

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÉLICA DOS SANTOS SOUZA

**A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA ALÉM DA BNCC: UMA ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES ACADÊMICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
FORMAÇÃO INTEGRAL**

SÃO CARLOS – SP

2025

ÉLICA DOS SANTOS SOUZA

**A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA ALÉM DA BNCC: UMA ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES ACADÊMICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
FORMAÇÃO INTEGRAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Arce Hai

SÃO CARLOS – SP

2025



Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Élica dos Santos Souza, realizada em 29/07/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai (UFSCar)



Documento assinado digitalmente

ALESSANDRA ARCE HAI
Data: 25/09/2025 14:32:52-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Michele Varotto Machado (UFSCar)



Documento assinado digitalmente

MICHELE VARETTO MACHADO
Data: 18/09/2025 14:34:55-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Merlin Baldan (UFR)



Documento assinado digitalmente

MERILIN BALDAN
Data: 18/09/2025 16:44:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva (UFCAT)



Documento assinado digitalmente

JANAINA CASSIANO SILVA
Data: 16/09/2025 09:38:55-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz (UFSCar)



Documento assinado digitalmente

MARIA CECILIA LUIZ
Data: 19/09/2025 08:13:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo constante à pesquisa em nosso país.

Dedico à minha família e também às crianças com quem tenho a oportunidade de ensinar e aprender, como pedagoga, todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Deus pela minha fé, pelo dom da vida e por guiar meus caminhos até chegar aqui.

Aos meus pais Davina e Lídio, que são meu exemplo de força e caráter, por me educarem e apoiarem os meus estudos com todo o carinho e paciência, pois sei que não foi fácil, mas conseguimos!

Aos meus irmãos Paulo e Gisélia e meus sobrinhos Isabella, Gabriella e Arthur, vocês são necessários na minha vida e sinto muito orgulho de tê-los comigo.

A minha orientadora Profa. Dra. Alessandra Arce Hai, que me acompanha desde a minha graduação em Pedagogia, por acreditar no meu potencial, pela sua humanidade, simplicidade e sabedoria. Você é um exemplo de professora! Meu profundo carinho e gratidão sempre!

As minhas amigas, que sempre me incentivaram, me escutaram, trouxeram leveza e torceram por mim durante esse período.

Ao Grupo de Pesquisa em Ciência da Compaixão e Educação pelas trocas, diálogos, reflexões e formação.

Às professoras Dra. Janaina Cassiano Silva, Dra. Maria Cecília Luiz, Dra. Merilin Baldan, Dra. Michele Varotto Machado por comporem a banca examinadora e contribuírem consideravelmente com seus conhecimentos e orientações, fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento deste trabalho;

E à Universidade Federal de São Carlos, que faz parte da minha história desde 2010, o lugar que me fez Linguista, Pedagoga e pesquisadora. Só guardo bons conhecimentos e boas lembranças.

[...]

A felicidade voa por aí numa bolha de sabão.

A paciência tem um lindo jardim.

A tristeza se enrola no cobertor.

A confiança constrói pontes.

A insegurança faz malabarismo.

A saudade cheira o cachecol.

A gentileza acalma a tempestade.

O entusiasmo corre até o amigo com um livro recém-descoberto.

A raiva explode.

O medo finge que nem existe.

A satisfação senta na poltrona com uma xícara de chá nas mãos.

A nostalgia viaja.

A esperança prepara lanches para o caminho.

A solidão vagueia pelo deserto.

O ódio rói os fios e destrói os contatos. Não tem sinal! Não tem sinal!

A amizade fica do seu lado quando você tropeça.

O amor é eletricista.

E onde isso tudo mora?

Dentro de nós.

(Tina Oziewicz, 2024)

RESUMO

A presente tese de doutorado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, sendo fruto também das discussões e estudos do Grupo de Pesquisa em Ciência da Compaixão e Educação. Buscamos como problemática analisar: Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora esta questão? Como os críticos a educação socioemocional presente na BNCC apresentam seus argumentos? E também, como pensar uma educação socioemocional que esteja além do debate gerado pela BNCC? Assim, nossa hipótese é de que a BNCC inclui a educação socioemocional de maneira restrita e superficial, alinhada a uma abordagem tecnicista e instrumental. O objetivo geral analisar como a educação socioemocional tem sido apresentada no âmbito da BNCC, de forma a evidenciar também como seus críticos têm construído seus argumentos contrários a mesma. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do problema de pesquisa e dos objetivos foi a pesquisa teórico-bibliográfica. Primeiramente, realizamos um levantamento de 19 artigos disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, publicados entre 2018 e 2022. Selecionamos o ano de 2018 por marcar a homologação e o início da implementação da BNCC nas escolas. Esses estudos abordam tanto o contexto histórico de sua construção e implementação quanto a apropriação da educação socioemocional no contexto brasileiro. Além disso, realizamos uma segunda busca de dados na base Web of Science, entre os anos de 2020 e 2024, com o objetivo de identificar pesquisas mais recentes. Dessa seleção, obtivemos 23 artigos de meta-análise que investigam programas e estratégias internacionais de educação socioemocional, destacando resultados eficazes tanto para o trabalho docente quanto para a aprendizagem dos estudantes. Assim, em nossa análise pudemos compreender que a educação socioemocional é vista nos 19 artigos como a preparação e inclusão dos alunos para o mercado de trabalho e de que o meio empresarial tem bastante influência tanto na BNCC, quanto na introdução da educação socioemocional no Brasil. Os 23 estudos de meta-análise revisados indicam que a concepção de educação socioemocional adotada em diversos países é ampla, contextualizada e multidimensional, contrastando com a abordagem da BNCC, que se apresenta de forma mais restrita, técnica e prescritiva. Ademais, existe uma ausência de diretrizes claras na Base sobre a formação docente necessária para uma prática crítica e contextualizada da educação socioemocional. Dessa maneira, uma educação socioemocional ideal é a voltada para a formação de sujeitos conscientes, capazes de agir sobre a realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária.

Palavras-Chave: Educação socioemocional. BNCC. Formação integral

ABSTRACT

This doctoral thesis was developed in the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of São Carlos (UFSCar) in the research area of Education, Culture, and Subjectivity, and is also the result of discussions and studies by the Research Group on Compassion Science and Education. We seek to analyze the following issues: How does the National Common Core Curriculum (BNCC) incorporate this issue? How do critics of the social-emotional education present in the BNCC present their arguments? And also, how can we think about social-emotional education that goes beyond the debate generated by the BNCC? Thus, our hypothesis is that the BNCC includes social-emotional education in a restricted and superficial manner, aligned with a technical and instrumental approach. The general objective is to analyze how social-emotional education has been presented within the scope of the BNCC, in order to also highlight how its critics have constructed their arguments against it. The methodology used to develop the research problem and objectives was theoretical and bibliographic research. First, we surveyed 19 articles available on the Capes Journal Portal, published between 2018 and 2022. We selected the year 2018 because it marked the approval and beginning of the implementation of the BNCC in schools. These studies address both the historical context of its construction and implementation and the appropriation of social-emotional learning in the Brazilian context. In addition, we conducted a second data search in the Web of Science database, between 2020 and 2024, with the aim of identifying more recent research. From this selection, we obtained 23 meta-analysis articles that investigate international social-emotional learning programs and strategies, highlighting effective results for both teaching and student learning. Thus, in our analysis, we were able to understand that social-emotional learning is seen in the 19 articles as the preparation and inclusion of students for the job market and that the business environment has a significant influence on both the BNCC and the introduction of social-emotional learning in Brazil. The 23 meta-analysis studies reviewed indicate that the concept of social-emotional learning adopted in several countries is broad, contextualized, and multidimensional, contrasting with the BNCC approach, which is more restrictive, technical, and prescriptive. Furthermore, there is a lack of clear guidelines in the Base regarding the teacher training necessary for a critical and contextualized practice of social-emotional learning. Thus, ideal social-emotional learning is focused on training conscious individuals who are capable of acting on reality and contributing to the construction of a more just, humane, and supportive society.

Keywords: Socio-emotional learning. BNCC. Holistic education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Teses selecionadas no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	17
Quadro 2. Síntese dos artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes.....	19
Quadro 3. Artigos sobre os programas e estratégias de educação socioemocional encontrados na base Web of Science.....	23

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PERSPECTIVA DA OCDE, UNESCO E INSTITUTO AYRTON SENNA.....	32
2.1	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE).....	32
2.1.1	Pesquisa “Além da aprendizagem acadêmica: primeiros resultados da pesquisa sobre competências socioemocionais”.....	39
2.2.	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO).....	43
2.3	INSTITUTO AYRTON SENNA.....	49
2.4	REFLEXÕES SOBRE A SEÇÃO.....	55
3	PROCESSO HISTÓRICO SOBRE A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	58
3.1	PANORAMA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA BNCC.....	58
3.2	GRUPOS ORGANIZACIONAIS E FINANCIADORES QUE APOIARAM A CONSTRUÇÃO DA BNCC.....	67
3.3	O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NA BNCC.....	71
3.3.1	Materiais complementares relacionados à educação socioemocional.....	76
3.4	ALGUMAS REFLEXÕES.....	90
3.5	CRÍTICA DOS PESQUISADORES SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PROPOSTA PELA BNCC.....	91
3.5.1	O processo de construção da BNCC: o que dizem os pesquisadores.....	91
3.5.2	A educação socioemocional no contexto brasileiro.....	95
3.5.2.1	A BNCC e o conceito de educação socioemocional.....	97
3.6	ALGUMAS REFLEXÕES.....	101
4.	CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS INTERNACIONAIS PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO EFICAZ DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO BRASIL.....	103
4.1	OS PRINCIPAIS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PERSPECTIVA DOS PESQUISADORES.....	103
4.2	VANTAGEM ACUMULATIVA E A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL TRANSFORMADORA.....	113
4.2.1	Adaptação cultural dos programas de educação socioemocional.....	120
4.2.2	Síntese sobre os limites encontrados na realização das pesquisas.....	135
4.3	O PAPEL CENTRAL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL.....	137
4.4	A INFLUÊNCIA DA CASEL NA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL.....	144

4.5	REFLEXÕES SOBRE A SEÇÃO.....	146
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, sendo fruto também das discussões e estudos do Grupo de Pesquisa em Ciência da Compaixão e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Alessandra Arce Hai.

E visa analisar como os conceitos sobre a educação socioemocional têm sido incorporados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como investigar de que forma essa abordagem pode ser desenvolvida no contexto escolar para além das diretrizes propostas pelo documento. Ademais, busca-se contribuir para o acervo de trabalhos acadêmicos na área da educação e formação de professores.

Para esclarecer como se delineou a escolha por trabalhar com essa temática, trago um pouco da minha trajetória acadêmica que ocorreu totalmente dentro da UFSCar. Tudo começou em 2010, quando iniciei meus estudos no curso de Bacharelado em Linguística, na qual pude aprender sobre os diferentes aspectos, conceitos sobre o funcionamento da linguagem a partir da Língua Portuguesa.

Apesar de não ter seguido na área, essa graduação me inseriu dentro da pesquisa científica, pois realizei nesse período, um estudo de iniciação científica, que foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dando assim meus primeiros passos como pesquisadora.

Finalizei o curso em 2013, e nesse mesmo ano decidi prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para concorrer a uma vaga no curso de Pedagogia, pois via que o meu perfil se encaixava mais no campo da educação. Assim, em 2014 consegui ser aprovada no curso de Licenciatura em Pedagogia, do período noturno, da UFSCar.

Durante a graduação, na realização das disciplinas optativas, conheci a Profa. Dra. Alessandra Arce Hai. Suas aulas foram ascendendo a minha vontade em tê-la como orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e esse desejo foi realizado. E no processo da realização do TCC já me interessei em dar continuidade no campo da pesquisa prestando assim, o mestrado. Dessa forma, me inscrevi na seleção do PPGE em 2018, conseguindo ser aprovada e iniciando meus estudos em 2019, com orientação também da professora Alessandra.

A pesquisa do mestrado foi realizada na linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana, em que pesquisei sobre a apropriação da Teoria Histórico-Cultural (a aprendizagem, desenvolvimento, ensino de leitura e escrita) em teses publicadas, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o foco na alfabetização e letramento na Educação Infantil.

E pude compreender e ampliar o meu olhar como pesquisadora, de que o conhecimento científico aplicado nessa primeira etapa do ensino amplia a percepção de mundo, desperta a curiosidade, desenvolve os conhecimentos espontâneos, traz mais segurança e compreensão dos termos, favorece a maturação das funções psíquicas superiores e pode auxiliar no desenvolvimento social e emocional das crianças.

O mestrado foi finalizado em 2021, mesmo ano que abriu o processo seletivo para o doutorado pelo PPGE, confesso que foi desafiador concluir o projeto, pois estava terminando a escrita da dissertação para a defesa. Porém, tudo se encaminhou bem e em agosto de 2021 comecei o doutorado.

E o interesse em realizar a pesquisa no campo da educação socioemocional, surgiu por meio de discussões com a minha orientadora, que já vinha realizando formação e pesquisas nessa área. O grupo de estudos “Pesquisa em Ciência da Compaixão e Educação”, organizado e orientado pela Profa. Dra. Alessandra Arce Hai, também colaborou para a construção desse trabalho, pois as leituras e discussões realizadas foram fundamentais para ampliar o meu olhar e compreensão a respeito da educação socioemocional e constatar a sua importância para a formação dos professores e das crianças e adolescentes.

Outro fator que despertou nosso interesse foi observar que esse é um assunto que vem ganhando bastante notoriedade no Brasil, principalmente após a implementação da BNCC, na qual definiu as competências socioemocionais como tema obrigatório nas propostas curriculares e que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes.

A escolha pela BNCC ocorreu, por ela ser atualmente o principal documento norteador dos currículos escolares e por dar maior destaque para a educação socioemocional, ao determinar que a escola seja um espaço de desenvolvimento de competências práticas, cognitivas e socioemocionais. De certa forma, ela dá ênfase a essa temática que já é consolidada em vários países, para dentro dos referenciais de organização curricular nacional.

A minha experiência profissional como professora de Educação Infantil no ano de 2022, com crianças de 3 anos de idade, em uma escola particular da cidade de São Carlos e atualmente, como Pedagoga em uma associação para pessoas com deficiência, no setor de estimulação precoce, que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses também na cidade de São Carlos, foi uma grande motivação para a concretização desta tese.

Desse modo, pude perceber que as crianças apresentam dificuldades em expressar, nomear e regular as suas emoções. Explicitando, que esse conhecimento necessita já ser trabalhado desde a etapa da Educação Infantil, visto que, o desenvolvimento socioemocional da criança começa nos seus primeiros dias de vida e vai continuar por toda a infância (Goleman,

2012). E ele depende das vivências que elas experienciam, isto é, das relações com o seu meio. Nesse sentido, as emoções são processos que necessitam ser construídos.

Conforme aponta Goleman (2012) é na família que se inicia a aprendizagem emocional, nela aprendemos sobre as nossas próprias emoções e de como os outros irão reagir a elas. Aprendemos também, como avaliar e lidar com os nossos sentimentos, bem como, a aclarar e manifestar nossas expectativas e receios. E as crianças são capazes de aprender a tudo isso, não só pelo que os pais fazem e dizem, como também, pelo modelo que apresentam, nos momentos em que lidam com seus próprios sentimentos.

E se tratando da inteligência emocional ela se refere o quanto dominamos a nós mesmos e as nossas relações. E ela se caracteriza em quatro domínios, que Goleman (2012) definiu como a autoconsciência sendo o primeiro, que é reconhecer os nossos sentimentos, quando eles acontecem e porquê nós os sentimos. Ter o controle dos sentimentos é importante para a percepção emocional e para a autocompreensão, e quando não conseguimos observá-los ficamos à mercê deles.

O segundo domínio é a autogestão, que é o lidar com as emoções, ou seja, tomar conta das emoções estressantes de uma maneira eficaz, tendo a capacidade de se sentir confortável e de se livrar, por exemplo, da ansiedade, da tristeza ou da irritabilidade, que acabam de certa forma, nos incapacitando. As pessoas que não conseguem desenvolver bem essa aptidão vivem em constante luta contra sentimentos de angústia e desespero. Por isso, se faz necessário fazer brotar emoções positivas (Goleman, 2012).

A empatia para Goleman (2012) seria o terceiro domínio da inteligência emocional, ela nada mais é do que compreender e reconhecer o que a outra pessoa está sentindo. Pessoas empáticas estão sempre em sintonia com os pequenos sinais do mundo externo, que dão a indicação do que os outros estão precisando, tornando-as assim, altruístas.

O quarto domínio é o da habilidade social, que engloba os outros três domínios, mas que resumidamente seria a arte de se relacionar, de lidar com as emoções dos outros. Além disso, ela pode determinar a popularidade, a liderança e a eficiência interpessoal. Os indivíduos que têm boa habilidade social conseguem ser bons em qualquer coisa que necessite de interação com os outros, são considerados estrelas sociais (Goleman, 2012).

Esses domínios e aptidões podem ser ensinados para as crianças desde o momento em que nascem, um exemplo disso, segundo Goleman (2012) é que as lições sobre empatia se iniciam na infância, com os pais em sintonia com os sentimentos dos bebês. Apesar de algumas aptidões emocionais se aperfeiçoarem ao longo da vida, pais com o emocional adequado, podem auxiliar os filhos nos elementos básicos da inteligência emocional, como o aprender a

reconhecer, conter e direcionar os sentimentos, ter empatia e lidar com os sentimentos que aparecem em seus relacionamentos.

Goleman (2012) acrescenta ainda, que os hábitos de controle emocional reforçados constantemente durante a infância e adolescência ajudam a moldar os circuitos cerebrais. E isso torna a infância um momento primordial, para que sejam moldadas para toda a vida, as tendências emocionais. E esses hábitos obtidos na infância se mantêm fixos, ficando assim, mais difíceis de mudar na idade avançada.

E partindo desses aspectos, é que organizamos a ideia da nossa tese de doutorado, na qual, considerando que a educação socioemocional é fundamental para a formação completa de caráter holístico de nossas crianças, buscamos como problema de pesquisa analisar: Como a BNCC incorpora esta questão? Como os críticos a educação socioemocional presente na BNCC apresentam seus argumentos? E também, como pensar uma educação socioemocional que esteja além do debate gerado pela BNCC?

Com base nessas questões a nossa hipótese é de que a BNCC inclui a educação socioemocional de maneira restrita e superficial, alinhada a uma abordagem tecnicista e instrumental. Tal direcionamento tem sido alvo de críticas por parte de educadores e pesquisadores que defendem por uma concepção mais analítica, integral e emancipatória da formação humana. Nesse sentido, consideramos que experiências educacionais bem estruturadas, que avançam em relação a BNCC possam oferecer práticas mais eficazes e coerentes com uma proposta de formação holística das crianças.

Dessa forma, o nosso objetivo geral é analisar como a educação socioemocional tem sido apresentada no âmbito da BNCC, de forma a evidenciar também como seus críticos têm construído seus argumentos contrários a mesma.

E como objetivos específicos pretende-se compreender como a educação socioemocional pode ser trabalhada no contexto escolar, para além, do que está pontuado na BNCC e apontado por seus críticos. Como também, apresentar possíveis caminhos para o trabalho com a educação socioemocional a partir de experiências existentes na busca por uma formação holística nas escolas.

Nesta perspectiva, partimos para a realização da nossa pesquisa que se caracteriza como teórico-bibliográfica. De acordo com Pizzani et al. (2012, p. 54):

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

Na pesquisa bibliográfica se faz a busca da resolução de um problema e/ou hipótese, por meio de um trabalho investigativo cuidadoso sobre um determinado conhecimento. E nesse empenho em descobrir o que já foi realizado cientificamente em uma certa área de conhecimento, é que a pesquisa bibliográfica ganha grande importância “impulsionando o aprendizado, o amadurecimento, os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento” (Pizzani et al. 2012, p. 56).

Diante desse exposto, apresentamos a metodologia utilizada para realizar o nosso levantamento de dados. Assim, para reafirmar a relevância da nossa pesquisa na área da educação, realizamos um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, para pesquisar sobre a produção de teses de doutorado, que trabalharam com o conceito da educação socioemocional, durante o período de 5 anos (2018 a 2022). Escolhemos iniciar no ano de 2018, pois ele marca o início da implementação da BNCC nas escolas brasileiras.

Como palavras-chave para a nossa busca utilizamos os termos "competências socioemocionais" *and* "educação socioemocional" que estão relacionados ao nosso tema de pesquisa. Além disso, selecionamos também os filtros dispostos no próprio site do banco de dados para refinar e direcionar a nossa busca para a área da educação:

- **Tipo:** doutorado
- **Grande área de conhecimento:** ciências humanas
- **Área de conhecimento:** educação
- **Área de avaliação:** educação
- **Área de concentração:** educação
- **Nome do programa:** educação

A partir disso, o resultado apresentado foi um total de 582 teses de doutorado publicadas nos anos de 2019 a 2022 (no ano de 2018 não apareceu nenhum resultado). E dentro desse número, para tentar reduzi-lo ainda mais, realizamos primeiro, uma leitura exploratória do título, do resumo, do problema de pesquisa e dos objetivos, para observar se tinham relação com o tema que estamos pesquisando.

Em seguida, observamos se as teses foram mesmo produzidas na área da educação e se analisavam a questão socioemocional dentro do contexto educacional, abrangendo alguma etapa do ensino e os conceitos trazidos pela BNCC. Com isso, conseguimos selecionar ao todo, apenas 2 teses, que abordam em sua pesquisa a questão das competências socioemocionais no ensino superior e no ensino médio, mas especificamente de como essas competências

colaboram para a mercantilização da educação e para a formação do sujeito para o mercado de trabalho. São elas:

Quadro 1. Teses selecionadas no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

AUTOR	PESQUISA	INSTITUIÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
CHAVES, D. S. P.	Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2019
SIMÃO, A. A.	Competências socioemocionais na formação do trabalhador: Interesses de classe na relação OCDE e Instituto Ayrton Senna	Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)	2022
TOTAL	2		

Fonte: Elaborado pela autora com base no material coletado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Assim, a tese desenvolvida por Chaves (2019) “Competências socioemocionais na formação do trabalhador: Interesses de classe na relação OCDE e Instituto Ayrton Senna” analisa como a mundialização da economia e do capital influenciam a educação superior, tornando a internacionalização um critério de avaliação institucional e um desafio para as universidades.

O objetivo central foi analisar as políticas e os processos de internacionalização em universidades ibero-americanas entre 2017 e 2022, considerando a tensão entre mercado e formação. Os objetivos específicos incluíram historicizar a internacionalização a partir dos anos 1990, compreender o papel dos organismos multilaterais (BM, OCDE, UNESCO), analisar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e refletir sobre estratégias adotadas por universidades ibero-americanas no período (Chaves, 2019).

A pesquisa de Chaves (2019) de abordagem qualitativa e orientada pelo materialismo histórico-dialético, utilizou dados empíricos de questionários e documentos de quatro

universidades. As categorias como atratividade e visibilidade, emergidas da análise, revelaram contradições nas políticas de internacionalização, que muitas vezes se alinham mais ao mercado do que à formação humana.

Em sua tese Chaves (2019) defende uma internacionalização voltada à cooperação e não à competição, visando superar a mercantilização da educação e promover uma educação como direito e bem comum.

No caso da tese “Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro” de Simão (2022) analisa o processo de empresariamento da educação por meio da implementação de políticas educacionais influenciadas por uma lógica empresarial, tendo como foco o Convênio SEEDUC/RJ 10/2013 com o Instituto Ayrton Senna. Este convênio implantou o programa “Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM)” no Colégio Estadual Chico Anysio, entre 2013 e 2018. Utilizando o materialismo histórico-dialético como base teórica, o estudo entende a educação como atividade humana ligada a projetos de sociedade.

O convênio propõe um currículo inovador baseado no desenvolvimento de competências cognitivas, relacionadas ao capital humano e socioemocionais, ligadas ao capital social, articuladas pela noção de competência, para atender às demandas do mercado. Essa proposta representa uma nova estratégia do empresariado para influenciar a política educacional, visando, alinhar a formação às expectativas do mercado de trabalho; formar indivíduos com capacidade de criar sua própria empregabilidade e estimular o empreendedorismo em um cenário de desemprego estrutural (Simão, 2022).

Simão (2022) conclui que essa política educacional representa uma forma de subordinar a educação aos interesses do capital, sob o discurso de uma formação integral, mas voltada para a lógica empresarial.

Pressupomos com esses dados, que há um baixo número de produções de pesquisas de doutorado a respeito da educação socioemocional, nas diferentes etapas de ensino, que ressaltam o papel da BNCC na implementação das competências socioemocionais nos currículos escolares.

E para compreender melhor e ampliar o nosso olhar sobre o contexto histórico da construção da Base Nacional Comum Curricular e também, de como foi realizado o movimento de apropriação da educação socioemocional no contexto brasileiro, isto é, de como os críticos argumentam sobre a BNCC e a educação socioemocional proposta por ela, foram realizadas três etapas de levantamento de dados, de artigos disponibilizados no site do Portal de Periódicos da Capes.

Assim, utilizamos na primeira etapa as seguintes palavras-chave para fazer a busca sobre o contexto histórico da construção da BNCC: “BNCC *and* implementação *and* Histórico” e “BNCC *and* construção”, o período histórico delimitado foi de 5 anos entre os anos de 2018 a 2022 e o resultado que obtivemos foram de 285 artigos.

Para minimizar esse número, fizemos a leitura exploratória dos títulos e dos resumos, para observar se os artigos traziam em suas análises, concepções, reflexões, fundamentação teórica e pesquisas a respeito de como se desenvolveu a construção, elaboração e implementação da BNCC e também sobre os agentes que influenciaram esse processo. A partir desses critérios foram selecionados somente 10 artigos.

E as palavras-chave que utilizamos na segunda etapa, para a busca sobre a apropriação da educação socioemocional no Brasil foram “BNCC *and* socioemocional” com o período histórico também de 2018 a 2022, tendo como resultado 24 artigos.

Assim, para a escolha desses artigos, inicialmente realizou-se a leitura exploratória dos títulos e resumos, além de observar, se ressaltavam como o Brasil tem adotado a educação socioemocional, quais teorias/bases tem se embasado; como as escolas estão introduzindo a educação/competências socioemocionais em suas práticas; e se os professores estão tendo uma formação socioemocional adequada e que auxiliem o seu trabalho. Dessa forma, selecionamos apenas 4 artigos.

A terceira etapa foi para busca de artigos que fizessem críticas diretas sobre a educação socioemocional proposta pela BNCC. E as palavras-chave que utilizamos foram “crítica *and* educação socioemocional”, com o período histórico de 2018 a 2022, em que apareceram 28 artigos.

Diante desse número, analisamos os títulos e resumos, assim como, se os artigos problematizavam questões como, por exemplo, o modelo de currículo socioemocional ofertado pela BNCC; as competências socioemocionais que os estudantes necessitam desenvolver ao longo do processo educacional; e de como a educação socioemocional vem sendo trabalhada nas escolas. Sendo assim, foram escolhidos somente 5 artigos.

Ao todo, elegemos com essa busca 19 artigos do Portal de Periódicos da Capes, que são eles:

Quadro 2. Síntese dos artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
-------	--------	-------------	---------------------	-------------------

CAETANO, M. R.	A Base Nacional Comum Curricular e sujeitos que direcionam a política educacional brasileira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Revista Contrapontos	2019
CAETANO, M. R.	Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Educação em Revista	2020
CANETTIERI, M. K.; PARANAHYB A, J. C. B.; SANTOS, S. V.	Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Revista Educação e Formação	2021
CORRÊA, A.; MORGADO, J. C.	O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC	Universidade do Minho (UMinho)	Revista Teias	2019
FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A.	As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Revista Brasileira de Psicologia e Educação	2020
FRANÇA, D. S.; VOIGT, J. M. R.	Ensino Médio integral em tempo integral: competência socioemocional para uma educação integral?	Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	Revista Reflexão e Ação	2022
GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A.	Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise teórica e ideológica da proposição socioemocional	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Revista Inter-Ação	2020

JUZWIAK, V. R.; SILVA JÚNIOR, A. F.	Um olhar histórico sobre os percursos legais que antecederam a Base Nacional Comum Curricular	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Revista Educação e Políticas em Debate (REPOD)	2022
LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. F.	A incalibrável competência socioemocional	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Revista Linhas Críticas	2019
MAGALHÃES, R. M. C.; RODRIGUES, A.	BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o ensino médio a partir da ótica das competências	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Revista Trabalho Necessário	2022
MANFRÉ, H. A.	O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	Revista Série-Estudos	2021
MEIRA, M.; BONAMINO, A.	Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC)	Educar em Revista	2021
MERLI, A. A.	A homologação da base nacional comum curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares	Universidade de São Paulo (USP)	Movimento-Revista de Educação	2019
SILVA, E. G.; SILVA, T. L.	Formação socioemocional: olhares para a docência na educação básica	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Revista Devir Educação	2021

SILVA, M. L.	A Base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade	Instituto Federal de Goiás (UFG)	Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate	2019
SILVA, M. M.	Crítica a formação de competências socioemocionais na escola	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	Revista HISTEDBR On-line	2022
SILVA, N. S. P.; SELBACH, P. T. S.	Política Pública em Educação: trilhando os caminhos da contemporaneidade até a implantação da Base Nacional Comum Curricular	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	2018
TEIXEIRA, P. C.; BRANCO, J. C. S	BNCC: Convergências e Divergências	Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas	2021
VITAL, S. C. C.; URT, S. C.	BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Revista Teias	2022
TOTAL	19			

Fonte: Elaborado pela autora com base no material coletado no Portal de Periódicos da Capes

Observamos com a busca dos artigos, que há também, poucos trabalhos que realizam pesquisas na área da educação socioemocional. Apesar de ser um tema que está presente no cenário educacional há 30 anos, e que as escolas tentam inserir em seus currículos, principalmente no caso do Brasil, ainda pouco se discute. Na terceira seção, exporemos a fundo, a discussão e análise desses artigos.

Buscamos também, realizar um levantamento bibliográfico para analisar como a educação socioemocional vem sendo abordada e implementada em outros países, identificando as estratégias utilizadas para instituir essa educação dentro das escolas nas diferentes etapas de ensino e auxiliar o trabalho do professor.

Assim, para a realização desse levantamento, fizemos uma busca no Portal de Periódicos da Capes, que foi acessado, por meio do CAFe. A lista de bases e coleções escolhida

foi o Web of Science (uma base multidisciplinar que indexa somente os periódicos mais citados em suas respectivas áreas).

Como período histórico priorizamos artigos publicados nos últimos 5 anos (2020 a 2024), pensamos nesse período para trazer dados e estudos mais recentes sobre o trabalho da educação socioemocional nas escolas. A pesquisa foi feita por títulos de artigos e a palavra-chave utilizada foi “social emotional learning”.

E o resultado total obtido foi de 975 artigos, porém para reduzir esse número, selecionamos dois filtros, o primeiro foi o filtro para direcionar a busca para artigos de revisão, que é o nosso foco, pois esse tipo de artigo analisa e interpreta criticamente estudos já produzidos, apontando falhas, lacunas, tendências e consensos, além de mostrar o que se conhece sobre o tema até agora. E o segundo filtro foi o de anos de publicação.

Com isso, obtivemos um total de 36 artigos, fizemos assim, uma leitura inicial desses artigos, para observar se eles traziam em seu resumo, objetivos e metodologia, análises sobre como as escolas estão implementando a educação socioemocional. Conseguindo assim, diminuir para 26 artigos. Entretanto, desses 26 artigos, 3 não estavam disponíveis para acesso gratuito pelo CAFE, somente na versão paga. Optamos assim, por excluí-los do nosso levantamento, ficando dessa forma, somente com 23 artigos para estudo. Como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 3. Artigos sobre os programas e estratégias de educação socioemocional encontrados na base Web of Science

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
BENITEZ, G. TAPIA, C. Y. R.; GARCIA, J. P. H.; GUEVARA, Á. M. C.; ALEJANDRA, L.	Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas	Universidad Nacional Autónoma de México	Revista electrónica de investigación educativa	2020

BLEWITT, C.; O'CONNOR, A.; MORRIS·H.; MOUSA, A.; BERGMEIER, H; NOLAN, A.; JACKSON, K.; BARRETT, H.; SKOUTERIS, H.	Do Curriculum- Based Social and Emotional Learning Programs in Early Childhood Education and Care Strengthen Teacher Outcomes? A Systematic Literature Review	Monash University - Austrália Deakin University - Austrália Melbourne - Austrália Warwick University – Reino Unido	International Journal of Environmental Research and Public Health	2020
CALÇADA, J.; GILHAM, C.	Biodanza and Other Dance Forms as a Vehicle for Social- Emotional- Learning in Schools: A Scoping Review	St. Francis Xavier University - Canadá	Learning Landscapes Journal	2022
CHEN, H.; YU, Y.;	The impact of social-emotional learning: A meta- analysis in China	Shandong University Weihai - China	Frontiers in Psychology	2022
COOK, A. L.; MURPHY, K. M.	Advancing Transformative Social-Emotional Learning Through Group Work with Upper Elementary Students	University of Massachusetts Boston - EUA	The journal for specialists in group work	2023
DJAMNEZHA D, D.; KOLTCHEVA, N.; DIZDAREVIC, A.; MUJEZINOVI C, A.; PEIXOTO, C.;	Social and Emotion al Learning in Preschool Settings: A Systematic Map of Systematic Reviews	Lund University – Suécia New Bulgarian University – Bulgária University of Tuzla – Bósnia e Herzegovina	Frontiers in Education	2021

<p>COELHO, V.; ACHTEN, M.; KOLUMBÁN, E.; MACHADO, F.; HOFVANDER, D.</p>		<p>University Institute of Maia – Portugal</p> <p>Centre for Research na Innovation in Education – Portugal</p> <p>Erasmus Brussels University of Applied Sciences and Arts – Bélgica</p> <p>Semmelweis University – Hungria</p> <p>The Sahlgrenska Academy at University of Gothenburg – Suécia</p> <p>Department of Forensic Psychiatry - Suécia</p>		
<p>DURLAK, J. A.; MAHONEY, J. L. BOYLE, A. E.</p>	<p>What we know, and what we need to find out about universal, school- based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta- analyses and directions for future research</p>	<p>University Chicago - EUA</p> <p>Panorama Education, Boston - EUA</p> <p>Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago - EUA</p>	<p>American Psychological Association</p>	<p>2022</p>

GLICK, A. R.; SAIYED, F. S.; KUTLESA, K.; KRISTINE H ONISHI NADIG, A. S.	Implications of video chat use for young children's learning and social-emotional development: Learning words, taking turns, and fostering familial relationships	McGill University, Montreal, Quebec - Canadá	WIREs Cognitive Science	2022
HAGARTY, I.; MORGAN, G.;	Social-emotional learning for children with learning disabilities: a systematic review	University of Milano-Bicocca, Milan - Itália	Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology	2020
JACKSON D.; PROCHNOW, T.; ETTEKAL, A. V.	Programs Promoting Physical Activity and Social-Emotional Learning for Adolescents: A Systematic Literature Review	University School of Public Health, College Station, TX - EUA	Journal of School Health	2024
KEWALRAMA NI, S.; ALLEN, K. A.; LEIF, E.; NG, A.	A scoping review of the use of robotics Technologies for supporting social-emotional learning in children with autism	Swinburne University of Technology, Hawthorn - Austrália Faculty of Education, Monash University, Clayton - Austrália	Journal autism and developmental disorders	2024
LI, A.; MILLER, F. G.; WILLIAMS, S. C.	Cultural adaptations to social-emotional learning programs: A systematic review	University of Minnesota - EUA	APA PsycNet	2025
MARTÍN, F. D. F.; RODRÍGUEZ, J. M. R.;	Social and Emotional Learning in the Ibero-American Context: A Systematic Review	Campus Universitario de Cartuja, Granada - Espanha	Frontiers in Psychology	2021

MARÍN, J. A. M.; GARCÍA, G. G.				
MOON, J.; WEBSTER, C. A.; MULVEY, K. L.; BRIAN, A.; STODDEN, D. F.; EGAN, C. A.; HA, T.; MERICA, C. B.; BEETS, M. W.	Physical activity interventions to increase children's social and emotional learning: A systematic review and meta-analysis based on the comprehensive school physical activity programme framework	Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan - EUA Texas A&M University- EUA North Carolina State University, Raleigh - EUA University of South Carolina, Columbia -EUA University of Idaho, Moscow – EUA City University of New York – Queens College - EUA University of North Carolina – Wilmington - EUA	BERA Review of education	2024
MURANO, D.; SAWYER, J. E.; LIPNEVICH, A. A.	A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions	City University of New York - EUA	Review of Educational Research	2020

OLIVEIRA, S.; ROBERTO, M. S.; PEREIRA, N. S.; PINTO, A. M.; SIMÃO, A. M. V.	Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis	Universidade de Lisboa - Portugal	Frontiers in Psychology	2021
RAMIREZ, T.; BRUSH, K.; RAISCH, N.; BAILEY, R.; JONES, S. M.	Equity in Social Emotional Learning Programs : A Content Analysis of Equitable Practices in PreK-5 SEL Programs	Harvard University - EUA	Frontiers in Education	2021
SHANKLAND, R.; HAAG P.; TESSIER, D.; BUCHS, C.; EL-JOR, C.; MAZZA, S.	Review of the effects of social and emotional learning on mental health and academic outcomes: The role of teacher training and supportive interactions	Université Lumière Lyon – França École des hautes études en sciences Sociales - França Université Grenoble Alpes - França Université de Genève, Suisse - França	Journal of epidemiology and population health	2024
STEFAN, C. A.; DĂNILĂ, I.; CRISTESCU, D.	Classroom-Wide School Interventions for Preschoolers' Social-Emotional Learning : A Systematic Review of Evidence-Based Programs	Bolyai University - Roménia	Educational Psychology Review	2022

SURYA, A.; RETNAWATI, H.; HARYANTO, H.	Findings and Implications of Social Emotional Learning (SEL) in Paternalistic Culture in Elementary Schools: A Systematic Literature Review	Yogyakarta State University - Indonésia	Pegem Journal of Education and Instruction	2023
TAKIZAWA, Y.; BAMBLING, M.; MATSUMOTO, Y.; Yuma ISHIMOTO, Y.; EDIRIPPULIGE, S.	Effectiveness of universal school-based social-emotional learning programs in promoting social-emotional skills, attitudes towards self and others, positive social behaviors, and improving emotional and conduct problems among Japanese children: a meta-analytic review	The University of Queensland – Austrália Tokushima Bunri University – Japão Tottori University - Japão	Frontiers in Education	2023
WIGELSWORTH, M.; VERITY, L.; MASON, C.; QUALTER, P.; HUMPHREY, N.	Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence	University of Manchester – Reino Unido	British Journal of Educational Psychology	2021
ZHANG, F.; ZHANG, Y.; LI, G.; LUO, H.	Using Virtual Reality Interventions to Promote Social and Emotional Learning for Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis	Faculty of Artificial Intelligence in Education, Central China Normal University - China	Children	2024
TOTAL	23			

Fonte: Elaborado pela autora com base no material coletado na Web of Science por meio do Portal de Periódicos da Capes

Notadamente não apareceu nenhum artigo realizado no Brasil, os países com mais pesquisas foram os EUA totalizando 7 artigos, seguido da Austrália totalizando 3 artigos. De modo geral, as pesquisas se localizaram em países da Europa, Ásia, Oceania, América Central e América do Norte. E isso só reafirma que o tema da educação socioemocional ainda está pouco difundido e estudado no Brasil.

Na seção 4 apresentaremos quais foram os resultados dessas pesquisas, bem como, os programas que são difundidos nas escolas desses diferentes países mencionados no parágrafo acima.

Ressaltamos aqui, que ao longo da escrita da tese aparecerão diferentes nomenclaturas tais como, educação socioemocional, competências socioemocionais e aprendizagem socioemocional. Entretanto, nas nossas reflexões e análises desenvolvidas enquanto pesquisadoras, faremos o uso do termo educação socioemocional, por compreendê-lo ser uma concepção mais ampla e integral do processo de considerar os aspectos socioemocionais no contexto escolar e educativo.

Diferentemente das noções de competências e habilidades, que tendem a reforçar uma lógica de individualização do processo, centrada no sujeito que aprende, a perspectiva da educação socioemocional possibilita uma abordagem menos reducionista, favorecendo a compreensão e o desenvolvimento desses aspectos de forma contextualizada e coletiva.

Assim, dividimos a estrutura desta tese em seis seções, em que na primeira seção se encontra a introdução, na qual se discute o interesse e a importância de se pesquisar a educação socioemocional, como também, o problema de pesquisa, a hipótese da nossa tese, os objetivos e a metodologia utilizada para o levantamento de dados.

Na segunda seção “A educação socioemocional na perspectiva da OCDE, UNESCO e Instituto Ayrton Senna” trazemos os conceitos produzidos por organizações não governamentais e institutos privados, que atuam no Brasil e em outros países, como o caso da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Instituto Ayrton Senna, a respeito da questão da educação socioemocional.

A terceira seção “Processo histórico sobre a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular” apresenta como se deu, por meio de marcos históricos e documentos legais, o contexto histórico da construção e da implementação da BNCC. Destacamos também, os grupos financiadores, que incentivaram e investiram na construção da Base, como por exemplo, o caso do Movimento pela Base, que é composto por instituições não

governamentais, que se dizem apartidárias e que estão em ação desde 2013 apoiando a construção e implementação da BNCC.

Expomos, além disso, os materiais que são complementares a Base, isto é, que foram elaborados depois da implementação da BNCC, pelo MEC, e que estão relacionados diretamente ao tema da educação socioemocional, como forma de auxiliar as escolas e os professores.

Destacamos ainda na terceira seção a análise dos artigos coletados no Portal de Periódicos da Capes. Desse modo, analisamos como os pesquisadores em seus estudos investigam a questão da educação socioemocional proposta pela BNCC, como também, apresentam seus questionamentos de forma crítica sobre todo o processo de construção da Base e da introdução e apropriação da educação socioemocional no Brasil.

Em seguida na quarta seção “Contribuições dos programas internacionais para uma implementação eficaz da educação socioemocional no Brasil” abordamos programas bem avaliados que podem direcionar e apoiar o trabalho das escolas e dos professores no desenvolvimento da educação socioemocional com crianças e adolescentes, indo muito além das diretrizes propostas pela BNCC. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica de artigos de meta-análise acessados na base Web of Science, por meio do Portal de Periódicos da Capes.

Evidenciamos também, a importância da educação socioemocional nas políticas educacionais globais como um caminho para o desenvolvimento integral dos estudantes, não apenas no desempenho acadêmico, mas na promoção da equidade, de uma educação socioemocional transformadora e antirracista. Além, de ressaltar o papel importante do professor nesse processo, e de que a sua formação necessita estar embasada também nos conceitos da educação socioemocional.

Na quinta seção, que são as nossas considerações finais, fazemos uma retomada da trajetória da nossa pesquisa, para buscar a compreensão e elucidação das questões apresentadas no nosso problema de pesquisa e da nossa hipótese. Além, de uma análise sobre a educação socioemocional apresentada nos estudos internacionais em relação a que é proposta pela BNCC e o caminho que essa educação tem que seguir, para a sua eficácia no Brasil. E finalizamos com a sexta seção, na qual se encontram as referências bibliográficas utilizadas para a composição da tese.

2 A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PERSPECTIVA DA OCDE, UNESCO E INSTITUTO AYRTON SENNA

Dissertaremos nesta primeira seção, sobre a concepção que agências trazem a respeito da educação socioemocional, ou como mesmo intitulam de “competências socioemocionais”, tanto no Brasil como em outros países. Utilizaremos como dados as pesquisas/estudos realizados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Instituto Ayrton Senna.

Essas agências foram selecionadas para compor essa seção devido possuírem uma relação com a BNCC. No caso da OCDE o seu Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), exerce um papel significativo na definição de padrões globais de qualidade educacional. As recomendações e resultados desse programa têm influenciado diretamente reformas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil. Nesse contexto, a Base foi elaborada em sintonia com várias dessas diretrizes, com o objetivo de alinhar o currículo nacional às competências valorizadas internacionalmente.

A UNESCO gera influência na BNCC também por suas diretrizes, principalmente pela formação para a cidadania global e a educação para o século XXI, baseado no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” de Jacques Delors. E o Instituto Ayrton Senna é um grande colaborador na elaboração da educação socioemocional no Brasil e teve participação na consolidação das competências socioemocionais da Base.

2.1 ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE)

A OCDE é uma organização internacional fundada no início da década de 1960 em Paris, na França, com o intuito de construir melhores políticas para vidas melhores. Isto é, criar políticas que promovam a prosperidade, a igualdade, as oportunidades e o bem-estar para todos (OCDE, 2023).

Para isso, trabalha-se em conjunto com governos, decisores políticos e cidadãos, na organização de normas internacionais fundamentadas em evidências e na busca de respostas para uma gama de desafios sociais, econômicos e ambientais. Como também, oferece para a melhoria do desempenho econômico e geração de empregos, até a promoção de uma educação sólida e a luta pela evasão fiscal internacional, um fórum único e um centro de conhecimento para dados e análises, troca de experiências, partilha de melhores práticas e consultoria sobre políticas públicas e estabelecimento de normas internacionais (OCDE, 2023).

A OCDE (2023) reúne países membros e vários parceiros para juntos cooperarem em questões globais fundamentais a nível nacional, regional e local. Atualmente, 38 países são membros da Organização. O Brasil, por exemplo, está envolvido com a OCDE desde 1994 e tornou-se um parceiro-chave em 16 de maio de 2007.

E como um parceiro-chave o Brasil pode participar, desde 1999, dos distintos órgãos da OCDE, aderir dos seus instrumentos legais, incorporar-se aos informes estatísticos e revisões por pares de setores específicos da OCDE e participar das reuniões ministeriais. O Brasil contribui também, para o trabalho dos Comitês da Organização, de forma igual aos outros países membros, em diversos órgãos e projetos importantes (OCDE, 2023).

Dessa relação, surge a parceria da OCDE (2023) com o MEC, para o avanço de políticas públicas focadas na melhoria da educação. Dentre as iniciativas da OCDE com a participação do MEC destacam-se, o Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), o Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (CERI), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS).

A OCDE (2023) também enfatiza a importância das competências no desenvolvimento educacional, dando destaque principalmente para as competências socioemocionais. Como é apresentado no relatório “Estudos da OCDE sobre competências - Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais” publicado no ano de 2015.

O relatório (OCDE, 2015) traz uma síntese do trabalho empírico feito pela OCDE sobre quais os tipos de competências socioemocionais que induzem nos resultados futuros das crianças. Além do mais, relata as informações de como os legisladores, escolas e famílias propiciam o desenvolvimento das competências socioemocionais, mediante práticas de ensino, programas de intervenção e criação dos filhos.

Aborda ainda, como os legisladores e as escolas respondem atualmente sobre as questões de monitoramento e de como desenvolvem as competências socioemocionais. O relatório finaliza refletindo o que os sujeitos envolvidos na educação podem fazer para aprimorar o desenvolvimento e impulsionar essas competências (OCDE, 2015).

A versão preliminar deste relatório foi apresentada na reunião ministerial informal da OCDE (2015), realizada nos dias 23 e 24 de março de 2014 em São Paulo, reunindo legisladores, sendo 11 ministros e vice-ministros da Educação, para discutirem sobre “Competências para o Progresso Social”. O evento teve a colaboração do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Instituto Ayrton Senna.

Durante a reunião chegou-se a um acordo sobre a importância de desenvolver uma criança completa, que possua um conjunto equilibrado de competências tanto cognitivas, quanto socioemocionais com a finalidade de encarar melhor os desafios do século 21 (OCDE, 2015).

Em estudos realizados em nove países da OCDE (2015), observou-se que as competências cognitivas, bem como as socioemocionais exercem uma função significativa no avanço dos resultados econômicos e sociais:

A melhora do nível das competências cognitivas das crianças – medidas por testes de alfabetização, de desenvolvimento acadêmico e por notas acadêmicas – pode ter um efeito especialmente benéfico sobre a frequência no curso superior e os resultados no mercado de trabalho. A elevação dos níveis de competências socioemocionais – como perseverança, autoestima e sociabilidade – pode, por sua vez, beneficiar fortemente o aperfeiçoamento de resultados relacionados a saúde e ao bem-estar subjetivo, assim como a redução de comportamentos antissociais (OCDE, 2015, p. 14).

E os resultados demonstram ainda que, as dimensões mais importantes das competências socioemocionais e que influenciam o futuro da criança são a consciência, a sociabilidade e a estabilidade emocional. Portanto, as competências socioemocionais interagem com as competências cognitivas, realizando trocas conjuntas e aumentando a perspectiva da criança em obter resultados positivos na vida. Resumindo, as competências socioemocionais são fundamentais para as cognitivas (OCDE, 2015).

E o interesse em competências socioemocionais pelas políticas não é algo novo. Segundo a OCDE (2015) existem leis de educação que têm mais de 50 anos, como o caso da lei fundamental da educação japonesa de 1947 e a lei austríaca sobre organização escolar de 1962. Essas duas leis têm como objetivos para a educação “o desenvolvimento de personalidade e cidadania complementado com competências transversais” (OCDE, 2015, p. 96). Isso demonstra que o desenvolvimento socioemocional tem sido relevante em diversos países, ao longo da história.

Assim, no seu relatório a OCDE (2015) compreende como competências socioemocionais, as habilidades individuais que podem se manifestar por um modelo sólido de pensamentos, sentimentos e comportamentos, concebidos por experiências de aprendizagem formais e informais.

A OCDE (2015) salienta também, que as crianças não chegam ao mundo, já com um número de competências definidas e sim com um grande potencial para florescerem-nas, ou seja, elas são melhoradas ao longo do tempo da vida do sujeito. E isso irá depender do contexto de aprendizagem que estão inseridas durante a infância e adolescência, pelas contribuições da

família e da comunidade. Essas competências são adaptáveis, podendo evoluir com a prática e reforçadas por experiências.

Os pais são grandes responsáveis pela formação das competências das crianças, visto que, adaptam grande parte dos fatores ambientais que induzem o seu desenvolvimento, como por exemplo, a escolha da vizinhança, da escola e das características familiares (OCDE, 2015).

Em relação às competências socioemocionais, elas são mais maleáveis durante a primeira infância e a adolescência. E o investimento precoce nelas é fundamental, visto que, indivíduos que possuem altos níveis de competências socioemocionais como, por exemplo, autoconfiança e perseverança apresentam maiores chances de se beneficiar nas competências cognitivas, como no caso de matemática e ciências (OCDE, 2015).

Contudo, muitos professores e pais não possuem informações necessárias sobre quais as competências socioemocionais devem ser trabalhadas com as crianças e qual a melhor forma de realizá-las. De tal forma, a OCDE (2015) complementa que, pequenas lacunas de competências nos anos iniciais podem comprometer em perdas significativas ao longo da vida, contribuindo para as desigualdades econômicas e sociais.

Para a OCDE (2015) é importante que as competências socioemocionais sejam desenvolvidas por meio da educação, pois elas podem colaborar para formação de cidadãos determinados, comprometidos e responsáveis. E com uma base socioemocional sólida, os jovens podem avançar em um mercado de trabalho dinâmico e ligado nas competências.

Além disso, esses jovens diminuem o risco de terem doenças físicas e mentais, controlando seus impulsos, a agressividade (as competências socioemocionais reduzem a possibilidade da criança se tornar um agressor, como também, permite que não sejam vítimas delas), mantendo um hábito de vida saudável e tendo bons laços sociais. Também, são mais aptos a dar apoio social, a terem empatia, altruísmo e se envolverem de maneira ativa na sociedade, como por exemplo, em atividades de proteção ambiental (OCDE, 2015).

E em complemento a isso, a OCDE (2015) destaca a importância de se ter políticas que atendam melhor às aspirações dos jovens e que auxiliem a enfrentar os desafios do mundo. Pois, “Investir na educação e nas competências é uma das principais políticas para a solução dos numerosos desafios socioeconômicos atuais e para garantir cidadãos prósperos, saudáveis, engajados, responsáveis e felizes” (OCDE, 2015, p. 27).

O relatório da OCDE (2015) acentua ainda que vem crescendo no decorrer dos anos a compreensão sobre a necessidade de realizar uma perspectiva mais holística para estimular o bem-estar e o progresso social. Estatísticas macroeconômicas trazem um olhar parcial dos padrões de vida e da divisão na sociedade:

Durante os anos de crescimento econômico, por exemplo, PIBs em elevação nem sempre foram acompanhados por níveis mais altos de satisfação. Ficou claro naquele momento – e ainda mais claro hoje – ser necessário desenvolver medidas que reflitam a gama dos fatores importantes para os indivíduos e para o seu bem-estar. A prosperidade econômica não é o único fator para a satisfação e o bem-estar. Relacionamentos, saúde, apoio social, segurança pessoal, moradia e condições ambientais também são relevantes. (OCDE, 2015, p. 26).

O impacto social que as competências socioemocionais desempenham, também ocasionam mudanças no comportamento e estilo de vida, como nos hábitos de beber, fumar e comer abusivamente. Nas pesquisas realizadas pela OCDE (2015) tais estilos de vida, têm relevante efeito nos resultados direcionados a saúde, como no caso da diabetes, obesidade e distúrbios mentais. E as competências socioemocionais podem melhorar essas condições.

As competências socioemocionais também exercem nos indivíduos a escolha por estudar em uma universidade, o prazer pela vida, sobre seus salários, auxilia no combate a depressão e no consumo de álcool e drogas. De acordo com a OCDE (2015) aqueles que possuem níveis elevados de competências socioemocionais têm retornos mais altos no ensino superior.

No entanto, nem todas as competências socioemocionais trazem um efeito positivo. Os resultados de pesquisas realizadas pela OCDE (2015, p. 70), por exemplo, “mostram que um aumento do nível das competências cognitivas das crianças, por um lado, ajuda a reduzir os problemas de conduta durante a adolescência no Reino Unido, enquanto, por outro lado, aumenta os problemas de conduta na Suíça”. Isso demonstra que algumas competências têm eficácia em determinada cultura, mas em outras não.

Outra questão de destaque para a OCDE (2015) é que competência gera competência, ou seja, ter mais competências hoje possibilita se ter mais competências no futuro. Assim, as crianças que têm nível mais alto de competências socioemocionais, e que estão inseridas em um ambiente familiar que lhes garantam espaços de aprendizado e investimentos de qualidade, terão mais ganhos na área da educação.

Ao contrário disso, a OCDE (2015) sinaliza que a baixa renda compromete o desenvolvimento de competências e também colabora com o estresse dos pais e ações pouco receptivas com as necessidades infantis. E o estresse acompanhado ao crescer na pobreza afeta o desenvolvimento do cérebro e o seu funcionamento na vida adulta.

Por essa razão, os programas de intervenção são o meio mais significativo para desenvolver competências socioemocionais em crianças das classes baixas, a fim de que elas possam enfrentar melhor os ambientes áridos e conseguir a mobilidade social (OCDE, 2015).

A OCDE (2015) complementa ainda que, as atividades extracurriculares são um meio de oferecer para as crianças possibilidades de desenvolverem competências socioemocionais, através de esportes, artes, música e atividades acadêmicas em um contexto informal, ocorrendo a interação entre os pares e facilitadores. Nesse sentido,

Espera-se que essas atividades influenciem positivamente as competências socioemocionais dos alunos, ao mesmo tempo em que auxiliem no desenvolvimento acadêmico, cultural e físico. Participar de atividades esportivas, oficinas de arte ou de teatro pode elevar o número de competências socioemocionais, incluindo disciplina, capacidade de trabalho em grupo e curiosidade (Covay e Carbonaro, 2010) (OCDE, 2015, p. 84).

Existem ainda estudos afirmando que a prática de atividades artísticas, como a dança e teatro aperfeiçoam as competências socioemocionais como, por exemplo, a autoestima, o autocontrole, a perseverança, a sociabilidade, o equilíbrio das emoções e a solidariedade. A participação dos alunos em conselhos estudantis e como representantes de classe nas escolas, também auxilia a desenvolver competências fundamentais para a democracia, o trabalho em grupo e o senso de responsabilidade (OCDE, 2015).

Conforme a OCDE (2015) todos os países membros e parceiros econômicos pesquisados possuem atividades extracurriculares nas escolas. E segundo dados do PISA 2012, 73% dos alunos com 15 anos dos países membros da OCDE estudaram em escolas que ofereciam atividades de voluntariado ou serviços. Já 90% dos alunos afirmaram frequentar escolas que realizavam atividades esportivas extracurriculares e 60% estudaram em escolas que incentivavam competições de matemática, cursos de arte e teatro (OCDE, 2015).

E a disponibilidade dessas atividades muda muito de um país para o outro, o que acaba refletindo as diferenças de recursos que cada país possui e investe nas atividades extracurriculares. A organização de atividades extracurriculares, nos países da OCDE não é regulamentada formalmente, e muitas das vezes a concretização dessas atividades fica à escolha das autoridades locais ou das escolas. E por isso, ocorre essa variação de atividades entre os países, ou até mesmo dentro do mesmo país (OCDE, 2015).

Assim, tendo ou não as regulamentações formais, as escolas e secretarias de educação possuem maior autonomia para organizar as atividades extracurriculares do que as curriculares. E sem a limitação de espaço que as salas de aulas atribuem, os facilitadores/monitores das atividades extracurriculares podem planejar atividades flexíveis nos ambientes da vida cotidiana (OCDE, 2015).

O relatório da OCDE (2015) enfatiza também, a questão da avaliação dos níveis de competências socioemocionais dos estudantes, que é essencial para distinguir quais são as demandas extras de desenvolvimento e melhorar o ensino aprendizagem. “Por meio de

feedback, os professores podem recompensar certo tipo de comportamento e atitude, com o objetivo de ajudar na aprendizagem socioemocional” (OCDE, 2015, p. 104).

Porém, a avaliação de competências socioemocionais acaba sendo pouco clara do que a avaliação dos resultados acadêmicos. E esse *feedback* dos professores pode induzir negativamente a autoestima dos estudantes que não tenham um acompanhamento apropriado (OCDE, 2015).

Alguns países da OCDE (2015) utilizam medidas padronizadas na avaliação das competências socioemocionais dos alunos. Essa avaliação não tem por objetivo promover ou dar uma certificação para o aluno, como também, não é para avaliar o professor. As avaliações têm um caráter formativo, que auxiliam os docentes e alunos a reconhecerem os pontos fortes e fracos nas competências socioemocionais.

E a base das avaliações das competências socioemocionais nesses países pode partir das observações dos professores em relação ao comportamento diário dos alunos em situações distintas (OCDE, 2015). Alguns desses países da OCDE (2015) veem a autoavaliação como um mecanismo para aperfeiçoar a autoconsciência dos alunos em relação a suas competências socioemocionais.

As competências socioemocionais também são utilizadas em alguns países, para avaliar os sistemas educacionais, buscando compreender qual a situação do sistema educacional em nível de escola, região ou país. E esses dados são analisados com o objetivo de identificar os pontos positivos e negativos do sistema e incentivar melhorias (OCDE, 2015).

A OCDE (2015) acrescenta ainda que, apesar das legislações e dos currículos não serem os únicos aparelhos que definem o ambiente escolar, “os sistemas educacionais devem buscar a melhoria das diretrizes existentes – acrescentando práticas de sucesso e evidências disponíveis na literatura” (OCDE, 2015, p. 109). Dessa forma, as escolas devem reunir informações essenciais sobre as competências socioemocionais para reconhecer as que precisam de melhor pedagogia e orientação (OCDE, 2015).

E a troca sistemática de informações entre grupos de interesse e pesquisadores de educação pode também auxiliar nas oportunidades de experimentação e progredir à base de evidências. Apesar de não se ter uma única solução para todos, visto que se têm as diferenças histórico social e cultural das crianças, o reconhecimento e a amplificação de táticas promissoras em nível mais alto e mais extenso podem aperfeiçoar a eficácia e a eficiência dos sistemas educacionais no desenvolvimento das competências socioemocionais (OCDE, 2015).

Seguindo ainda a questão das competências socioemocionais, a OCDE publicou em 2021 uma pesquisa originalmente intitulada de “*Beyond Academic Learning: First Results from*

the Survey of Social and Emotional Skills”¹ e que foi traduzida para a Língua Portuguesa, pelo Instituto Ayrton Senna e disponibilizada no ano de 2022 sob o título “Além da aprendizagem acadêmica: primeiros resultados da pesquisa sobre competências socioemocionais”.

O texto traduzido traz em seu início a informação de que a tradução não foi produzida pela OCDE e não pode ser considerada uma tradução oficial da Organização. Sinalizaram, portanto, que a qualidade da tradução e sua coerência com o texto original são de responsabilidade dos autores que traduziram. E no caso de qualquer divergência entre a tradução e o trabalho original é orientado considerar o texto original como válido.

Na nossa leitura e análise não foi observado diferenças entre os dois textos. A tradução traz os mesmos dados e informações que o texto original. A única diferença que conseguimos visualizar foi em relação ao design utilizado na estrutura do material. A seguir traremos a síntese dos dados dessa pesquisa.

2.1.1 Pesquisa “Além da aprendizagem acadêmica: primeiros resultados da pesquisa sobre competências socioemocionais”

A *Survey on Social and Emotional Skills* (SSES) ou Pesquisa de Competências Socioemocionais (SSES) é o primeiro empenho internacional para desenvolver um estudo amplo sobre as competências socioemocionais de alunos de 10 a 15 anos e conseqüentemente um importante marco no desenvolvimento do trabalho sobre competências socioemocionais na OCDE (OCDE, 2022).

Participaram desta pesquisa dez cidades de diferentes países como, por exemplo, Bogotá (Colômbia), Daegu (Coreia do Sul), Helsinque (Finlândia), Houston (Estados Unidos), Istambul (Turquia), Manizales (Colômbia), Moscou (Rússia), Ottawa (Canadá), Sintra (Portugal) e Suzhou (China). Essas cidades estão em países membros da OCDE, com exceção de Moscou e Suzhou que estão em países parceiros (OCDE, 2022).

Além dos alunos, os pais, os professores e os diretores também participaram da pesquisa. Os pais e professores apresentaram uma avaliação das competências socioemocionais dos alunos, como também, informações contextuais sobre a aprendizagem e o ambiente familiar. E os diretores apresentaram informações sobre o ambiente escolar dos estudantes (OCDE, 2022).

Assim, a pesquisa foi realizada com os objetivos de:

¹A OCDE nas últimas décadas tem procurado diversas maneiras de realizar o monitoramento das competências socioemocionais. E a pesquisa sobre as competências socioemocionais é considerada o trabalho internacional mais amplo até o momento para coletar relatórios de estudantes, pais e professores sobre as competências socioemocionais de alunos de 10 a 15 anos de idade.

[...] saber mais sobre como essas habilidades diferem com base no gênero, nível socioeconômico e idade; como essas habilidades são importantes para os resultados dos alunos, como desempenho acadêmico e bem-estar; e outros fatores no ambiente dos estudantes aos quais essas competências estão relacionadas. As conclusões deste relatório também podem ajudar pais e educadores a compreenderem melhor as diferenças nas competências socioemocionais observadas entre crianças e adolescentes e levarem-nas em consideração no desempenho de seus respectivos papéis. Os formuladores de políticas e profissionais da educação agora podem usar os instrumentos da SSES como uma ferramenta de medição para monitorar as competências socioemocionais dos alunos (OCDE, 2022, p. 35).

E a respeito do que são competências socioemocionais, a pesquisa (OCDE, 2022) destaca que elas são à base do bem-estar e da atuação acadêmica dos estudantes. São, uma parte das habilidades, qualidades e características de um sujeito que são essenciais para o sucesso individual e o desempenho social. As convicções sobre si próprio e sobre o mundo, sobre os relacionamentos de um indivíduo com o outro também fazem parte das competências socioemocionais.

As competências socioemocionais também realizam um papel fundamental no desenvolvimento de crianças e adolescentes e em conjunto com a performance acadêmica e as competências cognitivas, refletem um grupo globalizante de aptidões primordiais para o êxito na escola e na vida adulta. Entretanto, as competências socioemocionais não são somente facilitadoras do desenvolvimento cognitivo/acadêmico, elas são os resultados relevantes do desenvolvimento por si só (OCDE, 2022).

A OCDE (2022) salienta ainda que o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais se iniciam durante a primeira infância e perdura pelo resto da vida. Porém, diferentemente da aprendizagem escolar, o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos não possui uma ascendência continuada.

A pesquisa (OCDE, 2022) ressalta que os estudos científicos sobre competências socioemocionais, exaltam o seu impacto a longo prazo em múltiplos resultados da vida e movimento de defesa da aprendizagem emocional, além de dispor as competências socioemocionais no alto degrau da agenda política educacional de vários países. Com isso, os países estão buscando ainda mais por indícios e melhores práticas das competências socioemocionais.

E as competências socioemocionais que a pesquisa (OCDE, 2022) abordou podem ser organizadas nos domínios dos Cinco Grandes Fatores, que são: Abertura ao Novo, Autogestão, Extroversão, Amabilidade e Resiliência Emocional. E esses domínios podem ser descritos em termos de competências ou características que simbolizam aspectos mais particulares das capacidades dos indivíduos.

E a conjuntura desses Cinco Grandes Fatores é objeto de discussão constante, principalmente nas questões subjacentes às competências e a sua função como determinantes dos resultados da vida. E a descrição desses cinco domínios na SSES são:

- **Abertura ao novo:** a abertura ao novo, que se refere à vontade dos indivíduos de considerar outras perspectivas ou de experimentar novas experiências, é preditiva da realização educacional, que tem benefícios positivos ao longo da vida e parece equipar melhor os indivíduos para lidar com mudanças de vida.
- **Autogestão:** Aqueles que são conscienciosos, autodisciplinados e persistentes podem permanecer na tarefa e tendem a ter grandes realizações, especialmente quando se trata de resultados de educação e trabalho.
- **Envolvimento com os outros:** Aqueles que se envolvem com outras pessoas ou são extrovertidos são geralmente enérgicos, positivos e assertivos. Envolver-se com outras pessoas é fundamental para a resiliência emocional, colaboração, abertura ao novo e liderança, e tende a levar a melhores resultados no mercado de trabalho. Os extrovertidos também constroem redes de apoio social mais rapidamente, o que é benéfico para os resultados de saúde mental.
- **Amabilidade:** Pessoas que estão abertas à colaboração podem ser solidárias com os outros e expressar altruísmo. Amabilidade se traduz em relacionamentos de melhor qualidade, comportamentos mais pró-sociais e menos problemas comportamentais.
- **Resiliência emocional:** Abrange competências que permitem aos indivíduos lidar com experiências emocionais negativas e estressores. Ser capaz de regular as próprias emoções é essencial para vários resultados de vida e parece ser um indicador especialmente importante de melhoria da saúde física e mental (OCDE, 2022, p. 23, grifos nossos)

E ainda para a pesquisa (OCDE, 2022), a bibliografia empírica existente recomenda que as competências socioemocionais estão profundamente conectadas ao desempenho escolar. E muitas pesquisas sobre as ligações entre as competências socioemocionais e o desempenho escolar se embasaram nos Cinco Grandes Fatores. E um resultado relevante que foi retirado dessa literatura é que o domínio da Autogestão como, por exemplo, a responsabilidade, o autocontrole e a constância, estão de maneira positiva relacionados ao desempenho escolar.

E outros domínios dos Cinco Grandes Fatores que estão seguramente relacionados ao desempenho escolar dos estudantes são de maneira positiva a Abertura ao novo, e em menor medida a Amabilidade. O domínio da Resiliência emocional (ou a falta dele) aparece relacionado negativamente ao desempenho escolar dos alunos (OCDE, 2022).

Pois, “Estudantes que têm dificuldade em controlar suas emoções, ou seja, aqueles que são menos tolerantes ao estresse e menos otimistas, tendem a ter desempenho escolar inferior quando comparados a seus pares” (OCDE, 2022, p. 24). Isso acaba demonstrando que as habilidades cognitivas não preenchem a falta de competências socioemocionais, as duas são imprescindíveis para que os indivíduos progridem na vida.

Um outro ponto importante que é destacado no relatório é que as competências socioemocionais dos estudantes se distinguem conforme a origem socioeconômica e o gênero. Isto é, alunos que têm um nível socioeconômico maior apresentaram competências

socioemocionais mais altas que outros estudantes com nível socioeconômico inferior em todas as habilidades e cidades que participaram da pesquisa (OCDE, 2022).

O que explica esse fator é que os pais com nível socioeconômico superior passam para os filhos a relevância que as competências socioemocionais tem para o sucesso na vida. Como também, que o desenvolvimento dessas competências dependerá mais de professores específicos, de atividades escolares e extracurriculares, que tenham na metodologia elementos sobre as competências socioemocionais, de que uma organização comum entre as escolas (OCDE, 2022).

De tal modo, o desenvolvimento socioemocional não necessita de meios econômicos ou de sorte. Os alunos precisam ter acesso a uma educação de qualidade, na qual o desenvolvimento das competências socioemocionais seja possível (OCDE, 2022).

A pesquisa da SSES ressalta ainda que as competências socioemocionais dos estudantes também estão ligadas ao seu bem-estar psicológico, como é o caso do otimismo, controle emocional e tolerância ao estresse. Dessa forma,

Ser otimista está forte e consistentemente relacionado a um nível mais alto de satisfação com a vida e ao bem-estar psicológico atual em todas as cidades. A tolerância ao estresse e o otimismo estão fortemente relacionados a um nível mais baixo de ansiedade com provas. Os alunos que se avaliaram como mais tolerantes ao estresse, otimistas e no controle de suas emoções relataram níveis mais elevados de bem-estar psicológico. Além disso, os alunos que indicaram ter níveis mais elevados de tolerância ao estresse também relataram menor ansiedade com provas. Isso provavelmente ocorre porque seria mais fácil para alguém com maior tolerância ao estresse evitar ou regular os componentes cognitivos e emocionais da ansiedade com provas (OCDE, 2022, p. 105).

No decorrer da pesquisa (OCDE, 2022) outros dados vão sendo apresentados como, por exemplo, a questão da criatividade e a curiosidade que são fundamentais para os cidadãos e sociedades do século XXI e de que elas se conectam com outras competências socioemocionais dos estudantes. Bem como, a questão do sentimento dos alunos com o pertencimento escolar, a exposição ao *bullying* e a relação com os professores.

Ao final do relatório da pesquisa (OCDE, 2022) é disponibilizado os anexos com informações sobre a construção, análise e correção das escalas de avaliação socioemocional e dos questionários de contexto. Como mesmo destaca a pesquisa, a avaliação da SSES, como avaliações em geral, pode estar sujeita a vários erros de mediação.

Para minimizar esses erros, a SSES (OCDE, 2022) realiza primeiramente um controle das tendências de respostas nas competências socioemocionais dos estudantes. Em seguida, utiliza vinhetas-âncora para combater as potencialidades do grupo de referência desses alunos, e em terceiro lugar avalia direta (aluno) ou indiretamente (pais e professores) as competências socioemocionais dos estudantes.

Seguiremos agora, para as ideias trazidas pela UNESCO sobre a questão socioemocional dentro da educação e o papel da agência no Brasil.

2.2. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO)

Em vigor desde 4 de novembro de 1946, a UNESCO é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU), que possui sede em Paris e seu objetivo é assegurar a paz mediante a cooperação internacional na Educação, nas Ciências e na Cultura; acompanhar o desenvolvimento mundial e auxiliar os Estados-Membros, que ao todo são 194 países.

No Brasil, a representação da UNESCO (2024) iniciou as atividades em 19 de junho de 1964. O escritório nacional está localizado em Brasília e o objetivo principal versa em apoiar a constituição e a implementação de políticas públicas que estejam em conformidade com as táticas definidas pelos Estados-Membros da UNESCO.

A colaboração entre UNESCO e Brasil no decorrer das décadas foi estreita e produtiva. No entanto, em 1992 a UNESCO (2024) assinou um vasto acordo de cooperação com o MEC, sob o amparo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, organizada e aprovada perante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

No ano de 1993, com fundamento no Acordo Geral de 1981 (Acordo de Cooperação Técnica em Educação, Ciência e Cultura entre a República Federativa do Brasil e a UNESCO), a UNESCO e o MEC assinaram o primeiro plano de trabalho, que tinha por propósito auxiliar a escolha do governo no desenvolvimento do Plano Decenal de Educação para Todos (UNESCO, 2024).

Ao longo da década de 1990, a UNESCO (2024) no Brasil fortaleceu sua ação por todo o país, dispondo a sua experiência técnica a favor de diversos projetos e iniciativas nas cinco áreas temáticas da Organização, que são a Educação, as Ciências Naturais, as Ciências Humanas e Sociais, a Cultura e a Comunicação e Informação.

Com isso, a UNESCO (2024) segue com o seu propósito de: estimular a educação de qualidade e inclusiva; diminuir a pobreza e as desigualdades sociais; resguardar o patrimônio e os museus; promover a criatividade e respeitar a diversidade cultural; promover a ciência para um futuro sustentável; conservar a biodiversidade, a terra e a água; favorecer a liberdade de expressão e a segurança de jornalistas e construir sociedades do conhecimento.

A UNESCO (2024) também trabalha com parcerias, pois acredita que elas fortalecem as mudanças sociais. No caso do Brasil, ela exerce seus projetos mediante combinados de cooperação técnica com instâncias governamentais, como as esferas federal, estadual e

municipal, com instituições públicas e privadas, bem como com as Organizações da Sociedade Civil (OSCs), as universidades e demais redes.

E juntos desenvolvem estudos, pesquisas, publicações, capacitações e treinamentos, seminários e congressos, campanhas de conscientização, criação e implantação de projetos, dentre outros (UNESCO, 2024).

Dentre as publicações relevantes direcionadas para a educação, a UNESCO divulgou em 1996 o livro “Educação: um tesouro a descobrir” organizado por Jacques Delors, na qual definiu os quatro pilares para a educação do século XXI:

- A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.
- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, *aprender a fazer* no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delors, 2010, p. 31).

Dessa forma, Delors (2010) complementa que, essa perspectiva de compreender a educação como um todo, no futuro terá que motivar e guiar as reformas educacionais, tanto na construção dos programas, como na definição de políticas pedagógicas inovadoras.

Compreende-se também que os quatro pilares para educação do século XXI influenciaram as bases da educação socioemocional, fazendo a sociedade despertar-se para a necessidade de formar integralmente as crianças e jovens (Delors, 2010).

Como apontou Delors (2010, p. 32) “O conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI”, pois ele descarta a diferenciação habitual entre a educação formal inicial e a educação permanente, convergindo para o conceito de sociedade educativa, em que tudo é visto como uma oportunidade para aprender e desenvolver habilidades. As competências gerais da BNCC têm seu enfoque baseado também nos quatro pilares.

Partindo disso, a UNESCO em 2015 lançou o documento “Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI”, que busca fortalecer a compreensão sobre a Educação para Cidadania Global (ECG) e suas implicações em relação ao conteúdo, a

pedagogia e as práticas educacionais. Além disso, dispõe orientações para demonstrar a ECG na prática, com modelos de boas práticas e de abordagens da ECG em contextos distintos (UNESCO, 2015).

E sobre a ECG, ela é um modelo que resume a forma de como a educação pode elaborar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos necessitam para garantir “um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 9).

Ela é planejada sob a ótica de aprendizagem para toda a vida, não sendo somente direcionada para crianças e jovens, mas também para os adultos. A ECG simboliza ainda, uma mudança conceitual, pelo fato de entender a importância da educação para a percepção e a resolução de temáticas globais em seus aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos e ambientais (UNESCO, 2015).

Além disso, a ECG sabe que o papel da educação vai além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas, a educação também constrói valores, habilidades socioemocionais e atitudes entre alunos que possam favorecer a colaboração internacional e propiciar a mudança social (UNESCO, 2015).

O documento da UNESCO (2015) coloca em destaque que a ECG possui uma função importante que é munir os alunos com competências para enfrentar um mundo mutável e interdependente do século XXI. Apesar da ECG ter sido empregada de formas diferentes e em diferentes contextos, regiões e comunidades, ela tem diversos dados em comum e que procura inserir nos alunos. São eles:

- Uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras;
- Um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito;
- Habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões;
- Habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas;
- Capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo (UNESCO, 2015, p.9).

Para a ECG as abordagens holísticas necessitam de abordagens formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares e meios padronizados e não padronizados para participação. Em ambientes formais, pode aparecer como parte integral de uma disciplina, como por exemplo, educação cívica, estudos sociais, geografia, cultura, entre outros, ou também, como disciplina autônoma (UNESCO, 2015).

De tal modo, a ECG estimula movimentos, parcerias, cooperações, diálogos através da educação formal e não formal. A sua abordagem é multifacetada e utiliza de conceitos, procedimentos e teorias de campos correspondentes, como por exemplo, “educação para direitos humanos, educação para a paz, educação para o desenvolvimento sustentável e educação para o entendimento internacional” (UNESCO, 2015, p. 15).

A ECG ainda propaga um aspecto de curiosidade, ajuda ao próximo e responsabilidade dividida. Considera-se assim que a ECG seja vista como uma disciplina transdisciplinar e não como uma disciplina isolada (UNESCO, 2015).

Dando continuidade, conforme destacado pela UNESCO (2015) a aprendizagem da ECG dá ênfase sobre as questões da vida real e das situações que as rodeiam. Promove, além do mais, uma forma de realizar mudanças no contexto local que podem induzir o contexto global, por intermédio de táticas e métodos participativos.

E isso tudo pode ocorrer por meio da pedagogia transformadora, que auxilia na importância da educação dentro e fora da sala de aula, como também, engajar partes que tenham interesse da comunidade e que participam do meio e do processo de aprendizagem.

Destaca-se também, que autoridades educacionais e diretores de escola devem ter um olhar mais aberto em relação aos educadores que trabalham como capacitadores ou facilitadores, em vez de somente serem vistos como executores no processo de aprendizagem (UNESCO, 2015).

E conforme a UNESCO (2015) será necessário que esses educadores tenham formação adicional para que promovam condutas e crenças transformadoras dentre os alunos, bem como, autoavaliações de suas hipóteses e das próprias práticas entre os educadores.

E isso engloba formação preparatória e em serviço a respeito de práticas pedagógicas participativas e transformadoras que: tem os alunos como foco; holísticas e promovam a compreensão de desafios locais, inquietações e responsabilidades coletivas; incitam o diálogo e a aprendizagem de forma respeitosa; identificam regras culturais, políticas nacionais e marcos internacionais que geram efeito na formação de valores; proporcionam uma reflexão crítica e a criatividade e constroem resistência e capacidade para ação (UNESCO, 2015).

Segundo o relatório da UNESCO (2015) alguns países também fazem o uso de tecnologias de informação e comunicação, isto é, buscam o auxílio de plataformas virtuais para aumentar seus ambientes de aprendizagem, unir salas de aula e comunidades e alcançar grupos demográficos espalhados e povos isolados. As plataformas de aprendizagem online podem ajudar educadores a aumentar suas capacidades, ou até mesmo os alunos, para fortalecer sua experiência educacional.

O que a UNESCO (2015) quer destacar é que não é necessário se ter uma sala de aula para ofertar a ECG. O esporte, por exemplo, pode gerar ensinamentos intensos e duradouros sobre honestidade, diversidade, tolerância e direitos humanos. Além de promover valores sociais, jogo limpo, tenacidade, colaboração, respeito mútuo e solução de conflitos.

Existem ainda, as abordagens baseadas na comunidade, tanto local quanto global conectando alunos com experiências da vida real como, por exemplo, atividades de intercâmbio, que podem ser tomadas como aprendizagens alternativas ou complementares. “Arte e música estão sendo usadas para engajar alunos em autoexpressão e diálogo com outras culturas, bem como para estabelecer um senso comum de pertencimento” (UNESCO, 2015, p. 31).

Em relação à formação de professores a UNESCO (2015) traz que programas internacionais de intercâmbio para professores, por exemplo, são uma forma de apresentar os educadores a outros países, culturas, sociedades, como também a novos processos e competências pedagógicas.

O relatório da UNESCO (2015) apresenta um exemplo que ocorreu na Coreia do Sul, em que o ministro da educação fundou programas internacionais de intercâmbio para os professores, com o propósito de ampliar o conhecimento e o entendimento deles sobre temas e tendências mundiais e de aperfeiçoar aptidões interpessoais, de comunicação e melhorar habilidades pedagógicas.

Nesse programa está incluso a formação antes dos professores viajarem, instrução local, atividades escolares e de ensino no país que está sendo visitado e uma dinâmica de apresentação final juntamente com os professores, funcionários do governo e escolas, após o retorno (UNESCO, 2015).

Finalizando, a UNESCO (2015) destaca que é necessário identificar que, apesar da ECG cooperar para melhorar a qualidade e a importância da aprendizagem, sua medição (ou seja, os insumos, processos e resultados) é uma área contestada de trabalho. Para algumas pessoas, o ato de construir medidas globalmente persistentes é um desafio, pelo fato de as várias finalidades e as práticas ligadas a ECG dificultam tal determinação.

Assim, para a UNESCO (2015) fica evidente que formar indivíduos globais é muito mais do que só a educação. É fundamental que haja um movimento nos múltiplos setores, atores e níveis para se ter um resultado permanente. Somente com esse esforço conjunto de todas as áreas interessadas, será possível garantir que a geração jovem tenha acesso a aprendizagem, e com isso, consigam trabalho e construam um futuro melhor.

Destacamos também, que a UNESCO possui toda uma área voltada especificamente para a formação socioemocional, que é coordenada pelo *Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development* (MGIEP)². A UNESCO MGIEP (2024) é um instituto de pesquisa de Nova Deli na Índia, que foi criado com o apoio do governo indiano e é parte integrante da UNESCO.

Ele é o primeiro e único instituto de pesquisa categoria 1 da UNESCO situado na Ásia-Pacífico e está focado na transformação da educação em direção a alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4.7), mediante programas que promovam a aprendizagem social e emocional, inovam as pedagogias digitais e capacitem os jovens (UNESCO MGIEP, 2024).

E a visão do instituto é “Construir cérebros mais gentis”, pois o bem-estar humano depende do fato dos seres humanos aprenderem a comunicar as suas necessidades individuais uns aos outros e a gerir as emoções de forma saudável. De tal modo, o desenvolvimento emocional e social do indivíduo é relevante tal qual o desenvolvimento cognitivo e biológico (Singh; Duraiappah, 2021).

Ainda de acordo com o instituto (Singh; Duraiappah, 2021), a investigação em neurociência revela que toda aprendizagem ocorre em um contexto e envolve interações cognitivo-sócio-emocionais em todo o cérebro. E a ativação inteira do cérebro acontece quando as crianças e os adolescentes aprendem a ler, a contar, a raciocinar, a tomar decisões e a praticar boas ações.

Um fator de destaque no cérebro humano é a neuroplasticidade, que lhe permite mudar tanto na estrutura como na função, com base no treino. Ao efetuar regularmente uma série de práticas, o cérebro pode formar novos circuitos e aprender novas competências devido à neuroplasticidade (Singh; Duraiappah, 2021).

Considerando a plasticidade do cérebro e o impacto positivo da intervenção da Aprendizagem Socioemocional (ASE) no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, recomenda-se que a ASE comece na primeira infância e continue até a idade adulta, para que possa atender às necessidades de mudança das pessoas em todas as idades (Singh; Duraiappah, 2021).

E a introdução da aprendizagem social e emocional propicia um duplo dividendo aos alunos e à sociedade, melhorando os resultados acadêmicos e criando indivíduos empáticos e compassivos, dedicados a construir um mundo mais amável. Assim, a UNESCO MGIEP

² Link do site da UNESCO MGIEP: <https://mgiep.unesco.org/>

(Singh; Duraiappah, 2021) reconhece a necessidade urgente da ASE ser integrada nos sistemas educativos para transformar a educação e moldar um futuro orientado para propiciar a paz e o florescimento humano.

Nesse sentido, uma abordagem baseada em competências para cultivar a ASE é necessária, porque permite o acompanhamento e o crescimento contínuos do indivíduo e garante a satisfação de que as necessidades em constante mudança sejam atendidas (Singh; Duraiappah, 2021).

A UNESCO MGIEP (2024) também oferta cursos voltados para a ASE de modo totalmente digital, por meio da plataforma de cocriação FramerSpace³, que fornece blocos de construção para apoiar a realização de cursos online e conecta alunos a colegas e criadores através da Inteligência Artificial.

E na procura por transformar a educação para a humanidade, a UNESCO MGIEP (2024) concentra-se em intervenções políticas essenciais para os sistemas de educação formal, informal e não formal. Ele propõe também, recomendações importantes para os formuladores de políticas, guiados por sua pesquisa e trabalho com as partes interessadas.

Destacamos o tema de algumas das pesquisas e intervenções políticas⁴: “Reimaginando a educação: o que desejam as partes interessadas na educação?; Cuidados e Educação na Primeira Infância (ECPI): pontos básicos para avaliação de políticas; Redefinindo o propósito da escolaridade; Conversando entre gerações sobre educação; A Avaliação Internacional da Educação Baseada em Ciência e Evidências (ISEE); Construindo cérebros mais gentis; Repensando a escolaridade para o século 21; Repensando a aprendizagem: uma revisão da aprendizagem social e emocional para sistemas educacionais” (UNESCO MGIEP, 2024).

Dando continuidade à nossa discussão, observaremos adiante, a atuação que o Instituto Ayrton Senna vem realizando para desenvolver e auxiliar a questão da educação socioemocional nas escolas brasileiras.

2.3 INSTITUTO AYRTON SENNA

Fundado em 20 de novembro de 1994, o Instituto Ayrton Senna (IAS) considera que todo sujeito possui competência e capacidade para se desenvolver completamente, a partir do momento em que é incentivado a acreditar em si próprio, que tenha motivação por uma aprendizagem significativa e possua oportunidades educativas engajadoras. Assim, uma

³ Link do site da plataforma FramerSpace: <https://www.framerspace.com/>

⁴ É possível acessar essas pesquisas e intervenções políticas na íntegra no site da UNESCO MGIEP

educação integral e inovadora segue essa ideia, para produzir meios e trajetos para a concretização do desenvolvimento pleno, para estudantes e educadores (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Em relação à educação integral o IAS compreende que ela se refere “a acolher e reconhecer as singularidades e as diversidades dos estudantes, de modo que cada um tenha assegurado o seu direito ao desenvolvimento intelectual, socioemocional, cultural e físico” (Sette; Alves, 2021, p. 5).

O IAS (2024) realiza pesquisas baseadas em evidências, bem como a organização e tradução de informações para fundamentar a produção de políticas educacionais. Na área pedagógica ele desenvolve, implementa e avalia sugestões e resultados variados para a promoção da educação integral, que podem ser postas como componentes ou incluídas a políticas públicas de educação.

E na parte de formação, o Instituto Ayrton Senna (2024) elabora métodos e jornadas, conhecimento sobre metodologias formativas, disponibiliza apoio para redes parceiras na formação de seus profissionais na concepção da educação integral. Além disso, oferece um espaço digital de formação, para que todos os educadores do Brasil tenham acesso a essas soluções.

De tal modo, o IAS (2024) destaca que segue os princípios de desenvolvimento humano e com o sentido de educação integral, equitativa e de qualidade. E como assegurado pela BNCC essa educação tem que favorecer o desenvolvimento do estudante nos aspectos cognitivos, socioemocionais, híbrido, motivacional, entre outros.

Ademais, o Instituto Ayrton Senna (2024) pesquisa e atua há dez anos com o desenvolvimento e acompanhamento das competências socioemocionais realizando esforços para assegurar o desenvolvimento integral para todos. Como também, de ter um forte papel na área da educação, principalmente na educação socioemocional no Brasil.

Em relação às competências socioemocionais o IAS destaca que,

A denominação “competências socioemocionais” surgiu num encontro realizado em 1994 no Instituto Fetzer. A ocasião reuniu professores, pesquisadores e outros profissionais para discutir estratégias de desenvolvimento socioemocional de estudantes e suas relações com o conceito de Educação integral e resultados de vida. Foi introduzida a ideia de aprendizagem socioemocional, ou social-emotional learning (SEL), como um modelo que articula e promove o desenvolvimento de competências socioemocionais e acadêmicas em estudantes (Sette; Alves, 2021, p. 13).

E o IAS (2024) compreende que as competências socioemocionais são habilidades individuais que aparecem na forma de pensar, de sentir, nas condutas ou posicionamentos, para

conviver consigo e com os outros, afirmar objetivos, adotar resoluções e enfrentar circunstâncias adversas ou novas.

A área de estudos sobre as competências socioemocionais possui grande alicerce histórico, proveniente de anos de pesquisas, que vem ganhando força nos últimos anos, produzindo aprofundamentos sólidos e novos pontos de vista a partir dos conceitos básicos (Sette; Alves, 2021).

E embora existam alguns fundamentos que a maioria da comunidade científica e educativa estejam de acordo sobre essa temática, várias organizações tanto no mundo, quanto no Brasil estruturam essas características socioemocionais com condutas diversificadas e as agrupam conforme os seus objetivos individuais (Sette; Alves, 2021).

O IAS (Sette; Alves, 2021) aponta ainda que apesar dessa quantidade de abordagens ser interessante e aumentar o alcance das pesquisas em educação socioemocional, pode ocorrer também que competências diferentes estejam sendo postas como semelhantes, ou que determinados termos sejam utilizados como sinônimos ou colocados dentro de um mesmo conjunto, tendo características distintas. Com isso, se observa a necessidade de se propagar uma classificação mais universal e que auxilie a compreensão geral sobre os possíveis agrupamentos dessas competências.

E como modelo organizativo das competências socioemocionais, Sette e Alves (2021) salientam que o Instituto Ayrton Senna destaca o modelo dos Cinco Grandes Fatores (CFG), ou simplesmente Big Five. Ele é uma taxonomia adequada e bastante utilizada em diversos países e organizações internacionais, como a OCDE e “representa diversas descrições de características humanas numa estrutura de cinco fatores, denominados como Abertura à experiência, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo” (Sette; Alves, 2021, p. 16).

Assim, o modelo organizativo adotado pelo Instituto Ayrton Senna (Sette; Alves, 2021) abarca as cinco macrocompetências (Cinco Grandes Fatores) e 17 competências socioemocionais:

- Autogestão: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade
- Engajamento com os outros: iniciativa social, assertividade, entusiasmo
- Amabilidade: empatia, respeito e confiança
- Resiliência emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração
- Abertura ao novo: curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico

Essas competências socioemocionais apresentadas acima, foram selecionadas por possuírem evidências de relação com a aprendizagem, o bem-estar, empregabilidade, continuidade dos estudos, dentre outras razões relacionadas ao contexto escolar. Ressalta-se que este modelo não define que existam somente estas competências socioemocionais, mas que elas foram selecionadas por mostrarem que podem ser desenvolvidas em vivências formais dentro do contexto escolar (Sette; Alves, 2021).

E sobre os benefícios das competências socioemocionais, o Instituto Ayrton Senna (Sette; Alves, 2021) ressalta, que além de proporcionar resultados positivos no desempenho escolar, o desenvolvimento socioemocional tem um papel importante e relevante na vida dos estudantes, realizando impactos nas áreas de indicadores de bem-estar; desenvolvimento relevante de competências, atitudes e comportamento pró-social e fator de proteção contra consumo de drogas, depressão e estresse.

Compreende-se, que o desenvolvimento das competências socioemocionais ultrapassa os portões da escola e a sua importância acompanha os estudantes em todos os aspectos da vida atual e futura. E desenvolvê-las em circunstâncias formais e informais de aprendizagem pode equipar os estudantes de conhecimentos e instrumentos importantes para que fiquem preparados e aptos para superar os desafios do nosso século (Sette; Alves, 2021). Ou seja,

Se as competências socioemocionais fossem uma caixa de ferramentas, quanto mais ferramentas minha caixa tiver mais eu consigo lidar com diferentes situações. Assim acontece com as competências socioemocionais, se eu apresento mais competências socioemocionais desenvolvidas mais formas vou ter para lidar com as situações e de lidar com coisas de natureza muito diferentes. Então, trabalhar as competências socioemocionais em conjunto vai encher a caixa de ferramentas dos estudantes, e eles vão usar aquelas que quiserem, quando quiserem ou precisarem (Sette; Alves, 2021, p. 32).

E para desenvolver essa soma de competências socioemocionais no decorrer do processo de ensino e aprendizagem é essencial operar no campo de políticas públicas, como também, na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras, que abarcam diferentes atores do processo educacional (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Por isso, é fundamental que se busque uma compreensão compartilhada a respeito do que são as competências socioemocionais e como elas podem ser trabalhadas no âmbito escolar, com professores e alunos (Instituto Ayrton Senna, 2024).

E como forma de colaborar com o desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula e amparar na estruturação de políticas públicas para a educação integral, o Laboratório de Ciências para a Educação (eduLab21) do Instituto Ayrton Senna (2021), juntamente com uma equipe de pesquisadores, desenvolveu o Instrumento Senna.

O Instrumento Senna permite o mapeamento do nível de desenvolvimento das competências socioemocionais fundamentais para a vida acadêmica e futura dos estudantes. E estudos feitos mostram que o instrumento alcança o propósito de avaliação socioemocional, produzindo indicadores com exatidão satisfatória para os estudantes do Brasil (Instituto Ayrton Senna, 2021).

De tal modo, o Instrumento Senna avalia as 17 competências socioemocionais que estão inseridas nas cinco macrocompetências do modelo eleito pelo IAS:

Assim, ao avaliar cada competência socioemocional, o Instrumento Senna possibilita um mapeamento detalhado e sistematizado da manifestação dos estudantes de suas características pessoais socioemocionais em ambientes escolares e na vida cotidiana. Isso permite subsidiar a tomada de decisão da gestão quanto ao apoio necessário à comunidade escolar no que tange às ações voltadas para a criação de oportunidades e atividades pedagógicas planejadas de desenvolvimento das competências consideradas prioritárias para o desenvolvimento do aluno em um determinado momento, considerando sua maturidade biológica e o contexto em que ele se encontra (Instituto Ayrton Senna, 2021, p. 38).

Uma questão relevante sobre a avaliação do Instrumento Senna, conforme o IAS (2021) é que quando se usa as competências socioemocionais específicas, no lugar das macrocompetências, ocorre uma crescente do poder preditivo de variáveis externas pelo instrumento (ou seja, se tem mais exatidão preditiva e descritiva). E esse fato acontece, porque ao se analisar em um nível mais aprofundado se consegue verificar o desenvolvimento de recortes de comportamentos específicos que constituem a ação humana.

Sobre a disponibilização do Instrumento Senna existem dois formatos que podem ser utilizados, são eles o papel e lápis e o informatizado. Assim, no formato papel e lápis, os estudantes preenchem os questionários impressos, que são compilados para obtenção dos resultados integrados e não é necessário o uso da internet nesse formato. Já o formato informatizado, sua aplicação é por meio do computador, através da plataforma Sistema de Avaliação e Monitoramento de Competências Socioemocionais vinculada ao website do Instituto Ayrton Senna e seu acesso se dá por cadastro exclusivo, que foi lançado em 2021. E na plataforma é possível gerar os relatórios de devolutiva de forma automática (Instituto Ayrton Senna, 2021).

O Instrumento Senna é considerado uma medida de autorrelato, de acordo com o Instituto Ayrton Senna (2021, p. 45) “os estudantes respondem às perguntas descrevendo como eles se percebem, como se comportam e como se sentem”. A vantagem dessa avaliação é a sua fácil aplicação e compreensão pelos estudantes.

E para verificar a capacidade do Instrumento Senna em mensurar características moldáveis, na qual o desenvolvimento é instigado por experiências de aprendizado formais e

informais, foi produzida uma pesquisa em 2015 no Ceará com 5.561 estudantes de 72 escolas (Instituto Ayrton Senna, 2021). E:

Os resultados confirmaram que o Instrumento Senna pode captar mudanças intencionalmente promovidas por meio de um programa de intervenção escolar. O estudo seguiu os mais rigorosos padrões científicos, utilizando grupos de controle e analisando efeitos durante vários anos.

O programa de intervenção em questão é uma iniciativa do Estado do Ceará, denominada Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Nesse programa, os alunos de Ensino Médio realizam atividades para desenvolver habilidades pessoais, sociais e profissionais durante as três séries. São cinco horas por semana no horário normal de aulas, divididas em três sessões (duas sessões de 2 horas e uma de 1 hora). O NTPPS é parecido com os programas de Desenvolvimento Positivo da Juventude, que se tornaram populares nos EUA (Instituto Ayrton Senna, 2021, p.51).

Esse tipo de programa mostra que os estudantes conseguem aperfeiçoar sentimentos de autoconfiança e autoestima, comportamentos sociais positivos e vínculo escolar, bem como, melhora no desempenho acadêmico (Instituto Ayrton Senna, 2021).

Assim, o IAS (2021) destaca ainda sobre os resultados do Instrumento Senna via formato online, que pode ser apresentado em três níveis de agregação, o nível professor, nível gestor escolar e nível rede de ensino. No nível professor é fornecido informações e orientações para auxiliar o aprendizado e desenvolvimento intencional das competências socioemocionais em sala de aula. No nível gestor escolar é apresentado um cenário das séries e escola de modo geral. E no nível rede de ensino é explicitado os dados de todos os estudantes que participaram da avaliação e também fornece informações de cada regional e distrito ligado à rede de ensino (Instituto Ayrton Senna, 2021).

Para o IAS (2021) é essencial que professores, gestores escolares e equipes das secretarias de educação se envolvam na organização de táticas de desenvolvimento socioemocional. O Instrumento Senna também elabora informações conjuntas buscando auxiliar a leitura das competências socioemocionais em conformidade com as competências gerais da BNCC e a compreensão dos seus resultados na vida. É possível além disso, “entender as necessidades e planejar prioridades para fins específicos e articulados a demandas próprias de uma rede, regional, escola, série ou turma” (Instituto Ayrton Senna, 2021, p. 62).

Resumindo, de acordo o Instituto Ayrton Senna (2024) o desenvolvimento socioemocional estimula a aprendizagem escolar e gera várias conquistas durante a vida, como no caso de relações interpessoais, ganhos de saúde física e mental, dentre outros. As competências socioemocionais não são inatas, podendo ser desenvolvidas pelos sujeitos em sua trajetória de vida.

Com isso, o desenvolvimento de competências socioemocionais necessita estar presente na configuração de políticas educacionais e práticas escolares direcionadas à educação integral, assegurando que todos tenham as mesmas chances de desenvolvimento. E essas habilidades devem ser fortalecidas de maneira intencional, com atividades que deem pesos iguais para o cognitivo e o socioemocional (Instituto Ayrton Senna, 2024).

O Instituto Ayrton Senna (2024) destaca ainda que as competências socioemocionais são maleáveis e que mudam ao longo da vida. E caso alguém não tenha organização muito avançada em uma fase, é possível que em outro período essa pessoa consiga impulsionar essa competência com mais facilidade.

E também, não deve ser cobrado do estudante que ele apresente em níveis altos, todas as competências socioemocionais o tempo todo, visto que, cada sujeito possui suas próprias particularidades, momentos de vida e princípios. Por isso é imprescindível que as crianças e jovens tenham as ferramentas para conhecerem sua capacidade e competências socioemocionais para que consigam estimular cada uma delas de acordo com suas necessidades, anseios e projetos de vida (Instituto Ayrton Senna, 2022).

No site do IAS (2024) é disponibilizado vários artigos, notícias e materiais voltados para as competências socioemocionais tanto dos estudantes, quanto dos professores. O Instituto também desenvolveu um projeto para apoiar os professores no fortalecimento das suas competências na prática docente e no desenvolvimento dos estudantes.

O projeto oferece uma jornada de desenvolvimento que é focada em competências como autorregulação emocional, conexão com o outro e inventividade que pode ser acessado na plataforma Humane⁵ e é totalmente gratuito (Instituto Ayrton Senna, 2024).

2.4 REFLEXÕES SOBRE A SEÇÃO

Observamos a partir das contribuições da OCDE, da UNESCO e do Instituto Ayrton Senna uma convergência significativa em relação às competências socioemocionais, que ocupam um lugar central nas propostas contemporâneas de uma educação voltada para o desenvolvimento humano integral. Essas instituições reconhecem que, além do desenvolvimento cognitivo, é essencial preparar crianças e jovens para lidar com questões emocionais, sociais e éticas ao longo da vida.

A OCDE tem se destacado ao reunir dados empíricos que demonstram os impactos positivos das competências socioemocionais sobre o bem-estar, a saúde mental, o desempenho

⁵ Link para a plataforma Humane: <https://humane.institutoayrtonsenna.org.br/home>

acadêmico e a empregabilidade, além de enfatizar a importância de políticas públicas e programas educativos eficazes para seu desenvolvimento desde a infância.

Em relação aos impactos positivos no bem-estar e na saúde mental das crianças e dos adolescentes podem ser entendidas como o resultado de vários fatores que se cruzam. As habilidades socioemocionais que trabalham o controle emocional, como a autogestão, autorregulação, autoestima, otimismo entre outras são ferramentas centrais nesse processo, pois direciona o sujeito a lidar com situações de adversidade, incerteza e pressão social.

Contudo, ressalta-se que a educação socioemocional não surge de forma isolada no indivíduo, ela é moldada pelo contexto social, cultural, econômico e escolar em que ele está inserido. Sua eficácia depende ainda de uma educação de qualidade, de espaços escolares inclusivos e respeitosos.

Por isso, que as políticas públicas são de extrema necessidade para que a educação socioemocional aconteça de fato no ambiente escolar, desde a educação infantil. Sem ações concretas e programas legalmente estabelecidos, que minimizem as desigualdades e que não fiquem somente no papel, a educação socioemocional acaba se tornando algo superficial, subjetivo e muitas vezes sem fundamentação teórica concreta que auxilie os alunos e os educadores.

Para que a educação socioemocional forme cidadãos conscientes e comprometidos com o bem-estar físico e emocional de si próprios e do coletivo, ela deve abarcar todas as áreas da vida dos indivíduos e não focar somente na preparação para o mercado de trabalho. Uma cidadania funcional necessita, não apenas garantir a liberdade, os direitos civis, políticos e sociais, mas também ofertar oportunidades de aprendizagem, segurança e pertencimento iguais para todos.

A UNESCO, por sua vez, oferece uma visão integral da educação, articulando a cidadania global, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável, com foco em valores, atitudes e habilidades socioemocionais como alicerces para a convivência democrática e a transformação social.

No nosso ponto de vista, a relação da cidadania global com a educação socioemocional se dá pelo fato delas compreenderem que os indivíduos fazem parte de uma mesma comunidade global e por isso da necessidade de manter o bem-estar de todos, tendo em mente que as nossas ações e decisões impactam também a vida das outras pessoas, demonstrando assim, a nossa responsabilidade social, em agir não só em benefício próprio, mas pensar no todo, promovendo uma educação que seja inclusiva, de qualidade e para a toda vida.

A Educação para a Cidadania e a educação socioemocional revelam também uma urgência em repensar o papel da escola e dos educadores na formação de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com os desafios globais. No entanto, isso não é simples, pois ela exige um movimento de reestruturação curricular e também um olhar atento às práticas pedagógicas.

A formação docente precisa acompanhar esse movimento, não basta inseri-las nos currículos escolares se os professores não forem preparados para trabalhar com essas temáticas de forma crítica e sensível à diversidade cultural. E os materiais e estratégias disponibilizados para o trabalho dos professores devem ser adequados e acessíveis para realidade social em que eles estão lecionando, para assim desenvolver uma didática, que promova a reflexão, o debate e o engajamento.

E no caso do Instituto Ayrton Senna nota-se que ele contribui significativamente para a consolidação do conceito de educação integral, propondo metodologias, avaliações e formações voltadas ao desenvolvimento socioemocional, alinhando teoria e prática. Porém, apesar dele desempenhar esse papel de destaque por meio de metodologias, avaliações e formações, se faz necessário questionar em que medida tais propostas realmente contemplam a diversidade de contextos escolares e socioculturais do país.

As avaliações padronizadas e modelos formativos podem acabar limitando a autonomia do professor e transformar a educação socioemocional em um conjunto de técnicas prescritivas, que não transforme as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional.

Dessa forma, compreendemos que a promoção das competências socioemocionais deve estar inserida nas políticas educacionais, nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, de maneira sistemática, intencional e contextualizada. E desenvolver essas competências é essencial para a formação de sujeitos críticos, autônomos, empáticos e preparados para construir sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis.

Na próxima seção discutiremos sobre o contexto histórico da construção e implementação da BNCC, a partir de fundamentos teóricos e documentos legais. Demonstramos também, materiais complementares elaborados após a concretização da Base, como forma de apoiar o trabalho do professor.

3 PROCESSO HISTÓRICO SOBRE A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nesta segunda seção, dissertaremos sobre o contexto histórico que envolveu a construção e a implementação da BNCC. Utilizaremos como fundamentos teóricos, os marcos históricos e documentos legais que embasaram as discussões desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, como também, quais são os grupos e financiadores que investiram na construção da Base. Se faz necessário essa explanação para compreendermos o movimento que está por de trás do currículo escolar que é proposto pela Base.

Para complementar essa discussão, apresentaremos também, os materiais complementares que foram produzidos após a implementação da BNCC, para direcionar e auxiliar as escolas e o trabalho dos docentes, principalmente os relacionados à questão socioemocional, que é o foco da nossa pesquisa. O objetivo é compreender como a questão socioemocional está inserida na base e nos materiais complementares a ela.

Analisaremos além disso, os artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes, que trazem em suas discussões críticas a respeito da construção e implementação da Base, como também da introdução da educação socioemocional no Brasil e na BNCC.

3.1 PANORAMA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA BNCC

Para compreendermos o percurso da construção da Base Nacional Comum Curricular, se faz necessário primeiramente, ressaltar os marcos e documentos legais e históricos que fundamentam a sua criação. O próprio site da BNCC traz na sua parte histórica, a linha do tempo com os principais marcos para elaboração da Base. Iremos assim, direcionar essa discussão, por meio desse contexto.

Como um primeiro documento norteador da BNCC está a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que foi promulgada em 5 de outubro de 1988 em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, após o longo período do regime militar (1964-1985).

Ela sinaliza em seu artigo 210, na qual se encontra no capítulo III dedicado à educação, que o ensino será guiado por uma formação básica comum:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 2016a, p. 124).

A partir da Constituição Federal de 1988 e de extensos debates que ocorreram entre os anos de 1988-1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1996. Seu Artigo 26, que está inserido no capítulo II sobre a educação básica, estabelece que os currículos deverão possuir uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996, n.p.)

E para cumprir esses objetivos a LDB (Brasil, 1996) destaca a necessidade da formulação de um conjunto de diretrizes aptas a direcionar os currículos e seus conteúdos mínimos. E foi a partir desse discurso que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Dessa forma, o início da proposta de elaboração dos PCNs ocorreu por meio da pesquisa de propostas curriculares de Estados e municípios brasileiros, da análise a respeito dos currículos oficiais produzida pela Fundação Carlos Chagas e de informações sobre experiências que ocorreram em outros países (Brasil, 1997).

Assim, a primeira versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi apresentada e discutida entre os anos de 1995 a 1996, na qual foram recebidos aproximadamente 700 pareceres técnicos de interlocutores que auxiliaram para a sua reelaboração (Brasil, 1997). No ano de 1997, são firmados em dez volumes os PCNs para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) sendo apontados como referenciais de excelência para a educação.

Em seguida, no ano de 1998 são apresentados os dez volumes dos PCNs para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com o objetivo de expandir e fazer com que a escola, os pais, a comunidade e o governo debatam sobre a educação e transformem de modo positivo o sistema educacional (Brasil, 1998).

Em relação ao Ensino Médio, os PCNs foram lançados no ano 2000 e estão divididos em quatro partes. E o seu objetivo é sair de um ensino descontextualizado e com acúmulo de informações, para um ensino contextualizado, sem divisão de categorias, ocorrendo a interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a aptidão em aprender (Brasil, 2000).

Dando continuidade a essa linha histórica, no ano de 2008 o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Currículo em Movimento, que ficou em funcionamento até 2010. Esse programa tinha como intuito melhorar a qualidade do ensino básico mediante o

desenvolvimento do currículo e a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2008).

Outros objetivos desse programa era a elaboração de um documento norteador para a organização curricular e referências de conteúdo para garantir a formação básica comum da educação no Brasil, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular.

Destacamos também a primeira Conferência Nacional da Educação (CONAE), que aconteceu no período de março a abril de 2010 em Brasília. Participaram dessa conferência membros da sociedade civil, estudantes, pais, profissionais da educação, agentes públicos, dentre outros, que juntos, sobre diferentes perspectivas, debateram a organização da educação nacional e para contribuir com a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011 a 2020 (CONAE, 2010).

Dentre as diretrizes apontadas no documento da CONAE quanto ao novo PNE como política de Estado, está a que recomenda a consolidação de uma Base Nacional Comum Curricular, isto é, “g) indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (CONAE, 2010, p. 36).

Ainda no ano de 2010 são fixadas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, que estabelecem a base nacional comum, com o propósito de orientar todas as redes de ensino a organização/desenvolvimento do seu planejamento curricular.

Houve essa necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, dadas, das mudanças que ocorreram no Ensino Fundamental, que passou a ser de 9 anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade, fazendo com que as Diretrizes anteriores ficassem ultrapassadas (Brasil, 2013).

Nesse sentido, com a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 é definida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que são lançadas no ano de 2010. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos foram apresentadas na Resolução nº 7 de dezembro de 2010 e publicada no ano subsequente. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são definidas a partir da Resolução nº2 de 30 de janeiro de 2012.

Seguindo a linha cronológica do contexto histórico, no dia 04 de julho de 2012 é disponibilizada a Portaria nº 867 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na qual o Ministério da Educação (MEC), as secretarias estaduais, distritais e dos

municípios validam e expandem o acordo proposto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007⁶ de:

Art. 1 [...] alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (Brasil, 2012, n.p)

Além disso, o PNAIC (Brasil, 2012) destaca como eixos fundamentais, a formação continuada dos professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias; avaliações e gestão, controle e mobilização social. E o MEC estabelecerá ações que reconheçam o empenho feito pelas escolas e as estimulem a conseguir alfabetizar todas as crianças ao final do ciclo de alfabetização.

Em 22 de novembro de 2013 instituiu-se pela Portaria nº 1.140 o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). O Pacto busca valorizar a formação continuada dos educadores e coordenadores que atuam no Ensino Médio público das zonas rurais e urbanas e em conformidade com a LDB e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2013).

Seguindo para o próximo ano, foi regulamentada em 25 de junho de 2014 a Lei nº 13.005, que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos e que visa cumprir o disposto no art. 214 da Constituição Federal⁷. Ressalta-se, que a elaboração do PNE ocorreu pelos compromissos que foram discutidos e destacados como estratégicos pela sociedade na CONAE em 2010 e que se aperfeiçoaram no Congresso Nacional (Brasil, 2014).

⁶ Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007). Disponível em: [Decreto nº 6094 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br).

⁷Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O Plano (Brasil, 2014) também traz 20 metas estruturantes para garantia e melhoria do direito a uma educação básica de qualidade. E dentro dessas metas 4 delas fazem referência a BNCC, como é o caso da meta 2, que trata da universalização do ensino fundamental de nove anos, em que na sua estratégia 2.2 destaca que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem unir-se para o estabelecimento dos direitos e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que caracterizam a base nacional comum curricular do ensino fundamental.

A outra é a meta 3 que fala sobre universalizar até 2016 o atendimento escolar para todos os estudantes de 15 a 17 anos e aumentar as matrículas do ensino médio até o final da vigência deste PNE. E na sua estratégia 3.3 salienta o pacto entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a implantação dos direitos e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que descreve a base nacional comum curricular do ensino médio (Brasil, 2014).

Na meta 7, de acordo com a Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) o objetivo é promover a qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, para que se consiga atingir as seguintes médias nacionais, 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 para os anos finais do ensino fundamental e 5,2 para o ensino médio.

Além do mais, na estratégia 7.1 discursa-se sobre decretar e fixar, por meio de consentimento interfederativo, diretrizes pedagógicas direcionadas para a educação básica e a base nacional comum, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano do ensino fundamental e médio, considerando sempre a diversidade (Brasil, 2014).

Já a meta 15 busca a garantia, a partir da colaboração da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação, afirmando que todos os professores da educação básica tenham formação específica em nível superior, adquirida em curso de licenciatura da sua área de ensino (Brasil, 2014).

E na sua estratégia 15.6 (Brasil, 2014) ressalta a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e a renovação pedagógica, para manter a atenção no aprendizado dos alunos e fazendo a divisão da carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, além de acrescentar as tecnologias da informação e comunicação, articuladas com a base nacional comum dos currículos.

Também em 2014, entre os dias 19 e 23 de novembro em Brasília foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e que teve como tema principal “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” (CONAE, 2014).

Assim, a Conferência (CONAE, 2014) buscou, a partir de um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira e um relevante referencial para a mobilização da

construção da BNCC, colaborar com a política nacional de educação, apresentando responsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas dentre os estados federados e os aparelhos de ensino.

Partimos agora para o ano de 2015, que foi marcado por movimentações importantes para a construção da Base, como o caso do I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC que ocorreu entre os dias 17 a 19 de junho de 2015. O seminário reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos no processo de formulação do texto preliminar da Base.

Nesse mesmo período foi definida a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 que estabeleceu a Comissão de Especialistas para elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular. A Comissão constituiu-se de 116 membros, dentre eles, professores pesquisadores de universidades que contribuem para a educação básica e formação de professores; professores das redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais e especialistas ligados às secretarias estaduais das unidades da Federação (Brasil, 2015a).

E em 30 de julho de 2015 ocorreu o lançamento do Portal da Base⁸ que disponibilizou para a população a trajetória de elaboração da BNCC e abriu canais de comunicação para que os profissionais da educação e a sociedade em geral pudessem participar e contribuir para a melhoria da proposta.

Sendo assim, a publicação da primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015. E na apresentação do documento (Brasil, 2015b) destacam-se duas questões consideradas necessárias, que foram colocadas em pauta pela Base, a primeira seria em relação à mudança na formação inicial e continuada dos professores, e a segunda seria que o material didático terá que passar por transformações relevantes, como o acréscimo de elementos audiovisuais e conteúdos específicos que as redes independentes de educação incorporam.

Nesse texto é ressaltado ainda que as equipes organizadas pela Secretaria de Educação Básica, tiveram total liberdade para a elaboração dessa primeira versão da Base e que ela não retrata o posicionamento do MEC ou do Conselho Nacional de Educação (CNE) que terão por lei, que aprovar essa versão inicial (Brasil, 2015b).

Diante disso, o MEC organizou uma mobilização (chamado de Dia D) que aconteceu entre os dias 2 a 15 de dezembro de 2015, em que escolas do Brasil inteiro se movimentaram para discutir o documento da Base Nacional Comum Curricular.

De tal modo, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada em 3 de maio de 2016. E para se chegar nela, foram analisados os resultados da consulta pública, como os debates

⁸ Link do Portal da Base: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

públicos e os pareceres de leitores críticos, por equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), que posteriormente consolidaram esses dados em relatórios e enviaram ao Comitê responsável (Brasil, 2016b). Ficou a cargo do Comitê, a escrita dos documentos preliminares da segunda versão da BNCC, que ficaram disponíveis no Portal da Base entre setembro de 2015 a março de 2016.

Ressaltamos que nesse período foi realizada, uma entrevista para o Portal do MEC em março de 2016, com Márcia Ângela Aguiar a então integrante na época, do Conselho Nacional de Educação e presidenta da comissão responsável pelo parecer sobre o texto da BNCC a ser apresentado pelo MEC após a inclusão das contribuições propostas pela sociedade e relatou que, a discussão sobre a Base se encontra em um campo complexo de disputas, visto que, não se tem uma única visão de currículo (Brasil, 2016c).

Pois, conforme a maneira que se idealiza a sociedade, a formação humana, a questão dos direitos, à aprendizagem, o conhecimento e cultura, tornam-se elementos de visões e interpretações diferentes. E o grande desafio para Márcia Ângela Aguiar (Brasil, 2016c) é não se pensar somente em um currículo puramente normativista, mas nos efeitos que a Base causará, tanto na formação dos professores, quanto na gestão escolar, nos materiais e avaliações. Ela considera uma discussão difícil e “Qualquer que seja o ator que diga que é uma discussão fácil, ele não estará tendo uma consciência maior das implicações desse campo” (Brasil, 2016c).

Outro movimento de destaque foi a realização de 27 Seminários Estaduais que aconteceram entre 23 de junho a 10 de agosto de 2016 e teve como participantes, os professores, os gestores e os especialistas para discutir sobre a segunda versão da BNCC (Consed; Undime, 2016). Os eventos foram organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Esses Seminários Estaduais finalizam uma sequência de consultas realizadas para a segunda versão da Base, em que os resultados estão no relatório “Seminários Estaduais da BNCC: Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular” (Consed; Undime, 2016). Esse documento foi entregue ao MEC para revisão, aprimoramentos e avanços na construção da terceira versão da Base.

A partir disso, em agosto de 2016 a terceira versão começa a ser redigida, de forma colaborativa, com a segunda versão da Base. No dia 6 de abril de 2017, o MEC entregou ao CNE a versão final da BNCC. Conforme a Lei 9131/95⁹ é papel do CNE, como órgão normativo

⁹ Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm.

do sistema nacional de educação, elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que homologado pelo Ministério da Educação, se transforma em norma nacional (Brasil, 2017).

E para isso, o CNE fez consultas públicas nas regiões de Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, para obter elementos e contribuições para a construção da norma fundadora da BNCC. E essas audiências públicas foram essenciais para que os conselheiros tivessem conhecimento sobre as posições e colaborações de diferentes entidades e sujeitos da sociedade, para assim definir as adaptações necessárias para adequar a proposta da Base, tendo em mente as necessidades, interesses e diversidade da educação brasileira (Brasil, 2017).

Desse modo, no dia 20 de dezembro de 2017 é publicada a Portaria nº 1.570 que institui a homologação da Base Nacional Comum Curricular. E em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/nº2 que estabelece e orienta a implantação da BNCC, como documento normativo, ou seja, a sua 3ª versão, na qual deve ser implementada no âmbito da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), pelos sistemas de ensino das distintas instâncias federativas (Brasil, 2017).

O Ministério da Educação em conjunto com o Consed e a Undime estabeleceu a data de 06 de março de 2018 para realizar o Dia D da BNCC, isto é, uma nova mobilização nacional em torno da Base. Contando com a participação de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação, escolas e integrantes da comunidade escolar, principalmente professores (Brasil, 2018a).

Nessa mobilização, foram realizadas discussões em vários locais do Brasil para explicação da estrutura e competências do documento referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Brasil, 2018a). E em sequência, no dia 02 de abril de 2018, o MEC apresentou ao CNE a 3ª versão da BNCC para o Ensino Médio, no qual deu início a audiências públicas para discuti-la.

Houve também a criação pelo MEC, do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, no dia 5 de abril de 2018 por meio da Portaria nº 331/2018, que visava apoiar e auxiliar as secretarias de educação dos Estados, Distrito Federal e municípios, na forma de revisão ou preparação e implementação dos seus currículos em consonância com a BNCC.

Em 3 de abril de 2019 o MEC lançou a Portaria nº 756/2019 que atualizou o programa, para abranger os aspectos da BNCC para o Ensino Médio. No site do Portal da Base, na área destinada a implementação, está disponível para acesso ferramentas e materiais de apoio elaborados pela equipe do programa ProBNCC para auxiliar os Estados na (re)elaboração dos currículos.

Em 02 de agosto de 2018 o MEC novamente mobilizou as escolas para debater e colaborar com a BNCC da etapa do Ensino Médio. Participaram professores, gestores e técnicos de educação, que em cooperação com as secretarias de educação de todos os estados, criaram um comitê de discussões para orientar as escolas e preencheram um formulário online no portal do Consed, recomendando melhorias ao documento. O Consed também estendeu o convite para as instituições particulares fazerem parte da mobilização (Brasil, 2018a).

A homologação do documento final da Base Nacional Comum Curricular aconteceu em 14 de dezembro de 2018 pelo então ministro da educação Rossieli Soares (Brasil, 2018a). Além disso, com o intuito de alinhamento à base foi implementada a Política Nacional de Formação de Professores e passaram por revisão o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Em 2020 foi lançado o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2021) realizado por um trabalho colaborativo entre o MEC, Consed, Undime, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE). O guia tem como objetivo auxiliar gestores tanto estaduais, como municipais e escolas na trajetória de reelaboração e implementação das propostas curriculares. Além do mais, é direcionado para as três etapas da educação, que são a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Esse trabalho colaborativo entre estados e municípios é o foco central da implementação da BNCC. E ampliar essa colaboração entre os entes federados, garante que as orientações propostas no guia, contemplem as várias realidades existentes nas escolas brasileiras. De maneira resumida, a intenção com o guia é direcionar o trabalho da equipe gestora, para que se crie um documento com referências a aprendizagens traçadas na BNCC e que resguarde, valorize e apresente a singularidade de cada região e que os professores tomem como um documento orientador da sua prática (Brasil, 2021).

Diante de toda essa exposição, se pôde observar, tanto por meio dos documentos normativos, legais, dos eventos e mobilizações, que o processo para elaboração e implementação da BNCC durou cerca de três décadas e ainda é motivo de consternação, dúvidas e críticas.

Abordaremos no próximo tópico, a respeito dos grupos organizacionais/financiadores que investiram, sejam de forma explícita e implicitamente para o desenvolvimento da divulgação, elaboração e implementação da BNCC.

3.2 GRUPOS ORGANIZACIONAIS E FINANCIADORES QUE APOIARAM A CONSTRUÇÃO DA BNCC

Compreendendo que o percurso para a construção da BNCC envolveu distintos atores, se faz necessário destacarmos também, as organizações e/ou financiadores que participaram assiduamente e tiveram grande influência em todo o processo, do início até a implementação da Base.

Dessa forma, um grupo organizacional que tem um forte papel nesse sentido é o Movimento pela Base Nacional Comum. Para traçar o perfil e a trajetória do Movimento utilizaremos as informações contidas no documento Casos de Impacto Social “Movimento pela Base: a mobilização de atores e ideias para a construção da Base Nacional Comum Curricular” elaborado em 2022 pela Fundação Lemann¹⁰.

Assim, a história do grupo se inicia em 2013 quando atores governamentais, especialistas e organizações que operam na área da educação se reuniram para articular as agendas e unir os pontos em comum. Esse encontro foi promovido pela Fundação Lemann e o tema principal e comum em torno de todas as agendas era a necessidade de uma base curricular:

O movimento resulta de uma articulação entre atores da sociedade civil organizada, especialistas em educação, governos e instituições privadas em prol de um objetivo comum: apoiar que o processo de construção e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil contasse com qualidade técnica e legitimidade política. Nessa perspectiva, é uma das partes de um “encaixe institucional de médio alcance” (Fundação Lemann, 2022, p.8).

À vista disso, em 2013 realizou-se duas edições do Seminário intitulado “Liderando Reformas Educacionais” organizadas pela Universidade de Yale (EUA) e pela Fundação Lemann. A primeira edição ocorreu em New Haven (EUA) e a segunda edição em Campinas-SP. A estratégia do evento era que se tivesse um ambiente de discussão e de organização de táticas para a criação de uma Base Nacional Curricular no Brasil (Fundação Lemann, 2022).

Participaram dos seminários, conforme descrito pela Fundação Lemann (2022) representantes do Governo Federal, a Undime, o CNE, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), o Comitê de Educação da Câmara de Educação da Câmara dos Deputados e especialistas do Inep, além de parlamentares e secretários estaduais e municipais de Educação.

¹⁰ A Fundação Lemann foi criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann (Fundador e Presidente do Conselho), com o lema de construir um Brasil mais justo e avançado, focando na educação e lideranças, ambas com compromisso transversal pela equidade racial. Informações retiradas do site <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>.

O empresário Jorge Paulo Lemann também é fundador da GP Investimentos, sócio da 3G Capital, que é proprietária da ABInbev (empresa de cerveja), da Kraft Heinz, das Lojas Americanas, dentre outros.

Após os seminários, alguns de seus participantes se mantiveram unidos em torno do tema. Houve também, a inserção de novos atores, como por exemplo, acadêmicos, organizações do terceiro setor (entidades sem fins lucrativos) e integrantes do setor público. Formando-se assim, no mesmo ano de 2013, o que conhecemos hoje como o Movimento pela Base (Fundação Lemann, 2022).

Salientamos também, segundo a Fundação Lemann (2022) que o Movimento recebe apoio financeiro de instituições não governamentais, que se dizem apartidárias e que apoiam a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, como por exemplo, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, o Itaú Educação e Trabalho, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação telefônica vivo, dentre outros.

Além disso, tem o apoio técnico de parceiros, como o caso da Comunidade Educativa (CEDAC) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Destaca-se também, que o Movimento mantém um diálogo constante com o MEC, CNE, Consed, Undime e o Congresso Nacional (Fundação Lemann, 2022).

Em relação a atuação do Movimento na BNCC, a primeira etapa (2013 a 2015) foi tornar a Base uma agenda pública importante para a sociedade brasileira. Como também, a partir da primeira versão da BNCC em 2015, o Movimento em colaboração com o MEC, promoveu o Seminário Internacional “Base Nacional Comum: o que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais”, na qual realizou debates e troca de experiências entre os especialistas e redatores, responsáveis pela primeira versão do documento (Fundação Lemann, 2022).

Os participantes também, com base na Fundação Lemann (2022), puderam ter acesso a experiências nacionais e internacionais de países como, o Reino Unido, Chile, Austrália e Estados Unidos, mediante palestras de atores importantes da elaboração de Bases Curriculares desses países. O evento contou com mais de 150 participantes ao todo.

O Movimento pela Base, além disso, lançou em 2015 uma campanha para motivar professores a participarem da consulta pública realizada pelo governo federal e auxiliarem na construção da BNCC. Teve também a mobilização pelo Movimento de 120 professores de todo país para fazerem a leitura crítica do documento, leitura essa que foi registrada como contribuição técnica para a composição da Base (Fundação Lemann, 2022).

Teve ainda a mobilização, tanto de especialistas do Brasil quanto de outros países, para darem sua opinião sobre os aspectos da língua portuguesa, matemática, competências gerais, Educação Infantil, a estrutura, a progressão curricular, entre outros. Ademais, o Movimento fez

com que, institutos representantes das redes de ensino e de instituições científicas elaborassem observações e parecer público a respeito da primeira versão da BNCC (Fundação Lemann, 2022).

Outra contribuição feita pelo Movimento pela Base (Fundação Lemann, 2022), foi nas discussões relacionadas a segunda versão da BNCC, em que houve a oportunidade de Estados e municípios dialogarem e apresentarem propostas, de forma colaborativa, pelo fato, de que a Undime e o Consed tinham opiniões semelhantes sobre os pontos de avanço do documento. Como se pode observar no excerto a seguir:

Assim, com o apoio do Movimento - que analisou e identificou as convergências dos posicionamentos institucionais e viabilizou a contratação da Comunidade Educativa (Cedac), que deu apoio técnico à Undime e ao Consed -, essas entidades representativas mobilizaram as redes municipais e estaduais de educação e discutiram, conjuntamente, a segunda versão da BNCC (Fundação Lemann, 2022, p. 26).

Ao todo participaram dos seminários realizados, 3 mil municípios e todas as secretárias estaduais, que aconteceram em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal e que foi apoiado pelo MEC. A terceira versão foi redigida a partir dessas escutas e dos relatórios organizados (Fundação Lemann, 2022).

Em 2017 após a divulgação da terceira versão da Base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental o CNE realizou cinco audiências públicas regionais para discutir essa versão. O Movimento, segundo a Fundação Lemann (2022) participou das audiências explanando as indicações de leituras críticas produzidas por especialistas nacionais e internacionais, bem como promovendo a participação de professores, especialistas e instituições científicas.

O mesmo aconteceu na publicação da terceira versão da Base para o Ensino Médio em 2018, na qual o Movimento pela Base efetuou várias ações, como leituras críticas em relação a BNCC e as novas DCNs para o Ensino Médio e técnico e a produção de materiais ressaltando pontos de atenção da proposta, de comunicação, além da organização de eventos sobre a temática (Fundação Lemann, 2022).

A partir da homologação da Base, começou uma nova etapa, que é a da sua implementação por Estados e municípios. E para o Movimento denotou “o acompanhamento de sua implementação e a promoção de maior coerência e qualidade nesse processo, além de apoio técnico para a chegada da BNCC a todas as redes de ensino do Brasil” (Fundação Lemann, 2022, p. 41-42).

Nesse sentido, o Movimento deu apoio técnico para a elaboração do “Guia de Implementação da BNCC”, inicialmente lançado em 2018 e atualizado em 2020 pelo MEC e

seus colaboradores. Trazendo sugestões que auxiliem a organização das secretarias na implementação da Base (Fundação Lemann, 2022).

Partindo para a atualidade, o Movimento pela Base se mantém ainda trabalhando em ações em prol da BNCC que de acordo com a Fundação Lemann (2022) são, o monitoramento da implementação que é realizado, por exemplo, pelo “Observatório da Implementação¹¹” que busca, por meio de dados quantitativos, como monitoramento dos currículos semanalmente e qualitativos, como boas práticas e notícias, informações, análises e experiências para entender, acompanhar e dar visibilidade aos avanços da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

A produção de insumos técnicos para apoiar a implementação coerente da BNCC, quer dizer, o Movimento cria vídeos, propaga cursos e materiais sobre as etapas da Base, apoia a elaboração de guias e dá apoio técnico na produção de documentos orientadores feitos pelo poder público e o terceiro setor (Fundação Lemann, 2022).

O Movimento também, como aponta a Fundação Lemann (2022), age para que as políticas nacionais como o Saeb e o PNLD, que afetam a implementação da BNCC, sigam alinhados à Base e impulse a sua implementação.

Pensando sobre o futuro da BNCC, o Movimento busca promover diálogos sobre a revisão da Base, fazendo que seja um processo que ocorra com qualidade e legitimidade. Como também, deixa em aberto para novas pesquisas, a compreensão sobre as mudanças, sejam elas contextuais, como na atuação do Movimento pela Base perante aos novos desafios (Fundação Lemann, 2022).

Já no que se refere ao futuro do Movimento pela Base (Fundação Lemann, 2022), fez-se uma revisão de sua trajetória e estabeleceu para os próximos cinco anos, de 2022 a 2026, que as escolas alinhem suas práticas pedagógicas com a BNCC e que impulsionem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de qualidade para todos os estudantes.

E como forma de alcançar essa proposta e seguir contribuindo com a educação, o Movimento se guiará por três objetivos basais, como, “promover qualidade e coerência da implementação; promover a sustentabilidade da BNCC e do Novo Ensino Médio no longo prazo e apoiar a revisão da BNCC com qualidade e legitimidade” (Fundação Lemann, 2022, p. 57).

¹¹ Link para o site: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>

De modo geral, percebe-se que o Movimento pela Base esteve presente de forma direta e indireta no processo de elaboração, nas mobilizações, discussões, produções de materiais e na implementação da BNCC, buscando obter um espaço de destaque.

A seguir, abordaremos como a Base traz a questão das competências socioemocionais e também, sobre os materiais complementares relacionados a esse tema (competências/educação socioemocional), que foram produzidos para auxiliar na implementação da BNCC.

3.3 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NA BNCC

Apresentaremos agora uma síntese do que o documento da Base traz sobre o conceito de competências e em seguida, iremos focar no nosso objeto de estudo que é a questão socioemocional, por meio, dos materiais complementares à BNCC.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018b) parte do princípio de assegurar as aprendizagens fundamentais para todos os estudantes, o seu desenvolvimento integral, tendo como base as dez competências gerais para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). E como competência a BNCC define que é:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018b, p. 08).

A Base (Brasil, 2018b) também ressalta que, ao estabelecer as competências gerais, ela determina que a educação tem que afirmar valores e impulsionar ações que colaborem para uma mudança da sociedade, em que ela seja mais humana, justa e que preserve o meio ambiente (natureza).

O texto da BNCC (Brasil, 2018b) destaca ainda que o conceito de competência adotado sinaliza a discussão pedagógica e social que tem ocorrido nas últimas décadas e que pode ser notada na LDB, principalmente nas finalidades gerais, nos Artigos 32 e 35, definidas para o Ensino Fundamental e Médio. Bem como, ao longo do final do século XX e do início do século XXI, o interesse no desenvolvimento de competências tem guiado Estados e municípios brasileiros e outros países na elaboração de seus currículos (Brasil, 2018b).

A BNCC (Brasil, 2018b) salienta que essa é a perspectiva seguida nas avaliações internacionais da OCDE, como por exemplo, o PISA, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, que também estabelece o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Nesta perspectiva, a BNCC fomenta que as decisões pedagógicas necessitam estar voltadas para o desenvolvimento de competências. Isto é:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018b, p. 13).

De tal modo, a Base (Brasil, 2018b) apresenta enfaticamente o seu compromisso com a educação integral, em que entende que a Educação Básica deve focar na formação e no desenvolvimento humano global, adotando uma visão plural, singular e integral da criança/adolescente, do jovem/adulto, levando em consideração sempre como sujeitos de aprendizagem e promovendo um ensino direcionado ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, dentro das suas particularidades e heterogeneidades.

O conceito de educação integral, no qual a BNCC (Brasil, 2018b) se embasa, pontua a construção intencional de ações educativas que proporcionem aprendizagens ligadas com as necessidades, oportunidades e interesse dos estudantes e com os desafios da sociedade atual. Considerando, além disso, as distintas infâncias e juventudes, as diferentes culturas e sua capacidade de elaborar novas maneiras de viver.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018b) sugere que haja a superação do desmembramento disciplinar do conhecimento, bem como o incentivo da aplicação do conhecimento na vida real, a importância do contexto no processo de aprendizagem e também, o estudante sendo o protagonista da sua aprendizagem e da construção do seu projeto de vida.

Observa-se por meio desse discurso, que a BNCC (Brasil, 2018b) demonstra a importância de se trabalhar nos currículos, as competências socioemocionais, como está destacado nas dez competências gerais da Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018b, p. 9-10).

Em meio a esses aspectos a BNCC (Brasil, 2018b) apresenta o papel do Ensino Fundamental na Educação Básica e como se pode trabalhar com as dez competências gerais. Assim, de acordo com a Base, durante os nove anos de duração do Ensino Fundamental as crianças e adolescentes percorrem, por várias fases ligadas à questões físicas, cognitivas, afetivas, sociais, emocionais, dentre outros. Isso, acaba impondo desafios na elaboração de currículos para essa etapa de ensino, tanto na forma de superação dos rompimentos que ocorrem na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, quanto na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Para a BNCC (Brasil, 2018b) essas mudanças importantes que as crianças estão vivenciando durante o seu processo de desenvolvimento, acabam refletindo nas suas relações com elas mesmas, com os outros e com o mundo. Assim,

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas (Brasil, 2018b, p. 58).

Com isso, o incentivo ao pensamento crítico, inventivo, lógico, através da construção da habilidade de fazer perguntas e avaliar respostas, de questionar, interagir com variados projetos culturais, de utilizar a tecnologia da informação e comunicação, permite que os estudantes aumentem o entendimento de si próprios, do meio natural e social, das conexões dos seres humanos para si e para a natureza (Brasil, 2018b).

E as particularidades da faixa etária das crianças/adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental, conforme a BNCC (Brasil, 2018b), exigem um trabalho no ambiente escolar, que organize as suas atividades, segundo os interesses demonstrados pelas crianças, pelas suas

experiências. E com base nessas vivências, elas consigam, gradativamente, expandir a sua compreensão “o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar” (Brasil, 2018b, p. 59).

Assim, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, o currículo necessita focar na alfabetização, de modo a garantir maiores possibilidades dos estudantes apropriarem do sistema de escrita alfabética de forma planejada ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e práticas diferenciadas de letramento (Brasil, 2018b).

No percurso dos anos iniciais do Ensino Fundamental o avanço do conhecimento acontece a partir do estabelecimento das aprendizagens antecedentes e pelo aumento das práticas de linguagem e da vivência estética e intercultural das crianças, levando em consideração os seus interesses e o que ainda necessitam aprender (Brasil, 2018b).

Além do mais, amplia-se ainda a autonomia intelectual, o entendimento sobre as normas e os interesses pela vida social, o que favorece as crianças a lidarem com outros sistemas, como por exemplo, as relações dos indivíduos entre si, com a natureza, a história, a cultura e as tecnologias (Brasil, 2018b).

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental a BNCC (Brasil, 2018b) afirma que essa faixa etária representa a transição da infância para a adolescência e nela ampliam-se os laços sociais e afetivos, as possibilidades intelectuais e os raciocínios mais abstratos. Os estudantes conseguem observar e avaliar os acontecimentos pelo olhar do outro, desempenhando a habilidade de descentração que é fundamental na construção da independência e na conquista dos valores morais e éticos.

É importante considerar ainda nessa etapa de ensino, as mudanças sociais expressivas que a cultura digital tem impulsionado nas sociedades modernas. Visto que, os jovens tem tido papel de protagonistas dessa cultura. E isso coloca na escola, desafios para a formação das novas gerações (Brasil, 2018b).

Assim, é fundamental que a instituição escolar mantenha o seu compromisso de incentivar a reflexão e a análise aprofundada e colabore para o desenvolvimento do estudante, para que tenha uma atitude crítica a respeito do conteúdo e da multiplicidade de ofertas da mídia e do meio digital (Brasil, 2018b).

A BNCC (Brasil, 2018b) acrescenta ainda que é essencial que a escola agregue as novas linguagens e suas formas de funcionamento, demonstrando possibilidades de comunicação, manipulação e ensine os usos mais democráticos das tecnologias e participação mais consciente.

A escola assim, tendo como base proporcionar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, deve considerar a necessidade de não naturalizar formas de violência na sociedade atual, como a violência simbólica de grupos sociais “que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola” (Brasil, 2018b, p. 61).

Para a BNCC (Brasil, 2018b) nas etapas de escolarização, mas especificamente dos estudantes do Ensino Fundamental, essas questões comumente dificultam o convívio diário e a aprendizagem, levando ao desinteresse e a alienação, como também, à agressividade e ao fracasso escolar.

Observa-se também, que na proposta da BNCC (Brasil, 2018b) as competências gerais, que incluem também as competências socioemocionais, devem estar inseridas em todas as áreas de conhecimento (como a área de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Para o trabalho com as competências socioemocionais a Base destaca, que as escolas podem impulsionar os alunos no desenvolvimento do projeto de vida, ou seja, “ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio” (Brasil, 2018b, p. 62). Esse percurso de reflexão, planejamento sobre o que os jovens buscam para o futuro, pode caracterizar mais uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e social.

Resumidamente, na BNCC (Brasil, 2018b) o protagonismo e a autoria incentivados no Ensino Fundamental refletem-se no Ensino Médio, como base para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, núcleo central em volta daquilo que a escola pode estabelecer suas ações. Com isso,

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (Brasil, 2018b, p. 472).

Portanto, o projeto de vida é o que os estudantes anseiam, idealizam e redefinem para si ao longo da vida, uma concepção que segue o desenvolvimento das identidades, em âmbitos atravessados por uma cultura e por questões sociais que se organizam tanto para promover, quanto para constranger seus anseios (Brasil, 2018b).

De fato, para a BNCC (Brasil, 2018b) é função da escola orientar os estudantes a se enxergarem como sujeitos, avaliando suas potencialidades e a importância dos modos de participação e intervenção social na construção do seu projeto de vida. É no meio escolar

também, que as crianças e jovens conseguem experienciar, de maneira mediada e intencional, as trocas com os pares, com o mundo e compreender, no reconhecimento da diversidade, possibilidades de crescimento para o presente e para o futuro (Brasil, 2018).

No próximo item, será apresentado detalhadamente os materiais complementares da BNCC produzidos pelo MEC e que são voltados para o desenvolvimento da educação socioemocional.

3.3.1 Materiais complementares relacionados à educação socioemocional

O MEC produziu e disponibilizou no portal da Base Nacional Comum Curricular alguns materiais de apoio à implementação da BNCC. Selecionamos principalmente, os que fazem referência à educação socioemocional, pois é o tema central da nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, dentre esses materiais encontramos o artigo intitulado “Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao *bullying*” (Brasil, 2023). O artigo traz uma abordagem voltada para as competências socioemocionais no contexto escolar, pelo fato delas seguirem diretamente as novas diretrizes apresentadas pela BNCC, a proposta de Educação para o século XXI, que foi orientada pela UNESCO e o ensino integral.

De acordo com o artigo (Brasil, 2023), as competências socioemocionais na BNCC aparecem nas 10 competências gerais. Desse modo, até o ano de 2020 todas as escolas no Brasil deveriam acrescentar as competências socioemocionais em seus currículos. E por isso, é importante conhecer sobre o que é a educação socioemocional.

Baseando-se nos pressupostos da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)¹², o texto destaca que a educação socioemocional diz respeito ao método de entendimento e manobra das emoções, com empatia e decisões responsáveis. E para isso acontecer, é importante a divulgação da educação socioemocional em diferentes circunstâncias, sejam elas dentro e fora da escola, a partir do desenvolvimento das cinco competências elencadas pela CASEL, que são elas (Brasil, 2023):

- Autoconsciência: que abarca o conhecimento de cada indivíduo, com um caráter otimista e direcionado para o crescimento.
- Autogestão: gerencia o estresse, controla os impulsos e define metas.

¹² A CASEL foi fundada em 1994 e surgiu de uma simples ideia, em que a educação pudesse apoiar inteiramente o desenvolvimento social, emocional e acadêmico de todas as crianças. Nessa perspectiva, a CASEL vem conduzindo um movimento ascendente para tornar o Social Emotional Learning (SEL) parte integrante da educação. E a partir disso, a CASEL tem operado como líder do movimento global e uma voz segura no campo do SEL que está em rápido crescimento. Informações coletadas no próprio site da organização que está disponível em: <https://casel.org/>.

- Consciência social: exercitar a empatia, respeitando a diversidade.
- Habilidades de relacionamento: aptidões para escutar com empatia, falar de maneira clara e objetiva, colaborar com os outros, solucionar conflitos e resistir à pressão social imprópria (como o *bullying*).
- Tomada de decisão responsável: atua nas escolhas pessoais e interações sociais, segundo as normas de segurança e ética de uma sociedade.

Outro ponto destacado no artigo (Brasil, 2023) é que para a CASEL, investir em competências socioemocionais ajuda o aluno a desenvolver as competências e também, no desempenho escolar de forma ampla e no desenvolvimento de uma sociedade pró-social. Logo, para que as escolas trabalhem com os alunos as competências socioemocionais, é necessário que as competências estejam no foco de qualquer proposta curricular que esteja alinhada com a BNCC.

Um tema que está no âmbito das competências socioemocionais e que tem relevância na atualidade é o *bullying*. E para combatê-lo as 5 competências socioemocionais apresentadas anteriormente podem ser trabalhadas. E é essencial que o professor tenha compreensão dessas competências, auxilie e supervisione os alunos no exercício delas (Brasil, 2023).

Para esse processo de mediação do professor, o artigo (Brasil, 2023) cita os conceitos de Marcos Meier e Sandra Garcia (2007), dois autores que pautam os seus estudos em Feuerstein, apontando critérios de mediação, com ações baseadas nas competências socioemocionais que podem ser trabalhadas em sala de aula.

E são elas a intencionalidade e reciprocidade; significado; transcendência; competência; regulação e controle do comportamento; compartilhar; individuação e diferenciação psicológica; planejamento e busca por objetivos; procura pelo novo e pela complexidade; consciência da modificabilidade; sentimento de pertença e construção de vínculo (Brasil, 2023).

O artigo (Brasil, 2023) apresenta também para os professores o exemplo de uma atividade que pode ser realizada com os alunos para desenvolverem as competências socioemocionais. No caso, é o desenvolvimento de um jornal escolar, que se trabalhe com temas do cotidiano e do universo estudantil e que todos os alunos participem da sua elaboração.

Durante o processo de construção desse jornal, o professor pode incentivar e valorizar a reciprocidade dos alunos; estimular a produção de escrita; valorizar a capacidade de cada aluno e do grupo; valorizar a regulação, como mediar conflitos; encorajar o compartilhar de ideias, voz ativa e respeitar a individualidade de cada aluno (Brasil, 2023).

Segundo o artigo (Brasil, 2023) essa atividade pode auxiliar na luta contra o *bullying* no ambiente escolar mediante as competências socioemocionais. Cabe ao professor alinhar essa dinâmica às práticas de sala de aula.

O outro material selecionado foi o “Manual de Implementação Escolar: estratégia de desenvolvimento socioemocional” que é um documento disponibilizado no ano de 2021 pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Brasil na Escola, que foi instituído pela Portaria MEC 177¹³, de 30 de março de 2021. E busca demonstrar que se pode trabalhar com as competências socioemocionais a partir da BNCC apresentando instrumentos e atividades que possibilitam este trabalho na escola. O seu objetivo é assegurar o ajuste entre a gestão e a equipe pedagógica, para ampliar o impacto da implementação do Programa Brasil na Escola em toda esfera escolar (Brasil, 2021).

A ideia sobre o papel e a relevância de uma educação socioemocional, plena, que olhe para o ser humano em sua totalidade, teve uma maior notoriedade a partir da década de 1990. Alguns documentos promoveram esse debate, como por exemplo, o Paradigma do Desenvolvimento Humano, realizado em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Relatório Jacques Delors produzido pela UNESCO (Brasil, 2021).

Ainda de acordo com o Manual (Brasil, 2021) o PNUD inseriu o conceito de desenvolvimento humano e destacou a educação como importância básica para o crescimento da qualidade de vida da população. E o Relatório Jacques Delors, publicado em 1990, discute como é fundamental que se tenha uma educação plena, tendo em vista o ser humano como integral e ditando as bases da educação do século XXI. Outra organização que é voltada para a promoção da aprendizagem socioemocional e que tem como foco investigar o seu impacto na educação é a CASEL (Brasil, 2021).

Em relação às competências socioemocionais o Manual (Brasil, 2021) destaca que elas são aptidões ligadas a forma de se pensar, de sentir e de se relacionar com si próprio e com os pares por meio do conhecimento, ações e habilidades que permitem, compreender e administrar emoções; fixar e atingir objetivos positivos; sentir e demonstrar empatia pelos outros; estabelecer e cultivar relacionamentos positivos e realizar escolhas e ter decisões responsáveis.

¹³Art. 1º Instituir o Programa Brasil na Escola, com a finalidade de induzir e fomentar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar, com equidade e na idade adequada dos estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-177-de-30-de-marco-de-2021-311650714>.

Essas particularidades conectam-se ao desenvolvimento integral do indivíduo capacitado para atuar de forma ética e responsável nos mais variados campos da vida. E sobre os principais pontos das competências socioemocionais o Manual (Brasil, 2021) destaca que elas são tão importantes quanto às competências cognitivas para o sucesso futuro; que as competências socioemocionais são apreendidas e a escola é o espaço ideal para essa aprendizagem e que os benefícios da aprendizagem socioemocional se estendem ao longo da vida.

Além disso, o Manual (Brasil, 2021) baseia-se no estudo realizado em 2015 pelo pesquisador Roger Weissberg¹⁴ e colaboradores sobre os cinco núcleos de competências socioemocionais, que são eles: Autoconhecimento, Autogestão, Consciência Social, Tomada de decisão responsável e Habilidades de relacionamento.

E essas cinco competências socioemocionais estão interligadas e transcorrem na vida do indivíduo em diferentes esferas, influenciando e sendo influenciado pela escola e pelas experiências vividas na sala de aula, na família, na comunidade e na cultura (Brasil, 2021).

Nos dias atuais, a aprendizagem socioemocional é vista como parte complementar da educação e do desenvolvimento humano, pelo reconhecimento do seu efeito positivo nos estudantes e nas escolas. Conforme exposto no Manual (Brasil, 2021), pesquisas científicas relacionam as competências socioemocionais com o rendimento escolar, saúde e cidadania, previsão e ocupação profissional e maior rendimento e sucesso no trabalho.

Acrescentando a isso, programas voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais aperfeiçoam as habilidades sociais e emocionais nos jovens e podem diminuir sintomas de depressão e ansiedade, bem como, outros problemas comportamentais e saúde mental (Brasil, 2021).

E quando os estudantes têm oportunidades para desenvolver e realizar habilidades socioemocionais, as cinco competências essenciais ampliam e refletem no desempenho acadêmico, no comportamento dentro de sala de aula e no autogerenciamento das emoções (Brasil, 2021).

Em relação à escola, o Manual (Brasil, 2021) afirma que ela é um ambiente essencial para o compartilhamento de experiências de estimulação e aprendizado. E por vezes acaba sendo o único local no qual alguns estudantes terão a oportunidade de ganhar estímulos adequados.

¹⁴ Ele foi diretor de conhecimento, vice-presidente do conselho e cofundador da CASEL, além de professor emérito distinto de psicologia na Universidade de Illinois em Chicago. Faleceu em 5 de setembro de 2021. Disponível em: <https://today.uic.edu/deaths-roger-weissberg/>.

Desse modo, o ensino das competências socioemocionais é mais funcional quando ocorre em locais seguros, definidos por relações otimistas e afetivas, como pode acontecer, no caso de professores e alunos. E quando se faz a aproximação da escola com o desenvolvimento das competências socioemocionais se abre espaço para um aprendizado e formação integral do estudante (Brasil, 2021).

E para a BNCC o desenvolvimento saudável necessita de outras competências para além das cognitivas, como por exemplo, as socioemocionais. A BNCC aborda as competências socioemocionais em distintas finalidades de desenvolvimento e aprendizagem, nas diversas partes de ensino (Brasil, 2021).

Assim, conforme o Manual (Brasil, 2021) as 10 competências gerais da BNCC percorrem todos os elementos curriculares da educação básica e que podem ser divididas em três grandes grupos, sendo que um deles está ligado ao caráter e atitude do indivíduo. E esses grupos são: competências ligadas ao conhecimento, competências ligadas às habilidades e competências ligadas a atitudes e ao caráter.

E a subdivisão dentro desses três grupos ocorre da seguinte forma (Brasil, 2021):

- Competências ligadas ao conhecimento: se referem às competências gerais 1, 2 e 3 da BNCC, que trabalham com o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo e o repertório cultural;
- Competências ligadas às habilidades: se referem às competências gerais 4, 5 e 6 da BNCC, que trabalham a comunicação, a cultura digital, e trabalho e o projeto de vida;
- Competências ligadas a atitudes e ao caráter: se refere às competências gerais 7, 8, 9 e 10 da BNCC, que trabalham com a argumentação, o autoconhecimento e autocuidado, a empatia e elaboração, e a responsabilidade e cidadania.

Em relação às competências socioemocionais para o desenvolvimento integral dos estudantes, o Manual (Brasil, 2021) ressalta que a educação integral é um compromisso da BNCC, na qual ela está apoiada na geração de processos educativos que possibilitem aprendizagens, que estejam de acordo, com as necessidades e interesses dos estudantes e os desafios da vida em sociedade.

Outro ponto relevante destacado é que o desenvolvimento socioemocional também é uma necessidade dos professores, visto que, os estudantes também aprendem por meio do exemplo dos adultos e o professor que possui uma boa gestão de suas emoções colabora de forma positiva para o estudante. E é papel do gestor realizar formações com esses profissionais, promovendo espaços de troca (Brasil, 2021).

O manual (Brasil, 2021) aponta que o programa “Brasil na escola: estratégia socioemocional” tem também como um de seus fundamentos realizar o curso de formação de facilitadores nas escolas. E a necessidade do desenvolvimento socioemocional de facilitadores tem ganhado bastante espaço e está prevista no principal marco legal relacionado ao tema, por meio de duas resoluções as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O curso contempla alguns conceitos que amparam a aprendizagem socioemocional, os programas e as práticas eficientes. E nele o facilitador irá compreender como a escola pode tornar-se um ambiente propício para formar crianças e jovens a desenvolverem competências socioemocionais, bem como aprender a organizar atividades por idade e estágio de desenvolvimento de acordo com a BNCC. O MEC disponibiliza também, para auxiliar os facilitadores, o guia “Formação de Facilitadores: estratégia de desenvolvimento socioemocional” (Brasil, 2021).

Além disso, o projeto possui módulos em formato de projetos para orientar a formação, com questões norteadoras e perguntas de pesquisa. Também, são apresentados planos de aula práticos, por exemplo, o programa fornece um “Kit de atividades: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional”, com interesse no facilitador de escola pública com flexibilidade para praticar atividades na sala de aula durante o ano letivo, integrado ao currículo da rede (Brasil, 2021).

Apresentaremos a seguir, o exemplo de um plano de aula prático, proposto pelo Kit de atividades: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional (Brasil, 2022, p. 62-66):

Tema da aula:

Escuta ativa do outro

Sugestão de público e ano:

Todos

Materiais necessários:

- Papel
- Marcadores Coloridos

Duração:

2 aulas de 35 a 40 minutos cada

Competência geral da BNCC:

Competência 4: Comunicação

Competência 8: Autoconhecimento e autocuidado

Objetivos de aprendizagem

- Compreender o conceito escuta ativa do outro ou escuta empática.
- Analisar estratégias de escuta empática.
- Identificar elementos constituintes e critérios de uma escuta ativa e empática.
- Reconhecer crenças e repertório que impedem a empatia nas interações com o outro.
- Aplicar estratégias e ferramentas de escuta ativa do outro.

Proposta de atividade: Previsto para ser realizado no decorrer de 2 aulas de 35 a 40 minutos cada, este plano de aula propõe uma série de reflexões e situações-problema do atual momento para os estudantes:

- O que é a escuta ativa do outro?
- Como podemos escutar melhor o outro?
- Como podemos entender melhor o que nos impede de estarmos abertos para escutar o outro?
- Quais as ferramentas ou exercícios que permitem exercitar a escuta ativa do outro?

Aula 1: Problematização**O que o monitor faz durante a atividade:**

- Comece a aula levantando os conhecimentos prévios dos estudantes, perguntando:
 - Alguém saberia me dizer o que é escuta ativa do outro?
 - Vocês acham que é importante saber escutar o outro? Por quê?
 - Vocês acham fácil escutar o outro? E quando ele pensa diferente de você?
 - Sabem como podemos escutar melhor o outro, independente de nossa opinião?
- Distribua papel e marcadores e oriente os estudantes a fazerem anotações.
- Faça um breve momento de explicação sobre os conceitos de escuta ativa e empatia (acesse as referências).

O que os estudantes fazem durante a atividade:

Respondem às provocações do monitor e anotam no papel seus principais aprendizados e curiosidades sobre a escuta ativa.

Aula 1: Desenvolvimento

O que o monitor faz durante a atividade:

- Apresente para os estudantes a seguinte frase de Dalai Lama:
 - “Quando você fala, está repetindo o que já sabe. Mas se você escuta, então pode aprender algo novo”.
- Peça que os estudantes compartilhem o que pensam sobre a frase. Depois faça algumas perguntas para ampliar a discussão:
 - Já pararam para perceber se vocês realmente escutam o que o outro está dizendo?
 - O que acontece quando você está ouvindo alguém e percebe que ela pensa de maneira diferente da sua?
 - O que poderíamos fazer para escutarmos melhor o outro?
- Reflita com os estudantes sobre cada um dos pontos levantados. Depois, explique brevemente a nossa dificuldade de escutar o outro e a importância de exercitarmos a escuta ativa, (acesse ao final deste plano, na seção Recursos e Referências, indicações de leitura sobre porque é difícil escutarmos o outro).
- Após essa apresentação inicial, organize os estudantes em dupla e proponha o seguinte exercício:
 - Cada um dos integrantes da dupla terá 2 minutos para contar uma história. Após esse tempo, o ouvinte da dupla deve reproduzir a história que escutou nos mínimos detalhes. Depois, os integrantes das duplas devem trocar de papel e repetir o exercício.
 - Após esta etapa, peça que todos se sentem em um círculo e que duplas comentem o quão fiel ou diferente foram as versões reproduzidas por seus ouvintes.

O que os estudantes fazem durante a atividade:

Participam da atividade em dupla. Depois compartilham relatos da experiência com a turma.

Aula 2: Desenvolvimento

O que o monitor faz durante a atividade:

- Retome as duplas e proponha um segundo exercício, explicando:

Na primeira rodada, vocês entenderam o conceito de escuta. Agora, vamos vivenciar a escuta ativa ou empática. Retomem as histórias que vocês compartilharam. Cada integrante da dupla deve fazer 10 perguntas sobre a história para o colega. Seguindo as regras:

- Não podem ser conselhos disfarçados;
- Não podem mencionar elementos ou aspectos que não foram compartilhados na primeira rodada;

- Não podem ser sobre outro assunto;

Alguns exemplos de boas perguntas:

- Como você se sentiu quando?

- Por que você acha que isso aconteceu?

- Qual é sua parte favorita de tudo que aconteceu?

- Se essa história fosse um filme, qual seria o título?

- Ao final da rodada, retome os estudantes e pergunte quantos conseguiram fazer as 10 perguntas. Explique que fazer perguntas é uma das melhores maneiras de demonstrar interesse e empatia e uma das tarefas mais difíceis.

O que os estudantes fazem durante a atividade:

Respondem às provocações do monitor, conversam em quartetos e, por último, registram individualmente as suas respostas no papel, fazendo anotações sobre o porquê da dificuldade de escutar ativamente algumas pessoas.

Aula 2: Sistematização

O que o monitor faz durante a atividade:

- Distribua papel e marcadores coloridos. Peça para os estudantes dividirem a folha em 3 colunas. Na primeira coluna, eles devem registrar o que mais gostaram de aprender na aula de hoje. Na segunda coluna, devem registrar o que ainda precisam aprender para escutar melhor o outro. Na terceira coluna, o que aprenderam hoje e que vão aplicar na vida.

O que os estudantes fazem durante a atividade:

Fazem uma retomada das aprendizagens da aula, registrando o que sabem, o que querem aprender e o que conseguem colocar em prática.

Recursos e Referências:

Escolas Transformadoras – A importância da empatia na educação. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wpcontent/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf

Conselho Nacional do Ministério Público – Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores.pdf

Fonte: Retirado do Kit de atividades: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional

E ao final de todo plano de aula é disponibilizado também, uma aula extra com o objetivo de complementar a discussão (Brasil, 2022, p. 66-70):

Tema da aula:

Escuta ativa do outro

Sugestão de público e ano:

Todos

Materiais Necessários:

- Papel
- Marcadores coloridos

Duração:

Esta é uma aula extra de 35 a 40 minutos para o tema da escuta ativa do outro.

Competência geral da BNCC:

Competência 4: Comunicação

Competência 8: Autoconhecimento e autocuidado

Objetivos de aprendizagem:

- Aprofundar a compreensão da escuta ativa de si.
- Aplicar estratégias e ferramentas da escuta ativa de si.

Aula extra: Problematização

Proposta de atividade: Esta é uma aula extra, caso você queira se aprofundar um pouco mais no tema da escuta ativa do outro. Aqui, o facilitador vai oferecer ferramentas que ajudem os estudantes a praticarem a escuta ativa do outro.

O que o facilitador faz durante a atividade:

- Comece a aula retomando os temas da aula anterior e levantando os conhecimentos prévios dos estudantes:
 - Vocês se lembram que falamos um pouco sobre a importância de escutarmos o outro?
 - Há várias formas de fazermos uma escuta ativa do outro. Alguém tem alguma ideia de como podemos fazer isso? Alguma ideia de como melhorarmos a percepção sobre nós mesmos no processo de comunicação com o outro?
- Acolha os comentários e respostas dos estudantes. Depois, organize a turma em trios para condução da atividade.
- Em trio, um estudante deve se afastar, deixando a dupla conversar. Na dupla, um dos estudantes tem 2 minutos para contar uma história que vivenciou e que foi desafiadora. Depois de dois minutos, o terceiro integrante retorna ao trio. O participante que escutou a história tem que contá-la para o terceiro integrante, também em 2 minutos.
- Depois de uma rodada, reúna a turma e peça que os participantes que tiveram que recontar a história compartilhem a experiência.
 - O que vocês lembraram com facilidade?
 - O que vocês não sabiam como contar?
 - Qual foi a parte mais difícil do exercício?
- Depois, peça que os participantes que contaram a história em primeiro lugar, compartilhem como se sentiram vendo sua história ser recontada:
 - Sua história foi bem contada?
 - Disseram algo diferente da história original?
 - Vocês sentiram que faltou algo ou que algo foi inventado?

O que os estudantes fazem durante a atividade:

Participam ativamente do exercício em trios e depois compartilham as experiências com a turma.

Aula extra: desenvolvimento**O que o facilitador faz durante a atividade:**

- A partir dos relatos, faça um momento instrucional, explicando a importância de estarmos presentes nas conversas e interações, para estabelecer diálogos construtivos e

acolhedores (acesse ao final deste plano, na seção Recursos e Referências, indicações de leitura).

- Organize os estudantes em dupla e peça que compartilhem uma conversa difícil (uma briga, desentendimento ou conflito). Enquanto um participante compartilha sua experiência, o outro faz as perguntas propostas. Depois alteram os papéis.

- Por que foi uma conversa difícil?

- Qual foi o resultado da conversa? Como vocês saíram dela? Com quais sentimentos ou emoções?

- Se você estivesse presente, escutando ativamente o outro, acha que o resultado teria sido diferente?

- O que você acha que o outro estava querendo te dizer?

- Registre como você agiria ou o que falaria se tivesse escutado ativamente o outro durante a conversa.

- Depois do exercício, faça uma conversa livre sobre a experiência, em que as duplas que quiserem compartilham suas aprendizagens com a turma.

O que os estudantes fazem durante a atividade:

Fazem o exercício em duplas (como entrevistador e entrevistado). Depois compartilham a experiência com a turma.

Sistematização

O que o facilitador faz durante a atividade:

- Distribua papéis e marcadores. Peça que os estudantes, individualmente, anotem o nome de uma pessoa com quem tem muita dificuldade em se comunicar.
- Abaixo do nome da pessoa, cada estudante deve listar três ações que poderia realizar para melhorar a comunicação com essa pessoa.
- Enquanto eles vão pensando em ações, apresente alguns exemplos e modelos de diálogos construtivos:

- Não interrompa a pessoa enquanto ela fala.

- Checar se entendeu o que a pessoa falou para você: “Deixe-me ver se entendi o que você me disse...” e repetir o que a pessoa acabou de falar.

- Trocar palavras como “Eu não concordo com você” por “Eu entendo você e penso diferente”.

- Compartilhar o efeito das palavras do outro em você. Quando se sentir ofendido, ao invés de reagir e ofender o outro, diga: “Quando você diz tal coisa, eu me sinto...”.
- Explicar a importância das palavras do outro para você.
- O objetivo aqui é ampliar o repertório para diálogos que colaborem com a escuta ativa e a comunicação mais efetiva.

O que os estudantes fazem durante a atividade:

No final de cada atividade, os estudantes entregam as respostas para o facilitador.

Referências e indicações de leitura:

Publicação: A importância da empatia na educação. Disponível no site Escolas Transformadoras. Acesso em agosto de 2022.

Leia os itens do capítulo 4 da Publicação: Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores, especialmente as características de um bom diálogo e a definição de escuta ativa. Disponível online, nos recursos do Conselho Nacional do Ministério Público.

Fonte: Retirado do Kit de atividades: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional

Assim, o facilitador (Brasil, 2021) terá mais segurança ao desenvolver as habilidades socioemocionais com os estudantes, visto que, os planos de aula estão ajustados com a BNCC e observam os objetivos de aprendizagem daquilo que se espera que os estudantes consigam aprender e realizar no final de cada aula.

A elaboração dos planos de aula tiveram como base, as orientações da CASEL e focaram além do facilitador, nos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da escola pública. E esses são alguns dos temas dos planos de aula: saúde mental/emocional, emoções e sentimentos, identidade pessoal e social, dons e talentos, compaixão, caráter e coragem, dentre outros. (Brasil, 2021).

Diante disso, o Manual (Brasil, 2021) acrescenta que as competências socioemocionais devem ser desenvolvidas durante toda a jornada escolar do aluno, seguindo as fases de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos jovens. Com isso, para trabalhar as competências socioemocionais na escola, alguns pontos de reflexão são importantes, como por exemplo, (Brasil, 2021):

- 1) Contextualização: examinar se os conceitos e práticas se associam com o contexto social atual.

- 2) Foco: questionar se você possui clareza dos princípios, objetivos e percursos que deverão guiar o trabalho com as competências socioemocionais.
- 3) Flexibilidade: indagar se você está pensando e utilizando diferentes abordagens e instrumentos que ampliam o desenvolvimento do estudante.
- 4) Coerência: questionar se a gestão escolar está alinhada com o planejamento docente e o engajamento do estudante.
- 5) Potência: observar se a participação do estudante é valorizada.

E trabalhando de forma organizada as competências socioemocionais na escola, se pode ofertar ao estudante a chance de desenvolvimento contínuo dessas habilidades. Além do mais, a escola tem que ter rotinas de acolhimento, sendo um espaço de escuta e diálogo, visto que, o suporte coopera para o desenvolvimento de ações de prevenção e enfrentamento, para escolha de táticas assertivas e prevenir a evasão escolar (Brasil, 2021).

O Manual (Brasil, 2021) também destaca quatro possibilidades favoráveis para desenvolver as competências socioemocionais na escola, que são as metodologias ativas, interdisciplinaridade, jogos e atividades em grupo. Ele traz somente à exemplificação de três, como nas metodologias ativas se pode trabalhar a aprendizagem em times; o protagonismo do estudante; sala de aula invertida; aprendizagem baseadas em problemas e aprendizagem baseadas em projetos.

Na interdisciplinaridade se pode trabalhar com experiências concretas e diversificadas que unem as disciplinas; exemplos práticos da vida cotidiana; incorporação de vivências conectadas a diferentes saberes e uso do aprendizado em diferentes situações. E a atitude interdisciplinar aparece também, na busca do aperfeiçoamento da prática docente (Brasil, 2021).

Já os jogos, sejam eles competitivos ou colaborativos, auxiliam nas competências socioemocionais por trabalharem com a emoção de forma lúdica, como ainda, desenvolver a comunicação; liderança; trabalho em equipe; resiliência; incentivo à criatividade e regulação emocional (Brasil, 2021).

Finalizando, o Manual (Brasil, 2021) ressalta a importância de se ter uma parceria entre a escola, família e a comunidade, pelo fato, de que as competências socioemocionais também permeiam os contextos escolares, as famílias e os contextos comunitários e isso significa que, esse tema necessita ser discutido em todos os grupos que os estudantes se relacionam. Pois, quando os projetos socioemocionais se desdobram para o lar e para as comunidades eles se tornam mais eficazes.

3.4 ALGUMAS REFLEXÕES

Compreendemos com toda essa exposição, da trajetória da construção e implementação da BNCC, que esse foi um processo extenso, complexo e marcado por intensas articulações políticas, sociais e técnicas. Essa disputa acaba moldando a Base como um documento ambíguo, com avanços e retrocessos, aberto a múltiplas interpretações.

Ao longo de mais de três décadas, a BNCC foi moldada por marcos legais, diferentes governos, que possuíam uma visão distinta para a educação e para formação de uma base curricular, debates públicos, seminários, consultas populares e a atuação de diversos atores institucionais, evidenciando não apenas a busca por um referencial comum para a educação brasileira, mas também os embates ideológicos e pedagógicos em torno do que se entende por currículo e formação integral.

A participação de instituições privadas, como o caso do Movimento pela Base, no desenvolvimento da BNCC demonstra também a forma de impor visões de mundo, ideologias e interesses específicos. Visto que, elas defendem um projeto específico de sociedade e um modelo de educação mercadológico, em que a educação é posta como um produto a ser gerido somente por resultados, não atendendo as reais necessidades das comunidades escolares.

Apesar de trazer em seu discurso a valorização da diversidade cultural, social e regional do Brasil, a BNCC apresenta conhecimentos vistos como essencial e comum a todos os estudantes, o que pode reforçar uma homogeneização curricular. Assim, mesmo que exista uma intenção de pluralidade, o caráter prescritivo da BNCC acaba limitando as possibilidades de um currículo verdadeiramente aberto à diversidade.

Sobre a inserção das competências socioemocionais na BNCC, observamos que ela representa um movimento de tentativa de atualização das práticas educativas em meio às demandas atuais da sociedade. A Base amplia assim, o foco da educação para além do desenvolvimento cognitivo, visando formar sujeitos íntegros, capazes de lidar com os desafios emocionais e sociais do mundo atual.

Os materiais complementares desenvolvidos pelo MEC, voltados à educação socioemocional, demonstram pequenos esforços para operacionalizar essas diretrizes nas escolas, oferecendo subsídios teóricos e práticos aos professores, gestores e facilitadores. Ainda assim, os desafios da implementação permanecem, exigindo coerência entre políticas públicas, formação docente, infraestrutura escolar e engajamento da comunidade educativa.

Dessa forma, a BNCC, enquanto documento normativo deve refletir não apenas uma construção curricular, mas um projeto de sociedade. A efetivação de seus princípios,

especialmente no que se refere à educação socioemocional, dependerá da capacidade coletiva de traduzir diretrizes em práticas educativas.

O desafio, portanto, está em reconhecer que a BNCC não é neutra nem definitiva. Ela deve ser lida criticamente e ressignificada nos contextos locais pelas redes de ensino, pelas escolas e, principalmente, pelos professores. Afinal, são eles que transformam o currículo prescrito em prática pedagógica, e é nesse espaço que a resistência à homogeneização e à normatização pode acontecer.

Exploraremos a seguir sobre as análises dispostas pelos pesquisadores em seus artigos, que foram coletados no Portal de Periódicos da Capes. Será enfatizado assim, as concepções e críticas que eles levantam sobre o processo de construção da base, bem como a implementação e apropriação da questão socioemocional no Brasil e na BNCC.

3.5 CRÍTICA DOS PESQUISADORES SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PROPOSTA PELA BNCC

Abordaremos agora, como os pesquisadores em suas produções analisam a questão da educação socioemocional trazida pela BNCC. Deste modo, a partir do nosso levantamento de dados realizados no Portal de Periódicos da Capes¹⁵, em que selecionamos 19 artigos, observaremos como eles questionam de modo crítico o processo de construção e implementação da BNCC, como também, a introdução e apropriação da educação socioemocional no contexto brasileiro, ou seja, de onde se embasa a questão da educação socioemocional no Brasil e consequentemente da educação socioemocional na BNCC.

3.5.1 O processo de construção da BNCC: o que dizem os pesquisadores

Como já destacamos anteriormente, a ideia sobre a construção de uma Base Nacional Comum não é algo recente e vem sendo discutido desde a década de 1980 e já estava prevista na Constituição de 1988. Ganhou reforçamento com a LDB em 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1997 e 2013 (Teixeira; Branco, 2021).

Para Silva e Selbach (2018) a LDB foi um avanço para a regulamentação do artigo 205 da Constituição Federal. “A LDB determina uma base comum nacional e estabelece o que chamamos de parte diversificada, delegando aos estabelecimentos de ensino e professores o compromisso de elaborar suas propostas curriculares” (Silva; Selbach, 2018, p. 3). Nela também se encontra o conceito de competências.

¹⁵ O quadro expositivo (Quadro 2) com os artigos selecionados está disponibilizado na introdução desta tese.

Ainda como aponta Teixeira e Branco (2021), no ano de 2015 o MEC divulgou uma portaria instituindo uma comissão de especialistas para a construção de proposta de uma Base Nacional Comum Curricular, sendo que em setembro de 2015 a primeira versão da Base foi disponibilizada.

Ao longo dos documentos oficiais do MEC a mudança na terminologia, por exemplo, na Constituição Federal não se tem menção ao termo base nacional comum, somente a conteúdos mínimos, na LDB é utilizado o termo base nacional comum, que acaba sendo mantido na DCN. A inserção do termo “curricular” ocorreu no Plano Nacional de Educação (PNE) (Juzwiak; Silva Júnior, 2022).

Outro dado relevante trazido por Corrêa e Morgado (2019) é que grande parte da equipe responsável pela elaboração dos PCNS na década de 1990, no governo FHC, foi a mesma que concluiu a versão homologada da BNCC, principalmente o comitê gestor, que seguiu o mesmo modelo e arquitetura curricular.

Ferreira e Santos (2020) apresentam que o processo de elaboração da BNCC é entendido por vários autores como um solo de disputas, por ter se desenvolvido em um contexto tumultuoso, tanto com as mudanças ocorridas dentro do MEC, quanto do contexto de crise política e econômica.

Neste panorama, se somam as várias críticas ao documento que se deram em especial, pelas instituições educacionais, associações científicas, sindicatos, professores e pesquisadores que denunciavam a centralização do método de construção do documento no MEC e a grande atuação do meio empresarial na definição dos conteúdos da Base (Ferreira; Santos, 2020).

E um dos principais articuladores pela reforma curricular do país e da construção de uma Base Nacional Comum Curricular é o Movimento Pela Base Nacional Comum. De acordo com Caetano (2019) esse Movimento se apresenta como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que está em atuação desde 2013, para auxiliar na construção de uma base de qualidade.

O movimento pela Base teve o patrocínio da Fundação Lemann, bem como, outras instituições públicas e privadas, que organizou e vem coordenando a implantação da BNCC:

Em 2013, uma delegação brasileira participou, em caráter de Missão Oficial a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, realizado na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, já orientando a direção a ser dada a BNCC. Sucederam-se seminários, workshops, congressos, audiências públicas financiadas por instituições privadas participantes do MPB sobre a reforma e o currículo. Importante destacar quem são os sujeitos coletivos públicos e privados que fazem parte do Movimento (Caetano, 2019, p. 136).

Além disso, Caetano (2020) discorre que a Fundação Lemann financiou e concedeu aos funcionários do governo elementos importantes, como a tradução de documentos internacionais para o português, custeando relatórios de pesquisa e convidando especialistas internacionais para compartilhar seus conhecimentos e escrever os padrões nacionais de aprendizagem. Ela não só disponibilizou inputs informativos, mas determinou os pontos e os critérios fundamentais para todo o processo de escrita.

A Fundação Lemann está ligada ao empresário Jorge Paulo Lemann, fundador da GP Investimentos, sócio da 3G Capital, que é proprietária da ABInbev (empresa de cerveja), da Kraft Heinz, das Lojas Americanas, dentre outros. E as atuações que a Fundação exerce no Movimento pela Base são a secretaria executiva do MPB, consulta pública, coordenação das leituras críticas da 1ª e 2ª versão da BNCC, entre outros (Caetano, 2020).

Apesar da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular estar prevista nas leis, muitos compreendem que a metodologia utilizada durante sua construção não ocorreu de maneira democrática (Teixeira; Branco, 2021). Ou seja, essa reflexão entre público e privado, como é o caso da participação da Fundação Lemann que é uma iniciativa privada, “vem gerando polêmicas e discordâncias quanto às reais intenções do envolvimento do setor privado na educação brasileira, por exemplo, uma possível ideia de privatização dos sistemas de ensino” (Teixeira; Branco, 2021, p. 695).

Uma outra questão é que como uma política pública de Estado, o diálogo, na construção da Base não se deu nem com os professores e nem com os alunos, mas sim com o empresariado. O professor para Teixeira e Branco (2021) tem que refletir sobre o documento, juntamente com os seus pares e sua autonomia ser respeitada diante da diversidade política, cultural, social e econômica do país.

Nesse sentido, as reformas, os documentos construídos sem a participação direta dos profissionais que atuam dentro da educação, são limitados. Pois, são os professores e gestores que têm a capacidade de identificar as práticas reais e necessárias da escola, por isso, da importância de serem sempre ouvidos (Teixeira; Branco, 2021).

Merli (2019) acrescenta que as discordâncias e a falta do diálogo entre os sujeitos e os coletivos envolvidos na construção da BNCC pode ser uma possível causa dos professores não realizarem o que está estabelecido como diretriz para o ensino.

Os embates que envolvem as discussões sobre a BNCC desde sua elaboração podem ser expandidos por dois fatores,

Um deles foi a alta normatividade (ou baixa ambiguidade) estabelecida pela política – sobretudo no segmento do Ensino Fundamental – que, diferentemente do que ocorria com os PCNs ou com as Diretrizes anteriores, estabelece expectativas de

aprendizagem, competências e habilidades específicas para cada disciplina e área do conhecimento, acompanhadas de uma seleção de conteúdos que devem ser ensinados em cada série escolar. Além disso, e talvez o mais importante, o conflito em torno da proposta vem sendo agravado pelo questionamento da legitimidade de seus formuladores e pelo modo impositivo (“de cima para baixo”) com que a reforma curricular estaria sendo conduzida (Meira; Bonamino, 2021, p. 15).

Na redação das duas primeiras versões da BNCC, segundo Meira e Bonamino (2021) houve uma participação maior da população, através de contribuições em uma plataforma online. Os autores Ferreira e Santos (2020) ressaltam que essa consulta pública foi somente para legitimar os discursos oficiais sobre como ocorreu a participação popular, ao invés da efetiva participação social de fato na construção da política curricular.

Já a terceira versão teve alterações importantes, como por exemplo, a introdução dos termos competências e habilidades substituindo os termos objetivos e direitos de aprendizagem, que estavam nas versões anteriores (Meira; Bonamino, 2021).

E essas alterações aconteceram em um momento conturbado e de instabilidade do país, com o golpe que representou a queda do Governo Dilma Rousseff em 2016. Ferreira e Santos (2020) demonstram que esse cenário se revelou um ambiente favorável para o empresariado espalhar suas diretrizes e se confirmar como o principal movimento em defesa da BNCC.

E tentando formar um suporte consolidado para a construção do currículo, o MEC inseriu como parceiros oficiais nesse processo, todos que participavam ativamente do Movimento pela Base, como o Consed e a Undime. Esses dois, coordenaram seminários Estaduais realizados em todas as Unidades da Federação, que debateram a publicação da segunda versão da BNCC (Ferreira; Santos, 2020).

O Movimento pela Base teve participação decisiva em relação à terceira versão da Base, pois ela atende satisfatoriamente às questões do empresariado. E não por acaso que após a entrega desta versão para o Conselho Nacional de Educação em 2017, o Movimento iniciou os preparativos para a sua implementação nas escolas, ao lançar o guia “primeiros passos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Ferreira; Santos, 2020).

Assim, segundo Ferreira e Santos (2020) a atuação do Movimento pela Base foi de maneira arquitetada, para a garantia de seus interesses na concretização da BNCC. Nesse sentido, o Movimento conseguiu se estabelecer como principal condutor da BNCC, fazendo do documento uma ferramenta fundamental no processo de ajuste e controle das outras políticas educacionais, como também, de formação para a sociabilidade do capital (Ferreira; Santos, 2020).

Seguiremos agora, para a análise crítica dos pesquisadores sobre como ocorreu o processo de introdução da educação socioemocional no Brasil.

3.5.2 A educação socioemocional no contexto brasileiro

O conceito de competências conforme Magalhães e Rodrigues (2022) vem se constituindo nos sistemas educacionais brasileiros desde o final do século XX e se conectando as reformas estruturais do Estado, em que o objetivo é validar e confirmar a classe trabalhadora a uma nova sociedade e modelo de produção capitalista partindo-se da lógica neoliberalista e do acúmulo flexível.

Segundo Silva, E. e Silva, T. (2021) no ambiente escolar a questão sobre os aspectos socioemocionais demonstrou seus primeiros apontamentos de maneira mais contundente a partir da década de 1990, quando se teve uma ação mundial, que ficou caracterizada por diálogos que ascenderam reflexão sobre a escola idealizada para o século XXI, tendo como aspecto teórico a publicação do relatório “Educação: um tesouro a descobrir” produzido por Jacques Delors, que

constituiu uma reflexão crítica sobre a educação desejada e necessária para o século atual, privilegiando conhecimentos já previstos em uma perspectiva mais ativa de ensino somadas a habilidades de convivência e desenvolvimento de diferentes potencialidades [...] (Silva, E.; Silva, T. 2021, p. 83).

Além, do livro de Edgar Morin, que aborda sobre os aprendizados essenciais para a educação do futuro, abarcados no paradigma da complexidade. Esses dois estudos apontados por Silva, E. e Silva, T. (2021) retomam e destacam a relevância do desenvolvimento integral dos estudantes, como também, dos aspectos socioemocionais, transformando definitivamente os modelos existentes no ensino até o final do século XX.

Considera-se que esses documentos internacionais, além de outras questões, influenciaram na construção de políticas brasileiras que pudessem considerar as várias perspectivas do desenvolvimento humano dentro da escola, como por exemplo, a LDB e a BNCC (Silva, E.; Silva, T., 2021).

Gonçalves e Deitos (2020) observam que o foco nas capacidades e habilidades tem suas raízes nas reformas educacionais do Brasil na década de 1990. Com isso, se pode afirmar que não é por acaso que a BNCC insere as competências gerais, visto que, elas estão conectadas ao processo histórico de constituição das reformulações curriculares.

De acordo com Silva (2022) no Brasil a ideia de competências socioemocionais começou a ser propagada pelo Instituto Ayrton Senna em 2011, durante o seminário intitulado “Educação para o século 21”, que foi realizado em conjunto com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e a UNESCO.

E em decorrência disso, o Instituto Ayrton Senna tem promovido a inclusão de objetivos de formação de competências socioemocionais nas políticas públicas brasileiras e com isso

patrocinou a concepção de uma ferramenta de avaliação em grande escala dessas competências, fazendo teste nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, na qual foi intitulada de SENNA (Social Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment) (Silva, 2022).

O Instituto também realizou parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para divulgar o “Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais”, que inicialmente iria custear 10 projetos (Silva, 2022).

Já a relação do currículo por competências conforme aponta Silva (2022) foi estabelecida nacionalmente com a publicação da LDB. Por exemplo, no artigo 35-A, parágrafo 7º da LDB, a reforma do Ensino Médio tem que integrar a formação de competências socioemocionais e a BNCC acaba traduzindo esse conceito em objetivos políticos, éticos e estéticos da formação.

Magalhães e Rodrigues (2022) destacam que as competências socioemocionais são muito valorizadas e pesquisadas em diversos países pelo mundo, e que contam com relevantes números de pesquisas, ferramentas de avaliação e de políticas públicas relacionadas a esses aspectos. Entretanto, isso não ocorre no Brasil, as pesquisas sobre as competências socioemocionais ainda são poucas, mesmo que haja um aumento no interesse dos pesquisadores.

Percebe-se também, que as competências socioemocionais se tornaram o foco principal nos discursos, instrumentos e documentos distribuídos pelo empresariado, pelas organizações nacionais e internacionais, a fim de que, o seu aprendizado permitiria um aparente sucesso pessoal e profissional (Magalhães; Rodrigues, 2022).

Assim, Magalhães e Rodrigues (2022, p. 9) asseguram que,

Essa rica análise da autora sobre o relatório da OCDE, nos demonstra que são as competências socioemocionais que estão no centro das demandas do mercado de trabalho brasileiro, e estas competências que ganham destaque na contrarreforma do Ensino Médio, nas atualizações das DCNs e na BNCC. Temos assim, que a BNCC incorpora as competências socioemocionais demandadas pelo empresariado nacional e para atender as necessidades da sociabilidade burguesa.

As competências agem na lógica da aceitação dos sujeitos para as condições de vida instruída pelo modo de produção capitalista e pelas convicções do neoliberalismo, em que cada pessoa necessita produzir e fixar para si um projeto de vida para conseguir uma “realização pessoal e profissional”, direcionando nos indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso (Magalhães; Rodrigues, 2022).

Silva, E. e Silva, T. (2021) destacam também, que com a publicação da BNCC fica claro a necessidade de acrescentar os aspectos socioemocionais no processo de formação dos estudantes e dos professores.

Conforme suas pesquisas, os autores observaram que, embora haja o aumento de interesse na área, uma revisão sobre programas de intervenção para aprendizagem socioemocional do educador encontrou somente 18 programas em todo mundo direcionados para esse profissional. Grande parte dos programas são voltados para os alunos (Silva, E.; Silva, T. 2021).

Compreende-se assim, que as habilidades socioemocionais do educador precisam ser expandidas no início da formação universitária e aperfeiçoadas no decorrer das formações continuadas. Porém, Silva, E. e Silva, T. (2021) afirmam que as instituições de ensino brasileiras passam por desafios perante as mudanças que acontecem em contextos imediatos e no mundo em geral, principalmente ligadas aos processos que procuram organizar as práticas docentes e as elaborações de sugestões capazes de mostrar caminhos prósperos.

No próximo item, será destacado o que os pesquisadores analisam sobre o conceito de educação socioemocional proposta pela BNCC e qual o papel da escola nesse processo.

3.5.2.1 A BNCC e o conceito de educação socioemocional

Manfré (2021) destaca que, ao se falar da chamada Pedagogia das competências como base para a formação dos sujeitos, ocorre a transformação teórica da noção de formação para a de instrumentalização, sem levar em conta as particularidades da educação. A escola passa a atribuir o compromisso de empreender um ambiente de formação, para obtenção de conhecimentos práticos que favoreçam as competências necessárias para que os sujeitos se insiram no contexto social e produtivo.

Dessa forma, para Manfré (2021, p. 272):

[...] fica nítido como a ideia de competências na escola assemelha-se ao departamento empresarial qualquer, em que tudo pode ser administrado, controlado, programado, inclusive a subjetividade. Mas, de acordo com o debate apresentado, a Pedagogia das Competências racionais não é suficiente para formar o indivíduo integral, autônomo. É necessário desenvolver a Pedagogia das Competências Socioemocionais na escola.

Segundo a OCDE, questões como ansiedade, estresse, incertezas que acometem a grande maioria dos estudantes brasileiros e que não são empáticas com a aprendizagem, agindo de maneira negativa na formação dos alunos (Manfré, 2021).

E essa perspectiva de acordo com Manfré (2021) fez com que as competências socioemocionais tivessem ênfase na BNCC, com o discurso de gerar atitudes e valores para os

estudantes, fazendo com que eles sejam aptos para lidar de forma eficaz com as dificuldades da sociedade.

Porém, como exposto por Lemos e Macedo (2019) ainda que a BNCC proponha as competências como centro do currículo, ela não deixa claro qual teoria pedagógica utiliza para tal organização curricular:

Genericamente, defende que um currículo por competência favorece a integração e a contextualização do conhecimento, assim como a centralidade no aluno. Ao mesmo tempo em que assume uma abordagem instrumental – na qual competências e habilidades se equivalem –, a BNCC aponta para competências mais gerais, não claramente vinculadas a um conteúdo específico. Dentre estas, destacam-se as competências denominadas socioemocionais [...] (Lemos; Macedo, 2019, p. 59).

Apesar de serem pouco correntes na BNCC do ensino fundamental, essas competências têm ganhado ênfase em materiais de divulgação, direcionados aos professores, nessa etapa atual de implementação da Base (Lemos; Macedo, 2019).

Canetti et al. (2021) afirma que a exigência da BNCC para uma educação que contemple as competências socioemocionais é uma realidade para o setor público e privado, entretanto, pouco é discutido, de que forma essa temática é apresentada na Base, ou seja, quais percepções de emoção são dispostos no texto para considerá-la como uma habilidade.

O documento não traz uma definição ou referencial teórico de emoção, habilidades sociais e suas particularidades, porém, destaca em qual momento pode ser trabalhado e quando deve aparecer no desenvolvimento dos alunos. A BNCC não elabora um guia de como fazer, visto que, ela é um documento norteador, o que permite que as instituições de ensino desenvolvam ações, materiais, programas pedagógicos e admissão de referenciais teóricos voltados para as competências (Canetti et al. 2021).

Além disso, Canetti et al. (2021) acrescenta que a BNCC demonstra “a certeza sobre as instabilidades que caracterizam o novo modelo de produção e suas implicações na formação escolar[...]” (Canetti et al. 2021, p.15). Ressaltando, que o ensino orientado pelas competências seria o ideal para a atual circunstância.

E apesar da BNCC assegurar enfaticamente sobre a relevância de se levar em consideração a realidade social dos alunos e o seu papel como sujeitos históricos, na realidade o ensino por competências responsabiliza o educando pela capacidade de aprender a aprender, pela sua autossuficiência e necessária adaptação para o mercado de trabalho (Canetti et al. 2021).

Lemos e Macedo (2019) destacam também, que com a aprovação da BNCC os municípios estão tendo que inseri-la nos currículos, apesar da sua linguagem econômica. Isso é

o Estado, bem como fundações privadas e a igreja, interferindo na ação docente, falando para os docentes, o que devem ensinar e como planejar as suas aulas.

Adicionado a isso, as péssimas condições de trabalho dos professores e por vezes a culpa que levam pelo fracasso da educação pública, faz com que o magistério seja considerado a profissão com grande índice de síndrome de Burnout no Brasil. E isso faz perceber que existem questões socioemocionais envolvendo os próprios docentes, que não podem ser trabalhadas dentro da ideia de competência (Lemos; Macedo, 2019).

Ademais, para as competências socioemocionais, o controle e o desenvolvimento das emoções são apresentados como o novo remédio para o processo de ensino e aprendizagem tidos como arcaicos. Ou seja, para os favoráveis da Pedagogia das competências socioemocionais, as aprendizagens de aptidões cognitivas realizadas na escola tradicional são restritas e desconexas da realidade dos alunos. Dessa forma, a aprendizagem guiada pelas competências é a nova e atraente jogada, para a escola que aspira ser moderna e integradora (Manfré, 2021).

Manfré (2021) acrescenta ainda que a Pedagogia das competências desenvolvida pelas instituições privadas, como por exemplo, o caso do Instituto Ayrton Senna, aparece como novo e único percurso para a superação de desafios das escolas. Além do mais, se pode observar nesse campo das competências socioemocionais, a busca por um modelo de educação instrumental, que diminui o que se tem de singular no sujeito por modelos identitários, buscando manter duradouro a semiformação (Manfré, 2021).

Seguindo nessa perspectiva, em sua pesquisa sobre o programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMITI) na região de Santa Catarina, na qual o currículo segue a BNCC e as competências socioemocionais, França e Voigt (2022) salientam que pelas dificuldades das escolas produzirem e realizarem com liberdade o currículo do Ensino Médio, pela dificuldade em adaptar e complementar o material didático e a falta de recursos financeiros e professores, faz com que as escolas fiquem sujeitas a grupos privados, como por exemplo, o Instituto Ayrton Senna, que acaba selecionando os conteúdos curriculares por parâmetros influenciados pelo setor econômico.

De tal modo, o currículo para a formação integral se torna somente a sombra econômica por trás do currículo que incorpora a preocupação com o desenvolvimento completo do aluno impedindo-o de compreender todas as potencialidades do processo escolar (França; Voigt, 2022).

Ainda para França e Voigt (2022) o modelo de competências apresenta caminhos para medir o currículo dentro de uma teoria curricular de mercado, podendo ser avaliados por testes

internacionais de grandes quantidades, como no caso do PISA. Com isso, diretrizes internacionais, guiadas por suposições econômicas, acabam exercendo pressão na elaboração dos conteúdos curriculares nacionais, que no Brasil é padronizado pela BNCC (França; Voigt, 2022).

O que se pode observar nesse aspecto é que o que vem acontecendo nas escolas, com a proposta de desenvolvimento das competências socioemocionais, é a preparação para a inclusão dos alunos no mercado de trabalho. A escola e o currículo acabam se responsabilizando pela formação de indivíduos aptos para serem empregados dentro do capitalismo contemporâneo. E isso pode acarretar no caráter público e democrático da escola pública (França; Voigt, 2022).

Para Vital e Urt (2022) a BNCC tem uma compreensão limitada sobre currículo, sendo inteiramente prescritiva, o que acaba ressoando na e para a formação docente. E isso acontece pelo fato da base das competências e habilidades serem completamente reducionistas, bem como, outras características de mercantilização e mercadorização nela implícita.

Outra questão é que a relação entre BNCC, competências socioemocionais e formação continuada para docentes têm sido entendida do ponto de vista aplicacionista. Porém, não se pode ignorar que “a formação continuada de professores ancorada no viés das competências socioemocionais que vêm sendo propostas pela BNCC, está inserida em um contexto educacional que se conserva sobre o compasso da sociedade capitalista” (Vital; Urt, 2022, p. 264).

O capital conforme aponta Vital e Urt (2022) faz com que se tenha um novo tipo de formação profissional docente, que consista em um exemplo de trabalhador que necessite aprender a fazer, que possua habilidades e competências para resolver diversas questões, realizar distintas atividades e de saber lidar com a fragilidade atribuída pelas novas formas de produção.

Em contraposição a isso, Vital e Urt (2022, p. 264-265) apontam que,

a importância de pensar uma formação professoral contínua para além dos pressupostos da BNCC, mas ancorada em novas aprendizagens, advinda do desenvolvimento das funções psíquicas superiores em níveis cada vez mais aprofundados, por meio da apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, entre outros, expressos no patrimônio histórico da humanidade e de sua reelaboração.

Programas educacionais considerados inovadores e direcionados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais ganham destaque e sinalizam para características consideradas centrais no processo de formação, como por exemplo, a resiliência, empatia, foco, persistência (Vital; Urt, 2022).

Além disto, na década de 1990, alguns programas de autoajuda já apareciam nas escolas privadas, com a propaganda de educação dos direitos humanos, projeto de vida e inteligência emocional e aparentemente foram renomeados para competências socioemocionais, tendo o apoio da BNCC e do meio empresarial da educação, que possui interesses em políticas públicas voltadas para a comercialização de seus produtos (Vital; Urt, 2022).

Sobre o discurso das competências Vital e Urt (2022) ressaltam que ele é polêmico, principalmente pelo fato, de passar como elemento salvador dos problemas da educação. E essa concepção surge da relação entre a funcionalidade e a utilidade da aprendizagem e dos saberes, trazendo consigo o discurso da lógica empresarial.

E isso pode levar a escola a desqualificar as funções escolares, que são a transmissão do conhecimento e da formação e a emancipação humana. Dessa forma, “É preciso ‘aparelhar’ os atores escolares para lidarem, sustentados pela formação, com as emoções, as suas e as de seus alunos” (Vital; Urt, 2022, p. 265).

3.6 ALGUMAS REFLEXÕES

A análise crítica dos estudos aqui selecionados permite demonstrar que a BNCC, no que diz respeito à introdução da educação socioemocional, está fortemente envolvida em disputas políticas, ideológicas e econômicas. Houve grande participação de setores empresariais e o pouco diálogo com os sujeitos diretamente envolvidos com a prática educacional, como professores e alunos. Tal contexto revela uma base curricular moldada por fortes influências do neoliberalismo.

A ausência de diálogo e de participação efetiva dos professores na formulação da BNCC pode ser uma das razões pelas quais muitos docentes encontram dificuldades em aplicar o currículo proposto. Quando a construção se dá de cima para baixo, sem considerar as realidades concretas das escolas e das salas de aula, ela tende a se tornar distante, burocrática e pouco aplicável.

Além do mais, a participação de instituições privadas, como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna contribui para o debate quando promove investimentos e ações voltadas à melhoria da educação. No entanto, quando essa atuação acontece de forma pouco transparente, abre caminho para desconfianças quanto às reais intenções por trás desse envolvimento.

As competências socioemocionais, conforme apontado pelos autores, apesar de serem reconhecidas por seu potencial de contribuição para o desenvolvimento integral, aparecem na BNCC de forma genérica, desprovida de fundamentos teóricos consistentes e frequentemente

orientadas por interesses externos à realidade da escola pública. E ao invés de auxiliar os estudantes a pensar de forma crítica e serem independentes, ela responsabiliza o indivíduo por seu próprio sucesso ou fracasso, sem levar em conta os fatores sociais, econômicos e históricos que influenciam a vida de alunos e professores.

Percebemos também, com a análise dos artigos, que a educação socioemocional vem ganhando destaque nos discursos e materiais produzidos por entidades empresariais e organizações, tanto nacionais quanto internacionais. Essa valorização está associada à promessa de um sucesso pessoal e profissional, o que demonstra uma proposta voltada mais para resultados e produtividade. Essa abordagem também não considera a particularidade das emoções humanas, nem as especificidades do contexto educacional.

De tal modo, é necessário repensar a forma como a BNCC propõe a educação socioemocional, bem como o lugar que ela ocupa nas políticas educacionais brasileiras. Isso faz considerar os professores e alunos como protagonistas no processo educativo, tendo a escola como um lugar importante para uma formação holística, crítica e democrática, diferente da ideia de ensino padronizado e voltado para o mercado de trabalho.

Trazemos a seguir, a discussão a respeito dos conceitos de programas e estratégias internacionais direcionados para o desenvolvimento da educação socioemocional em crianças e jovens. E que podem direcionar o trabalho do professor em sala de aula, dando um embasamento do que a proposta das competências socioemocionais da BNCC.

4. CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS INTERNACIONAIS PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO EFICAZ DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO BRASIL

Para construirmos esta seção e apresentar os conceitos e estratégias, para além do que é proposto pela BNCC e que possam auxiliar a escola e o trabalho do professor, no pensamento e desenvolvimento da educação socioemocional com crianças, utilizamos artigos que discutem e analisam programas de aprendizagem sobre a educação socioemocional em diversos países. Os artigos selecionados se encontram no quadro 3 disposto na introdução desta tese.

Dito isto, serão apresentados a seguir as principais análises dos pesquisadores sobre a inserção da educação socioemocional no âmbito escolar. Por meio, de diferentes abordagens, os artigos trazem reflexões importantes sobre os fundamentos, objetivos e impactos dos programas de educação socioemocional, além dos desafios e as possibilidades da sua implementação em diversas realidades educacionais. Nesse sentido, procuramos compreender como a temática está sendo abordada no meio acadêmico e quais caminhos estão sendo sugeridos para orientar o trabalho do professor e promover o desenvolvimento integral dos estudantes nas escolas.

Avançando para o próximo item, trazemos a discussão dos principais programas de educação socioemocional analisados pelos pesquisadores em seus estudos, bem como se a aplicação desses programas demonstrou resultados eficazes na aprendizagem dos alunos.

4.1 OS PRINCIPAIS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PERSPECTIVA DOS PESQUISADORES

Sabemos que a educação socioemocional tem tido destaque nas políticas educacionais mundiais como uma abordagem fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. Colaborando não apenas para a melhora do desempenho acadêmico, mas também para a formação de sujeitos mais empáticos, resilientes e preparados para lidar com os desafios da vida pessoal e profissional.

Hagarty e Morgan (2020) destacam, por exemplo, que no Reino Unido a aprendizagem socioemocional é vista como uma resposta à crescente preocupação com a saúde mental infantil, estimulando a reestruturação dos serviços de saúde para uma intervenção precoce nas escolas. Assim, enquanto o bem-estar psicológico está relacionado à saúde mental, a aprendizagem socioemocional atua de forma preventiva, promovendo habilidades que podem reduzir ansiedade e depressão e potencializar o sucesso futuro dos indivíduos.

Nas perspectivas de Zhang *et al.* (2024) a falta de habilidades da aprendizagem socioemocional pode gerar comportamentos prejudiciais, como o caso do suicídio, devido ao pouco controle comportamental e emocional. Além disso, essas habilidades são cruciais para o sucesso escolar, pois permitem que as crianças definem metas, gerenciem o estresse, resolvam problemas e interajam de maneira positiva com os outros. E a intervenção precoce, tanto nos ambientes familiares quanto nos escolares, têm um impacto significativo no desenvolvimento dessas habilidades.

Já Djamnezhad *et al.* (2021) destacam em seu artigo, que ao longo das últimas duas décadas, estudos longitudinais vêm apresentando a importância crítica das habilidades socioemocionais para o sucesso acadêmico, ajustamento social e outros resultados a longo prazo, como saúde mental e prevenção de comportamentos de risco.

E diante dessas evidências Djamnezhad *et al.* (2021) argumentam que ocorreu um crescimento significativo nas pesquisas voltadas à criação de intervenções e políticas que incentivem o desenvolvimento dessas competências.

Observa-se assim, a importância de se ter programas efetivos que auxiliem o trabalho do professor e a aprendizagem das crianças nas escolas. Nesse sentido, ressaltamos agora, os principais programas de educação socioemocional identificados nos artigos que pesquisamos na Web of Science e a efetividade de seus resultados, verificando quais iniciativas se destacaram na promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A partir da análise dos artigos, percebemos que alguns programas voltados para a educação socioemocional tiveram bastante destaque e recorrência, como por exemplo, o Strong Kids, Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), Keepin' it REAL, Stealing the Show, Turning it Over, Spark Program, I Can Problem Solve Program (ICPS), Tools of the Mind, Second Step, The Incredible Years, Fun Friends, You Can Do It! Education, Journey of the Brave, SEL-8 e Top-Self. Exploraremos a seguir o que os pesquisadores apresentam sobre esses programas.

Iniciamos assim, com o estudo de Surya *et al.* (2023), que destacou em sua pesquisa quatro modelos de programas principais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em países com culturas paternalistas, que são eles, Strong Kids, Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), Aprendizagem Colaborativa e Apoio Social¹⁶. Conforme esclarecido por Surya *et al.* (2023, p. 154):

Para saber mais sobre os programas acesse os links:

¹⁶ Strong Kids: <https://strongkidsresources.com/>

PATHS: <https://pathsprogram.com/>

Existem diferentes abordagens entre os programas Strong Kids, PATHS, Aprendizagem Colaborativa e Suporte Social. Os programas Strong Kids e PATHS são programas específicos utilizados para desenvolver habilidades socioemocionais de forma sistemática e detalhada, e incluem materiais de aprendizagem ou atividades (Harlacher & Merrell, 2010; Sloan et al., 2020). O modelo do programa Strong Kids inclui 10 aulas. Cada aula exige um tempo previsto de 35 minutos e pode ser conduzida por um professor ou profissional de serviço de apoio. As aulas incluem: introdução dos alunos ao currículo Strong Start; ensino aos alunos para nomear sentimentos básicos; ensino do método correto; ensino da expressão de sentimentos; estratégias para lidar com a raiva e formas de gerenciá-la; ensino sobre sentir-se feliz e usar o pensamento positivo; estratégias para gerenciar ansiedade, preocupação e medo; identificação dos sentimentos das outras pessoas; habilidades básicas de comunicação e amizade; resolução de problemas com os outros; e uma revisão geral dos principais conceitos. Assim, o modelo Strong Kids se assemelha ao ensino tradicional, sendo estruturado dentro de uma única alocação de aprendizagem (Neth et al., 2020). O programa PATHS é destinado a professores regulares e é aplicado em sala de aula durante 20 minutos, de 2 a 3 vezes por semana (Crean & Johnson, 2013). O conteúdo abordado inclui: autoconsciência, autogerenciamento, consciência social, gestão de relacionamentos e tomada de decisões responsáveis.

Enquanto isso, o modelo de aprendizagem colaborativa e os padrões de apoio social constituem um modelo mais flexível e podem ser utilizados em atividades de habituação, aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos estudantes (Coplan, 2009; Sengonul, 2021). Os padrões de aprendizagem colaborativa e apoio social não estão vinculados a um conteúdo específico nem a uma alocação de tempo determinada. A aprendizagem colaborativa é mais eficaz para melhorar o desempenho acadêmico em comparação com a aprendizagem por descoberta (Mu'arifin et al., 2022) (Tradução nossa).

Esses programas provam ser eficazes no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, tanto em alunos com distúrbios emocionais, como em alunos em sala de aula regular. Eles promovem habilidades de autocontrole, empatia e cooperação. Os alunos que participam desses programas tendem a se sentir mais calmos, cuidadosos e confiantes, além de desenvolverem maior capacidade de resolver conflitos de forma colaborativa (Surya *et al.*, 2023).

E mais do que isso, Surya *et al.* (2023) expõem que os programas têm apresentado bons resultados na melhora de comportamentos positivos e no desenvolvimento do caráter dos alunos do ensino fundamental, o que pode destacar como um impacto positivo para todo o ambiente escolar.

Os principais programas de aprendizagem socioemocional para Li *et al.* (2025) que ressaltaram em seu estudo foram também o Strong Kids, que incluem o Strong Start e Strong Teens, e o Keepin' it REAL¹⁷ que é um programa comprovado cientificamente, eficaz na prevenção do uso de substâncias e no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Aprendizagem colaborativa: <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/active-collaborative-learning/collaborative-learning>

Apoio social: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK585650/>

Para mais informações sobre os programas e acesso as referências que utilizamos entre nos seguintes links:

¹⁷ Keepin' it REAL: <https://realprevention.org/>

Ele foi desenvolvido com foco nas habilidades necessárias para evitar o uso e o abuso de substâncias. Os alunos aprendem a avaliar riscos, reconhecer e valorizar seus sentimentos e percepções, além de se comunicar de maneira assertiva. Com uma abordagem "das crianças, através das crianças, para as crianças", todas as aulas, incluindo dramatizações e atividades voltadas à tomada de decisões são baseadas em histórias reais vividas por adolescentes.

O *Stealing the Show* e o *Turning it Over*¹⁸ que fazem parte da sigla STAC, que significa “*Stealing the Show, Turning it Over, Accarrying Others e Coaching Compassion*” é um programa de intervenção de prevenção ao *bullying* para as escolas, ensinando os alunos a agirem como defensores das vítimas do *bullying*. Assim, no *Stealing the Show*, os alunos aprendem a utilizar o humor ou a distração como forma de interromper situações de *bullying*. E no *Turning it Over*, os alunos identificam adultos de confiança na escola a quem podem recorrer para relatar casos de *bullying*.

E o *Spark Program*¹⁹ que é um programa de mentoria, direcionado para a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, que tem como objetivo a construção de habilidades para o crescimento social e emocional, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de funcionamento executivo que ajudam os alunos a lidar com os desafios do dia a dia de forma mais eficaz. Como resultados, esse programa gera as competências de bem-estar mental, resiliência, regulação emocional, comunicação, resolução de problemas e habilidades de tomada de decisão.

Li *et al.* (2025) relatam que o número de aulas de aprendizagem socioemocional por programa variou de 3 a 14 aulas, concluindo 1 aula por semana. A maioria dos programas adaptados teve como alvo as cinco competências da aprendizagem socioemocional da CASEL, como a autoconsciência, autogestão, consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável.

Os estudos analisaram uma série de resultados diferentes, incluindo uso de drogas e intenções de uso, aspirações educacionais, ajuste psicológico, controle da raiva, orgulho étnico, conhecimento sobre competências socioemocionais, sintomas de internalização e externalização, além do senso de pertencimento (Li *et al.*, 2025).

De modo geral, Li *et al.* (2025) sinalizam que os efeitos dos programas de aprendizagem socioemocional voltados à prevenção do uso de substâncias revelam resultados heterogêneos. Entre os estudos especificamente voltados para a prevenção do uso de drogas, apenas um

¹⁸Stealing the Show e o Turning it Over: <https://www.boisestate.edu/healthsciences-counselored/stac/>

¹⁹ Spark Program: <https://sparkcurriculum.org/>

identificou uma redução significativa no uso de substâncias em alunos expostos a uma versão adaptada do programa, em comparação ao grupo controle. Outros estudos relataram, predominantemente, diferenças estatisticamente não significativas entre os grupos, com mudanças que seguiram ora a direção esperada, ora a direção contrária, não demonstrando, portanto, eficácia consistente.

Outros principais programas de aprendizagem socioemocional, considerados de nível bem estabelecidos em sala de aula, foram os da pesquisa de Stefan *et al.* (2022), como o caso do PATHS, como também, do I Can Problem Solve Program (ICPS)²⁰, que é um programa universal de aprendizagem social e emocional com base em evidências, direcionadas ao desenvolvimento do pensamento interpessoal e das habilidades de resolução de problemas em crianças de 4 a 11 anos.

As habilidades desenvolvidas no ICPS incluem, uso de vocabulário e habilidades de pré-resolução de problemas; identificar sentimentos em si mesmo e nos outros; desenvolvendo soluções alternativas para problemas; uso do pensamento consequencial; pensamento de meios e fins.

O programa Tools of the Mind²¹, que é uma abordagem abrangente para a primeira infância, que tem como foco principal o desenvolvimento da autorregulação em todas as atividades realizadas pelas crianças. Pesquisas demonstram que a autorregulação é o maior preditor de sucesso escolar e na vida. Baseado na teoria vygotskiana e respaldado por descobertas da neurociência, que identifica a primeira infância como um período crítico para esse desenvolvimento, o Tools of the Mind fornece aos professores ferramentas práticas e currículos acionáveis, capacitando-os a garantir que cada criança se torne um aluno bem-sucedido e atinja seu potencial máximo.

O Second Step²² é um programa baseado em um currículo digital voltado para comunidades escolares, na qual fornece ferramentas e recursos abrangentes para os professores, que os auxiliam a desenvolver nos alunos habilidades fundamentais, como resiliência, comunicação e resolução de problemas.

Com programas baseados em pesquisas, o Second Step promove um ambiente escolar mais positivo e saudável. Ao adotar uma abordagem sistêmica em todo o distrito, a organização contribui significativamente para o aprimoramento do desempenho acadêmico, da saúde mental

Para mais informações sobre os programas e acesso às referências que utilizamos entre nos seguintes links:

²⁰I Can Problem Solve: <https://www.icanproblemsolve.org/>

²¹ Tools of the Mind: <https://www.toolsofthemind.org/>

²² Second Step: <https://www.secondstep.org/>

dos alunos e do bem-estar dos educadores, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios como o absenteísmo crônico e a segurança escolar.

Em sua análise Stefan *et al.* (2022) apresentam alguns pontos relevantes na aplicação desses programas. No caso do ICPS, os procedimentos relacionados à implementação indicam variações na duração do currículo da sala de aula, que pode variar de 16 a 83 aulas diárias. E os estudos apontam também, que houve procedimentos de treinamento de professores. Esse programa conseguiu apresentar melhorias em competências socioemocionais e redução de problemas emocionais e comportamentais.

No Tools of the Mind os estudos que o utilizaram para pesquisa fizeram designação aleatória de escola e turmas para grupos de intervenção e controle, com treinamento inicial dos professores, seguido de supervisão em sala de aula. Notou-se ainda, que crianças de escolas classificadas como de alta pobreza, que utilizaram o programa, apresentaram uma resposta emocional mais controlada, um vocabulário mais desenvolvido e melhorias nas habilidades de raciocínio e inteligência (Stefan *et al.*, 2022).

O programa PATHS, conforme explanado por Stefan *et al.* (2022), demonstrou que crianças com habilidades verbais mais avançadas demonstraram maior cooperação social. Além disso, aquelas que recebiam refeições gratuitas e apresentavam maiores dificuldades emocionais no início mostraram uma redução nos problemas emocionais e comportamentais. Foi observado também, que as meninas, em comparação aos meninos, apresentaram maior conhecimento sobre emoções e relataram menos queixas de ansiedade e sintomas somáticos como resultado da participação no programa.

E sobre o programa Second Step, Stefan *et al.* (2022) compreenderam que, os professores receberam treinamentos mensais e supervisão em sala de aula, além dos pais serem informados sobre o tema de cada currículo. Os resultados apontaram que houve aumento nas competências socioemocionais, diminuição dos problemas socioemocionais e comportamentais, melhorias nas funções executivas e predição de maior prontidão escolar, através do desenvolvimento de habilidades cognitivas.

A participação dos pais também pode aumentar a eficácia da aplicação dos programas, bem como a avaliação rigorosa e a adoção de abordagens baseadas em evidências, são fundamentais para maximizar o impacto dessas intervenções na educação infantil (Stefan *et al.*, 2022).

Os pesquisadores Murano *et al.* (2020) que analisaram os efeitos das intervenções de aprendizagem socioemocional na pré-escola, também destacaram em seu estudo, os programas, Tools of the Mind, PATHS, I Can Problem Solve e The Incredible Years.

O programa The Incredible Years²³ é uma série de programas de intervenção precoce, baseados em evidências e fundamentados em mais de 40 anos de pesquisa, voltados para pais, professores, educadores da primeira infância, conselheiros e outros profissionais que atuam com crianças de 0 a 12 anos.

Desenvolvidos para serem aplicados em pequenos grupos ou em sala de aula, os programas são ministrados por facilitadores experientes em escolas e centros de saúde mental ao redor do mundo. Com uma abordagem abrangente e interligada, os currículos promovem o bem-estar infantil, incentivam a aprendizagem socioemocional, fortalecem as competências acadêmicas e contribuem para prevenir, reduzir e tratar problemas emocionais e comportamentais, respeitando diferentes contextos culturais e socioeconômicos.

Esses programas mostraram um efeito positivo no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais e na redução de comportamentos problemáticos. Assim, a eficácia das intervenções variou conforme o responsável pela aplicação, por exemplo, quando aplicado por pesquisadores externos, o impacto era maior, quando aplicado por professores apresentava menos efeito, quando os pais e professores aplicavam o programa conjuntamente, o efeito era maior. E intervenções realizadas em casa e também na escola foram mais eficazes do que quando somente na escola (Murano *et al.*, 2020).

E entre esses programas analisados Murano *et al.* (2020) demonstram que o I Can Problem Solve apresentou o maior impacto, enquanto Tools of the Mind teve o menor efeito. Uma explicação seria, pelo fato, das intervenções de aprendizagem socioemocional serem baseadas em diversas abordagens teóricas. Essa variedade de embasamentos conceituais, aliada à diversidade de habilidades que os programas visam, pode contribuir para a variabilidade nos efeitos observados.

Por exemplo, o programa Tools of the Mind, que apresentou o menor tamanho de efeito entre os programas, enfatizou principalmente o desenvolvimento da autorregulação. Em contrapartida, programas como o I Can Problem Solve, que demonstraram efeitos mais robustos, tendem a focalizar competências sociais e comunicativas. Uma explicação plausível para essa discrepância pode estar relacionada às implicações desenvolvimentais das habilidades priorizadas (Murano *et al.*, 2020).

É possível ainda que determinadas competências socioemocionais sejam mais suscetíveis à intervenção em idades precoces do que outras. Pois, crianças em idade pré-escolar

²³ Para saber mais sobre o programa e acessar as referências utilizadas entre no link: <https://www.incredibleyears.com>

podem ainda não ter desenvolvido plenamente a capacidade de pensamento metacognitivo, que é um elemento essencial da autorregulação, que não costuma ocorrer por volta dos quatro anos de idade. Em contraste, habilidades sociais e comunicativas integram o domínio das competências relacionais, sendo potencialmente mais adequadas e relevantes para intervenções durante os anos pré-escolares (Murano *et al.*, 2020).

Murano *et al.* (2020) resumem que de modo geral, os achados da sua meta-análise indicaram que crianças em idade pré-escolar se beneficiam significativamente da participação em intervenções voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A implementação de programas de aprendizagem socioemocional, está associada a avanços no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, bem como à diminuição de comportamentos problemáticos.

E mais do que isso, identifica-se que múltiplos fatores influenciam a eficácia das intervenções, sendo improvável que uma única abordagem seja eficaz para todas as crianças. Portanto, formuladores de políticas públicas e professores devem considerar cuidadosamente as características específicas da população pré-escolar a ser atendida, bem como as particularidades de cada criança, ao selecionar programas de aprendizagem socioemocional. Dada a relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento, é essencial que os profissionais optem por currículos que elevem os benefícios para as crianças envolvidas (Murano *et al.*, 2020).

A adoção de programas universais de aprendizagem socioemocional tem se expandido também nas escolas japonesas, com o intuito de desenvolver as habilidades socioemocionais das crianças e diminuir problemas de saúde mental (Takizawa *et al.*, 2023).

Para ampliar a questão da saúde mental e reduzir problemas como o suicídio, evasão escolar e *bullying*, o Japão nos últimos anos tem implementado programas de aprendizagem socioemocional. As intervenções são ministradas pelos professores e profissionais de saúde mental, e seguem diferentes abordagens, como treinamento de habilidades sociais, terapia cognitivo-comportamental em grupo (TCC em grupo) e educação para gerenciamento de estresse (Takizawa *et al.*, 2023).

Takizawa *et al.* (2023) detalham que a TCC em grupo tem como finalidade a correção de distorções cognitivas e de comportamentos desadaptativos, visando à melhora da regulação emocional e do desenvolvimento de estratégias de enfrentamento mais eficazes. Diversos programas baseados em TCC têm sido implementados em ambientes escolares, como o “Fun

FRIENDS”²⁴, que faz parte dos programas FRIENDS (Fun FRIENDS, FRIENDS for Life, My FRIENDS Youth e Adult Resilience), desenvolvidos na Austrália, são reconhecidos pela Organização Mundial da Saúde como a melhor prática para a prevenção e o tratamento da ansiedade e depressão, promovendo a resiliência em famílias, escolas e comunidades.

Com eficácia comprovada em diferentes faixas etárias, desde a educação infantil até a vida adulta, o programa Fun FRIENDS demonstra resultados positivos duradouros, com reduções nos sintomas de ansiedade e depressão em acompanhamentos de até três anos. Além disso, fortalecem habilidades como autoestima, autoconfiança, autoeficácia, competências socioemocionais e melhoram as relações interpessoais e o engajamento escolar.

Baseados em um modelo teórico sólido que integra aspectos emocionais, fisiológicos, cognitivos e comportamentais, os programas FRIENDS são implementados por profissionais treinados por meio da Friends Resilience, que mantém uma rede internacional de Parceiros Licenciados, atualizados regularmente para garantir a qualidade e a eficácia das intervenções.

Tem também, o programa australiano “You Can Do It! Education”²⁵ que foi desenvolvido por Michael Bernard e foca nos aspectos do funcionamento psicológico dos jovens que influenciam negativamente a aprendizagem, o comportamento e os resultados sociais e emocionais, destacando como atitudes negativas e um caráter pouco desenvolvido podem gerar bloqueadores socioemocionais.

Em contrapartida, a estrutura também promove o desenvolvimento de atitudes positivas e de um caráter forte, incluindo valores e pontos fortes que sustentam cinco habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso. Pesquisas publicadas na última década comprovam o impacto positivo desse programa na saúde mental, bem-estar, desempenho acadêmico, comportamento e na construção de relacionamentos saudáveis entre os jovens.

Além do programa “Journey of the Brave”²⁶, os quais consistem em 8 a 12 sessões com frequência semanal ou quinzenal, com duração entre 45 e 60 minutos.

Por exemplo, o programa Journey of Brave enfatiza o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem socioemocional em cada lição, incluindo autoconsciência (por exemplo, reconhecer emoções básicas e monitorar sentimentos pessoais), consciência social (por exemplo, compreender as emoções dos outros), habilidades de autogestão (por exemplo, compreender reações corporais, técnicas de relaxamento, identificar distorções cognitivas e lidar com ruminação e reestruturação cognitiva), habilidades de relacionamento (por exemplo, treinamento de assertividade) e tomada de decisão

Para mais informações sobre os programas e acesso às referências que utilizamos entre nos seguintes links:

²⁴ Fun Friends: <https://friendsresilience.org/funfriends>

²⁵ You Can Do It! Education: <https://youcandoiteducation.com.au/>

²⁶Para mais informações sobre o programa acesse o seguinte link:
Journey of the Brave: https://www.cn.chiba-u.jp/en/story_e230419/

responsável (por exemplo, definir metas com uma análise de problemas e situações) (Tradução nossa) (Takizawa *et al.*, 2023, p. 02.).

Takizawa *et al.* (2023) evidenciam também outros programas estruturados como o “SEL-8²⁷” e “Top-Self²⁸”, que são programas de promoção de estilo de vida saudável e iniciativas educacionais voltadas ao desenvolvimento integral. Esses programas integram diferentes abordagens metodológicas com o intuito de promover o treinamento de habilidades socioemocionais de maneira prática, sistemática e estruturada.

Os programas “SEL-8” e “Top-Self” variam de 10 a 12 sessões mensais, com duração também entre 45 e 60 minutos cada. Essas intervenções pedagógicas articulam fundamentos teóricos e práticas aplicadas, integrando metodologias de treinamento em habilidades sociais, estratégias de manejo do estresse e pressupostos da TCC. Tais abordagens visam o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais, como a autoconsciência, a consciência social, a autorregulação, as habilidades de relacionamento interpessoal e a tomada de decisão responsável (Takizawa *et al.*, 2023).

No caso específico do SEL-8, Takizawa *et al.* (2023) declaram que ele usa uma estrutura metodológica sistemática para o ensino de habilidades sociais, a qual se baseia na decomposição de comportamentos complexos em unidades comportamentais mais simples. O processo de aprendizagem ocorre por meio de modelagens comportamentais em dramatizações, seguidas da prática guiada pelos estudantes, da oferta de *feedback* formativo e da proposição de atividades que favorecem a transferência das habilidades desenvolvidas para contextos naturais do ambiente escolar.

Sobre os moderadores de eficácia dos programas de aprendizagem socioemocional, estudos anteriores identificaram alguns, por exemplo, avaliações feitas por professores e observadores tendem a mostrar maior eficácia do que aquelas feitas pelos próprios alunos. Além disso, os programas são mais eficazes para crianças mais novas, sugerindo que a intervenção

²⁷ Baseia-se em uma intervenção de aprendizagem social e emocional de 8 competências. Esse artigo citado por Takizawa, aborda essa questão: https://www.researchgate.net/publication/346583746_Effects_of_the_Social_and_Emotional_Learning_of_8_Abilities_at_the_Nursery_School_SEL-8N_Program_on_Preschool_Children's_Social_BehavioryouerwoduixiangtoshitashehuixingtoqingdongnoxuexiSEL-8Npuroguram

²⁸ Top Self: esse programa foi desenvolvido para promover a saúde e a adaptação das crianças no ambiente escolar. Ele é composto por programas básicos abrangentes e programas opcionais voltados à prevenção de problemas específicos, como *bullying*, evasão escolar e violência. Baseado em teorias científicas, especialmente na hipótese do marcador somático de Damasio, o programa defende que a aprendizagem duradoura de comportamentos e características psicológicas ocorre apenas quando há envolvimento emocional. Por isso, utiliza métodos que despertam emoções como parte essencial do processo educativo, especialmente na prevenção ao *bullying* (Yamasaki *et al.*, 2017). Acesso disponível em: <https://redfame.com/journal/index.php/ijsss/article/view/2534/2670>.

precoce maximiza os benefícios. O número de sessões tem um impacto misto na eficácia e programas que incluem componentes comunitários, como o envolvimento dos pais, tendem a ser mais bem-sucedidos (Takizawa *et al.*, 2023).

A colaboração entre escola, família e comunidade pode ampliar os efeitos da aprendizagem socioemocional. Estudos internacionais mostram que o envolvimento parental fortalece os resultados positivos. E o estigma em relação à saúde mental no Japão pode ser um obstáculo, dificultando a busca por apoio profissional e a participação dos pais (Takizawa *et al.*, 2023).

Programas aplicados a grupos menores de crianças, de acordo com Takizawa *et al.* (2023) parecem ser mais eficazes devido à maior viabilidade de treinamento e suporte aos professores. O uso de tecnologia como aplicativos móveis, pode ajudar na expansão da aprendizagem socioemocional para mais alunos.

Uma questão importante que foi levantada nos artigos pelos pesquisadores é em relação a vantagem acumulativa (Efeito Matthew) que influencia na aprendizagem da educação socioemocional, bem como a importância da equidade, da adaptação cultural dos programas e de uma educação socioemocional transformadora, como veremos no próximo item.

4.2 VANTAGEM ACUMULATIVA E A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL TRANSFORMADORA

A aprendizagem socioemocional pode ter efeitos diferenciados entre crianças pertencentes a distintos grupos, o que tem gerado debate sobre a equidade educacional, como observado nos artigos pesquisados.

Entre as hipóteses que buscam explicar essa questão, destaca-se a ideia de vantagem acumulativa ou Efeito Matthew (Efeito Matheus)²⁹. Wigelsworth *et al.* (2021) em sua pesquisa relatam sobre duas proposições que são frequentemente debatidas na literatura sobre o impacto da aprendizagem socioemocional. A primeira hipótese é sobre o Efeito Matthew, ou vantagens acumuladas, em que crianças que já iniciam com alguma bagagem cognitiva na escola tendem a se beneficiar mais das intervenções de aprendizagem socioemocional, pois são mais capazes de desenvolver as habilidades iniciais.

²⁹ Originalmente escrito em inglês como Matthew Effect.

O Efeito Mateus, cujo nome deriva de uma passagem bíblica do Evangelho segundo São Mateus "Porque a todo aquele que tem será dado, e terá em abundância; mas daquele que não tem será tirado até o que tem", descreve um fenômeno recorrente nos sistemas de recompensa científica: pesquisadores e periódicos de maior reputação tendem a receber desproporcionalmente mais reconhecimento e citações, mesmo quando suas contribuições são comparáveis às de colegas menos conhecidos (S. Acar, 2011)

O conceito Efeito Matthew (Vinkler, 2010) foi originalmente formulado por Robert K. Merton em 1968 no contexto da produção científica e posteriormente adaptado para a área educacional. Ele propõe que indivíduos que partem de uma posição inicial mais favorecida, seja em termos de habilidades socioemocionais, recursos sociais ou desempenho acadêmico, tendem a se beneficiar de forma desproporcional de intervenções educacionais, ampliando ainda mais suas vantagens ao longo do tempo (George; Ferraro, 2016).

Essa lógica de que o sucesso gera sucesso, isto é, pequenas vantagens crescem progressivamente, diverge das abordagens compensatórias, que é a segunda proposição apontada por Wigelsworth *et al.* (2021), na qual crianças em situação de vulnerabilidade social e emocional possuem maior potencial de ganho com as intervenções da aprendizagem socioemocional, pois tem mais espaços para melhorias. No entanto, a literatura atual ainda não deixa claro qual dessas proposições podem melhor descrever os impactos das intervenções da aprendizagem socioemocional (Wigelsworth *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, Murano *et al.* (2020) destacam que crianças com alta competência socioemocional fazem amizades mais facilmente e possuem boas relações com os pais e professores. Além do mais, a importância dessas habilidades é ainda mais evidente para crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Em relação à questão socioeconômica, Benítez *et al.* (2020) explicam que jovens com baixa renda apresentam maior isolamento social e fatores de risco, enquanto os com renda alta demonstram maior assertividade. Cook e Murphy (2023) também argumentam que, apesar dos serviços de saúde mental nas escolas terem aumentado, muitas necessidades dos alunos do ensino fundamental permanecem não identificadas e nem atendidas, principalmente entre os alunos que vivem em ambientes de adversidade social, marcados por trauma, violência e perda.

Fatores como pobreza, desigualdade no acesso a recursos e barreiras aos serviços de saúde mental colaboram expressivamente para o aumento de problemas emocionais e comportamentais entre crianças pequenas, especificamente em comunidades urbanas e de baixa renda (Cook e Murphy, 2023). Ademais, a pandemia da COVID-19 e o agravamento das injustiças raciais acentuaram essas desigualdades, impactando crianças em situação de fragilidade e ampliando os desafios sociais e emocionais enfrentados no retorno às aulas presenciais (Cook; Murphy, 2023).

Ainda segundo Cook e Murphy (2023) a partir desse cenário, se fez urgente implementar intervenções eficazes, sensíveis e centradas na equidade racial, que possam deixar os ambientes escolares seguros e de apoio. Ou seja, as práticas e intervenções de aprendizagem socioemocional devem ser realizadas também com pequenos grupos, que não sejam apenas

relevantes culturalmente, mas que também incorporem uma pedagogia antirracista (Cook; Murphy, 2023).

Ramirez *et al.* (2021) realizaram um estudo sobre a relação entre a aprendizagem socioemocional e a equidade educacional nos Estados Unidos. Os autores elucidam que a equidade educacional nos EUA tende a combater desigualdades sistêmicas e institucionais, promovendo condições que favorecem o bem-estar de estudantes historicamente marginalizados.

A equidade procura também atender às necessidades particulares de cada aluno, garantindo inclusão e erradicação de práticas discriminatórias no sistema educacional. As escolas equitativas adotam práticas que visam resultados justos para todos, eliminando barreiras associadas à identidade dos alunos, como raça, cultura e condição econômica (Ramirez *et al.*, 2021).

A aprendizagem socioemocional para Ramirez *et al.* (2021) pode impulsionar a equidade educacional ao gerar espaços acolhedores e responsivos, que identificam a heterogeneidade e a identidade dos alunos. Para a sua funcionalidade, a aprendizagem socioemocional deve ser acessível e importante para todos, discutindo desigualdades estruturais e incentivando uma educação culturalmente responsiva. Métodos como construção de relações, desenvolvimento da voz e agência dos alunos, e inclusão de valores culturais são fundamentais para fortalecer a equidade através da aprendizagem socioemocional (Ramirez *et al.*, 2021).

Dessa forma, a aprendizagem socioemocional culturalmente sustentável valoriza as identidades raciais e étnicas dos estudantes, conectando o aprendizado emocional às suas experiências culturais e sociais. Essa abordagem recomenda o uso de normas e rotinas inclusivas, aprendizagem cooperativa e comunitária, práticas disciplinares restaurativas e materiais instrucionais que reflitam a diversidade cultural dos alunos. O papel do educador é central nesse processo, exigindo autorreflexão sobre seus próprios vieses e o comprometimento com relações respeitadas e sensíveis à diversidade (Ramirez *et al.*, 2021).

A abordagem da aprendizagem socioemocional para a justiça social, como indicado por Ramirez *et al.* (2021), é utilizada como instrumento de conscientização e ação frente às desigualdades sociais. Os alunos são encorajados a desenvolver pensamento crítico, empatia e engajamento ativo na luta por justiça. Práticas eficazes incluem o ensino sobre ativismo e desigualdade, o fortalecimento de identidades sociais positivas, o reconhecimento de injustiças e o estímulo à ação coletiva. Além disso, há um compromisso com a manutenção de altas expectativas para todos os alunos e a correção de vieses nos currículos e avaliações escolares.

E reconhecendo que o trauma muitas vezes está ligado a desigualdades estruturais, a aprendizagem socioemocional sensível ao trauma busca oferecer ambientes escolares seguros, acolhedores e responsivos. As práticas envolvem rotinas previsíveis, construção de relações de apoio, desenvolvimento da identidade individual e coletiva, e formação de educadores para identificar e responder ao trauma de maneira culturalmente apropriada (Ramirez *et al.*, 2021).

Ramirez *et al.* (2021) nomeia esse movimento de SEL transformador (aprendizagem socioemocional transformadora). Pois, ela integra os princípios da justiça social e da pedagogia culturalmente sustentável, com foco no fortalecimento da identidade, da agência e do engajamento dos alunos. Essa abordagem amplia os objetivos da aprendizagem socioemocional tradicional ao promover aprendizagem baseada em projetos, participação ativa dos estudantes e resolução de problemas sociais reais. O objetivo é cultivar autonomia e pensamento crítico, preparando os jovens para atuarem como agentes de transformação social.

Dessa forma, para que a aprendizagem socioemocional cumpra seu papel como ferramenta de promoção da equidade educacional, é fundamental que seus currículos e práticas sejam intencionalmente desenhados com essa finalidade. Isso inclui, a valorização das identidades culturais dos alunos; inclusão de estratégias para o desenvolvimento de autoeficácia e regulação emocional; formação de educadores em justiça social, trauma e diversidade e adoção de práticas pedagógicas que fortaleçam a voz dos alunos e incentivem o pensamento crítico (Ramirez *et al.*, 2021).

Para Ramirez *et al.* (2021) a relação entre a aprendizagem socioemocional e a equidade é profunda e interdependente. Quando aplicada de forma culturalmente responsiva, sensível ao trauma e orientada para a justiça social, a aprendizagem socioemocional pode transformar ambientes escolares e contribuir significativamente para um sistema educacional mais justo, inclusivo e humanizado. Enquanto essas práticas ainda não forem integradas de forma estruturada nos programas existentes, cabe às escolas e educadores o desafio e a oportunidade de adaptar a aprendizagem socioemocional às diversas realidades e necessidades de seus alunos.

Durlak *et al.* (2022) também destaca a questão do SEL transformador, em que pesquisadores e profissionais necessitam considerar esse conceito, como uma estratégia essencial para promover a equidade educacional e excelência para todos os alunos.

Desse modo, os pesquisadores, por exemplo, são incentivados a avaliar a evolução de competências associadas à cultura, identidade, agência, senso de pertencimento e engajamento, notadamente significativas para sujeitos de grupos historicamente marginalizados. Intervenções como a educação cultural, aprendizagem apoiada em projetos, educação cívica e pesquisa participativa de jovens necessitam de consideração, pelo fato do seu potencial para

desenvolver habilidades fundamentais para a promoção de mudanças sociais positivas e a redução das desigualdades (Durlak *et al.*, 2022).

As recomendações de Durlak *et al.* (2022) sinalizam que políticas devem incentivar a implementação de programas de aprendizagem socioemocional baseados em evidências em todas as etapas da educação básica. O uso de tecnologias, por exemplo, está crescendo como forma de apoiar a aprendizagem socioemocional, porém, a expansão da tecnologia precisa considerar questões de equidade, já que limitações socioeconômicas ainda restringem o acesso de muitos estudantes.

Diante desses questionamentos, os administradores precisam fornecer suporte e incentivos, como formação contínua aos educadores, estabelecer parcerias com pesquisadores e comunidades para monitorar e melhorar os programas (Durlak *et al.*, 2022).

Outros pesquisadores que analisaram essa temática foram Cook e Murphy (2023), em sua pesquisa apresentaram-na como Aprendizagem Socioemocional Transformativa (TSEL) ou Transformative SEL³⁰. Tendo em vista que existe uma urgência de implementar um trabalho em grupo de práticas de aprendizagem socioemocional culturalmente relevantes e antirracistas para combater os efeitos do racismo nas escolas Cook e Murphy (2023) salientam a estrutura Transformative SEL, que promove saúde mental e desenvolvimento juvenil por meio de práticas centradas em ativos culturais, ação e pedagogia antirracista.

Conforme Cook e Murphy (2023) o foco principal da TSEL é alcançar equidade e excelência educacional, especialmente para crianças marginalizadas. Com base nos estudos de Jagers *et al.*, a CASEL expandiu sua estrutura tradicional de aprendizagem socioemocional para incluir seis componentes essenciais do TSEL, que são:

- Parceria entre alunos e adultos para decisões compartilhadas e empoderamento juvenil;
- Inclusão de temas de raça, classe e cultura no conteúdo;
- Valorização das experiências e identidades dos alunos;
- Desenvolvimento de competências para engajamento cívico e justiça social;
- Estímulo à ação coletiva para promover justiça;
- Promoção de pertencimento e envolvimento de todos os alunos.

Esses elementos são organizados em três grandes áreas, que fundamentam o currículo “Building Community Group” incluindo, a valorização da diversidade cultural, o

³⁰ Link para mais informações: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/how-does-sel-support-educational-equity-and-excellence/transformative-sel/>

empoderamento juvenil e o engajamento cívico com foco na aprendizagem socioemocional (Cook; Murphy, 2023).

A pesquisa de Cook e Murphy (2023) complementam ainda, que além dessa estrutura apresentada, existem práticas emergentes de aprendizagem socioemocional, que têm sido desenvolvidas e que integram a justiça social e racial. Entre essas práticas destacam-se, os círculos de justiça restaurativa, abordagens socioemocionais culturalmente responsivas, e a Pesquisa de Ação Participativa Juvenil (YPAR).

O YPAR³¹ é uma abordagem inovadora voltada para o desenvolvimento positivo de jovens e comunidades. Nela, os próprios jovens são capacitados para conduzir pesquisas sistemáticas com o objetivo de melhorar suas vidas, suas comunidades e as instituições que os atendem. No YPAR, os jovens atuam como pesquisadores e protagonistas da mudança. A metodologia promove o desenvolvimento de habilidades em investigação, uso de evidências e comunicação. Acima de tudo, o YPAR é voltado para a ação, gerando resultados que ajudam a iluminar questões e apontar soluções relevantes a partir da perspectiva dos próprios jovens.

Podemos, ainda, destacar a Terapia da Palavra Falada Hip-Hop³², na qual é vista como uma expressão cultural enraizada na comunidade, que oferece às populações marginalizadas um meio de compartilhar suas vivências e enfrentar os desafios diários. Nesse sentido, ao utilizar o hip-hop como uma ferramenta para abordar questões sociais e emocionais, se desafia as mensagens prejudiciais do rap comercial contemporâneo (Levy *et al.*, 2019)

Se propõe assim (Levy *et al.*, 2019), que profissionais da área de aconselhamento reconheçam o potencial transformador do hip-hop e o empreguem como um recurso eficaz para estabelecer conexão com os jovens, ensinar habilidades e estratégias de enfrentamento, além de promover a reflexão crítica sobre pensamentos e comportamentos que impactam negativamente a juventude das minorias.

Embora essas abordagens sejam mais frequentemente aplicadas com adolescentes, Cooky e Murphy (2023) advogam por sua adaptação e uso também com crianças do ensino fundamental, considerando que mesmo as mais jovens já manifestam consciência sobre questões raciais e preconceitos.

O estudo de Cook e Murphy (2023) conclui com sugestões para especialistas em grupos escolares, como psicólogos, educadores e especialistas em comportamento, que adotem uma

Para mais informações sobre os programas e acesso às referências que utilizamos entre nos seguintes links:

³¹ Pesquisa de Ação Participativa Juvenil (YPAR): <https://yparhub.berkeley.edu/why-ypar>

³²Terapia da Palavra Falada Hip-Hop: <https://ianplevy.com/wp-content/uploads/2020/07/Levy-et-al.-2018-Remixing-the-School-Counselor%E2%80%99s-Tool-Kit-Hip-Hop-.pdf>

abordagem transformadora em seus programas de aprendizagem socioemocional em grupo, como adotar práticas que assegurem igualdade de oportunidades a todos os estudantes, valorizando suas diferenças e identidades. Desenvolver capacidades como empatia, controle emocional e manejo de conflitos interpessoais e criar espaços seguros e inclusivos, nos quais cada aluno se sinta respeitado, ouvido e parte do grupo.

Li *et al.* (2025) traz em sua pesquisa o exemplo dos EUA, em que vários programas de aprendizagem socioemocional concentram valores da classe média branca, ignorando as culturas, crenças e normas de estudantes negros, latinos e outros grupos marginalizados. Isso pode contribuir para as desigualdades educacionais, como a lacuna disciplinar, na qual estudantes negros apresentam índices mais elevados de suspensão em comparação com os alunos brancos.

Além disso, o discurso predominante sobre a aprendizagem socioemocional é conduzido por pesquisadores brancos, os quais tendem a adotar uma abordagem individual ao tratar do comportamento de alunos negros e pardos, desconsiderando os determinantes estruturais que moldam tais comportamentos (Li *et al.*, 2025).

E como uma solução para essa questão e melhoria do currículo, os pesquisadores (Li *et al.*, 2025) destacam a Pedagogia Culturalmente Relevante (CRP) que é uma abordagem que busca ampliar a aprendizagem dos alunos, a humildade cultural e a consciência crítica para combater desigualdades sociais. Proposta por Gloria Ladson-Billings em 1995, a CRP, tem como fundamentos as concepções de si e dos outros, relações sociais e concepções de conhecimento, e enfatiza a valorização das identidades dos alunos no currículo, tornando-se uma ferramenta útil para avaliar e adaptar os programas de aprendizagem socioemocional.

Neste aspecto, adaptações culturais são modificações feitas em programas educacionais para melhor refletir a cultura, linguagem e contexto dos alunos e elas são fortemente um mecanismo para integrar a CRP ao currículo da aprendizagem socioemocional. De tal modo, aumentar a relevância cultural dos programas de aprendizagem socioemocional, melhora o engajamento dos alunos e substitui intervenções ineficazes em grupos racialmente diversos (Li *et al.*, 2025).

Perante a sua análise Stefan *et al.* (2022) consideram que existe ainda uma lacuna na adaptação cultural desses programas, sugerindo assim, a necessidade de ajustes para diferentes contextos educacionais. Os programas de aprendizagem socioemocional são mais direcionados a crianças de baixa renda, minorias e expostas à violência, pois enfrentam riscos maiores para dificuldades socioemocionais. No entanto, a eficácia não varia significativamente entre crianças

de diferentes condições socioeconômicas, indicando que a universalização pode ser mais apropriada.

E tais evidências sustentam a importância de investimentos em intervenções precoces e abrangentes, sobretudo durante os anos pré-escolares, fase considerada crítica para o desenvolvimento infantil. Contudo, se observou variação nos tamanhos de efeito entre os diferentes programas analisados. Intervenções direcionadas demonstraram maior efetividade entre crianças em situação de risco, quando comparadas às intervenções universais aplicadas ao mesmo grupo. Assim, recomenda-se que a escolha de programas de aprendizagem socioemocional a serem implementados seja pautada por evidências empíricas robustas, rigorosamente avaliadas e adaptadas ao contexto específico e à faixa etária dos alunos (Murano *et al.*, 2020).

A escola, na visão de Shankland *et al.* (2024) pode ser uma ferramenta poderosa para reduzir desigualdades, especialmente entre alunos de contextos socioeconômicos desfavorecidos, cujas competências psicossociais tendem a estar menos desenvolvidas. Como essas competências afetam diretamente o engajamento, o comportamento e o desempenho escolar, seu fortalecimento pode contribuir para a equidade educacional e social.

E sobre a adaptação cultural, procederemos adiante, com a exposição dos exemplos de programas trazidos pelos pesquisadores que foram adaptados de acordo com as realidades locais.

4.2.1 Adaptação cultural dos programas de educação socioemocional

A adaptação cultural dos programas de educação socioemocional é um elemento essencial para a eficácia de sua implementação em contextos socioculturais distintos. Considerando que tais programas são, em grande parte, desenvolvidos em contextos específicos, sua aplicação para outras realidades demanda uma adequação criteriosa, que leve em conta os valores, as crenças e as práticas culturais das comunidades envolvidas.

Neste sentido, a incorporação de elementos culturais locais não apenas favorece a aceitação e o engajamento dos professores, estudantes e famílias, como também potencializa o desenvolvimento de competências socioemocionais de maneira mais contextualizada, sensível e significativa. Nesta perspectiva, apresentaremos na sequência, exemplos de adaptações culturais analisadas nas pesquisas.

Iniciamos, com o estudo de Benitez *et al.* (2020) que evidenciam que seria simples adotar os programas de aprendizagem socioemocional que são referências nas escolas norte-

americanas, porém os problemas enfrentados pelos alunos do México, por exemplo, podem ser diferentes e assim os programas não seriam viáveis.

Benitez *et al.* (2020) acrescentam ainda que segundo a OCDE, entre os principais problemas dos países latino-americanos destacam-se a violência, o baixo desempenho escolar, bem como os problemas emocionais e de saúde mental, que se traduzem em altos índices de criminalidade e suicídio. Diante desse cenário, propõe-se a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais nas crianças, paralelamente à educação tradicional, pois a construção de relações pode melhorar a qualidade de vida das pessoas, reduzir a criminalidade e melhorar o clima social.

Compreendendo-se essa questão, os programas além de conter objetivos sequenciados, dos procedimentos de ensino direto e da análise dialogada de situações pertinentes, devem também considerar o desenho de atividades e materiais adequados ao grupo de estudantes (Benitez *et al.*, 2020).

Assim, Benitez *et al.* (2020) destaca o trabalho de Monjas (2002) um dos autores pioneiros de língua espanhola dedicados ao desenvolvimento de programas para promover a competência social e que aplica os princípios da psicologia cognitivo-comportamental para desenvolver uma proposta voltada a professores e pais de crianças da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

Essa abordagem psicológica (Benitez *et al.*, 2020) fundamenta-se em um Modelo de Competência, o qual concebe o indivíduo a partir de uma perspectiva pedagógica e educativa. Seu propósito central reside no ensino ativo e intencional de comportamentos adaptativos, estruturando-se em quatro componentes principais.

O primeiro é o ensino de habilidades específicas, as quais são treinadas e incorporadas ao repertório comportamental do indivíduo, por meio de técnicas comportamentais. O segundo é a redução da ansiedade em diferentes contextos, promovendo estados de relaxamento e a adoção de comportamentos alternativos; o terceiro é a reestruturação cognitiva, que inclui pensamentos, crenças e linguagem autodirigida, a fim de favorecer o fortalecimento da autoestima; e o quarto é o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas e autorregulação (Benitez *et al.*, 2020).

O programa de Monjas (Benitez *et al.*, 2020) foi planejado para ensinar ativamente seis áreas de comportamento social, como fazer amigos, habilidades de conversação, expressar sentimentos, interagir com adultos e resolver problemas, utilizando técnicas como modelagem, dramatizações e reforço positivo. Um estudo realizado por De Miguel (2014) aplicou esse

programa em crianças espanholas em risco social, demonstrando melhorias significativas nas habilidades sociais.

Outro programa destacado por Benitez *et al.* (2020) foi o programa “Aprender a Convivir” (em português “aprender a conviver”), criado por Justicia *et al.* (2008), tem como objetivo desenvolver a competência social e prevenir comportamentos antissociais em crianças da educação infantil. Ele foi aplicado durante 12 semanas, com sessões baseadas em normas de convivência, emoções, comunicação e cooperação. Os resultados mostraram melhorias significativas na competência social e redução de comportamentos antissociais nos alunos participantes.

Estudos posteriores, como os de Fernández-Cabezas *et al.* (2011) e Alba *et al.* (2013), confirmaram a eficácia do programa em diferentes cidades da Espanha e países hispano-americanos. O programa foi enriquecido com materiais lúdicos como fantoches, histórias e jogos.

Outro destaque, por Benitez *et al.* (2020) é o Programa Nacional de Convivência Escolar “Aprendamos a Convivir”, da Secretaria Pública do México (SEP), que visa criar ambientes escolares pacíficos e inclusivos para prevenir o *bullying*, com materiais organizados em eixos temáticos como autoestima, emoções, regras e resolução de conflitos.

Esses programas compartilham características importantes, como objetivos claros e progressivos, centrados em competências como empatia, cooperação, controle emocional e solução de problemas. Também enfatizam metodologias como brincadeiras cooperativas, jogos de papéis e leitura dialogada, que integram o ensino formal e informal das habilidades socioemocionais (Benitez *et al.*, 2020).

Por fim, Benitez *et al.* (2020) recomendam que ao início das intervenções, é recomendável utilizar uma variedade de instrumentos, como entrevistas, questionários para pais e professores, além de observações e análises do comportamento infantil, para identificar situações sociais em que surgem comportamentos apropriados e inadequados, bem como para avaliar as habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais de cada criança. Esses mesmos recursos devem ser aplicados ao término do curso, com o objetivo de registrar o progresso dos alunos e verificar o alcance dos objetivos propostos.

Dando sequência, dirigimos para o estudo de Martín *et al.* (2021), em que observou que países como Portugal, Espanha, Brasil e Chile demonstraram maior comprometimento na implementação e avaliação de programas de aprendizagem socioemocional, durante a última década, como os países ibero-americanos. Esse comprometimento se evidencia por meio de

avaliações sistemáticas e rigorosas, baseadas predominantemente em delineamentos quase-experimentais com grupos de comparação (Martín *et al.*, 2021).

Embora esses grupos tenham sido, em sua maioria, formados de maneira não aleatória, Martín *et al.* (2021) relatam que foram aplicados procedimentos estatísticos que asseguraram a equivalência entre os grupos na fase de pré-teste. Nos demais países ibero-americanos, assim como na etapa da educação infantil, não foram encontrados estudos que apresentassem esse mesmo grau de rigor metodológico em relação às práticas de aprendizagem socioemocional.

As intervenções apresentaram duração variável, geralmente com mais de 12 sessões, realizadas semanal ou quinzenalmente, ao longo de pelo menos cinco meses. Além disso, incorporaram uma ampla gama de métodos, estratégias e recursos, como jogos, dramatizações, videogames, fóruns, debates, narrativas, projetos artísticos, esportes alternativos, reflexões individuais, em duplas ou em grupo, dança, práticas de mindfulness, aconselhamento, instrução direta, modelagem e dinâmicas de grupo (Martín *et al.*, 2021).

E dentre os programas analisados nos estudos, Martín *et al.* (2021) enfatizam o número expressivo de estudos sobre certas intervenções de aprendizagem socioemocional, como o programa “Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE)³³”, que se apoia em quatro pilares conceituais, como (Berger *et al.*, 2014, p. 171):

(a) uma perspectiva integral do desenvolvimento que considera como indissolúveis o cognitivo, o afetivo, e o ético; (b) uma abordagem sistêmico-interacional em que os vínculos professor-ex-aluno, entre ex-alunos, e de cada estudante apresentam o mesmo, são considerados um aspecto central; (c) a consideração dos processos evolutivos dos estudantes e a necessidade de que o contexto escolar favoreça a construção de uma narrativa positiva de sim, e (d) a importância da formação profissional docente que permite aos professores atender às necessidades socioemocionais dos estudantes (Tradução nossa).

Nesse sentido, uma consideração central que foi feita ao projetar o programa foi a inclusão da voz dos próprios atores da educação, estudantes e professores, através de investigações qualitativas (Berger *et al.*, 2014).

Bem como, o programa “Actitud positiva en la escuela³⁴” ou “Projeto Atitude Positiva”, amplamente implementado em diversas regiões de Portugal, com diversas edições e investigações. Dessa forma, esse programa, segundo Coelho e Figueira (2011) centra-se na construção de vínculos sólidos com a escola através de um ambiente de sala de aula dinâmico e envolvente, utilizando métodos diversificados de formação para engajar os alunos em uma

Links para ter mais informações sobre os programas:

³³Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE): <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053414700202>

³⁴ Actitud positiva en la escuela: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28422741009.pdf>

atmosfera de responsabilidade e compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal.

Além de promover a segurança emocional dos estudantes, o programa cria oportunidades para fortalecer as relações entre alunos, professores, demais profissionais da escola e famílias. Oferece ainda uma instrução adequada ao desenvolvimento de cada ciclo escolar, com atividades pedagógicas claras e culturalmente sensíveis, valorizando o respeito à diversidade. Ademais, ele busca envolver ativamente as famílias e comunidades como parceiras, integrando toda a comunidade escolar na aplicação e no exemplo de competências e atitudes ligadas à aprendizagem socioemocional, tanto no ambiente escolar quanto no familiar (Coelho; Figueira, 2011).

A análise da eficácia dos programas revela que aqueles desenvolvidos no contexto escolar e integrados ao currículo, conduzidos por educadores ou profissionais treinados para seguir a abordagem socioemocional estruturada, apresentam resultados mais significativos em termos de desenvolvimento socioemocional, bem-estar e desempenho acadêmico. Em contraste, programas aplicados fora do horário escolar, voltados exclusivamente para estudantes do ensino secundário obrigatório, ou que utilizam recursos como videogames ou esportes alternativos, tendem a ter impacto reduzido, com efeitos estatisticamente não significativos (Martín *et al.*, 2021).

Martín *et al.* (2021) sublinham ainda que há uma disparidade importante entre os contextos ibero-americano e anglo-saxão no que se refere à quantidade e qualidade das pesquisas, práticas e políticas de aprendizagem socioemocional. Enquanto nos países de língua inglesa há uma tradição consolidada de mais de 25 anos nesse campo, a produção ibero-americana da última década ainda é limitada.

Isso confirma a necessidade imediata de fortalecer a investigação científica sobre aprendizagem socioemocional na região, assim como desenvolver políticas públicas e agendas nacionais e internacionais que incorporem essas práticas ao sistema educacional de forma articulada com os objetivos acadêmicos. Tais avanços demandam comprometimento contínuo de todos os envolvidos, bem como financiamento adequado para garantir que crianças e jovens possam alcançar seu pleno potencial por meio dessas intervenções (Martín *et al.*, 2021).

Os pesquisadores Chen e Yu (2022) analisaram o efeito dos programas de aprendizagem socioemocional, examinando a eficácia e a efetividade dessas intervenções na China. O desenvolvimento e implementação da aprendizagem socioemocional na China foi dividido em dois períodos, o primeiro se iniciou em 2002 até 2011, na qual acadêmicos chineses das áreas de psicologia e educação introduziram o programa de aprendizagem socioemocional

internacional. Dentre os programas incorporados destacam-se o PATHS, Second Step e Strong Kids. A aplicação desses programas beneficiou um número restrito de crianças, sendo voltados apenas para fins de pesquisa.

No segundo período iniciado em 2011, Chen e Yu (2022) ilustram que o Ministério da Educação e a UNICEF implementaram um programa piloto de aprendizagem socioemocional em cinco condados localizados nas províncias ocidentais de Guizhou, envolvendo mais de 250 instituições de ensino como escolas piloto.

Ao contrário da exploração teórica e prática dos programas de aprendizagem socioemocional do primeiro período, essa segunda fase, apoiada pelo governo, se concentra mais nas reformas educacionais abrangentes dos programas de aprendizagem socioemocional no nível escolar (Chen; Yu, 2022).

Sobre os resultados da meta-análise Chen e Yu (2022) afirmam que houve melhorias significativas nas habilidades socioemocionais, incluindo melhora nas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, como a criatividade, habilidades interpessoais, habilidades cognitivas, resolução de problemas, resiliência psicológica, tolerância à adversidade e regulação emocional.

Observaram-se impactos positivos nas atitudes individuais, como por exemplo, aumento da autoestima, autoconsciência, satisfação consigo mesmo, avaliação pessoal, gostar dos colegas de classe, compaixão e crença em ajudar os outros. E nos comportamentos sociais, adaptativos ou construtivos, que são utilizados para lidar com questões sociais difíceis e reduzir o estresse, como buscar apoio e comportamentos pró-sociais (Chen; Yu, 2022).

Ocorreram também impactos negativos, pois a aprendizagem socioemocional não conseguiu diminuir os comportamentos problemáticos como a hiperatividade, os problemas de interação, a agressividade e o vício na internet. Como também, os problemas de conduta como o caso do sofrimento emocional, depressão, medo, baixa autoestima e solidão (Chen; Yu, 2022).

Se comparado com países de baixo contexto cultural, os programas de aprendizagem socioemocional da China demonstram até três vezes mais eficácia em desenvolver habilidades socioemocionais, do que os currículos derivados de países desenvolvidos, como o Strong Kids e PATHS (Chen; Yu, 2022).

Os estudos recomendam o uso de materiais didáticos padronizados e sinicizados (que tem influência pela cultura chinesa), como os produzidos pelo Ministério da Educação e UNICEF, para melhorar os resultados. Também se destaca a importância de intervenções específicas para lidar com problemas comportamentais, a eficácia superior da aprendizagem socioemocional em áreas rurais e o impacto positivo da participação dos pais (Chen; Yu, 2022).

Hagarty e Morgan (2020) fazem uma análise sobre programas de aprendizagem socioemocional voltados a crianças e adolescentes, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. Esses programas podem ser universais ou específicos, focando mais na prevenção e promoção do que no tratamento de déficits, e frequentemente se baseiam na inteligência emocional e em teorias psicológicas como a teoria do apego, terapia lúdica (Theraplay), psicologia comportamental e aprendizagem social.

As estratégias utilizadas incluem modelagem, dramatização, instrução direta, brincadeiras e softwares educativos. Alguns dos exemplos de programas abordados na pesquisa de Hagarty e Morgan (2020) foram o Learn to Play³⁵, que promove o brincar de faz de conta para melhorar a interação social; o Theraplay³⁶, que utiliza jogos, cantos e refeições compartilhadas para fortalecer vínculos; Programas baseados na teoria comportamental, como modelagem em vídeo e dramatizações, eficazes em crianças de 8 a 16 anos; Currículo Explore, que envolve histórias, dramatizações e automonitoramento; Treinamentos em inteligência emocional, que abordam empatia, comunicação e manejo emocional; e Programas personalizados, com foco em escuta ativa e habilidades sociais no cotidiano.

Apesar da diversidade e intenção desses programas, os autores identificaram limitações metodológicas, especialmente na mensuração das habilidades emocionais. A maioria dos estudos mostram resultados positivos apenas no domínio das habilidades sociais (Hagarty; Morgan, 2020).

Por fim, Hagarty e Morgan (2020) destacam a escassez de evidências robustas sobre programas combinados de aprendizagem socioemocional e os desafios na avaliação emocional, sugerindo a necessidade de mais pesquisas, especialmente conduzidas por psicólogos educacionais em contextos locais.

³⁵ Learn to Play é um programa voltado para educadores, com foco nas brincadeiras de faz de conta, explorando como elas se desenvolvem e por que são essenciais para a alfabetização, compreensão de narrativas, competência social e autorregulação das crianças. A proposta parte do entendimento de que a brincadeira autoiniciada é uma poderosa forma de as crianças explorarem o mundo ao seu redor e construir conhecimento sobre si mesmas. A suposição central é que esse tipo de brincadeira contribui significativamente para o desenvolvimento infantil em diversas áreas, como linguagem, autorregulação, habilidades sociais e capacidade de resolução de problemas, oferecendo aos educadores ferramentas práticas para incentivar e valorizar esse processo no ambiente escolar. Link para as referências e mais informações do programa: <https://www.vic.gov.au/learn-play-program>

³⁶ Theraplay é uma abordagem terapêutica voltada para crianças e famílias, que busca tratar questões comportamentais, emocionais ou de desenvolvimento e fortalecer o vínculo entre pais e filhos por meio de brincadeiras estruturadas e interações positivas. Embora seja comumente aplicada com crianças de até 12 anos, suas técnicas também podem ser adaptadas e combinadas com outras abordagens terapêuticas, sendo eficazes no atendimento a adolescentes e adultos que enfrentam desafios semelhantes. Link para as referências e mais informações sobre o programa: <https://www.goodtherapy.org/learn-about-therapy/types/theraplay>

Outros programas voltados para a adaptação cultural envolvem práticas de atividades físicas e uso de tecnologias. O estudo de Moon *et al.* (2024), por exemplo, discutiu sobre intervenções de atividade física na promoção da aprendizagem socioemocional em crianças. E o objetivo principal foi utilizar a estrutura Comprehensive School Physical Activity Programme (CSPAP)³⁷ para reunir evidências sobre a eficácia das intervenções de atividade física no desenvolvimento das competências de aprendizagem socioemocional em crianças de 5 a 12 anos de idade.

E os programas de educação física estudados e analisados por Moon *et al.* (2024) envolveram diferentes estratégias voltadas ao desenvolvimento físico e socioemocional de crianças. Algumas incluíram videogames baseados em movimento com foco na saúde mental e programas multiesportivos que contribuíram para a melhora da aptidão física e do bem-estar emocional.

Vários estudos aplicaram o modelo Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)³⁸, combinando práticas esportivas como futebol, vôlei, badminton e hóquei com discussões em grupo e momentos de autorreflexão, promovendo habilidades como autocontrole, resolução de problemas e autorregulação (Moon *et al.*, 2024).

Outras propostas sublinhadas por Moon *et al.* (2024) envolveram atividades lúdicas e cooperativas que incentivaram o trabalho em equipe e o desenvolvimento de competências sociais. Programas baseados na teoria da autodeterminação também se destacaram, promovendo a autonomia dos alunos por meio de escolhas e desafios. Estratégias adicionais incluíram jogos modificados, exercícios de mobilidade, habilidades motoras básicas, métodos

³⁷ O CSPAP é uma estrutura estratégica voltada para o planejamento e organização de atividades físicas no ambiente escolar, com o objetivo de promover a saúde e o bem-estar dos alunos. Trata-se de uma abordagem multicomponente que utiliza todas as oportunidades possíveis para garantir que os estudantes atinjam os 60 minutos diários de atividade física recomendados nacionalmente, ao mesmo tempo em que desenvolvem o conhecimento, as habilidades e a confiança necessários para se manterem fisicamente ativos ao longo da vida. O CSPAP baseia-se em uma forte coordenação entre seus componentes: a educação física como elemento central, atividades físicas antes, durante e depois do horário escolar, o envolvimento da equipe escolar, além da participação ativa das famílias e da comunidade. Os principais objetivos do CSPAP incluem oferecer uma ampla variedade de oportunidades de atividade física e garantir a integração entre seus componentes, de modo a reforçar e ampliar os conhecimentos e habilidades adquiridos nas aulas de educação física. Para mais informações e acesso as referências entre no link: <https://www.shapeamerica.org/MemberPortal/cspap/what.aspx>

³⁸ O TPSR foi desenvolvido por Don Hellison no final dos anos 1970 e utiliza atividades físicas como meio para promover o desenvolvimento pessoal, social e moral dos alunos, especialmente aqueles em contextos vulneráveis. Mais do que ensinar habilidades motoras, o TPSR busca desenvolver autoestima, responsabilidade, empatia, trabalho em equipe e outros valores éticos essenciais para a vida. Por meio da Educação Física, os alunos são incentivados a fazer escolhas positivas em um ambiente seguro, enquanto os professores trabalham aspectos sociais, afetivos e físicos. O modelo organiza-se em cinco níveis de responsabilidade: respeito, automotivação, autodireção, cuidado com os outros e aplicação dos aprendizados em outros contextos. Link de acesso as referências e mais informações: <https://www.pescholar.com/resource/teaching-physical-education-pedagogical-model-teaching-personal-and-social-responsibility-tps/>

de descoberta guiada e circuitos de destreza, todos voltados a aumentar a participação e o engajamento.

Essas intervenções enfatizaram elementos como o prazer nas atividades, o apoio do professor, o desenvolvimento motor, o autoconceito físico e o registro das práticas em diferentes contextos, como escola, casa e comunidade. No geral, os estudos identificaram efeitos positivos nas cinco áreas principais das competências socioemocionais: autoconsciência, autorregulação, habilidades sociais, relacionamentos saudáveis e tomada de decisão responsável (Moon *et al.*, 2024).

Moon *et al.* (2024) expuseram também um componente do CSPAP chamado Physical Activity Before and After School (PABAS). As intervenções desse componente foram baseadas em diferentes teorias, principalmente a teoria cognitiva social, e incluíram atividades físicas combinadas com estratégias para desenvolver habilidades socioemocionais, como autogestão, autorregulação, cooperação e construção de relacionamentos positivos.

Os programas variaram em abordagem, desde atividades com foco em autoeficácia e definição de metas até jogos em grupo, como por exemplo, futebol, basquete e vôlei, esportes, artes marciais e discussões sobre valores e caráter. Os resultados observados nas competências socioemocionais incluíram melhorias em autogestão, consciência social, habilidades sociais, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (Moon *et al.*, 2024).

Essa revisão, para Moon *et al.* (2024) conseguiu destacar que ainda há poucos estudos que investigam a quantidade ideal de programas de atividade física alinhados ao CSPAP para promover o desenvolvimento das competências de aprendizagem socioemocional. Em geral, intervenções de até 6 meses tendem a ser mais eficazes do que programas mais longos, por serem mais envolventes, práticas e menos propensas ao tédio ou esgotamento.

Além disso, intervenções conduzidas por profissionais especializados, como pesquisadores e conselheiros, demonstraram maior eficácia do que aquelas realizadas por professores ou equipes escolares. A qualidade e o planejamento das intervenções também influenciam os resultados da aprendizagem socioemocional, especialmente quando combinam elementos do CSPAP, como atividades físicas integradas à sala de aula e o envolvimento das famílias. E a colaboração de toda a comunidade escolar, incluindo administradores e professores, é essencial para o sucesso dos programas (Moon *et al.*, 2024).

Já os programas analisados por Jackson *et al.* (2024) foram majoritariamente baseados em escolas e conduzidos por professores ou profissionais treinados. De modo geral, ocorreram efeitos positivos expressivos em todos os programas descritos, quando mapeados nas 5 competências essenciais da CASEL SEL. E os efeitos observados incluíram melhora na

autoestima, competência social e mental, redução da depressão e aumento da prática de atividade física. Como se observa a seguir:

- Positive Action³⁹: oferece aulas ministradas por instrutores que adotam uma abordagem abrangente, preparando os alunos com habilidades essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico. Estruturado em um projeto composto por seis unidades, o programa aborda uma ampla variedade de temas, que vão desde o autoconceito até a tomada de decisão responsável, promovendo o desenvolvimento completo e sistemático de competências fundamentais para a vida.

Ele melhorou, conforme a pesquisa de Jackson *et al.* (2024), a saúde emocional, o envolvimento acadêmico e reduziu comportamentos de risco, que comprometem a saúde;

- Girls on the Run (GOTR)⁴⁰: demonstra um impacto mais significativo do que os programas tradicionais de esportes e educação física no ensino de habilidades essenciais para a vida, como o gerenciamento das emoções, a resolução de conflitos, a tomada de decisões conscientes e o apoio ao próximo. Sendo único em sua abordagem, o programa valoriza a conexão entre mente e corpo, combinando aulas estruturadas com atividade física para desenvolver a autoconfiança, o cuidado e a compaixão nas participantes.

Esse programa mostrou aumentos significativos em autoestima e atividade física (Jackson *et al.*, 2024);

- Playworks⁴¹: apoia escolas e distritos na maximização do potencial do recreio, oferecendo acompanhamento direto com profissionais especializados, consultoria, formação continuada para educadores, materiais gratuitos e outros recursos que transformam o momento da brincadeira em uma poderosa ferramenta educativa.

E como apontado por Jackson *et al.* (2024), promoveu habilidades de resolução de problemas e participação escolar;

- Creating Opportunities for Personal Empowerment (COPE)⁴²: foi desenvolvido para ensinar uma combinação abrangente de habilidades cognitivo-comportamentais, integrando todos os conceitos centrais da Terapia Cognitivo-Comportamental, como definição de metas mensuráveis, automonitoramento, habilidades de relacionamento, comunicação eficaz, reestruturação cognitiva, resolução de problemas, ativação

Para mais informações sobre os programas e acesso às referências que utilizamos entre nos seguintes links:

³⁹ Positive Action: <https://www.positiveaction.net/>

⁴⁰ Girls on the Run (GOTR): <https://www.girlsontherun.org/>

⁴¹ Playworks: <https://www.playworks.org/>

⁴² Creating Opportunities for Personal Empowerment (COPE): <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10878455/>

comportamental, técnicas de relaxamento, regulação emocional e psicoeducação. Além disso, incorpora práticas de atenção plena, educação nutricional e incentivo à atividade física, reconhecendo a importância de hábitos saudáveis de alimentação e exercício para alcançar uma saúde física e mental ideal (Melnyk, 2024).

Reduziu sintomas depressivos e melhorou habilidades sociais e desempenho acadêmico, como observado na análise de Jackson *et al.* (2024);

- Adventure Education⁴³: tem como objetivo principal promover o desenvolvimento integral dos indivíduos. Para alcançar esse propósito, esses modelos educacionais combinam a participação ativa dos alunos, atividades desafiadoras e a imersão no ambiente natural. Essa abordagem favorece o fortalecimento da autoestima, estimula a cooperação entre os participantes, melhora os relacionamentos interpessoais e desperta uma maior consciência e cuidado com a natureza, além de contribuir para o desenvolvimento da autoconfiança (Melero *et al.*, 2023).

E o estudo de Jackson *et al.* (2024) ressaltou que esse programa melhorou as habilidades de relacionamento, mas relatou um resultado nulo para atividade física.

Jackson *et al.* (2024) relataram ainda que, o programa Positive Action teve evidências de efeitos favoráveis também nas áreas de higiene pessoal, alimentação saudável, prática de exercícios físicos e redução do consumo de alimentos não saudáveis. Além disso, os alunos das escolas que participaram do programa apresentaram escores do Índice de Massa Corpórea (IMC) mais baixos ao final da intervenção.

E complementando o programa Adventure Education Jackson *et al.* (2024) destacam que se teve melhorias significativas na autoestima e nas competências sociais dos participantes, ressaltando os benefícios da inclusão de atividades de aventura no estímulo ao bem-estar social e emocional. A maior exposição ao programa Playworks foi associada a níveis mais elevados de atividade física, melhor capacidade de resolução de problemas, maior envolvimento escolar e metas pessoais mais definidas.

A intervenção COPE apresentou resultados positivos, incluindo aumento na média de passos diários, melhoria das habilidades sociais e menor consumo de álcool entre os participantes. Além disso, os adolescentes que participaram do programa obtiveram notas mais altas no curso de saúde e apresentaram menor IMC em comparação ao grupo controle (Jackson *et al.*, 2024).

⁴³ Adventure Education: https://ccd.ucam.edu/visores/18_58/Editorial_E_CCD/index.html

Os autores Jackson *et al.* (2024) apontam que é importante considerar que os benefícios plenos dos programas de aprendizagem socioemocional podem surgir apenas na fase final da adolescência ou na vida adulta, além do período de observação da maioria dos estudos.

E a implementação desses programas, como esclarecido por Jackson *et al.* (2024), encontra obstáculos, como a limitação do tempo escolar e a carência de formação adequada para os professores. Alternativas, como iniciativas extracurriculares e programas de verão podem se mostrar eficazes ao proporcionar um ambiente mais flexível e estimulante para os adolescentes. Além disso, políticas públicas podem favorecer a integração entre a atividade física e o aprendizado socioemocional por meio de parcerias colaborativas entre escolas e comunidades.

A dança também é uma estratégia que pode ser utilizada para o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional em crianças. Calçada e Gilham (2022) reuniram em sua pesquisa, estudos que exploram a relação entre a dança e a aprendizagem socioemocional. As pesquisas analisadas, envolvendo diferentes estilos de dança com estudantes do ensino fundamental, indicaram benefícios como o fortalecimento do senso de pertencimento, prevenção da violência e o estímulo à criatividade e à resolução de problemas.

Educadores têm associado a aprendizagem socioemocional à dança por suas características, como cinestésica, social, musical e envolvente. A dança é vista como uma forma prática e prazerosa de trabalhar competências socioemocionais com os alunos. (Calçada; Gilham, 2022).

E como um estilo de dança Calçada e Gilham (2022) apresentam a Biodanza. E essa escolha ocorreu devido a autora Joana Calçada ter experiência direta com essa dança, que ela identificou como eficaz para engajar os alunos na prática ativa de habilidades sociais, no uso apropriado da linguagem corporal, no respeito a si mesma e aos outros, na autoconsciência, no estabelecimento de limites, bem como no estímulo ao pensamento crítico e à resolução criativa de problemas.

A Biodanza, que significa “dança da vida” é uma prática guiada por um facilitador que utiliza exercícios de dança, brincadeiras e interações para estimular primeiro o sistema nervoso simpático e, em seguida, o parassimpático, promovendo equilíbrio fisiológico, melhora do humor e redução da ansiedade (Calçada; Gilham, 2022).

Desenvolvida nos anos 1960 pelo psicólogo chileno Rolando Toro Araneda, surgiu como uma alternativa humanizada à psiquiatria tradicional. Sem coreografias, é acessível a todas as idades e níveis físicos, a prática integra música, movimento e conexão com os outros,

gerando vivências profundas de vitalidade, criatividade, afeto e equilíbrio, que favorecem o desenvolvimento pessoal e social (Calçada; Gilham, 2022).

As intervenções com dança, de acordo com Calçada e Gilham (2022) têm maior eficácia entre crianças do ensino fundamental, pois elas estão em processo de aprendizado de normas sociais e comportamentos aceitáveis, à medida que vão desenvolvendo relacionamentos complexos com os colegas e adultos. No caso dos alunos mais velhos, especialmente do sexo masculino, podem ter maior resistência por estigmas ligados à dança e vergonha de apresentar-se para os outros. Estratégias de enfrentamento desadaptativas em adolescentes tornam mais difíceis a intervenção nessa fase.

Calçada e Gilham (2022) explicam que os exercícios de dança e movimento utilizados na Biodanza são elaborados com o objetivo de promover a integração psicomotora e afetiva do indivíduo, criando harmonia entre pensamentos, emoções e comportamentos, além de favorecer a integração social entre os participantes. As competências desenvolvidas na prática da Biodanza, como habilidades cinestésicas, psicomotoras e de autorregulação, assim como em outras abordagens baseadas em dança e movimento, podem, com a prática contínua, tornar-se capacidades transferíveis e pró-sociais, aplicáveis tanto no contexto educacional quanto em ambientes sociais mais amplos.

Em relação a tecnologia, Zhang *et al.* (2024) apontaram em sua pesquisa o uso da realidade virtual como uma ferramenta eficaz para promover a aprendizagem socioemocional, pois cria cenários imersivos onde as crianças podem praticar habilidades sociais e emocionais.

Zhang *et al.* (2024) identificaram os principais métodos de uso da realidade virtual para promover competências socioemocionais em crianças. O método mais amplamente estudado consistiu na simulação de cenários utilizando equipamentos de computação, o segundo foi o uso de Head-Mounted Displays (HMDs) para experiências interativas imersivas; e o terceiro foi jogos em computadores, voltados ao desenvolvimento socioemocional.

Quanto às simulações, elas buscavam reproduzir situações da vida real para treinar habilidades sociais, como cumprimentar e expressar opiniões. Já os jogos promoviam cooperação e regulação emocional em ambientes lúdicos e motivacionais. Enquanto as simulações priorizam o realismo, os jogos aumentam o engajamento das crianças (Zhang *et al.*, 2024).

Embora a alta fidelidade e alta interatividade tenham sido as mais exploradas na literatura, os resultados da meta-análise revelaram um paradoxo, em que sistemas com baixa interatividade e baixa fidelidade mostraram maior impacto na promoção da aprendizagem socioemocional, do que os de alta complexidade. Isso sugere que sistemas mais sofisticados

não garantem melhores resultados, provavelmente devido à sobrecarga cognitiva que ambientes muito complexos podem impor às crianças (Zhang *et al.*, 2024).

Destaca-se também, que o conteúdo das intervenções em realidade focou majoritariamente no desenvolvimento de habilidades de interação social, como comunicação e cooperação, com menor atenção a dimensões como autoconceito, sofrimento emocional e atitudes em relação a si e aos outros. Isso pode ocorrer porque problemas sociais são mais observáveis, enquanto questões internas são mais difíceis de identificar (Zhang *et al.*, 2024).

A maioria dos cenários instrucionais para Zhang *et al.* (2024) simulavam ambientes reais, como escolas, ônibus, parques e clínicas, refletindo a importância do contexto realista na aprendizagem de habilidades sociais. Ambientes como o ônibus foram destacados por exigirem alto grau de interação social. Apesar disso, apenas seis pesquisas selecionadas para o estudo, mencionaram fundamentos teóricos claros no design das intervenções, evidenciando uma fragilidade metodológica em parte da literatura.

Em linhas gerais, a meta-análise realizada por Zhang *et al.* (2024) apontou um efeito medianamente positivo das intervenções com realidade virtual sobre a aprendizagem socioemocional, apesar de uma alta heterogeneidade entre os estudos. Além disso, identificou-se que intervenções com mais de 30 sessões tendem a ser mais eficazes, reforçando a necessidade de prática continuada para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Como encerramento Zhang *et al.* (2024) conceituam que intervenções eficazes não dependem exclusivamente de tecnologia avançada, mas sim de design instrucional bem estruturado, base teórica sólida e frequência adequada de prática.

O artigo de Glick *et al.* (2022) também analisou o uso da tecnologia na aprendizagem socioemocional. Em seu estudo foi observado, como a interação social contingente pode tornar o chat de vídeo benéfico para a aprendizagem de novas palavras e o desenvolvimento socioemocional de crianças, como o revezamento na conversa e o fortalecimento de laços familiares.

Os pais e avós, conforme Glick *et al.* (2022) demonstram preferência pelo chat de vídeo em relação a outros meios, como ligações telefônicas, para manter contato e promover interação com crianças pequenas. Essa tecnologia é especialmente valorizada quando encontros presenciais não são possíveis.

Ao contrário de outras mídias de tela, como jogos, telefone, vídeos gravados, Glick *et al.* (2022) destacam que o chat de vídeo promove interações socialmente contingentes, ou seja, respostas em tempo real, relevantes e adaptadas ao contexto da criança. Isso o torna potencialmente mais eficaz para o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional de

crianças de 1 a 3 anos. Diferente de jogos ou vídeos, ele possibilita interações diádicas, com outra pessoa; triádicas, com outra pessoa e um objeto; e multipartidárias, com várias pessoas em locais diferentes, aspectos que são importantes nessa fase do desenvolvimento infantil.

Assim, o chat de vídeo pode facilitar a prática de habilidades sociais, como revezamento na fala e atenção conjunta, a compreensão de gestos e expressões, importantes para a comunicação de crianças pequenas e o fortalecimento de vínculos familiares, especialmente em situações de separação física, promovendo a continuidade do apego e da segurança emocional. Crianças pequenas acabam demonstrando maior satisfação, afeto positivo e engajamento em interações por vídeo do que por telefone. A presença de pistas visuais e interatividade fortalece o sentimento de proximidade com os cuidadores, mesmo à distância (Glick *et al.*, 2022).

Perante essa explanação, Glick *et al.* (2022) concluem que o chat de vídeo é destacado como a única mídia de tela que integra de forma intrínseca, a contingência social e informações visuais. Esses dois fatores são essenciais para a eficácia da aprendizagem e desenvolvimento emocional em crianças pequenas.

E a pesquisa de Kewalramani *et al.* (2024) reuniu e analisou pesquisas atuais sobre o uso de tecnologias robóticas para fomentar a aprendizagem socioemocional em crianças com transtorno do espectro autista.

Crianças com autismo frequentemente enfrentam dificuldades no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como comunicação, relacionamento interpessoal e autogestão. Essas habilidades são essenciais para o bem-estar, a convivência social e o sucesso acadêmico, com impactos duradouros até a vida adulta. Por isso, é fundamental incluí-las em programas de intervenção precoce voltados para esse público (Kewalramani *et al.*, 2024).

A terapia assistida por robôs apresentada no estudo de Kewalramani *et al.* (2024) é uma abordagem recente que utiliza os avanços na interação humano-robô e nas tecnologias robóticas para apoiar o desenvolvimento de habilidades de socialização, comunicação e brincadeira em crianças com autismo. Os robôs oferecem interações estruturadas e previsíveis, o que pode reduzir a ansiedade e aumentar a confiança social. Eles também funcionam como parceiros de comunicação, incorporando suportes visuais e tecnológicos que facilitam a linguagem.

As pesquisas estudadas por Kewalramani *et al.* (2024) sobre o uso de robótica no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças com autismo apresentaram diversos pontos fortes. Em primeiro lugar, os robôs foram utilizados para ensinar uma ampla variedade de habilidades socioemocionais e cognitivas, como reconhecimento de letras e números, resolução de problemas e codificação.

Além disso, a interação previsível e repetitiva dos robôs proporcionou inúmeras oportunidades de prática, favorecendo a aprendizagem. Por fim, os robôs ofereceram dicas visuais e multimodais que auxiliaram na compreensão de conceitos sociais e emocionais, tornando-se ferramentas eficazes no apoio a intervenções com crianças autistas (Kewalramani *et al.*, 2024).

E como recomendações para a prática com robôs em intervenções Kewalramani *et al.* (2024) asseguram que os profissionais devem usar robôs como parte de uma intervenção multicomponente, combinando-os com estratégias baseadas em evidências, como reforço positivo, definição de metas e desaparecimento de estímulos. É essencial garantir que as habilidades aprendidas com os robôs sejam generalizadas para contextos reais, envolvendo interações com colegas, familiares e em outros ambientes sociais.

A escolha do robô deve ser cuidadosa, considerando idade, nível de desenvolvimento e objetivos da intervenção, além de fatores como aparência, tamanho e capacidade de interação do robô (Kewalramani *et al.*, 2024).

Ressalta-se por fim, que os robôs não conseguem replicar totalmente as complexidades das interações humanas, e seu uso excessivo pode limitar o desenvolvimento social e ofuscar a importância da conexão humana. Além disso, o alto custo dos robôs pode dificultar o acesso à tecnologia (Kewalramani *et al.*, 2024).

Na elaboração de pesquisas é recorrente a ocorrência de limitações que podem ou não comprometer a possibilidade de análises mais detalhadas. E isso foi observado nos artigos que pesquisamos, que serão expostos a seguir.

4.2.2 Síntese sobre os limites encontrados na realização das pesquisas

Complementamos esta discussão com os limites e lacunas que os pesquisadores encontraram durante a realização das pesquisas e que podem influenciar no resultado de suas análises. Isto é, com base nos estudos revisados, os artigos apresentam diversas limitações importantes em suas metodologias, que impactam diretamente a validade e a generalização dos resultados sobre os programas de aprendizagem socioemocional.

Uma das principais críticas diz respeito à ausência de delineamentos experimentais robustos, como ensaios randomizados controlados. A maioria dos estudos não utilizou grupos de controle adequados, o que dificulta a atribuição causal entre a intervenção e os resultados observados.

Além disso, conforme apontam Wigelsworth *et al.* (2021) e Djamnezhad *et al.* (2021), há uma falta de padronização na terminologia e na metodologia, com grandes variações entre

os programas analisados, desde o conteúdo e duração até os métodos pedagógicos utilizados. Essa heterogeneidade prejudica a comparação entre estudos, dificulta a realização de meta-análises confiáveis e compromete a clareza conceitual do campo.

Embora os programas de aprendizagem socioemocional sejam eficazes, Durlak *et al.* (2022) ressaltam que há grande variabilidade nos efeitos e inconsistência nos moderadores avaliados entre os estudos. Falta clareza sobre por que certos programas são mais eficazes que outros. Entende-se dessa forma, que existe uma carência de análises de mediação que confirmem os mecanismos pelos quais os programas impactam os resultados.

Durlak *et al.* (2022) discutem que o foco central dos programas de aprendizagem socioemocional está no desenvolvimento de habilidades intrapessoais e interpessoais, por isso é fundamental que essas habilidades sejam bem descritas e avaliadas. Estudos anteriores forneceram poucas informações sobre isso, e até agora nenhuma meta-análise investigou quais habilidades específicas ou combinações delas afetam os resultados dos alunos.

Outro ponto crítico está relacionado à concentração geográfica das pesquisas, predominantemente realizadas na América do Norte, especialmente nos Estados Unidos. Isso limita a aplicabilidade dos achados a outros contextos culturais e educacionais, levantando dúvidas sobre a eficácia desses programas em realidades diversas (Djamnezhad *et al.*, 2021).

Há também uma escassez de estudos voltados para subgrupos específicos, como alunos de baixa renda, estudantes com deficiência ou em risco de dificuldades de saúde mental. A pouca atenção a esses grupos torna difícil avaliar a equidade dos efeitos das intervenções e reforça a necessidade de abordagens mais inclusivas e contextualmente sensíveis (Wigelsworth *et al.*, 2021).

A formação dos professores responsáveis pela implementação das intervenções também é um desafio recorrente. Em muitos casos, esses profissionais não possuem preparo adequado para lidar com conteúdos mais complexos, como saúde mental ou técnicas comportamentais específicas, o que pode reduzir a eficácia dos programas.

Destacam-se também a necessidade de estruturas de pesquisa mais rigorosas, como o uso de planejamentos fatoriais, que permitam avaliar a eficácia de componentes específicos dos programas. Essa abordagem possibilitaria uma compreensão mais aprofundada sobre o que realmente funciona dentro das intervenções socioemocionais e para quais públicos (Wigelsworth *et al.*, 2021).

Em resumo, os artigos analisados evidenciam que, apesar do reconhecimento crescente da importância da aprendizagem socioemocional, o campo ainda enfrenta limitações

metodológicas significativas, que precisam ser superadas para consolidar práticas eficazes e baseadas em evidências.

Para avançar, é essencial que pesquisas futuras meçam cuidadosamente as habilidades dos estudantes no início e no fim das intervenções. Isso permitirá entender como diferentes programas impactam diferentes alunos e como o nível inicial de habilidade se relaciona com os resultados. As escolas poderiam então escolher programas com base nas necessidades dos seus estudantes. Avaliações futuras devem incluir modelos lógicos claros sobre como e por que a intervenção deve funcionar, e esses modelos devem ser testados com análises de mediação, que infelizmente ainda são pouco utilizadas nas pesquisas sobre aprendizagem socioemocional (Durlak *et al.*, 2022).

E para que a educação socioemocional produza efeitos eficazes junto aos estudantes, é necessário que o professor desempenhe um papel ativo como mediador desse processo e incentivando o desenvolvimento de competências socioemocionais integradas às práticas pedagógicas.

Para isso, a formação inicial e continuada desse profissional deve abarcar os conceitos primordiais da educação socioemocional. Abordaremos essa discussão no próximo item desta seção.

4.3 O PAPEL CENTRAL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Os pesquisadores enfatizaram também em seus artigos, o papel fundamental que os professores possuem na mediação da aprendizagem socioemocional. Dessa forma, Takizawa *et al.* (2023) salientam que no Japão, por exemplo, não se tem muitos orientadores escolares e os professores teriam a função crucial para realizar os programas, ou seja, para desenvolver de forma eficaz a saúde mental entre as crianças japonesas, é necessário priorizar o treinamento de professores em programas de aprendizagem socioemocional universais nas escolas, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada.

E isso capacitaria os professores com o conhecimento e habilidades fundamentais para implementar efetivamente esses programas, permitindo que eles tenham um impacto positivo na saúde mental das crianças do Japão (Takizawa *et al.*, 2023).

Conforme Takizawa *et al.* (2023) a promoção eficaz das habilidades socioemocionais em crianças, aliada ao incentivo de atitudes, comportamento social positivo e redução de futuros problemas de conduta e transtornos emocionais, é essencial para expandir a colaboração entre famílias e professores.

E essa colaboração pode ser viabilizada por meio da implementação de programas de treino parental voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais infantis, além de ofertar programas universais de aprendizagem em contextos escolares. Além disso, aperfeiçoar a parceria entre escolas, famílias e profissionais de saúde mental da comunidade pode ser facilitado mediante treinamento de alfabetização em saúde mental para os pais, em que abordem o estigma associado aos problemas de saúde mental (Takizawa *et al.*, 2023).

Oliveira *et al.* (2021) também abordam essa questão em sua pesquisa, afirmando que apesar dos primeiros estudos sobre aprendizagem socioemocional tenham ressaltado exclusivamente a importância e a contribuição das competências socioemocionais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, uma perspectiva mais sistêmica passou a surgir com o papel do professor nesse processo.

Entretanto, só recentemente que a aprendizagem socioemocional para os professores começou a ser considerada. E esse movimento ocorre a partir da constatação de que os professores poderiam ampliar o impacto da aprendizagem socioemocional nos alunos se eles integrassem as competências socioemocionais em suas práticas pedagógicas; e que os professores não recebem formação específica da aprendizagem socioemocional, o que torna necessário a implementação de programas de desenvolvimento profissional voltados para o ensino dessa temática em sala de aula (Oliveira *et al.* 2021).

Com isso, a aprendizagem socioemocional para professores passou a ser entendida como um conjunto de políticas e práticas que visam não apenas o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, mas também o fortalecimento de relacionamentos positivos e o desempenho ético e eficaz na docência (Oliveira *et al.*, 2021).

Apesar desses avanços, Oliveira *et al.* (2021) acrescentam que esse campo ainda precisa de pesquisas mais aprofundadas e maiores esclarecimentos. Juntamente com a aprendizagem socioemocional para crianças e jovens, a aprendizagem socioemocional para professores continua a ter como principal referencial teórico a teoria da inteligência emocional, mas também informadas por outras abordagens, como o modelo transacional de estresse e enfrentamento, que auxilia com a identificação de estressores específicos da profissão docente e com estratégias de regulação emocional.

E a teoria da autodeterminação, que fornece informações sobre as necessidades psicológicas básicas dos professores, que podem estar diretamente relacionadas à percepção de competência profissional e a motivação para mudança de comportamento e aprendizagem (Oliveira *et al.* 2021).

Em síntese, as intervenções da aprendizagem socioemocional para professores em exercício demonstram-se fundamentais, visto que, contribuem para o aprimoramento da regulação emocional docente e para lidar de forma mais eficaz com as demandas do trabalho, promovendo dessa forma, um ambiente de sala de aula mais saudável e promovendo, respectivamente, o aprendizado social, emocional e acadêmico dos alunos (Oliveira *et al.* 2021).

Complementando essa discussão, Surya *et al.* (2023) trazem em sua pesquisa que os principais desafios para a implementação eficaz da aprendizagem socioemocional em contextos educacionais marcados por culturas paternalistas referem-se à mentalidade dos professores. Em sociedades nas quais predomina uma visão hierárquica da autoridade, o educador tende a ser percebido como a figura central e incontestável do processo educativo, o que pode representar um obstáculo para a adoção de abordagens pedagógicas baseadas na igualdade e na parceria entre docentes e estudantes.

Nesse sentido, torna-se fundamental uma reconfiguração do papel do professor, com a transição de um modelo autoritário para uma postura mais colaborativa, em que o professor atue como facilitador e parceiro da aprendizagem (Surya *et al.*, 2023).

Outro impasse de acordo com Surya *et al.* (2023) é a centralidade da atuação docente, que pode restringir a participação ativa dos alunos na construção do próprio conhecimento socioemocional. Assim, a efetividade da aprendizagem socioemocional exige que os educadores recebam formação adequada para modificar suas práticas pedagógicas, promovendo ambientes que incentivem a participação, a cooperação e o desenvolvimento equitativo das competências socioemocionais.

Nessa perspectiva, a implementação da aprendizagem socioemocional em países de culturas paternalistas demanda a adaptação de programas originalmente concebidos em contextos mais igualitários. Modelos como Strong Kids, PATHS, Aprendizagem Colaborativa e Apoio Social demonstram potencial, mas precisam ser ajustados para incorporar as especificidades culturais e estruturais locais. Para que tais programas obtenham sucesso, é imprescindível que os professores adotem uma mentalidade orientada pela colaboração e pela equidade, assumindo um papel ativo como mediadores e parceiros no desenvolvimento socioemocional dos estudantes (Surya *et al.*, 2023).

Portanto, o sucesso da aprendizagem socioemocional nesses contextos depende da disposição dos docentes em promover mudanças em suas concepções e práticas pedagógicas, bem como da articulação entre escola, família e comunidade. Essa integração é essencial para fortalecer o capital social e favorecer o aprimoramento das habilidades socioemocionais dos alunos (Surya *et al.*, 2023).

A pesquisa de Blewitt *et al.* (2020) procurou, por exemplo, entender como programas universais de aprendizagem socioemocional, baseados em currículo, são eficazes nos resultados do trabalho dos professores.

As ferramentas utilizadas para essa avaliação incluíram o PATHS, a Escala de Avaliação do Estilo do Professor (TSRS)⁴⁴, que analisa aspectos como disciplina positiva, estrutura e gestão da sala de aula, comunicação, apoio emocional, consciência social e resolução de problemas sociais.

Essa escala foi desenvolvida para captar comportamentos interacionais específicos e características afetivas de professores da educação infantil. O objetivo da TSRS, portanto, é medir a qualidade dos comportamentos de interação e das características afetivas dos professores para fins de pesquisa. Compreende-se, no entanto, que tal medida também pode ser útil para supervisão, automonitoramento e observação orientada (McWilliam *et al.*, 1998).

Também foi utilizado de acordo com Blewitt *et al.* (2020) o Sistema de Pontuação de Avaliação em Sala de Aula (CLASS)⁴⁵, que foi desenvolvido por Robert Pianta na Universidade da Virgínia, é uma ferramenta que analisa a qualidade das interações entre professores e alunos em sala de aula, atribuindo classificações qualitativas de 1 a 7 em três domínios principais: apoio emocional, organização da sala e suporte instrucional.

O CLASS consegue oferecer uma avaliação mais abrangente do desempenho docente, pois consegue capturar aspectos essenciais da prática do professor, como o domínio do conteúdo, a qualidade do *feedback* e a formulação de perguntas aos alunos. Por isso, o CLASS é especialmente indicado para avaliações que consideram o desenvolvimento e a progressão na carreira docente.

A Escala de Avaliação do Comportamento do Professor forneceu dados sobre a frequência e a qualidade de comportamentos específicos de ensino, por meio de suas subescalas. A Escala de Interações do Cuidador examinou a qualidade das interações entre professor e criança, considerando domínios positivos, punitivos, permissivos e desapegados.

Além disso, o Sistema de Observação de Múltiplas Opções para Estudos Experimentais foi empregado para codificar comportamentos centrados no professor, como reforço positivo, críticas e o nível de interação com os alunos. Por fim, o Inventário de Impressões do Codificador do Professor foi utilizado em um dos estudos para avaliar o estilo de ensino com base em cinco

Para mais informações sobre os programas e acesso as referências que utilizamos entre nos seguintes links:

⁴⁴ TSRS: https://eieio.ua.edu/wp-content/uploads/sites/17/2025/02/teaching_styles_rating_scale_manual_english.pdf

⁴⁵ CLASS: <https://www.worldbank.org/en/programs/sief-trust-fund/brief/the-classroom-assessment-scoring-system-class>

dimensões: severidade/crítica, permissividade/inconsistência, afeto/calor humano, ensino socioemocional e eficácia disciplinar (Blewitt *et al.*, 2020).

Alguns dos resultados expostos pelas ferramentas, trazido por Blewitt *et al.* (2020) mostram que se teve melhorias significativas, principalmente nos professores que utilizaram o PATHS, como por exemplo, clima emocional positivo entre os professores, houve também maior pontuação no gerenciamento proativo da sala de aula. E maior apoio emocional na medida do CLASS. Já as análises das subescalas individualmente indicaram um efeito de intervenção moderado e significativo sobre o clima positivo, além de um efeito marginalmente significativo na sensibilidade do professor. A melhora na subescala de suporte instrucional também apresentou uma tendência à significância.

Sobre os efeitos da intervenção da aprendizagem socioemocional no relacionamento professor-aluno, Blewitt *et al.* (2020) apresentam que programas como PATHS, Tools of the Mind e The Incredible Years mostraram potencial para reduzir o conflito, aumentar a proximidade afetiva e melhorar a sensibilidade e responsividade docente.

Dessa forma, as pesquisas observaram que os professores que aplicaram o currículo Tools of the Mind apresentaram uma produtividade significativamente maior, refletida no gerenciamento do tempo e das rotinas de instrução, em comparação com os docentes do grupo controle. A sensibilidade do professor, medida pela capacidade de responder às necessidades das crianças e oferecer uma base segura, mostrou uma tendência à significância (Blewitt *et al.*, 2020).

O currículo The Incredible Years, aplicado em conjunto com o Programa de Gerenciamento de Sala de Aula para Professores, resultou em melhorias positivas no comportamento docente. A modelagem multinível indicou que os professores do grupo de intervenção tornaram-se menos duros, críticos, inconsistentes e permissivos. Demonstraram comportamentos mais calorosos e afetuosos, além de atribuírem maior importância ao ensino socioemocional. E os professores da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental mostraram avanços mais significativos (Blewitt *et al.*, 2020).

Professores que receberam formação nos programas Creating Caring Children e Peacemaking Skills for Little Kids/Helping Not Hurting, oferecidos pela Peace Education Foundation⁴⁶, apresentaram um aumento significativo no entendimento dos conceitos do

⁴⁶ A Peace Education Foundation é uma organização de referência na elaboração de currículos e na oferta de treinamentos voltados para a resolução de conflitos. Sua missão é educar crianças e adultos sobre a dinâmica dos conflitos, promovendo o desenvolvimento de habilidades para a construção da paz em contextos familiares, escolares, comunitários, nacionais e globais. Acesse o link para mais informações e referências: <https://peaceeducation.org/>

programa entre as avaliações pré e pós-intervenção. De forma semelhante, professores que participaram de um curso universitário de 13 encontros, voltado à implementação do currículo I Can Problem Solve, demonstraram melhorias significativas em suas práticas de resolução de conflitos (Blewitt *et al.*, 2020).

Em síntese geral sobre a eficácia dos programas de aprendizagem socioemocional, Blewitt *et al.* (2020) identificaram que a maioria dos programas avaliados trouxe melhorias em práticas docentes, especialmente no apoio emocional, na responsividade (capacidade dos educadores de interpretar e reagir às dicas fornecidas pelas crianças, adaptando seu estilo de ensino às necessidades individuais de cada uma) e no gerenciamento positivo de comportamento.

Blewitt *et al.* (2020) afirmam ainda que limitações foram encontradas nas análises, visto que, poucos estudos avaliaram bem-estar, autoeficácia e conhecimento docente de forma aprofundada. Também, teve falta de evidência longitudinal sobre a sustentabilidade dos efeitos, a diversidade de métodos e programas dificultou generalizações e alguns programas exigem tempo e esforço, o que pode gerar estresse para educadores. Diante disso, Blewitt *et al.* (2020) sugerem combinar treinamento inicial com um profissional contínuo, *feedback* e suporte prático para garantir a implementação eficaz.

O artigo de Shankland *et al.* (2024) aborda a importância do desenvolvimento das competências psicossociais em crianças e adolescentes, e busca identificar os processos que contribuem para a eficácia dessas intervenções, com destaque para a motivação dos alunos, a relação aluno-professor e a formação docente.

Assim, conforme Shankland *et al.* (2024) na França, a partir do relatório da OCDE e dados do PISA, os alunos sentem pouco apoio dos seus professores para avançarem na aprendizagem. Reforçando, a necessidade de uma formação continuada e experiencial para os professores, em que possam desenvolver suas próprias competências psicossociais, bem como a clareza das competências almejadas pelas práticas propostas.

Embora haja um número crescente de programas escolares baseados em evidências para fomentar essas competências, como “Emotimat⁴⁷” em pré-escolas, “Good Behavior Game⁴⁸ no ensino fundamental” e “Unplugged⁴⁹” no ensino médio, a formação dos professores na França ainda é insuficiente nesse aspecto (Shankland *et al.*, 2024).

As evidências apontam que os programas de aprendizagem socioemocional resultam em benefícios significativos para a saúde mental dos estudantes, como a redução de sintomas de estresse, ansiedade, depressão, uso de substâncias e comportamentos violentos. Tais programas também promovem autoestima, melhoria nas relações interpessoais e melhor desempenho acadêmico, ainda que o tamanho dos efeitos observados seja, em geral, modesto (Shankland *et al.*, 2024).

Shankland *et al.* (2024) esclarecem que a eficácia das intervenções aumenta quando, os professores desenvolvem diretamente competências psicossociais na sala de aula, o clima escolar é trabalhado em toda a instituição, os programas são multifacetados e progressivos, as atividades são sequenciadas, começando pelas habilidades pessoais, ocorre a integração entre desenvolvimento psicossocial, conteúdo curricular e gestão de sala e o ensino é explícito e favorece a consciência sobre o uso das habilidades.

A aprendizagem cooperativa para Shankland *et al.* (2024) também se destaca como prática pedagógica eficaz, pois melhora a motivação, a aprendizagem e a conexão social entre os alunos. A adoção de miniestructuras cooperativas, que são interações curtas e estruturadas

⁴⁷Emotimat: que propõe ajudar no desenvolvimento das competências emocionais das crianças por meio de um treinamento conduzido por professores durante o horário escolar. A iniciativa busca avaliar se esse apoio pode beneficiar também a aprendizagem. O programa é construído em colaboração entre pesquisadores e docentes, partindo das necessidades identificadas pelos próprios professores. Ele visa tanto responder a questões teóricas sobre emoções e aprendizagem quanto se integrar às práticas pedagógicas existentes, em conformidade com as diretrizes oficiais para a educação infantil e o início do ensino fundamental. Para mais informações sobre as referências acesse: <https://savoie-educ.web.ac-grenoble.fr/maternelle/emotimat> e [recherche émotion éthiqueDétails anonymat](#).

⁴⁸ Good Behavior Game: foi criado para auxiliar os professores no gerenciamento da sala de aula sem a necessidade de intervir individualmente sempre que um aluno interrompesse a aula. Desenvolvido pelos pesquisadores Harriet Barrish, Muriel Saunders e Montrose Wolf, da Universidade do Kansas, esse programa promove maior precisão e consistência por parte dos professores ao orientar alunos do ensino fundamental sobre comportamentos adequados em sala. Relatórios iniciais de sua aplicação apontaram uma diminuição nos comportamentos de "falar fora de hora" e "levantar sem permissão" durante os períodos em que o jogo era utilizado (Kellam et al., 2011). Link de acesso: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3188824/>.

⁴⁹ Unplugged: é um programa escolar que aborda habilidades essenciais como pensamento crítico, tomada de decisão, resolução de problemas, criatividade, comunicação eficaz, relações interpessoais, autoconsciência, empatia e estratégias para lidar com emoções e estresse. Também trabalha crenças normativas e fornece informações sobre os efeitos prejudiciais das drogas à saúde. O currículo é composto por 12 aulas semanais de uma hora, conduzidas por professores que passaram por um treinamento de 2 a 5 dias. Para mais informações das referências acesse: https://www.euda.europa.eu/best-practice/xchange/unplugged_en.

entre pares, pode ser uma solução viável e fácil de aplicar no cotidiano escolar, especialmente para promover inclusão e participação ativa.

As intervenções psicossociais podem ocorrer de forma direta (com oficinas específicas) ou indireta (por meio das práticas pedagógicas e da gestão da sala). Em ambos os casos, as competências dos professores são determinantes para o sucesso das ações. (Shankland *et al.*, 2024).

Além disso, o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, empatia e colaboração é fundamental para preparar os alunos para os desafios do século XXI, promovendo uma cidadania ativa e sustentável (Shankland *et al.*, 2024).

Shankland *et al.* (2024) expõem também que com o apoio da aprendizagem socioemocional o professor, para construir um clima de sala de aula positivo, deve cultivar relações respeitadas e empáticas, adaptar a sua pedagogia para as necessidades dos alunos e preparar o ambiente de forma clara e acolhedora.

A formação de professores precisa, portanto, abarcar a aprendizagem social e emocional, por meio da formação inicial e continuada. E, os diretores escolares também precisam ser treinados para oferecer suporte eficaz aos professores e funcionários no fortalecimento das competências psicossociais no ambiente educacional (Shankland *et al.* 2024).

Dando seguimento para a finalização desta seção, será discorrido na sequência sobre a influência da CASEL no desenvolvimento da educação socioemocional.

4. 4 A INFLUÊNCIA DA CASEL NA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Ao longo desta seção, pudemos observar que os programas e estratégias apresentados para o desenvolvimento da educação socioemocional em crianças e jovens estão fundamentados nos conceitos propostos pela CASEL, organização de referência internacional na área.

As abordagens descritas baseiam-se nas cinco competências socioemocionais centrais definidas pela CASEL, que são autoconhecimento, autocontrole, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsável, e visam promover o bem-estar, o desenvolvimento integral e o sucesso escolar dos estudantes. Dessa forma, as práticas pedagógicas destacadas são alinhadas a uma perspectiva ampla e integrada da aprendizagem, que reconhece a importância das emoções, das relações e da ética na formação humana.

Para auxiliar o trabalho do desenvolvimento da educação socioemocional, a CASEL (2025) disponibiliza em seu site⁵⁰ diversos materiais de publicação (aproximadamente 324 formatos), como por exemplo, artigos e resumos, livros e capítulos, infográficos, relatórios e orientações e vídeos de acesso gratuito para todos.

Esses materiais abordam temáticas sobre o que é a aprendizagem social e emocional, o bem-estar do educador, o envolvimento dos pais e das famílias para melhorar a aprendizagem acadêmica e socioemocional dos alunos, evidências de aprendizagem social e emocional nas escolas, guia para programas eficazes de educação socioemocional, a promoção da aprendizagem socioemocional para criação de ambientes de aprendizagem favoráveis, capacitação de professores para educação socioemocional por meio da comunidade, dentre outros (CASEL, 2025).

Isso demonstra a grande referência e influência que a CASEL possui em relação à educação socioemocional, pois ela tem se consolidado desde 1994 como líder do movimento global da educação socioemocional e um exemplo confiável em um campo em constante expansão. Apesar de alcançar um público cada vez maior, sua atuação continua enraizada na tradição de colaboração, com o compromisso de promover o desenvolvimento saudável de todas as crianças (CASEL, 2025).

Para alcançar sua visão, a CASEL (2025) trabalha em colaboração com pesquisadores, formuladores de políticas e profissionais para garantir que a educação socioemocional seja aplicada com qualidade e embasamento científico a todos os públicos. Suas ações se organizam em investigar como a aprendizagem socioemocional pode contribuir para promover justiça social e excelência educacional, unir a prática para gerar soluções aplicáveis em contextos reais, auxiliar redes escolares na sua implementação sistemática, oferecer materiais gratuitos e testados em campo para apoiar escolas e distritos, promover formações práticas para líderes educacionais e formar líderes nacionais para aprofundar a prática da educação socioemocional em diferentes níveis.

A CASEL (2025) atua ainda como tomadores de decisão para criar políticas que favoreçam a educação socioemocional, apoia mais de 40 agências estaduais na promoção de políticas eficazes, defendem políticas nacionais que ampliem o acesso a essa educação, bem como, realiza o maior fórum nacional sobre a educação socioemocional, promovendo troca de experiências e conhecimentos, colabora com mais de 30 organizações nacionais comprometidas com uma educação integral e de qualidade, oferece sessões gratuitas com especialistas em temas

⁵⁰ Link para acesso ao site da CASEL: <https://casel.org/news-publications/sel-publications/>

relevantes da aprendizagem socioemocional e compartilha histórias, análises e perspectivas de profissionais ao redor do mundo.

Ela também trabalha no desenvolvimento de padrões de qualidade para a educação socioemocional, garantindo que programas eficazes e éticos sejam implementados por educadores bem preparados. Seus objetivos principais são (Elias *et al.*, 1997):

- Ampliar a conscientização sobre a importância da educação socioemocional entre educadores, formuladores de políticas e o público em geral.
- Apoiar a implementação, avaliação e aprimoramento contínuo de programas de educação socioemocional desde a educação infantil até o ensino médio.

A CASEL também colabora com educadores na identificação de práticas eficazes, materiais recomendados e escolas que sirvam como modelo na aplicação da educação socioemocional, sempre com foco em parcerias entre escolas e famílias (Elias *et al.*, 1997).

Em 1997, nove membros do CASEL coautoraram o livro “*Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*”, que marcou a definição formal do campo da educação socioemocional. Nas décadas seguintes, inúmeras pesquisas comprovaram a eficácia da educação socioemocional no fortalecimento do desempenho acadêmico e no sucesso dos alunos a longo prazo. Com isso, a procura por essa educação cresceu entre educadores, gestores escolares, formuladores de políticas, pais, empregadores e os próprios estudantes. Hoje, cada vez mais escolas, redes de ensino e estados adotam estratégias de educação socioemocional baseadas em evidências para atender às suas prioridades educacionais (CASEL, 2025).

4.5 REFLEXÕES SOBRE A SEÇÃO

Em geral, nesta seção foi possível compreender que os programas e estratégias internacionais de educação socioemocional vêm ganhando destaque nas agendas educacionais de diferentes países, com abordagens que vão desde modelos universalistas até intervenções específicas, passando por adaptações culturais e iniciativas voltadas à promoção da equidade educacional.

A análise dos artigos mostrou que, mesmo com diferenças nos objetivos, metodologia, contexto, se teve um consenso sobre a importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a criação de ambientes escolares mais acolhedores, colaborativos e inclusivos.

Foi observado também, que os programas como PATHS, Strong Kids, Second Step, I Can Problem Solve e Tools of the Mind, têm apresentado resultados positivos tanto no comportamento e bem-estar dos alunos quanto no aprimoramento das práticas pedagógicas dos

professores. Esses programas dão atenção a habilidades importantes, como controlar as próprias emoções, ter empatia, resolver conflitos, se comunicar de forma clara e entender melhor os outros. Por isso, são importantes não só para melhorar o aprendizado, mas também para evitar problemas emocionais e de comportamento.

A nossa revisão destacou ainda os desafios recorrentes que existem nesses estudos, como a falta de padronização metodológica entre eles, a escassez de avaliações longitudinais, as limitações na mensuração de habilidades emocionais, além da baixa representatividade de populações vulneráveis ou de países em desenvolvimento.

Ressalta-se ainda a necessidade de maior atenção às condições de implementação, como a formação continuada de professores, o envolvimento das famílias e a adequação cultural dos conteúdos. A participação ativa das famílias no processo educativo é um dos pilares mais importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Quando os pais se envolvem, não apenas reforçam em casa os valores e aprendizagens desenvolvidos na escola, como também fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, criando um ambiente mais favorável ao crescimento emocional, social e cognitivo dos alunos.

Percebemos, que as ações educativas ganham muito mais significado e eficácia quando há uma parceria sólida com os responsáveis. Programas que contam com a colaboração das famílias tendem a ter maior engajamento por parte das crianças, pois elas percebem que há uma continuidade entre o que vivem na escola e em casa.

A falta de pesquisas sobre a realidade do Brasil e demais países da América Latina, por exemplo, é preocupante e mostra que ainda estamos longe de ter uma política de educação socioemocional bem desenvolvida e adaptada ao nosso contexto.

Outro ponto que apontamos é em relação ao aumento do interesse por abordagens de aprendizagem socioemocional que buscam, além do desenvolvimento emocional, promover justiça social, igualdade e cidadania crítica. Essas ideias ampliam os objetivos da educação socioemocional ao incluir práticas que valorizam a cultura dos alunos, tratam os conflitos com diálogo, combatem o racismo e consideram os impactos de traumas, principalmente em lugares onde há muita desigualdade e exclusão.

Em contextos de desigualdade social, muitos alunos enfrentam desafios que vão além da sala de aula, como fome, violência doméstica ou falta de apoio familiar. Isso pode impactar diretamente sua capacidade de concentração, interação com colegas e professores, além do próprio desempenho escolar. Nesse sentido, a escola pode e deve ser um espaço seguro, estruturado e acolhedor, onde essas habilidades sejam sempre estimuladas.

Para o Brasil incorporar o que já foi aprendido com os programas internacionais, é necessário cuidado e adaptação. Não basta somente copiar modelos prontos, mas é preciso criar propostas que conversem com a realidade das nossas escolas, do que os alunos precisam e com os desafios do dia a dia dos professores.

Recursos simples, muitas vezes, são mais acessíveis e fáceis de aplicar, sendo uma sugestão para as escolas públicas ou em contextos com menos infraestrutura tecnológica. O importante não é necessariamente o grau de sofisticação da ferramenta, mas sim a clareza dos objetivos, a qualidade das interações propostas e a capacidade do programa de promover reflexão, empatia, autorregulação e outras habilidades fundamentais.

Isso significa que os currículos têm que ser mais flexíveis, que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais devem estar presente em todas as matérias, e que os professores precisam ser preparados, tendo uma formação inicial e continuada com foco na educação socioemocional e que a escola trabalhe junto com as famílias e com a comunidade.

Além disso, as políticas públicas precisam entender que a educação socioemocional é essencial para a educação. E também investir e acompanhar o seu desenvolvimento, os resultados e realizar avaliações para observar a sua efetividade.

Delinearemos agora as nossas considerações finais a respeito desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida dessa pesquisa foi “Considerando que a educação socioemocional é fundamental para a formação completa de caráter holístico de nossas crianças, buscamos como problema de pesquisa analisar: Como a BNCC incorpora esta questão? Como os críticos a educação socioemocional presente na BNCC apresentam seus argumentos? E também, como pensar uma educação socioemocional que esteja além do debate gerado pela BNCC?”.

Com base nessas questões a hipótese desta tese é de que a BNCC inclui a educação socioemocional de maneira restrita e superficial, alinhada a uma abordagem tecnicista e instrumental. Tal direcionamento tem sido alvo de críticas por parte de educadores e pesquisadores que defendem por uma concepção mais analítica, integral e emancipatória da formação humana. Nesse sentido, consideramos que experiências educacionais bem estruturadas, que avançam em relação a BNCC possam oferecer práticas mais eficazes e coerentes com uma proposta de formação holística das crianças.

Perante essas questões e a nossa hipótese, apresentamos inicialmente como que a educação socioemocional vem sendo pesquisada e discutida no Brasil e no mundo, por meio das produções da OCDE, UNESCO e Instituto Ayrton Senna. A partir da síntese das pesquisas apresentadas por essas organizações e institutos, a influência que a educação socioemocional tem nos resultados econômicos e sociais. Ou seja, as competências socioemocionais acabam gerando mudanças tanto no comportamento, quanto no estilo de vida das crianças e jovens, como também, na melhora dos resultados da saúde, como no caso de doenças como o diabetes, a obesidade e a depressão.

Realizamos em seguida, análises para buscar compreender e elucidar a temática da educação socioemocional e o papel da BNCC. Assim, iniciamos nossa busca em como se deu a trajetória da construção e implementação da BNCC, os marcos históricos e documentos oficiais que embasaram esse processo e também quais foram os seus apoiadores e financiadores.

Observamos com isso, que o projeto da BNCC vai muito além da unificação por um documento de caráter normativo que deve auxiliar a educação escolar. Existem por detrás dele, interesses e influências políticas e empresariais e isso é notável pelo papel do Movimento pela Base, que atuou durante todo o processo de construção e implementação da Base, em ampliar a discussão, nas redes de ensino, de políticas pedagógicas, como o currículo e a formação docente; em expandir dinâmicas colaborativas, para formar uma comunidade no campo da política educacional; além de buscar o fortalecimento dos Estados e municípios e o envolvimento dos conselhos de educação na discussão sobre as políticas pedagógicas (Fundação Lemann, 2022).

Procuramos também destacar como a BNCC aborda a questão da educação socioemocional, que de acordo com o documento permeia todas as etapas da educação tendo como base principal as 10 competências gerais. E para complementar nossa análise fizemos um levantamento de quais foram os materiais produzidos pelo MEC após a implementação da Base e que são voltados para a educação socioemocional. E pudemos observar que se tem um número bem pequeno e que não houve atualização dos mesmos e nem a produção de novos materiais.

Além dessas questões, se pode observar nesses estudos que a origem socioeconômica diferencia as competências socioemocionais entre os estudantes. Assim, os estudantes que possuem competências mais elevadas são oriundos de uma classe social mais alta e os que possuem competências baixas pertencem a uma classe social inferior.

E isso demonstra como a desigualdade social prejudica a formação desses estudantes e a forma de lidarem com as questões sociais e emocionais. E conseqüentemente isso afeta todas as áreas de sua vida e a sua perspectiva futura. Pois, sem uma base sólida de formação que envolva não somente o setor da educação, mas também os setores econômicos, o setor social, o setor da saúde, o setor político, entre outros, não será possível se ter uma formação holística do indivíduo. Tem que haver um trabalho em conjunto, e que as políticas públicas colaborem para uma melhoria na qualidade de vida, pois a educação socioemocional está conectada a todas essas áreas.

Pensando no Brasil, ressaltamos o papel do Instituto Ayrton Senna, que ao longo dos anos tem avançado nos estudos sobre a educação socioemocional e incentivado e auxiliado as escolas tanto na implementação da BNCC, quanto na introdução dessa educação. Ele tem assim, produzido vários materiais, pesquisas e publicado de forma gratuita em seu site para acesso de todos que tenham interesse. Apesar de ser uma instituição privada, o instituto é quem tem aberto espaço para essa discussão no campo brasileiro, diferentemente do meio acadêmico, que em grande parte, ainda apresenta barreiras, críticas e um certo preconceito à educação socioemocional.

E continuando a nossa busca, chegamos no levantamento dos artigos realizados no Portal de Periódicos da Capes, que foram publicados nos anos de 2018 a 2022, para entendermos quais são as críticas que os pesquisadores fazem em seus estudos a respeito da construção e implementação da BNCC, e da introdução e apropriação da educação socioemocional no Brasil.

Resumidamente, para os pesquisadores o processo da construção da BNCC foi um campo de disputas, por ter sido pensado em um contexto agitado, em que estava havendo mudanças internas no MEC e acontecia uma crise política e econômica devido ao golpe de

2016, o que acabou culminando para o meio empresarial difundir suas diretrizes e ser o principal movimento em defesa da Base (Ferreira; Santos, 2020).

E a partir da implementação da BNCC as competências socioemocionais passaram a ser o foco principal do empresariado, por meio de seus discursos, documentos disponibilizados e instrumentos. Com isso, as competências socioemocionais estão no meio das demandas do mercado de trabalho do Brasil (Magalhães; Rodrigues, 2022).

O que mais foi destacado nos artigos é de que a educação socioemocional seria a preparação e inclusão dos alunos para o mercado de trabalho. E isso demonstra que os pesquisadores não fizeram um trabalho de compreender mais a fundo os reais conceitos dessa temática e como ela pode contribuir para a formação social dos estudantes, indo muito além de formá-lo só para ser um meio de produção. De que ele irá saber lidar melhor com suas emoções, de conhecer-se, de compreender e ser humano com o próximo, de conseguir conviver da melhor forma em sociedade.

Ressaltamos apesar disso, a importância desses pesquisadores guiarem as suas pesquisas para esse viés, pois nos traz um olhar mais direcionado para a atuação do campo político, neoliberal na educação do Brasil. Mas, como destacado anteriormente, ainda se tem uma resistência acadêmica em relação à educação socioemocional, principalmente por ser um tema pouco estudado e inserido nos cursos de licenciaturas, é algo que fica mais voltado para a área da saúde.

E para confirmar a nossa hipótese buscamos também, compartilhar programas e estratégias sobre a educação socioemocional, para auxiliar o trabalho da escola, do professor e o desenvolvimento dos alunos, que possuem conceitos mais aprofundados e comprovados daqueles propostos pela BNCC. Assim, selecionamos artigos da Web of Science, por meio do Portal de Periódicos da Capes, para nossa análise.

Nesse sentido, os estudos de meta-análise revisados demonstraram que a concepção de educação socioemocional seguida por diferentes países é ampla, contextualizada e multidimensional, diferente da abordagem da BNCC que é mais restrita, técnica e prescritiva, confirmando assim, a premissa da nossa hipótese.

Diante do que foi exposto nos artigos, a discussão no Brasil está bem limitada ainda, visto que, ela não incorporou e nem aprofundou os programas e discussões apresentados nos artigos. Resume-se somente nas competências socioemocionais e a educação socioemocional vai muito além disso.

Na proposta da BNCC, a educação socioemocional é estabelecida como um conjunto de competências individuais a serem desenvolvidas, com ênfase em autogestão, responsabilidade,

empatia e cooperação. Essa formulação, contudo, não problematiza os determinantes sociais e históricos que moldam o comportamento e a experiência emocional dos alunos.

Diferentemente do que os pesquisadores, como Li et al. (2025) e Cook e Murphy (2023) destacam, sobre a importância de uma pedagogia culturalmente responsiva e de abordagens que considerem aspectos como raça, classe, gênero e contexto sociopolítico, como vias para a promoção da equidade, justiça social e senso de pertencimento.

A BNCC acaba apresentando uma visão homogênea e descontextualizada do sujeito, não levando em consideração as diferenças históricas e culturais das populações marginalizadas. Ao ignorar essa diversidade, ela pode reforçar a reprodução de desigualdades no ambiente escolar, ao não reconhecer a diversidade de experiências que faz parte da sociedade brasileira.

Compreendemos assim, a partir de todo o nosso estudo e análise até aqui, que o caminho para efetivar uma educação socioemocional significativa e efetiva no Brasil, tem que primeiro passar pela superação da abordagem tecnicista e restritiva proposta pela BNCC. É necessário nesse sentido, investir em políticas públicas que garantam formação docente inicial e contínua, e que seja contextualizada e crítica para o exercício da educação socioemocional. Bem como, assegurar condições adequadas de trabalho e autonomia pedagógica.

Visto que, uma limitação observada na proposta da terceira versão homologada da BNCC é a ausência de diretrizes claras sobre a formação docente necessária para uma atuação crítica e contextualizada da educação socioemocional. Os estudos analisados apontam que o sucesso dos programas de educação socioemocional está fortemente associado à formação continuada, ao acompanhamento sistemático e ao engajamento dos professores.

Ao não prever formas eficazes de preparar os professores, a BNCC acaba transferindo para eles a tarefa de colocar em prática competências difíceis de entender, sem oferecer o apoio necessário para que esse trabalho faça sentido e se encaixe no dia a dia da sala de aula. Portanto, a concepção de educação socioemocional também se mostra desconectada das complexidades sociais e culturais da realidade brasileira.

Para que o professor consiga atuar no campo da educação socioemocional, de forma eficaz e sem prejuízos para si e para os alunos, é necessário que além, da formação continuada, também se deve ter apoio de políticas escolares que valorizem o trabalho colaborativo entre professores, equipe gestora e profissionais da saúde; e uma carga horária adequada, permitindo tempo para planejamento, diálogo e construção de estratégias socioemocionais efetivas.

Vale ressaltar que existem limites para a atuação do professor dentro da educação socioemocional. Pois, o trabalho com a saúde mental exige conhecimento especializado e

formação técnica, que o professor muitas vezes não possui. Existe também, a sobrecarga de trabalho, como por exemplo, o acúmulo de funções pode comprometer tanto o ensino quanto a qualidade do suporte emocional oferecido; e o risco de depositar nesse profissional a responsabilidade pelo bem-estar dos alunos.

Assim, a educação socioemocional deve ser uma tarefa coletiva, com protagonismo dos professores, mas sem que recaia sobre eles todo o peso dessa responsabilidade. Para que essas intervenções sejam eficazes, é preciso reconhecer tanto o potencial transformador do trabalho docente quanto os limites da sua atuação, garantindo formação, suporte institucional e articulação com outros profissionais da área da saúde e assistência social.

Deve haver desse modo, a valorização de abordagens pedagógicas que se direcionam aos grupos mais sensíveis e excluídos socialmente e a inclusão dos aspectos de etnia, classe, gênero e território no currículo, pois são fundamentais para uma educação socioemocional que reconheça e valorize a diversidade cultural brasileira.

Além disso, é necessário a construção de materiais didáticos atualizados, a ampliação do debate no meio acadêmico, com produção de pesquisas, o fortalecimento de ações colaborativas entre as diversas instituições de ensino superior e realizar parcerias com instituições internacionais para auxiliar na estruturação do currículo, de programas e de estratégias para avançar o ensino da educação socioemocional tanto dos professores, quanto dos alunos.

Portanto, a educação socioemocional que a escola deve seguir é aquela que forma sujeitos conscientes das suas emoções e de si, dos outros e do mundo, capazes de transformar realidades e construir coletivamente uma sociedade mais justa, humana e solidária.

E fazer os sujeitos entenderem que a função da educação socioemocional é reconhecer que os sentimentos são condições temporárias e em transformação, é um estado e não uma característica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACAR, S. Matthew, Pygmalion, and Founder Effects. In: RUNCO, M. A.; PRITZKER, S. R. (Org.) **Encyclopedia of Creativity**. Academic Press, 2011, p. 86-93. Disponível em: Matthew, Pygmalion, and Founder Effects - ScienceDirect. Acesso em: 7 jun. 2025.

BENITEZ, C. Y. G. *et al.* Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. **Revista electrónica de investigación educativa**, [s.l.], v. 22, n. 26, p. 1-14. 2020. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2897>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BERGER, C. *et al.* Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. **Revista Latinoamericana de Psicología**, [s.l.], v. 46, p. 169-177, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053414700202>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BLEWITT, C. *et al.* Do Curriculum-Based Social and Emotional Learning Programs in Early Childhood Education and Care Strengthen Teacher Outcomes? A Systematic Literature Review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [s. l.], v. 17, n. 1049, p. 1-23. fev. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32046001/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**: Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 174p.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000, 109p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Currículo em Movimento: Apresentação**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13450-programa-curriculo-em-movimento-apresentacao>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL, Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 de julho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 238, p. 24-25, 9 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.00, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 16, 8 de jun. de 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular, primeira versão**. Brasília, 2015b. 301 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular, segunda versão revista**. Brasília, 2016b. 651 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Básica. **Discussão sobre currículo é anterior à proposta da Base**. Brasília, DF, 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/34521-discussao-sobre-curriculo-e-anterior-a-proposta-da-base>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 01 fev. 2024.

BRASIL. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 06 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Em São Paulo, ministro participa do Dia D de discussão da Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/dia-d>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. 470 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Portaria nº 756, de 03 de abril de 2019. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27, 04 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasil na Escola. **Manual de implementação escolar: estratégia de desenvolvimento socioemocional**. Brasília. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual_de_implementacao_socioemocional.pdf. Acesso em: 24 Jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Kit de atividades: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional**. Brasília. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/eixos-do-programa/kit-atividades-socioemocional-1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 20 out. 2023.

CAETANO, M. R. A Base Nacional Comum Curricular e sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**. Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan./dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13673>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. **Educação em Revista**. Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CALÇADA, J.; GILHAM, C. Biodanza and Other Dance Forms as a Vehicle for Social-Emotional-Learning in Schools: A Scoping Review. **Learning Landscapes Journal**., Quebec, v. 15, n. 1, p. 53-74. 2022. Disponível em: <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/1059>. Acesso em: 30 mar. 2025.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, V. S. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação e Formação**. Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-21, mai./ago., 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/redufor/v6n2/2448-3583-redufor-6-02-e4406.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

CASEL. **Sel Publicatios**. Disponível em: SEL Publications - CASEL. Acesso em: 15 mai. 2025

CHEN, H.; YU, Y. **The impact of social-emotional learning: A meta-analysis in China**. **Frontiers in Psychology**., Lausanne, v. 13, p. 1-13. out. 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1040522/full>. Acesso em: 29 jan. 2025.

COELHO, V. A. B. M. P.; FIGUEIRA, A. P. C. Project “Positive Attitude”: Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of**

Psychology, [s.l.], v. 45, n. 2, p. 185-192, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28422741009.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2010. Documento Final. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação, 2010. 164p. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014, O PNE na articulação do sistema nacional de educação. **Documento Final**, Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação, 2014. 114p. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

CONSED. UNDIME. **Seminários estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular**. 2016.

COOK, A. L.; MURPHY, K. M. Advancing Transformative Social-Emotional Learning Through Group Work with Upper Elementary Students. **The journal for specialists in group work**, [s. l.], v. 48, p. 3-19, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01933922.2022.2158974>. Acesso em: 01 abr. 2025.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC. **Revista Teais**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 235-250, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47484/31579>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir-Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010, 43 p.

DJAMNEZHAD, D. *et al.* Social and Emotional Learning in Preschool Settings: A Systematic Map of Systematic Reviews. **Frontiers in Education**., Lausanne, v. 6, p. 1-11. ago. 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.691670/full>. Acesso em: 26 fev. 2025.

DURLAK, J. A.; MAHONEY, J. L.; BOYLE, A. E. What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. **American Psychological Association**., [s. l.], v. 148, n. 11-12, p. 765-782. 2022. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2023-55252-001>. Acesso em: 06 abr. 2025.

ELIAS, M. J. *et al.* **Promoting social and emotional learning: guidelines for educators**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. 1997. 164 p.

FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.** Araraquara,

v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031/9406>. Acesso em: 15 fev. 2023

FRANÇA D. S.; VOIGT J. M. R. Ensino médio em tempo integral: competência socioemocional para uma educação integral. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 6-20, mai./ago., 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16378>. Acesso em: 03 jun. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Casos de impacto**. Movimento pela Base: a mobilização de atores e ideias para a construção da Base Nacional Comum Curricular. 2022. 63 p.

GEORGE, L.K; FERRARO, K. F. Aging and the social sciences: Progress and Prospects. In: GEORGE, L.K; FERRARO, K. F. **Handbook of aging and the social sciences: Progress and Prospects**. 8 ed. Academic Press. 2016, p. 3-22. Disponível em: Aging and the Social Sciences: Progress and Prospects - ScienceDirect. Acesso em: 7 jun. 2025.

GLICK, A. R. *et al.* Implications of video chat use for young children's learning and social-emotional development: Learning words, taking turns, and fostering familial relationships. **WIREs Cognitive Science**. Canadá, p. 1-13. mai. 2022. Disponível em: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wcs.1599>. Acesso em: 01 abr. 2025.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva. 2012. 384 p.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420-434, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822/35621>. Acesso em: 10 jan. 2023.

HAGARTY, I.; MORGAN, G. Social-emotional learning for children with learning disabilities: a systematic review. **Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology**, [s. l.], v. 36, p. 208-222. abr. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02667363.2020.1742096>. Acesso em: 11 mar. 2025.

INSTITUTO Ayrton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

JACKSON D.; PROCHNOW, T.; ETTEKAL, A. V. Programs Promoting Physical Activity and Social-Emotional Learning for Adolescents: A Systematic Literature Review. **Journal of School Health**. Bloomington, v. 94, n. 10, p. 994-1004. out. 2024. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/josh.13486>. Acesso em: 05 mar. 2025.

JUZWIAK, V. R.; SILVA JÚNIOR, A. F. da. Um olhar histórico sobre os percursos legais que antecederam a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 810-829, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/61246/33705>. Acesso em: 19 fev. 2023.

KELLAM, S. G. *et al.* The Good Behavior Game and the Future of Prevention and Treatment. **Addict Sci Clin Pract**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 73-84, jul. 2011. Disponível em: https://www.euda.europa.eu/best-practice/xchange/unplugged_en. Acesso em: 19 jun. 2025.

KEWALRAMANI, S. *et al.* A scoping review of the use of robotics technologies for supporting social-emotional learning in children with autism. *Journal autism and developmental disorders*, [s. l.], v. 54, p. 4481-4495. nov. 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-023-06193-2>. Acesso em: 03. abr. 2025

KOLK, B. V. D. **O corpo guarda marcas: cérebro, mente e corpo na cura do trauma**. Rio de Janeiro: Sextane. 2020. 480 p.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. F. de. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 25, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582/22265>. Acesso em: 03 jun. 2023.

LEVY, I. P.; COOK, A. L.; EMDIN, C. Remixing the School Counselor's Tool Kit: Hip-Hop Spoken Word Therapy and YPAR. *Professional School Counseling*. [s.l.], v 22, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://ianplevy.com/wp-content/uploads/2020/07/Levy-et-al.-2018-Remixing-the-School-Counselor%E2%80%99s-Tool-Kit-Hip-Hop-.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

LI, A.; MILLER, F. G.; WILLIAMS, S. C. Cultural adaptations to social-emotional learning programs: A systematic review. **APA PsycNet**. Washington, v. 40, p. 108-120, mar. 2025. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/2025-06564-001>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MAGALHÃES, R. M. C.; RODRIGUES, A. BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o ensino médio a partir da ótica das competências. **Trabalho necessário**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-24. mai./ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53363/32454>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MANFRÉ, A. H. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**. Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, mai./ago., 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1419/1146>. Acesso em: 03 jun. 2023.

MARTÍN, F. D. F. *et al.* Social and Emotional Learning in the Ibero-American Context: A Systematic Review. **Frontiers in Psychology**. Madrid, v. 12, p. 1-12, set. 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.738501/full>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MEIRA, M.; BONAMINO, A. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78979/45253>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MELERO, E. G.; EXTREMERA, A. B.; FUENTES, J. A. S. Una mirada crítica a los programas de Educación de Aventura. **Cultura, Ciencia y Deporte**, [s.l.], v. 18, n. 58, 2023. Disponível em: https://ccd.ucam.edu/visores/18_58/Editorial_E_CCD/index.html. Acesso em: 19 jun. 2025.

MELNYK, B. M. The evidence-based COPE program: Reducing the time between diagnosing and treating depression and anxiety in Youth. **The Nurse Practitioner**, [s.l.], v. 49, n. 3, p. 40-47, mar. 2024. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10878455/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MERLI, A. de A. A homologação da base nacional comum curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Movimento-Revista de Educação**. Niterói, n.10, p. 173-194, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32668/18812>. Acesso em: 16 fev. 2023.

McWilliam, R. A.; ZULLI, R. A.; KRUIF, R. E. L. de. **Teaching Styles Rating Scale (TSRS): Manual**. University of North Carolina at Chapel Hill, 1998. Disponível em: https://eieio.ua.edu/wp-content/uploads/sites/17/2025/02/teaching_styles_rating_scale_manual_english.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

MOON, J. *et al.* Physical activity interventions to increase children's social and emotional learning: A systematic review and meta-analysis based on the comprehensive school physical activity programme framework. **BERA Review of education**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 1-35, 2024. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rev3.3455>. Acesso em: 03 abr. 2025.

MURANO, D.; SAWYER, J. E.; LIPNEVICH, A. A. A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 90, n. 2, p. 1-37, mar. 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654320914743>. Acesso em: 13 fev. 2025.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social – O poder das competências socioemocionais**. Tradução: Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. 136 p.

OCDE. **Além da Aprendizagem acadêmica: primeiros resultados das pesquisas sobre competência socioemocionais**. Tradução: Instituto Ayrton Senna e Fidem Traduções. São Paulo: Fidem Traduções. 2022. 173 p.

OCDE. **Brazil and the OECD**. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/countries/brazil.html>. Acesso em: 07 nov. 2023.

OLIVEIRA, S. *et al.* Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. **Frontiers in Psychology**. Lausanne, v. 12, p. 1-19, jun. 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.677217/full>. Acesso em: 18 mar. 2025.

OZIEWICZ, T. **A vida secreta das emoções**. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2024.

PIZZANI, L; SILVA, R. C. DA; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n.1, p. 53-66, jul./dez. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28. Acesso em: 16 abr. 2024.

RAMIREZ, T. *et. al.* Equity in Social Emotional Learning Programs: A Content Analysis of Equitable Practices in PreK-5 SEL Programs. **Frontiers in Education**. Lausanne, v. 6, p. 1-14, ago. 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.679467/full>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SETTE, C. P.; ALVES, G. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. 74 p.

SHANKLAND, R. Review of the effects of social and emotional learning on mental health and academic outcomes: The role of teacher training and supportive interactions. **Journal of epidemiology and population health**. França, v. 72, p. 1-4, jun. 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S295043324005597>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SIEGEL, D. J.; BRYSON, T. P. **O cérebro da criança**. São Paulo: nVersos. 2015. 240 p.

SILVA, E. G.; SILVA, T. L. da. Formação socioemocional: olhares para a docência na educação básica. **Devir Educação**. Lavras, v. 5, n. 1, p. 81-94. jan./jun. 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/345/185>. Acesso em: 14 Jan. 2023.

SILVA, L. A Base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 11, n. 1, p. 74-102, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/30693/19367>. Acesso em: 22. fev. 2023.

SILVA, M.M. da. Crítica a formação de competências socioemocionais na escola. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871/28482>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, N. S. P da.; SELBACH, P. T. S. Política Pública em Educação: trilhando os caminhos da contemporaneidade até a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **RELACult**, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 3, p. 1-10. set./dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1184/916>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SINGH, N.; DURAIAPPAH, A. K. **Building Kinder Brains**. New Delhi: UNESCO MGIEP, 2021. Disponível em: <https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2Fb4de9b26-db8d-4d17->

8179-b0e1d0ace607_Building%20Kinder%20Brains_18th%20April.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

STEFAN, C. A.; DĂNILĂ, I.; CRISTESCU, D. Classroom-Wide School Interventions for Preschoolers' Social- Emotional Learning: A Systematic Review of Evidence-Based Programs. **Educational Psychology Review**, [s. l.], v. 34, p. 2971-3010, mai. 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-022-09680-7>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SURYA, A.; RETNAWATI, H.; HARYANTO, H. Findings and Implications of Social Emotional Learning (SEL) in Paternalistic Culture in Elementary Schools: A Systematic Literature Review. **Pegem Journal of Education and Instruction**. Índia, v. 13, n. 3, p. 151-158, 2023. Disponível em: <https://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/2108>. Acesso em: 26 mar. 2025.

TAKIZAWA, Y. *et. al.* Effectiveness of universal school-based social-emotional learning programs in promoting social-emotional skills, attitudes towards self and others, positive social behaviors, and improving emotional and conduct problems among Japanese children: a meta-analytic review. **Frontiers in Education**. Lausanne, v. 8, p. 1-20, jul. 2023. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2023.1228269/full>. Acesso em: 27 fev. 2025.

TEIXEIRA, P. C.; BRANCO, J. C. S. BNCC: Convergências e divergências. *Ensino, Educação e Ciências Humanas*, Londrina, v. 22, n. 5, p. 693-701, 2021. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9053/6275>. Acesso em: 20 fev. 2023.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. 44 p.

UNESCO MGIEP. Disponível em: <https://mgiep.unesco.org/about>. Acesso em: 16 abr. 2024.

UNESCO Brasília. Sobre a UNESCO no Brasil. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/about>. Acesso em: 14 mar. 2024.

VINKLER, P. Scientometric indicators for the assessment of publications. In: VINKLER, P. **The evaluation of research by scientometric indicators**. Chandos Publishing, 2010. P. 79-124. Disponível em: *Scientometric indicators for the assessment of publications - ScienceDirect*. Acesso em: 7 jun. 2025.

VITAL, S. C. C.; URT, S. C. BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 1-21, out./dez., 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/70252/43968>. Acesso em: 03 jun. 2023.

WIGELSWORTH, M. *et. al.* Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. **British Journal of Educational Psychology**. Inglaterra,

v. 92, p. 898-924, set. 2022. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12480>. Acesso em: 09 mar. 2025.

YAMASAKI, K.; UMAKOSHI, A.; UCHIDA, K. Efficacy of a School-Based Universal Program for Bullying Prevention: Considering the Extended Effects Associated with Achievement of the Direct Purposes of the Program. **International Journal of Social Science Studies**, Beaverton, v. 5, n. 8, p. 1-8, ago, 2017. Disponível em: <https://redfame.com/journal/index.php/ijsss/article/view/2534/2670>. Acesso em: 19 jun. 2025

ZHANG, F. *et al.* Using Virtual Reality Interventions to Promote Social and Emotional Learning for Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Children**. Switzerland, v. 11, n. 41, p. 2-20, dez. 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-9067/11/1/41>. Acesso em: 23 mar. 2025.