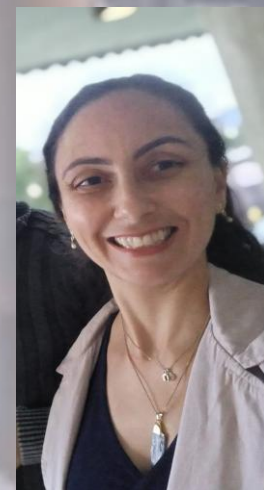


A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES: APRENDIZAGEM, CONVIVÊNCIA, AUTONOMIA E FORMAÇÃO INTEGRAL



THE IMPORTANCE OF SOCIAL-EMOTIONAL EDUCATION IN STUDENT DEVELOPMENT: LEARNING, SOCIAL INTERACTION, AUTONOMY, AND HOLISTIC DEVELOPMENT

CLAUDIANE SOARES RODRIGUES PITTOLI

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física (2006) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Rio Claro. No campo profissional, atua como professora desde 2008. Exerceu a função de Professora de Educação Física na rede estadual de ensino de São Paulo, no período de 2008 a 2018, e atua como Professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo desde 2010. Entre as experiências profissionais, destaca-se a atuação como Professora Orientadora de Educação Digital (POED) na EMEF Padre Antônio Vieira, no período de 2012 a 2019. Atualmente, exerce funções junto à gestão escolar, contribuindo para o desenvolvimento das ações pedagógicas, administrativas e organizacionais da unidade educacional.

RESUMO

A educação socioemocional ganhou centralidade no debate educacional contemporâneo por reconhecer que aprender envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais, corporais e éticas que se constituem de forma integrada. Este artigo analisa a importância da educação socioemocional no desenvolvimento dos estudantes, discutindo seus fundamentos, contribuições para a aprendizagem, convivência, autonomia, participação e formação integral, bem como os riscos de abordagens reducionistas. A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental e articula a Base Nacional Comum Curricular, estudos sobre aprendizagem socioemocional, desenvolvimento humano, habilidades sociais, relações pedagógicas e clima escolar. Argumenta-se que competências como autoconsciência, autorregulação, empatia, cooperação, tomada de decisão responsável e capacidade de estabelecer relações não devem ser ensinadas como técnicas isoladas nem utilizadas para responsabilizar individualmente o estudante por problemas produzidos por desigualdades, violências ou condições institucionais. Sua promoção torna-se mais consistente quando integrada ao currículo, às práticas de convivência, à gestão democrática, à Educação Física, à cultura digital e às relações cotidianas da escola. Evidências de pesquisas internacionais indicam que intervenções escolares bem planejadas podem produzir efeitos positivos em competências socioemocionais, atitudes, comportamento e desempenho acadêmico. Conclui-se que a educação socioemocional possui maior potencial formativo quando articulada à mediação docente, ao pertencimento, à participação estudantil, à equidade e à construção de ambientes seguros, evitando

modelos padronizados de comportamento e compreendendo o estudante como sujeito histórico, social e cultural.

Palavras-chave: Educação socioemocional; Desenvolvimento integral; Aprendizagem; Convivência; Escola.

ABSTRACT

Social-emotional education has moved to the forefront of contemporary educational debate by acknowledging that learning involves cognitive, affective, social, bodily, and ethical dimensions that develop in an integrated manner. This article analyzes the importance of social-emotional education in student development, discussing its foundations and contributions to learning, social interaction, autonomy, participation, and holistic development, as well as the risks associated with reductionist approaches. Based on bibliographic and documentary research, the study integrates the National Common Curricular Base (BNCC) with research on social-emotional learning, human development, social skills, pedagogical relationships, and school climate. It argues that competencies such as self-awareness, self-regulation, empathy, cooperation, responsible decision-making, and relationship-building skills should not be taught as isolated techniques, nor used to place individual blame on students for problems stemming from inequalities, violence, or institutional conditions. Promoting these competencies is more effective when they are integrated into the curriculum, social interaction practices, democratic management, Physical Education, digital culture, and daily school life. Evidence from international research indicates that well-planned school interventions can yield positive effects on social-emotional competencies, attitudes, behavior, and academic performance. The article concludes that social-emotional education holds greater developmental potential when linked to teacher mediation, a sense of belonging, student participation, equity, and the creation of safe environments—avoiding standardized behavioral models and viewing the student as a historical, social, and cultural subject.

Keywords: Social-emotional education; Holistic development; Learning; Social interaction; School.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é atravessada por uma contradição importante. Ao mesmo tempo em que se ampliam as expectativas sobre resultados acadêmicos, cresce o reconhecimento de que desempenho, participação e permanência dependem de condições relacionais e emocionais que não podem ser tratadas como elementos periféricos. Estudantes aprendem em interação com outras pessoas, lidam com frustrações, constroem imagens de si, negociam conflitos, experimentam pertencimento ou exclusão e elaboram sentidos sobre aquilo que fazem. A aprendizagem, portanto, não ocorre em um sujeito puramente cognitivo. Ela envolve emoções, corpo, relações e cultura.

A educação socioemocional surge nesse contexto como um campo que busca compreender e promover capacidades relacionadas ao reconhecimento das próprias emoções, regulação do comportamento, empatia, cooperação, estabelecimento de relações, persistência, tomada de decisão responsável e participação social. Entretanto, a expansão do tema também produziu simplificações. Em algumas propostas, competências socioemocionais aparecem como listas de traços individuais a serem treinados para aumentar produtividade ou adaptar estudantes às exigências escolares. Essa leitura é insuficiente porque desloca para o indivíduo responsabilidades que pertencem também à instituição, às relações sociais e às políticas públicas.

A Base Nacional Comum Curricular brasileira afirma uma concepção de educação integral e inclui entre suas competências gerais dimensões relacionadas ao autoconhecimento, cuidado com a saúde física e emocional, empatia, diálogo, cooperação, responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018). Isso não significa que a escola deva criar uma disciplina voltada exclusivamente ao controle das emoções. O

documento permite compreender que essas dimensões atravessam o currículo e precisam ser desenvolvidas nas diferentes áreas, situações de aprendizagem e experiências de convivência.

Pesquisas sobre Social and Emotional Learning, frequentemente referido pela sigla SEL, encontraram efeitos positivos de programas escolares estruturados. A meta-análise de Durlak et al. (2011), envolvendo mais de duzentas intervenções universais, identificou melhora em competências socioemocionais, atitudes, comportamentos e desempenho acadêmico. Estudos posteriores observaram que parte desses efeitos pode permanecer ao longo do tempo (Taylor et al., 2017). Esses resultados são relevantes, mas não autorizam a adoção automática de qualquer programa rotulado como socioemocional. A qualidade da implementação, a formação dos profissionais, a adequação cultural e a articulação com o projeto pedagógico são determinantes.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da educação socioemocional no desenvolvimento dos estudantes, considerando seus fundamentos teóricos, contribuições, limites e possibilidades de implementação na escola pública. A discussão articula aprendizagem, convivência, Educação Física, cultura digital, inclusão, avaliação e gestão escolar. Defende-se que a educação socioemocional é formativa quando amplia a capacidade de compreender a si e aos outros, participar da vida coletiva e enfrentar desafios com apoio e autonomia; torna-se problemática quando busca fabricar comportamentos padronizados ou responsabilizar crianças e jovens por condições que ultrapassam sua ação individual.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

O conceito de educação socioemocional reúne diferentes tradições teóricas. Parte da literatura internacional utiliza modelos de competências organizados em domínios como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. O modelo difundido pelo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) tornou-se uma das referências mais conhecidas. Sua contribuição está em explicitar que emoções, relações e decisões podem ser objeto de reflexão pedagógica. Entretanto, esses domínios não devem ser entendidos como características fixas ou independentes do contexto.

A perspectiva histórico-cultural oferece base importante para evitar essa individualização. Vygotsky (2007) compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como processo mediado por relações sociais, linguagem e instrumentos culturais. Nessa perspectiva, autorregulação e pensamento não surgem isoladamente dentro do indivíduo; desenvolvem-se em interações nas quais adultos e pares oferecem referências, significados e formas de agir. A escola participa dessa formação porque organiza situações em que estudantes aprendem a esperar, argumentar, cooperar, discordar, pedir ajuda, planejar ações e revisar decisões.

A relação entre emoção e cognição também é destacada por estudos contemporâneos da neurociência afetiva. Immordino-Yang e Damasio (2007) argumentam que processos emocionais estão profundamente envolvidos no raciocínio e na aprendizagem. Informações destituídas de significado pessoal ou social tendem a mobilizar menos os sistemas que sustentam atenção, memória e decisão.

Essa constatação não deve ser convertida em receitas neuroeducacionais simplistas, mas reforça um princípio pedagógico: o estudante aprende melhor quando consegue atribuir sentido à experiência e quando o ambiente permite envolvimento emocional sem ameaça ou humilhação.

No campo das habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2005) mostram que repertórios de interação podem ser desenvolvidos e que a qualidade das relações influencia adaptação, participação e aprendizagem. Saber expressar opiniões, ouvir, negociar, fazer pedidos, recusar de forma respeitosa e lidar com críticas são aprendizagens sociais relevantes. Contudo, comportamentos considerados adequados dependem de contexto, idade, cultura e relações de poder. Por isso, educação socioemocional não deve impor uma única forma de expressão como sinal de maturidade.

A literatura da ciência do desenvolvimento e da aprendizagem também reforça a integração entre cognição, relações e emoção. Darling-Hammond et al. (2020) sintetizam evidências indicando que ambientes seguros, vínculos consistentes, expectativas elevadas com suporte e oportunidades de participação favorecem o desenvolvimento. O estudante não é um conjunto de competências desconectadas; é uma pessoa em desenvolvimento inserida em sistemas familiares, comunitários e institucionais. Essa compreensão desloca o foco de programas isolados para a cultura escolar.

Portanto, uma concepção consistente de educação socioemocional precisa articular dois níveis. No nível individual, interessa ampliar repertórios de autoconhecimento, regulação, comunicação e tomada de decisão. No nível coletivo, é necessário construir relações e instituições que tornem possível exercer essas capacidades. Pedir empatia em uma escola que tolera humilhação, ensinar autorregulação em um ambiente organizado por ameaças ou exigir resiliência sem enfrentar desigualdades produz contradição pedagógica. Competências pessoais e condições sociais devem ser analisadas conjuntamente.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

A BNCC define educação integral como compromisso com o desenvolvimento humano global e rejeita a fragmentação entre dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2018). Essa orientação oferece uma base normativa para compreender a educação socioemocional não como adição decorativa ao currículo, mas como parte do próprio processo formativo. Nas competências gerais, aparecem explicitamente autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, argumentação, repertório cultural, responsabilidade e cidadania.

É importante, porém, distinguir educação integral de ampliação indiscriminada de responsabilidades individuais. A competência de autoconhecimento, por exemplo, não significa que estudantes devam controlar toda emoção considerada inconveniente. Emoções como medo, raiva, tristeza ou vergonha possuem funções e expressam experiências que precisam ser compreendidas. O objetivo educativo é ampliar vocabulário emocional, capacidade de reconhecer sinais, buscar ajuda, compreender consequências e escolher formas de expressão compatíveis com direitos próprios e alheios.

Da mesma forma, empatia não pode ser reduzida à cordialidade. Em contexto escolar, ela envolve reconhecer perspectivas diferentes, considerar condições de vida, perceber exclusões e agir de modo responsável diante do sofrimento de outras pessoas. Uma prática realmente socioemocional precisa, portanto, dialogar com educação em direitos humanos, combate ao racismo, enfrentamento do capacitismo, prevenção do bullying e respeito às diferenças culturais, corporais, religiosas e sociais.

A responsabilidade e a cidadania também exigem participação. Estudantes desenvolvem capacidade de decidir responsavelmente quando têm oportunidades reais de tomar decisões, discutir regras, propor soluções e avaliar consequências. Uma escola que exige responsabilidade, mas mantém estudantes em posição permanentemente passiva, limita a aprendizagem que pretende promover. Assembleias, grêmios, projetos coletivos, mediação de conflitos e participação na construção de combinados oferecem experiências concretas de vida democrática.

O desafio curricular está em transformar princípios amplos em situações pedagógicas observáveis. Em Língua Portuguesa, a análise de narrativas pode discutir motivações, conflitos e perspectivas. Em História e Geografia, questões sociais podem mobilizar empatia sem apagar conflitos e relações de poder. Em Ciências, saúde e corpo podem ser tratados de forma integrada. Em Arte, processos de criação permitem expressão e leitura sensível. Em Educação Física, regras, cooperação, competição e corporalidade oferecem situações intensas de aprendizagem relacional. A educação socioemocional torna-se mais autêntica quando emerge da experiência curricular.

CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E O DESEMPENHO ACADÊMICO

A relação entre competências socioemocionais e aprendizagem não deve ser apresentada de forma causal simplista, mas há evidências consistentes de associação e de efeitos positivos em intervenções escolares bem desenhadas. Durlak et al. (2011) encontraram, em meta-análise, ganhos em habilidades socioemocionais, atitudes, comportamento e desempenho acadêmico entre participantes de programas universais. Taylor et al. (2017) identificaram efeitos de acompanhamento que se mantiveram em diferentes desfechos. Esses estudos indicam que investir em relações e autorregulação não compete necessariamente com o ensino de conteúdos; pode criar condições para que ele aconteça melhor.

Uma das explicações está relacionada à autorregulação. Aprender exige iniciar tarefas, sustentar atenção, lidar com erros, adiar respostas impulsivas, persistir, reorganizar estratégias e pedir ajuda. Essas ações são atravessadas por emoção. Um estudante que interpreta o erro como prova de incapacidade pode evitar desafios; outro que aprende a analisar o erro como informação tende a permanecer mais tempo na tarefa. A intervenção docente pode transformar essa relação por meio de feedback, expectativas realistas e oportunidades de revisão.

O sentimento de pertencimento também influencia a participação. Estudantes que percebem que são reconhecidos, que suas contribuições têm valor e que existem adultos confiáveis na escola tendem a engajar-se com maior segurança. O pertencimento não é produzido por discursos motivacionais isolados. Ele depende de experiências repetidas de reconhecimento, justiça e participação. Uma escola

que chama o estudante pelo nome, conhece sua trajetória e oferece espaços de autoria constrói condições socioemocionais para a aprendizagem.

A cooperação é outro elemento relevante. Aprendizagens complexas frequentemente ocorrem em interação, quando estudantes explicam estratégias, comparam soluções e precisam considerar argumentos de outras pessoas. Trabalhos em grupo, entretanto, não produzem cooperação automaticamente. É necessário ensinar formas de distribuir tarefas, escutar, discordar, tomar decisões e resolver impasses. Assim, a competência socioemocional é simultaneamente meio e objeto da atividade pedagógica.

A motivação precisa ser analisada com cautela. Programas socioemocionais não devem buscar fabricar estudantes permanentemente motivados ou positivos. A escola convive com cansaço, frustração, conflitos e interesses diversos. A tarefa pedagógica é criar sentido, oferecer desafios possíveis, permitir escolhas e apoiar a persistência sem negar emoções desagradáveis. A maturidade socioemocional não consiste em sentir-se bem o tempo todo, mas em ampliar recursos para compreender situações e agir de maneira deliberada.

Também é necessário rejeitar o uso das competências socioemocionais como explicação universal para dificuldades acadêmicas. Baixo desempenho pode resultar de lacunas curriculares, barreiras de acessibilidade, condições socioeconômicas, ausências, racismo, problemas de saúde, metodologias inadequadas ou falta de recursos. Dizer que um estudante precisa de mais perseverança pode ocultar responsabilidades institucionais. A análise pedagógica precisa considerar o conjunto de condições que produz a dificuldade.

CLIMA ESCOLAR, PERTENCIMENTO E CONVIVÊNCIA

A educação socioemocional não se limita ao que ocorre em uma aula planejada. Ela é ensinada diariamente pelo modo como a escola distribui voz, autoridade, reconhecimento e consequência. Quando conflitos são resolvidos por humilhação pública, estudantes aprendem que poder autoriza constrangimento. Quando regras são claras, justificadas e aplicadas de forma coerente, aprendem previsibilidade e responsabilidade. O chamado currículo oculto das relações pode confirmar ou contradizer aquilo que a escola declara valorizar.

Clima escolar refere-se às percepções sobre segurança, relações, ensino, pertencimento, justiça e organização institucional. Um clima positivo favorece confiança e disponibilidade para aprender. Isso não significa ausência de conflitos, mas existência de formas legítimas de enfrentá-los. Conflitos são inevitáveis em qualquer comunidade. O problema educativo está em permitir que escalem para violência ou em tratá-los apenas por punição, sem compreender causas, impactos e possibilidades de reparação.

Práticas restaurativas, círculos de diálogo e mediação podem contribuir quando utilizadas com formação adequada e sem coerção. Elas não substituem medidas de proteção em situações graves nem devem colocar vítima e agressor em condições de falsa equivalência. Seu potencial está em ampliar responsabilidade, escuta e reparação em conflitos compatíveis com esse tipo de intervenção. A educação socioemocional precisa caminhar junto com políticas claras contra violência e discriminação.

O bullying constitui um exemplo em que a responsabilização individual é insuficiente. A intimidação sistemática depende de relações de poder, audiência, normas do grupo e respostas dos adultos. Trabalhar apenas autocontrole do agressor ou resiliência da vítima ignora a dinâmica coletiva. A escola precisa agir sobre cultura, supervisão, canais de denúncia, proteção, participação dos pares e resposta institucional. Empatia, nesse caso, precisa ser acompanhada de ação e compromisso com direitos.

Pertencimento também se relaciona à representação. Estudantes precisam encontrar no currículo, nos materiais, nas celebrações e nas posições de protagonismo referências que não os coloquem sempre em lugar de déficit ou invisibilidade. A educação socioemocional perde legitimidade quando pede autoestima a sujeitos que vivenciam discriminação cotidiana sem que a instituição enfrente o problema. Promover bem-estar exige transformar contextos de desvalorização.

A gestão escolar possui papel decisivo nessa dimensão. Horários, distribuição de espaços, procedimentos disciplinares, comunicação com famílias, reuniões pedagógicas e prioridades formativas criam condições para a convivência. A educação socioemocional torna-se política institucional quando deixa de depender exclusivamente da iniciativa de um professor e passa a orientar práticas comuns, acompanhadas e avaliadas coletivamente.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

A Educação Física oferece condições particularmente férteis para o desenvolvimento socioemocional porque mobiliza corpo, regras, cooperação, oposição, exposição pública, desempenho, frustração e pertencimento de forma intensa. Jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas de aventura produzem situações em que estudantes precisam decidir, lidar com resultados, comunicar-se, reconhecer limites, cuidar de parceiros e assumir diferentes papéis. Contudo, essas aprendizagens não acontecem automaticamente; dependem da mediação pedagógica.

Um ambiente excessivamente orientado para desempenho pode produzir o efeito inverso. Seleção dos mais habilidosos, comparações públicas, punição por erro e valorização exclusiva da vitória podem reforçar vergonha, exclusão e hostilidade. Para que a Educação Física contribua socioemocionalmente, é necessário ampliar repertórios, diversificar critérios de participação, adaptar regras e reconhecer diferentes formas de competência corporal. Inclusão não significa eliminar desafios, mas garantir condições para que todos participem de forma significativa.

A cooperação pode ser ensinada por meio do desenho das tarefas. Jogos em que o objetivo depende da participação de todos, rodízio de funções, desafios coletivos e construção conjunta de estratégias favorecem comunicação e corresponsabilidade. Após a prática, breves momentos de reflexão podem tornar explícitas aprendizagens: o que ajudou o grupo a funcionar? Como reagimos quando alguém errou? Quem teve menos oportunidade de participar? O que mudaríamos na próxima rodada? A reflexão liga experiência corporal e consciência socioemocional.

Competição também pode ser educativa quando enquadrada por princípios de respeito, justiça e autocontrole. Não é necessário eliminar toda disputa, mas distinguir competir de humilhar. O estudante pode aprender a desejar vencer, reconhecer mérito do adversário, lidar com derrota e analisar o próprio

desempenho sem reduzir valor pessoal ao resultado. Essas aprendizagens são relevantes para diferentes situações da vida e não apenas para o esporte.

A relação com o corpo merece atenção especial. Adolescência e infância são períodos marcados por transformações corporais e comparação social. Comentários sobre peso, habilidade, aparência ou desempenho podem produzir sofrimento. O professor de Educação Física precisa construir uma cultura que valorize diversidade corporal, funcionalidade, prazer do movimento e cuidado, evitando práticas que exponham estudantes. A educação socioemocional, nesse componente, também significa desenvolver uma relação menos punitiva com o próprio corpo.

A trajetória profissional de docentes de Educação Física pode contribuir para a gestão de projetos interdisciplinares de convivência, justamente por sua experiência com grupos, regras e mediação de situações corporais. Entretanto, a responsabilidade não deve ser concentrada nesse componente. A formação socioemocional atravessa toda a escola e precisa ser compartilhada por professores, gestão, funcionários, estudantes e famílias.

CULTURA DIGITAL, REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

As relações socioemocionais dos estudantes não terminam no portão da escola. Redes sociais, jogos on-line, aplicativos de mensagens e plataformas de vídeo reorganizam formas de pertencimento, exposição, comparação e conflito. A escola precisa compreender a cultura digital como dimensão da vida social, evitando tanto a demonização da tecnologia quanto a ideia de que problemas digitais são externos à educação. A BNCC inclui cultura digital entre as competências gerais e orienta uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias (Brasil, 2018).

No ambiente digital, competências como empatia e tomada de decisão responsável assumem características específicas. A ausência de contato presencial pode reduzir pistas emocionais, facilitar respostas impulsivas e ampliar a circulação de conteúdos. Antes de compartilhar uma imagem, comentar uma publicação ou participar de um grupo que ridiculariza alguém, o estudante precisa considerar consequências que podem ser duradouras. Essas situações oferecem material pedagógico concreto para discutir responsabilidade, reputação, consentimento e direitos.

A atuação anterior em funções de orientação de educação digital evidencia que tecnologia e convivência precisam ser trabalhadas de forma integrada. O Professor Orientador de Educação Digital pode colaborar com projetos sobre cidadania digital, checagem de informações, cyberbullying, privacidade e autoria. Contudo, assim como ocorre com a educação socioemocional em geral, o tema não deve ficar restrito ao laboratório ou a um especialista. Professores de diferentes áreas precisam incorporar questões digitais aos seus objetos de conhecimento e à vida da turma.

Também é necessário discutir comparação social e métricas de popularidade. Curtidas, seguidores, visualizações e filtros produzem sistemas de visibilidade que podem afetar autoestima e percepção de pertencimento. A resposta educativa não é ordenar que estudantes deixem de se importar com essas métricas, mas ajudá-los a compreender como plataformas são desenhadas, como funcionam

mecanismos de recomendação e como identidades são construídas em ambientes digitais. Conhecimento crítico amplia autonomia.

A autorregulação no uso de dispositivos deve ser tratada de modo realista. A escola pode construir combinados de uso, propor períodos de concentração, discutir notificações e desenvolver práticas de atenção. Porém, é inadequado atribuir apenas à força de vontade dos estudantes a responsabilidade por tecnologias desenhadas para disputar atenção. Educação digital e socioemocional precisam incluir análise das características das plataformas, interesses econômicos e estratégias de design persuasivo.

Projetos de produção midiática podem transformar estudantes de consumidores em autores. Podcasts, vídeos, campanhas, jogos e produções multimodais permitem trabalhar planejamento, colaboração, feedback, responsabilidade com o público e revisão. Quando a cultura digital é vivenciada como autoria coletiva, ela pode fortalecer competências socioemocionais sem recorrer a exercícios artificiais sobre emoções.

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EQUIDADE

Uma política de educação socioemocional precisa ser inclusiva desde sua concepção. Comportamentos associados a contato visual, expressão facial, comunicação verbal, tolerância sensorial ou participação em grupo variam entre estudantes e podem estar relacionados a deficiência, neurodiversidade, cultura ou experiências de vida. Avaliar todos por um padrão único de sociabilidade pode produzir exclusão. A escola precisa distinguir objetivos formativos de normas comportamentais arbitrárias.

Estudantes com deficiência têm direito à participação curricular e a adaptações razoáveis. Em atividades socioemocionais, isso significa oferecer diferentes formas de expressão, comunicação e envolvimento. Uma criança que utiliza comunicação alternativa pode participar de rodas de decisão; um estudante autista pode precisar de previsibilidade e opções para lidar com sobrecarga sensorial; estudantes com deficiência intelectual podem se beneficiar de situações concretas e recursos visuais. Inclusão implica remover barreiras, não exigir que todos se comportem da mesma maneira.

A equidade racial também é inseparável do tema. Crianças e adolescentes negros podem vivenciar expectativas diferenciadas sobre comportamento, punições desproporcionais e estereótipos que interpretam assertividade como agressividade. Uma educação socioemocional desatenta a essas relações pode reforçar controle em vez de emancipação. Trabalhar autocontrole sem discutir racismo institucional é pedagogicamente insuficiente. A escola precisa revisar seus próprios critérios de disciplina e reconhecimento.

Questões de gênero também atravessam a expressão emocional. Meninos podem receber mensagens que associam vulnerabilidade à fraqueza; meninas podem ser socialmente pressionadas a agradar, conter conflitos ou assumir cuidado emocional de outros. A educação socioemocional pode problematizar essas expectativas e ampliar repertórios, permitindo que diferentes estudantes expressem medo, afeto, indignação, firmeza e cuidado sem aprisionamento em papéis rígidos.

Desigualdades econômicas afetam oportunidades, experiências de estresse e acesso a recursos. Não é legítimo ensinar resiliência como resposta suficiente à insegurança alimentar, violência territorial ou falta de acesso a serviços. Competências socioemocionais podem ajudar estudantes a enfrentar adversidades, mas não substituem direitos sociais. A escola precisa articular apoio, rede de proteção e políticas públicas, mantendo claro que algumas dificuldades exigem transformação das condições, e não apenas adaptação individual.

Uma abordagem equitativa pergunta não apenas quais competências faltam ao estudante, mas quais condições faltam à instituição para que ele possa participar. Essa inversão é decisiva. Em vez de atribuir desinteresse, impulsividade ou pouca cooperação como traços pessoais, a equipe pode analisar barreiras curriculares, relações, acessibilidade, experiências de discriminação e oportunidades reais de escolha. A educação socioemocional se fortalece quando se torna também ferramenta de reflexão institucional.

O PAPEL DO PROFESSOR E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

O professor é uma figura importante na educação socioemocional, mas seu papel precisa ser definido com limites. Docentes ensinam por meio das relações que constroem, do modo como respondem ao erro, distribuem oportunidades, regulam conflitos e demonstram respeito. Não precisam atuar como terapeutas nem investigar intimidades. A tarefa pedagógica consiste em criar condições para aprendizagem e convivência, reconhecer sinais de dificuldade e acionar apoios quando necessário.

Freire (1996) ressalta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo, coerência e compromisso ético. Essa perspectiva aproxima a educação socioemocional de uma pedagogia da relação, e não de um treinamento comportamental. O estudante aprende confiança quando encontra adultos confiáveis; aprende escuta quando é escutado; aprende responsabilidade quando percebe que escolhas produzem consequências compreensíveis e proporcionais.

A modelagem do adulto é relevante. Professores não precisam demonstrar perfeição emocional, mas podem explicitar processos adequados: reconhecer um erro, reformular uma fala, pedir desculpas, dizer que precisam de alguns segundos antes de responder a um conflito ou explicar critérios de decisão. Esses gestos mostram que autorregulação não é ausência de emoção; é capacidade de agir com consciência diante dela.

Feedback pedagógico também possui dimensão socioemocional. Comentários que rotulam o estudante como preguiçoso, desatento ou incapaz tendem a transformar dificuldade em identidade. Feedback mais formativo descreve o processo, aponta evidências, reconhece avanços e indica próximos passos. Isso preserva exigência acadêmica sem produzir humilhação. A educação socioemocional não significa reduzir expectativas, mas sustentar desafios em relações de respeito.

A formação docente é indispensável. Professores precisam conhecer desenvolvimento humano, comunicação, manejo de conflitos, inclusão e limites de atuação. Também precisam de espaços para discutir casos e compartilhar estratégias. A exigência de que cada docente resolva individualmente

problemas complexos contradiz a própria lógica socioemocional da cooperação. Equipes adultas também necessitam de confiança, apoio e corresponsabilidade.

As condições de trabalho não podem ser ignoradas. Sobrecarga, falta de tempo, turmas numerosas e violência institucional reduzem possibilidades de atenção individual e planejamento. Programas socioemocionais que acrescentam tarefas sem considerar essas condições podem aumentar pressão sobre professores. A política precisa prever tempo, formação, materiais e apoio da gestão. Cuidar das relações escolares envolve também as relações de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional é relevante porque o desenvolvimento dos estudantes não pode ser fragmentado entre uma dimensão cognitiva, supostamente responsável pela aprendizagem, e uma dimensão emocional tratada como assunto privado. Emoções, relações, corpo, linguagem e pensamento formam um sistema integrado. A escola participa desse desenvolvimento por meio do currículo, da convivência, dos vínculos e das oportunidades de participação que oferece cotidianamente.

As evidências disponíveis indicam que intervenções escolares bem planejadas podem favorecer competências socioemocionais, atitudes, comportamento e desempenho acadêmico. Entretanto, resultados dependem da qualidade da implementação e do contexto. A simples adoção de materiais ou programas não garante efeitos positivos. A educação socioemocional precisa estar articulada ao projeto pedagógico, à formação docente, ao clima escolar e às políticas de inclusão e proteção.

O principal cuidado é evitar reducionismos. Competências socioemocionais não são traços fixos nem solução individual para problemas estruturais. Perseverança não substitui condições adequadas de aprendizagem; empatia não substitui enfrentamento de discriminações; autorregulação não autoriza silenciar emoções; resiliência não pode servir para normalizar injustiças. A formação integral exige tanto desenvolver capacidades pessoais quanto transformar contextos que limitam seu exercício.

A Educação Física, a cultura digital e a gestão escolar demonstram como o tema pode ser integrado à vida concreta da escola. Práticas corporais permitem trabalhar cooperação, frustração e respeito; ambientes digitais exigem responsabilidade, empatia e pensamento crítico; a gestão cria condições para que relações e regras sejam coerentes com os valores defendidos. A educação socioemocional é mais potente quando atravessa diferentes espaços e não fica confinada a uma aula específica.

O papel do professor é mediar experiências, modelar relações respeitadas, oferecer feedback, apoiar reflexão e reconhecer quando outras formas de suporte são necessárias. Não cabe ao docente diagnosticar, controlar emoções ou assumir sozinho responsabilidades de cuidado. A instituição precisa oferecer formação, tempo, trabalho coletivo e articulação com famílias e redes. Uma política de desenvolvimento socioemocional também precisa cuidar das condições de trabalho dos adultos.

Conclui-se que a importância da educação socioemocional reside em ampliar a capacidade dos estudantes de compreender a si mesmos, relacionar-se com os outros, participar de decisões, enfrentar desafios e aprender com autonomia. Seu horizonte não deve ser produzir sujeitos apenas adaptados,

obedientes ou produtivos, mas pessoas capazes de agir com responsabilidade, criticidade, empatia e participação democrática. Quando orientada por direitos, equidade e intencionalidade pedagógica, a educação socioemocional contribui de forma consistente para uma escola que ensina conhecimentos e, ao mesmo tempo, forma para a vida coletiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.
- CASEL – COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. **CASEL Framework**. Chicago: CASEL, [s.d.]. Disponível em: portal institucional CASEL. Acesso em: 25 ago. 2026.
- DARLING-HAMMOND, Linda et al. **Implications for educational practice of the science of learning and development**. *Applied Developmental Science*, v. 24, n. 2, p. 97-140, 2020. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791.
- DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DURLAK, Joseph A. et al. **The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions**. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMASIO, Antonio. **We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education**. *Mind, Brain, and Education*, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2007. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x.
- JONES, Stephanie M.; BOUFFARD, Suzanne M. **Social and emotional learning in schools: from programs to strategies**. *Social Policy Report*, v. 26, n. 4, p. 1-33, 2012.
- MAHONEY, Joseph L.; DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P. **An update on social and emotional learning outcome research**. *Phi Delta Kappan*, v. 100, n. 4, p. 18-23, 2018.
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Skills for social progress: the power of social and emotional skills**. Paris: OECD Publishing, 2015. DOI: 10.1787/9789264226159-en.
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Beyond academic learning: first results from the Survey of Social and Emotional Skills**. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: 10.1787/92a11084-en.
- TAYLOR, Rebecca D.; OBERLE, Eva; DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P. **Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects**. *Child Development*, v. 88, n. 4, p. 1156-1171, 2017. DOI: 10.1111/cdev.12864.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.