente comprometida com a formação humana.

4.1 Paulo Freire: educação humanizadora e formação integral

Entre os educadores brasileiros, Paulo Freire destaca-se por defender uma concepção de educação fundamentada no diálogo, na emancipação e na humanização dos sujeitos. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) afirma que ensinar não consiste na simples transferência de conhecimentos, mas na criação de condições para que os estudantes construam saberes de forma crítica e participativa.

Essa perspectiva apresenta forte aproximação com o conceito contemporâneo de competências socioemocionais. Ao valorizar o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças, a solidariedade e a participação democrática, Freire antecipa princípios atualmente presentes nas discussões sobre aprendizagem socioemocional. Para o autor, a prática educativa deve favorecer o desenvolvimento

da consciência crítica, permitindo que os estudantes compreendam sua realidade e atuem de forma ética na transformação da sociedade.

Freire também destaca a importância da dimensão afetiva na relação pedagógica. Segundo o educador, autoridade docente não se confunde com autoritarismo, sendo construída por meio do respeito mútuo, da coerência ética e da valorização da experiência dos educandos. Essa compreensão demonstra que o desenvolvimento das competências socioemocionais não ocorre apenas mediante atividades específicas, mas principalmente na qualidade das relações estabelecidas entre professor e estudante.

Sob essa ótica, o professor torna-se referência para a construção de valores, atitudes e comportamentos, contribuindo para o desenvolvimento da empatia, da cooperação, da responsabilidade e do compromisso coletivo. Dessa forma, a prática freireana aproxima-se da concepção de formação integral defendida pela BNCC, ao reconhecer que aprender envolve também formar sujeitos críticos, solidários e capazes de conviver democraticamente.

4.2 José Carlos Libâneo: a mediação pedagógica e a função social da escola

José Carlos Libâneo amplia essa discussão ao compreender a docência como atividade intencional de mediação entre os conhecimentos historicamente produzidos e a formação dos estudantes. Para o autor, ensinar significa organizar situações didáticas que favoreçam não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento intelectual, ético e social dos alunos.

Na perspectiva de Libâneo (2013), a escola possui função social que ultrapassa a preparação para avaliações ou para o mercado de trabalho. Sua finalidade consiste em promover a formação integral dos sujeitos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia intelectual, da participação cidadã e da capacidade de interpretar criticamente a realidade.

Essa concepção dialoga diretamente com as competências socioemocionais ao reconhecer que o processo educativo envolve o desenvolvimento de atitudes relacionadas à convivência, ao respeito às diferenças, ao trabalho colaborativo e à responsabilidade social. O professor assume, portanto, a função de mediador da aprendizagem, organizando experiências que articulem conhecimentos científicos, valores humanos e práticas de convivência democrática.

Libâneo ressalta ainda que a qualidade da prática pedagógica depende da intencionalidade educativa. O desenvolvimento das competências socioemocionais não deve ocorrer de maneira improvisada ou desvinculada do currículo, mas integrar o planejamento docente, os objetivos de aprendizagem e as metodologias utilizadas em sala de aula. Essa compreensão reforça a necessidade de que o professor desenvolva competências profissionais capazes de integrar aspectos cognitivos e socioemocionais em sua prática cotidiana.

4.3 António Nóvoa: identidade profissional e formação continuada

As transformações sociais e educacionais contemporâneas têm ampliado as exigências dirigidas aos professores, tornando indispensável a construção de uma identidade profissional fundamentada na reflexão crítica sobre a própria prática. Nesse contexto, António Nóvoa destaca que a formação docente constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, construído nas experiências vividas, na colaboração entre pares e na reflexão sobre os desafios cotidianos da escola.

Para Nóvoa (2009), não há inovação educacional sem professores capazes de analisar criticamente sua atuação e reconstruir continuamente seus saberes profissionais. O autor critica modelos de formação centrados apenas na transmissão de técnicas pedagógicas, defendendo que o professor desenvolva competências para compreender a complexidade das relações educativas e responder aos desafios emergentes da sociedade contemporânea.

No contexto das competências socioemocionais, essa perspectiva assume especial relevância. Espera-se que o professor seja capaz de promover o desenvolvimento emocional dos estudantes; contudo, essa atuação exige que o próprio docente desenvolva habilidades relacionadas à empatia, à escuta ativa, à autorregulação emocional, à resolução de conflitos e ao trabalho colaborativo.

Nóvoa enfatiza que a construção desses saberes ocorre principalmente na escola, por meio da reflexão compartilhada entre professores, da formação continuada e da constituição de comunidades de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes está diretamente relacionado ao desenvolvimento profissional e humano dos próprios educadores.

4.4 Selma Garrido Pimenta: saberes docentes e prática reflexiva

As contribuições de Selma Garrido Pimenta complementam essa discussão ao destacar que o exercício da docência mobiliza diferentes tipos de conhecimentos, construídos ao longo da formação inicial, da experiência profissional e da reflexão crítica sobre a prática.

Segundo Pimenta (2012), o professor não atua apenas aplicando teorias produzidas por especialistas, mas produz conhecimentos pedagógicos a partir da análise das situações concretas vivenciadas na escola. Essa compreensão rompe com a visão tecnicista da docência e reconhece o professor como sujeito intelectual capaz de investigar, interpretar e transformar sua própria prática.

No desenvolvimento das competências socioemocionais, essa perspectiva evidencia que o docente necessita compreender as especificidades de seus estudantes, interpretar os conflitos presentes no ambiente escolar e elaborar estratégias pedagógicas que favoreçam a convivência democrática e o desenvolvimento integral.

Pimenta também destaca que a prática reflexiva permite ao professor avaliar continuamente suas intervenções pedagógicas, identificando necessidades de adaptação, aperfeiçoamento e inovação. Dessa forma, o desenvolvimento das competências socioemocionais deixa de ser compreendido como aplicação de programas padronizados e passa a integrar uma prática educativa contextualizada, crítica e sensível às características da comunidade escolar.

4.5 A BNCC e a institucionalização das competências socioemocionais

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) representa importante marco na incorporação das competências socioemocionais às políticas educacionais. O documento estabelece dez Competências Gerais que orientam a Educação Básica e reconhece que a formação escolar deve contemplar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento humano integral.

Destacam-se, especialmente, as Competências Gerais 8, 9 e 10, que tratam do autoconhecimento e autocuidado, da empatia, do diálogo, da cooperação, do respeito à diversidade e da responsabilidade individual e coletiva. Essas competências evidenciam que a aprendizagem não pode restringir-se à dimensão cognitiva, devendo promover o desenvolvimento emocional, social e ético dos estudantes.

A BNCC atribui ao professor papel estratégico nesse processo, uma vez que cabe a ele planejar experiências educativas capazes de integrar os conteúdos curriculares ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Entretanto, o documento não propõe que essas competências sejam ensinadas como disciplina isolada. Ao contrário, sua incorporação deve ocorrer de maneira transversal, permeando o currículo, as metodologias, as avaliações e as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Freire, Libâneo, Nóvoa e Pimenta ao reconhecer que o professor constitui agente central da formação integral. O desenvolvimento das competências socioemocionais depende da qualidade das interações pedagógicas, da organização do trabalho docente e da construção de ambientes escolares democráticos, acolhedores e participativos.

4.6 Síntese crítica

A análise das contribuições desses autores evidencia que o desenvolvimento das competências socioemocionais não pode ser reduzido à aplicação de programas específicos ou de metodologias padronizadas. Trata-se de um processo educativo permanente, fundamentado na qualidade das relações humanas estabelecidas no cotidiano escolar.

Freire enfatiza a dimensão ética e humanizadora da educação; Libâneo destaca a mediação pedagógica e a função social da escola; Nóvoa evidencia a importância da formação continuada e da identidade profissional docente; Pimenta reconhece o professor como intelectual reflexivo e produtor de saberes pedagógicos. A BNCC, por sua vez, institucionaliza essas concepções ao incorporar as competências socioemocionais como parte integrante da formação básica.

Dessa forma, o professor configura-se como protagonista da construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Sua atuação exige não apenas domínio dos conteúdos curriculares, mas também competência para estabelecer relações pedagógicas pautadas no diálogo, na escuta, na empatia, na cooperação e no respeito à diversidade. Assim, o desenvolvimento das competências socioemocionais revela-se indissociável da valorização da profissão docente e do fortalecimento de processos permanentes de formação inicial e continuada.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar, discutindo seus fundamentos teóricos, sua inserção nas políticas educacionais brasileiras e o papel do professor na promoção da formação integral dos estudantes. A partir da revisão da literatura, constatou-se que as competências socioemocionais constituem dimensão indissociável do processo educativo, uma vez que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da empatia, da cooperação, da responsabilidade, da autorregulação emocional e da participação cidadã.

A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender que as discussões sobre competências socioemocionais não representam uma ruptura com as teorias clássicas da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento, mas uma ampliação de princípios já defendidos por autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget. Wallon demonstrou que afetividade e cognição constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano; Vygotsky evidenciou que a aprendizagem ocorre por meio da mediação social e da interação cultural; Piaget destacou a importância da cooperação e da construção da autonomia moral. Embora desenvolvidas em contextos históricos

distintos, essas teorias permanecem atuais ao fundamentar práticas pedagógicas que reconhecem o estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento emocional e social.

Da mesma forma, verificou-se que as contribuições de Daniel Goleman, da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ampliaram esse debate ao sistematizar modelos de aprendizagem socioemocional alinhados às demandas da sociedade contemporânea. Esses referenciais reforçam que competências como autoconsciência, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável podem ser desenvolvidas intencionalmente por meio de práticas educativas planejadas e integradas ao currículo escolar.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa importante marco na institucionalização da formação integral, ao reconhecer que a educação básica deve promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários à vida em sociedade. As Competências Gerais da BNCC reafirmam que a aprendizagem não pode restringir-se ao domínio de conteúdos conceituais, devendo contemplar igualmente aspectos éticos, emocionais, sociais e culturais, em consonância com uma concepção de educação comprometida com a formação cidadã.

Nesse cenário, o professor assume papel central na concretização das competências socioemocionais. As reflexões de Paulo Freire, José Carlos Libâneo, António Nóvoa e Selma Garrido Pimenta evidenciam que a docência ultrapassa a dimensão técnica do ensino, constituindo uma prática ética, política e socialmente comprometida com a formação humana. O desenvolvimento das competências socioemocionais depende da capacidade do professor de estabelecer relações pedagógicas pautadas no diálogo, na escuta, na cooperação, no respeito às diferenças e na mediação dos conflitos, favorecendo a construção de ambientes escolares democráticos, inclusivos e acolhedores.

Entretanto, a efetivação dessa proposta ainda enfrenta desafios significativos. A literatura analisada aponta que muitos professores não receberam formação inicial específica para trabalhar competências socioemocionais, o que evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação continuada. Além disso, persistem dificuldades relacionadas à organização curricular, às condições de trabalho, à sobrecarga docente e à escassez de materiais pedagógicos que auxiliem na integração entre os conteúdos escolares e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Tais fatores demonstram que a implementação das competências socioemocionais exige compromisso institucional, gestão escolar participativa e investimentos permanentes na valorização do trabalho docente.

Outro aspecto relevante identificado nesta pesquisa refere-se à necessidade de compreender as competências socioemocionais sob uma perspectiva crítica e humanizadora. Embora organismos internacionais tenham contribuído para ampliar o reconhecimento da importância dessas competências, sua incorporação ao currículo não deve ocorrer apenas em função das exigências do mercado de trabalho ou de indicadores de desempenho educacional. Conforme defendido por Paulo Freire, a educação deve priorizar a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da realidade social. Assim, o desenvolvimento socioemocional precisa estar orientado por princípios éticos, democráticos e inclusivos, promovendo o respeito à diversidade, a justiça social e a cidadania.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento das competências socioemocionais representa um dos principais desafios e, simultaneamente, uma das maiores possibilidades para a educação contemporânea. Sua consolidação requer uma concepção de ensino que reconheça a inseparabilidade entre cognição, afetividade e interação social, superando modelos pedagógicos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos. A escola deve constituir-se como espaço de aprendizagem, convivência e desenvolvimento humano, no qual os estudantes tenham oportunidades de construir conhecimentos, fortalecer valores e desenvolver habilidades necessárias para participar de forma ética, responsável e colaborativa da vida em sociedade.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa possui caráter bibliográfico e, portanto, apresenta limitações inerentes a esse tipo de investigação. Sugere-se que estudos futuros realizem pesquisas de campo em escolas públicas e privadas, analisando práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais, a percepção de professores e estudantes sobre sua implementação e os impactos dessas ações no clima escolar, no desempenho acadêmico e na formação cidadã. Investigações dessa natureza poderão ampliar o conhecimento científico sobre o tema e subsidiar políticas educacionais que fortaleçam uma educação cada vez mais integral, inclusiva e socialmente comprometida.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CASEL. **What is the CASEL Framework?** Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em: 4 ago. 2026.
- DARLING-HAMMOND, Linda; FLOOK, Lisa; COOK-HARVEY, Channa; BARRON, Brigid; OSHER, David. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, v. 24, n. 2, p. 97–140, 2020.
- ELIAS, Maurice J.; ZINS, Joseph E.; WEISSBERG, Roger P. et al. **Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- MOLL, Jaqueline. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC, 2009.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OECD. **Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills**. Paris: OECD Publishing, 2021.

- OECD. **OECD Learning Compass 2030**. Paris: OECD Publishing, 2019.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2021.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- WEISSBERG, Roger P.; DURLAK, Joseph A.; DOMITROVICH, Celene E.; GULLotta, Thomas P. (org.). **Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future**. In: DURLAK, J. A. et al. (org.). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: Guilford Press, 2015.