

**COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NA
EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA:
INTERFACES ENTRE
FORMAÇÃO HUMANA,
APRENDIZAGEM E PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

**SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN CONTEMPORARY EDUCATION:
INTERFACES BETWEEN HUMAN DEVELOPMENT, LEARNING, AND
PEDAGOGICAL PRACTICE**

Ciências Humanas • 06/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783012225](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783012225)

Jaime André Klein

Patrícia Luísa Klein Santos Brandão

Liane Soehn

Scheila Marques Barboza

Elizandra Casaril Zuffo

Catiane Casaril Dose

Luciane Weber Baia Hees

RESUMO

As competências socioemocionais têm ocupado posição de destaque nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante da necessidade de promover uma formação humana que contemple, de forma integrada, dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância das competências socioemocionais nos processos de ensino e aprendizagem, discutindo suas contribuições para a formação integral dos estudantes e o papel dos professores em sua promoção no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada nas contribuições teóricas de Daniel Goleman (1995), Edgar Morin (2000; 2003), Lev Semionovich Vygotsky (1991; 2001), Henri Wallon (1968), Paulo Freire (1987; 1996), António Nóvoa (2009), Marilena Chauí (2014) e Instituto Ayrton Senna (2023). A análise dos referenciais evidenciou que cognição, afetividade e relações sociais constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, influenciando diretamente os processos educativos e a construção das aprendizagens. Os resultados apontam que as competências socioemocionais favorecem o desenvolvimento da autonomia, da empatia, da cooperação, da autorregulação emocional e da participação cidadã, contribuindo para aprendizagens mais significativas e para o fortalecimento das relações no contexto escolar. Também se verificou que os professores desempenham papel fundamental na promoção dessas competências por meio das interações pedagógicas estabelecidas cotidianamente. Entre os principais desafios identificados destacam-se a permanência de práticas centradas na transmissão de conteúdos, as limitações das condições de trabalho docente e as interpretações reducionistas das competências socioemocionais. Conclui-se que o desenvolvimento

socioemocional constitui uma dimensão essencial da formação humana e dos processos de ensino e aprendizagem, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a educação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Ensino e aprendizagem; Formação humana; Prática pedagógica; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

Socio-emotional competencies have gained prominence in contemporary educational debates, particularly in light of the need to promote a holistic education that integrates cognitive, affective, social, and ethical dimensions. In this context, the present study aims to analyze the importance of socio-emotional competencies in teaching and learning processes, discussing their contributions to students' integral development and the role of teachers in fostering these competencies within the school environment. This qualitative study was developed through a bibliographic review based on the theoretical contributions of Daniel Goleman (1995), Edgar Morin (2000; 2003), Lev Semionovich Vygotsky (1991; 2001), Henri Wallon (1968), Paulo Freire (1987; 1996), António Nóvoa (2009), Marilena Chauí (2014) and Instituto Ayrton Senna (2023). The analysis of the literature revealed that cognition, affectivity, and social relationships are inseparable dimensions of human development, directly influencing educational processes and knowledge construction. The findings indicate that socio-emotional competencies foster the development of autonomy, empathy, cooperation, emotional self-regulation, and civic engagement, contributing to more meaningful learning experiences and stronger interpersonal relationships within the school context. The study also highlights the fundamental role of teachers in promoting these competencies through everyday

pedagogical interactions. Among the main challenges identified are the persistence of content-centered teaching practices, limitations related to teachers' working conditions, and reductionist interpretations of socio-emotional competencies. It is concluded that socio-emotional development constitutes an essential dimension of human formation and teaching-learning processes, reinforcing the need for pedagogical practices committed to the holistic education of individuals.

Keywords: socio-emotional competencies; teaching and learning; human development; pedagogical practice; holistic education.

1. INTRODUÇÃO

A crescente complexidade das relações humanas e das dinâmicas escolares tem desafiado a instituição educativa a repensar suas finalidades formativas. Em um contexto marcado pela ampliação das demandas emocionais, pela intensificação das interações mediadas por tecnologias e pela necessidade de fortalecer a convivência democrática em sociedades cada vez mais plurais e interdependentes, torna-se insuficiente compreender o ato de aprender apenas sob a perspectiva cognitiva. As exigências contemporâneas apontam para a necessidade de uma abordagem que reconheça a multidimensionalidade da experiência humana, considerando que a construção do conhecimento envolve, simultaneamente, aspectos intelectuais, afetivos, sociais e éticos.

Essa compreensão encontra respaldo na perspectiva da complexidade proposta por Morin (2003), para quem os fenômenos humanos não podem ser analisados de forma fragmentada, exigindo modos de pensar capazes de articular diferentes dimensões da realidade. Ao defender a necessidade de uma reforma

do pensamento, o autor chama atenção para a urgência de processos formativos que integrem saberes, emoções, valores e relações sociais. Complementarmente, Morin (2000) argumenta que a educação do futuro deve favorecer a compreensão da condição humana em sua totalidade, superando reducionismos que dissociam razão, emoção e experiência. Nessa direção, ganha relevância o debate acerca da dimensão socioemocional da escolarização e de sua contribuição para a constituição dos sujeitos.

As habilidades socioemocionais têm ocupado espaço crescente nas discussões educacionais por favorecerem o autoconhecimento, a empatia, a cooperação, a autorregulação emocional e a tomada de decisões responsáveis. Estudos reunidos pelo Instituto Ayrton Senna (2023) evidenciam que o fortalecimento desse repertório está associado não apenas à melhoria do desempenho escolar, mas também à promoção do bem-estar, ao aumento do sentimento de pertencimento, à redução de situações de violência e ao aprimoramento das estratégias de aprendizagem. Em perspectiva convergente, Goleman (1995) destaca que a compreensão e a gestão das emoções constituem elementos fundamentais para a qualidade das relações humanas e para a atuação competente em diferentes contextos sociais. Entretanto, a valorização dessas capacidades não ocorre de forma isenta de questionamentos, suscitando debates acerca de seus fundamentos conceituais, de suas finalidades educativas e das diferentes interpretações sobre seu papel na formação humana.

Nesse cenário, as contribuições de Vygotsky (1991) e Wallon (1968) tornam-se particularmente relevantes ao evidenciarem que a construção do conhecimento resulta da articulação dinâmica entre cognição, afetividade e interação social. Para Vygotsky (1991), o

desenvolvimento humano constitui-se nas relações historicamente construídas entre indivíduo e cultura, sendo a mediação social elemento central na apropriação dos saberes e na formação das funções psicológicas superiores. Em diálogo com essa perspectiva, Wallon (1968) atribui centralidade à afetividade na constituição da pessoa, defendendo que emoção e inteligência integram um movimento único e inseparável. Tais contribuições permitem compreender que os aspectos emocionais e relacionais não representam um complemento ao ensino, mas um componente constitutivo das experiências escolares e dos processos de aprendizagem.

A reflexão sobre essas dimensões exige, igualmente, uma análise mais aprofundada acerca do papel dos professores na mediação das experiências formativas vivenciadas pelos estudantes. Freire (1996) compreende a docência como uma prática que ultrapassa a transferência de conhecimentos, envolvendo diálogo, escuta, autonomia e compromisso ético com a formação dos educandos. Essa compreensão encontra ressonância em suas reflexões anteriores sobre a educação como prática da liberdade (Freire, 1967) e sobre a dimensão humanizadora da ação educativa (Freire, 1987). Em perspectiva complementar, Nóvoa (2009) destaca que a profissão docente se constrói a partir da reflexão crítica sobre a prática e da valorização dos saberes produzidos no exercício cotidiano do ensino. Sob essa ótica, compreender a atuação docente diante das demandas emocionais, relacionais e cidadãs presentes na contemporaneidade constitui um desafio relevante para o campo educacional.

Embora a produção científica sobre o desenvolvimento socioemocional tenha se expandido significativamente nas últimas

décadas, observa-se que grande parte dos estudos concentra-se na análise dos efeitos dessas habilidades sobre os estudantes, especialmente em aspectos relacionados ao rendimento acadêmico, ao bem-estar e às relações interpessoais. Em contrapartida, ainda são menos frequentes as investigações que articulam formação docente, práticas pedagógicas e promoção dessas capacidades, buscando compreender os desafios envolvidos em sua concretização no cotidiano escolar. Essa lacuna torna pertinente a realização deste estudo, uma vez que compreender a docência como espaço de mediação do desenvolvimento socioemocional contribui para ampliar o debate sobre a formação humana e as práticas pedagógicas contemporâneas.

Ao articular contribuições provenientes da teoria da complexidade, da psicologia histórico-cultural, da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia crítica e dos estudos sobre formação docente, este artigo busca oferecer uma compreensão integrada do fenômeno investigado, superando abordagens fragmentadas que tendem a analisá-lo exclusivamente sob perspectivas psicológicas ou instrumentais. Sua contribuição reside na construção de um diálogo teórico capaz de evidenciar que a formação humana envolve processos indissociáveis de natureza cognitiva, afetiva, social e ética, exigindo novas formas de compreender o papel da escola e dos professores na contemporaneidade.

É nesse contexto que emerge a seguinte questão de pesquisa: Como a literatura educacional compreende o papel docente no desenvolvimento das competências socioemocionais? Parte-se da hipótese de que tais competências constituem uma dimensão fundamental do ensino e da aprendizagem, cuja materialização depende de práticas pedagógicas intencionais, da mediação

docente e de concepções educacionais comprometidas com a formação humana em sua totalidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise das contribuições de Morin (2000, 2003), Vygotsky (1991), Wallon (1968), Freire (1967, 1987, 1996), Goleman (1995), Nóvoa (2009), Marilena Chauí (2014) e Instituto Ayrton Senna (2023). Assim, o objetivo geral consiste em analisar, à luz da literatura especializada, como o papel docente é compreendido no desenvolvimento das competências socioemocionais e quais desafios permeiam sua efetivação no contexto escolar.

2. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E FORMAÇÃO HUMANA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

As transformações sociais que caracterizam o século XXI têm provocado mudanças significativas nas formas de compreender os processos educativos e as finalidades atribuídas à escola. Em um cenário marcado pela intensificação das relações interpessoais, pela circulação acelerada de informações e pelo aumento das demandas emocionais vivenciadas por crianças, jovens e adultos, torna-se cada vez mais evidente que a formação escolar não pode restringir-se à apropriação de conteúdos curriculares. A complexidade dos desafios contemporâneos exige uma compreensão ampliada da educação, capaz de contemplar não apenas a dimensão cognitiva, mas também aspectos relacionados às emoções, às relações humanas e à construção de valores que orientam a vida em sociedade.

Nesse contexto, o debate sobre as competências socioemocionais tem conquistado centralidade nas discussões educacionais. Embora não exista uma definição única para o conceito, diferentes abordagens convergem ao reconhecê-las como capacidades

relacionadas à forma como os indivíduos compreendem a si mesmos, estabelecem vínculos com os outros, enfrentam desafios e participam da vida coletiva. Mais do que habilidades complementares ao aprendizado escolar, tais capacidades passam a ser compreendidas como elementos constitutivos da formação humana, uma vez que influenciam diretamente os modos de pensar, sentir, agir e conviver. Essa compreensão desloca o foco de uma educação centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos para uma perspectiva que considera a integralidade da experiência humana.

Ao discutir essa temática, o Instituto Ayrton Senna (2023) destaca que as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas ao longo da vida e são fortemente influenciadas pelas experiências vividas em diferentes contextos sociais. Ao tratar das relações entre desenvolvimento socioemocional e bem-estar, a autora afirma que

"comportamentos ligados a uma boa saúde mental estão relacionados à capacidade de lidar com as próprias emoções, à vitalidade para realizar atividades do dia a dia e à manutenção de relacionamentos interpessoais baseados em princípios de compaixão e afeto" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023, p. 80).

Essa compreensão reforça a relevância dessas capacidades para além do desempenho escolar, evidenciando suas implicações para a qualidade das relações humanas. Tal perspectiva rompe com perspectivas deterministas que tendem a interpretar características emocionais e comportamentais como atributos fixos ou

exclusivamente individuais. Ao contrário, evidencia-se que aspectos como empatia, responsabilidade, cooperação, persistência e abertura ao diálogo são construídos nas interações sociais e podem ser fortalecidos por meio de experiências educativas intencionalmente organizadas. Sob essa ótica, a escola assume papel relevante na criação de ambientes favoráveis à construção dessas capacidades, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos mais conscientes de si mesmos e de sua inserção no mundo.

Entretanto, reduzir a discussão das competências socioemocionais aos possíveis benefícios produzidos sobre o desempenho acadêmico significaria simplificar excessivamente a complexidade do fenômeno. Embora diferentes estudos apontem relações positivas entre o fortalecimento dessas capacidades e os resultados escolares, sua relevância ultrapassa indicadores de rendimento. Em essência, a discussão remete à própria concepção de ser humano que orienta os processos educativos. Trata-se de reconhecer que a constituição dos sujeitos envolve dimensões cognitivas, afetivas, éticas e relacionais que se influenciam mutuamente e não podem ser compreendidas de forma isolada.

Nessa direção, as contribuições do psicólogo norte-americano Daniel Goleman (1995) ampliam a compreensão acerca da importância das emoções na vida humana. Ao desenvolver o conceito de inteligência emocional, o autor argumenta que a capacidade de reconhecer, compreender e administrar emoções influencia significativamente as relações interpessoais, a tomada de decisões e o enfrentamento de situações adversas. Para o autor, habilidades como empatia, autocontrole, motivação e cooperação desempenham papel decisivo na forma como os indivíduos

constroem suas trajetórias pessoais e profissionais. Sua contribuição torna-se especialmente relevante ao evidenciar que os aspectos emocionais não constituem elementos periféricos da existência humana, mas componentes centrais das experiências sociais e dos processos de aprendizagem.

Todavia, uma leitura crítica do tema exige cautela para que essas capacidades não sejam compreendidas exclusivamente como instrumentos de adaptação às exigências sociais contemporâneas. Quando desvinculada de uma perspectiva formativa mais ampla, sua valorização pode assumir um caráter excessivamente funcionalista, centrado na eficiência individual e na capacidade de responder às demandas do mercado. Tal interpretação tende a obscurecer dimensões éticas, sociais e humanas que conferem sentido ao processo educativo. Nesse aspecto, torna-se necessário situar o debate em uma perspectiva comprometida com a formação cidadã, a construção da autonomia e o fortalecimento das relações democráticas.

Essa problematização encontra respaldo nas reflexões de Chauí (2014) acerca da ideologia da competência. Para a autora, a racionalidade contemporânea tende a valorizar competências e desempenhos individuais como critérios de reconhecimento social, deslocando para os sujeitos responsabilidades que muitas vezes decorrem de condições históricas, econômicas e políticas mais amplas. Sob essa perspectiva, existe o risco de que determinadas abordagens das competências socioemocionais reduzam a formação humana ao desenvolvimento de atributos voltados à adaptação e à produtividade, obscurecendo as desigualdades e contradições presentes na realidade social. Tal crítica não implica negar a relevância dessas competências para a educação, mas

reforça a necessidade de compreendê-las em uma perspectiva formativa crítica, comprometida com a autonomia, a participação democrática e a transformação social.

Essa reflexão aproxima-se das contribuições do filósofo e sociólogo francês Edgar Morin (2000), ao defender que a educação precisa superar a fragmentação dos saberes e promover uma compreensão mais ampla da condição humana. Conforme adverte o autor, "o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto" (MORIN, 2000, p. 45). Para Morin, o ser humano constitui uma realidade complexa, na qual dimensões biológicas, psicológicas, culturais, sociais e afetivas encontram-se permanentemente interligadas. Em consequência, qualquer proposta educativa que privilegie apenas uma dessas dimensões corre o risco de produzir compreensões parciais e insuficientes da realidade. A valorização dos aspectos socioemocionais, nessa perspectiva, não representa uma ampliação secundária do currículo, mas uma exigência decorrente da própria complexidade que caracteriza os sujeitos e suas formas de existir no mundo.

Ao aprofundar essa discussão, Morin argumenta que um dos principais desafios da educação contemporânea consiste em promover uma reforma do pensamento capaz de religar conhecimentos tradicionalmente separados. Em sua reflexão sobre os desafios educacionais do século XXI, o autor afirma que "a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana" (MORIN, 2000, p. 47). Tal proposição apresenta importantes implicações para a compreensão das competências socioemocionais, uma vez que evidencia a impossibilidade de dissociar razão e emoção, conhecimento e experiência, indivíduo e coletividade. A aprendizagem, sob essa

ótica, deixa de ser compreendida como simples assimilação de conteúdos para assumir a condição de experiência humana complexa, permeada por relações, afetos, significados e processos de construção identitária. Nessa perspectiva, as competências socioemocionais passam a ser entendidas como parte integrante da própria formação humana e não como um complemento ao currículo escolar.

Dessa forma, as contribuições dos autores convergem ao evidenciar que a educação não pode ser reduzida à transmissão de conhecimentos nem à preparação para avaliações escolares. Em diferentes perspectivas, os autores apontam para a necessidade de compreender os sujeitos em sua integralidade, reconhecendo que emoções, relações sociais, valores e conhecimentos constituem dimensões indissociáveis da experiência humana. Entretanto, embora tais contribuições evidenciem a relevância da dimensão socioemocional para a formação humana, permanece a necessidade de compreender de que maneira emoções, pensamento e interação social participam da constituição dos processos de aprendizagem. Essa questão conduz às contribuições de Lev Semionovich Vygotsky (1991) e Henri Wallon (1968), cujas formulações teóricas oferecem bases consistentes para compreender a relação entre cognição, afetividade e desenvolvimento humano, aspecto fundamental para aprofundar a discussão sobre o papel das competências socioemocionais no contexto educacional.

3. COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E INTERAÇÃO SOCIAL NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A compreensão das competências socioemocionais no contexto educacional exige o aprofundamento das relações entre cognição,

afetividade e interação social, dimensões que, durante muito tempo, foram analisadas de forma fragmentada pelas teorias da aprendizagem. Embora diferentes perspectivas tenham buscado explicar como os indivíduos constroem conhecimentos, nem sempre os aspectos emocionais ocuparam lugar de destaque nessas interpretações. Entretanto, à medida que os estudos sobre desenvolvimento humano avançaram, tornou-se cada vez mais evidente que aprender não constitui um processo exclusivamente intelectual, mas uma experiência profundamente marcada pelas relações sociais, pelos afetos e pelos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. Nesse contexto, as contribuições de Lev Semionovich Vygotsky (1991; 2001) e Henri Wallon (1968) oferecem fundamentos teóricos indispensáveis para compreender a inseparabilidade entre pensamento, emoção e interação social.

Ao desenvolver a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) rompeu com concepções que explicavam o desenvolvimento humano a partir de fatores exclusivamente biológicos ou maturacionais. Para o autor, as funções psicológicas superiores são construídas nas relações sociais e posteriormente internalizadas pelos indivíduos, processo por meio do qual a cultura passa a integrar a constituição subjetiva de cada pessoa. Tal compreensão desloca o foco da aprendizagem de uma atividade essencialmente individual para um fenômeno socialmente produzido, evidenciando que o conhecimento se constitui na interação com os outros e com os instrumentos culturais historicamente construídos. Sob essa perspectiva, aprender significa participar de processos coletivos de produção de significados que transformam simultaneamente o sujeito e o contexto em que está inserido.

Nessa direção, a mediação assume papel central na teoria vygotskiana. Segundo Lev Semionovich Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por intermédio das relações estabelecidas com sujeitos mais experientes, da linguagem e dos sistemas simbólicos produzidos pela cultura. O conhecimento não emerge espontaneamente do indivíduo, mas resulta de processos de interação que possibilitam a apropriação de significados socialmente compartilhados. Sob essa perspectiva, a aprendizagem possui origem relacional, sendo construída nas interações estabelecidas com os outros e com a cultura. O desenvolvimento humano, portanto, não pode ser compreendido como resultado de processos exclusivamente individuais, mas como expressão das relações históricas e sociais que constituem os sujeitos. Para a educação, essa compreensão possui implicações profundas, pois evidencia que ensinar não significa apenas transmitir informações, mas criar condições para que os estudantes participem ativamente de experiências capazes de promover novas formas de pensar, interpretar e agir sobre a realidade. O papel do professor, nessa perspectiva, ultrapassa a condição de transmissor de conteúdos e assume a função de mediador de processos formativos que favorecem o desenvolvimento humano.

Embora frequentemente associado às dimensões cognitivas da aprendizagem, o pensamento de Vygotsky também atribui grande relevância à afetividade e aos processos de autorregulação. Ao discutir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o autor destaca que, no processo de desenvolvimento cultural da criança, “a disciplina formal deve desempenhar um papel que não desempenha nos processos mais elementares: todas as funções mais elevadas têm em comum a consciência, o controle e a abstração” (VYGOTSKY, 2001, p. 83). Tal compreensão evidencia que o

desenvolvimento humano não ocorre de maneira espontânea, mas envolve processos progressivos de tomada de consciência e de regulação da própria conduta, construídos nas interações sociais e nas experiências educativas.

Em suas reflexões sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (2001) argumenta que os processos intelectuais não podem ser compreendidos dissociados das necessidades, interesses, motivações e emoções que orientam a atividade humana. Para o autor, pensamento e afetividade constituem dimensões profundamente articuladas, uma vez que os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências influenciam a forma como interpretam a realidade e constroem conhecimentos. Essas formulações revelam que os processos cognitivos não podem ser compreendidos isoladamente, pois estão permanentemente vinculados às experiências emocionais, às motivações e aos significados construídos pelos sujeitos. Sob essa perspectiva, torna-se possível reconhecer uma importante ruptura com concepções que historicamente separaram razão e emoção nos processos educativos. As dificuldades e potencialidades da aprendizagem não podem ser interpretadas exclusivamente a partir de aspectos cognitivos, uma vez que a construção do conhecimento é continuamente atravessada pelas experiências afetivas e pelas relações estabelecidas no contexto escolar. Mais do que acompanhar o pensamento, a afetividade participa ativamente da atribuição de sentido às experiências humanas e, conseqüentemente, aos processos de aprendizagem.

A centralidade atribuída à afetividade encontra importante ressonância nas contribuições do psicólogo e médico francês Henri Wallon (1968). Ao investigar a constituição da pessoa, Wallon

compreende a emoção não como um elemento acessório do desenvolvimento, mas como uma dimensão fundante da vida psíquica e das relações humanas. Diferentemente de abordagens que interpretam os afetos como obstáculos ao pensamento racional, o autor defende que emoção e inteligência se desenvolvem de forma integrada, influenciando-se mutuamente ao longo de toda a trajetória humana. Essa compreensão amplia significativamente a análise dos processos educativos, ao reconhecer que aprender envolve experiências que mobilizam simultaneamente pensamento, sensibilidade e interação social.

Para Wallon (1968), as emoções constituem uma das primeiras formas de comunicação da criança com o meio social, funcionando como mediadoras das relações que estabelece com o mundo. Ao discutir o papel da afetividade no desenvolvimento humano, o autor afirma que

"as emoções, que são a exteriorização da afetividade, provocam, assim, transformações que tendem, por outro lado, a reduzi-las. Nelas se baseiam as experiências gregárias, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade" (WALLON, 1968, p. 152).

Essa reflexão evidencia que os processos emocionais não se restringem à esfera individual, mas participam ativamente da constituição das relações sociais e das formas de convivência humana. As emoções, nesse sentido, favorecem a aproximação entre os sujeitos, possibilitando experiências de compartilhamento,

pertencimento e construção de vínculos que se revelam fundamentais para o desenvolvimento humano.

A teoria walloniana permite compreender que desenvolvimento cognitivo, afetivo e social constituem dimensões inseparáveis da experiência humana. Ao longo de sua trajetória, o sujeito constrói conhecimentos, vínculos e identidades por meio de um movimento contínuo de interação com o ambiente social. A aprendizagem, nessa perspectiva, não se reduz à assimilação de conteúdos, mas envolve processos complexos de significação que articulam emoção, linguagem, cultura e relações interpessoais. Tal compreensão reforça a necessidade de considerar a qualidade das experiências vividas pelos estudantes no ambiente escolar, reconhecendo que os vínculos estabelecidos com professores, colegas e conhecimentos escolares participam ativamente da construção de sentidos, da motivação para aprender e da constituição da identidade dos sujeitos. Sob essa ótica, as experiências afetivas vivenciadas no ambiente educativo deixam de ocupar uma posição secundária e passam a ser compreendidas como elementos constitutivos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao aproximar as contribuições de Vygotsky e Wallon, observa-se uma convergência teórica particularmente relevante para a discussão das competências socioemocionais. Embora partam de referenciais distintos, ambos rejeitam explicações reducionistas que fragmentam o desenvolvimento humano em compartimentos isolados. Em suas formulações, cognição e afetividade não ocupam campos independentes, mas integram um movimento único por meio do qual os sujeitos constroem conhecimentos, valores, identidades e formas de participação social. Tal convergência teórica oferece importantes subsídios para questionar interpretações que

posicionam as competências socioemocionais como elementos secundários ou complementares ao currículo escolar.

As contribuições de Vygotsky e Wallon também permitem problematizar interpretações simplificadas acerca das competências socioemocionais. Quando analisadas exclusivamente como conjuntos de habilidades individuais, corre-se o risco de desconsiderar os contextos históricos, culturais e relacionais que participam de sua constituição. À luz desses autores, emoções, valores, formas de convivência e modos de agir não emergem de maneira isolada, mas são produzidos nas interações que os sujeitos estabelecem com o meio social. Tal compreensão desafia perspectivas que reduzem o desenvolvimento socioemocional a treinamentos comportamentais ou a atributos individuais desvinculados das condições concretas de vida e aprendizagem. Sob esse olhar, a escola deixa de ser apenas um espaço de desenvolvimento de competências e passa a ser compreendida como um ambiente privilegiado de produção de experiências humanas, relações e significados.

Essa crítica aproxima-se das reflexões de Chauí (2014) acerca da ideologia da competência. Ao problematizar a valorização excessiva de atributos individuais como critérios de reconhecimento e sucesso social, a autora alerta para o risco de obscurecer os condicionantes históricos e coletivos que participam da constituição dos sujeitos. Sob essa perspectiva, compreender as competências socioemocionais apenas como repertórios individuais de comportamento pode conduzir a interpretações reducionistas que desconsideram a influência das relações sociais, da cultura e das condições concretas de vida sobre os processos de desenvolvimento humano.

À luz dessas reflexões, torna-se inadequado compreender o desenvolvimento socioemocional como uma tarefa adicional atribuída à escola. Se aprender envolve processos que articulam pensamento, emoção e interação social, então as capacidades relacionadas à empatia, à cooperação, à autorregulação emocional e à convivência democrática participam diretamente da construção das experiências de aprendizagem. Dessa maneira, os fundamentos teóricos discutidos nesta seção permitem compreender que ensinar envolve muito mais do que organizar conteúdos ou transmitir informações. As contribuições de Vygotsky e Wallon evidenciam que a aprendizagem constitui um processo complexo, no qual dimensões cognitivas, afetivas e sociais se articulam permanentemente na constituição dos sujeitos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento socioemocional não ocupa uma posição periférica nos processos educativos, mas constitui uma dimensão intrínseca à construção do conhecimento, à produção de significados e à formação das relações humanas. Essa compreensão desloca o olhar para a atuação docente, evidenciando a necessidade de refletir sobre o papel dos professores na mediação de experiências formativas capazes de promover não apenas a apropriação de saberes escolares, mas também a construção de valores, vínculos e capacidades essenciais para a vida em sociedade.

4. O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A presença cada vez mais frequente das competências socioemocionais nos debates educacionais contemporâneos tem provocado mudanças significativas na forma de compreender os processos de ensino e aprendizagem. Se durante muito tempo a escola foi identificada prioritariamente como espaço de transmissão

de conhecimentos, hoje ganha força a compreensão de que educar envolve também formar sujeitos capazes de lidar com emoções, estabelecer relações éticas, conviver com as diferenças e participar ativamente da vida social. Essa ampliação do olhar desloca a atenção para o papel desempenhado pelos professores, uma vez que grande parte dessas aprendizagens se constrói nas experiências vividas cotidianamente no ambiente escolar.

Pensar a docência para além da transmissão de conteúdos exige reconhecer que ensinar é, antes de tudo, uma relação entre sujeitos. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Paulo Freire (1996), para quem a educação se realiza no encontro entre pessoas que aprendem e ensinam simultaneamente. Ao problematizar modelos pedagógicos centrados na transferência de conhecimentos, o autor atribui centralidade ao diálogo, à escuta e à construção compartilhada dos saberes. Nessa compreensão, o ato educativo deixa de ser concebido como um movimento unilateral e passa a constituir-se como uma experiência humana fundada na interação, na reciprocidade e no reconhecimento da dignidade daqueles que participam do processo educativo. Mais do que transmitir conteúdos, ensinar implica criar condições para que os sujeitos construam sentidos, desenvolvam autonomia e participem ativamente da produção do conhecimento.

Diversas capacidades atualmente associadas ao desenvolvimento socioemocional encontram ressonância nas reflexões freireanas muito antes da consolidação desse conceito no campo educacional. O respeito às diferenças, a escuta sensível, a valorização da palavra do outro, a responsabilidade coletiva e a construção da autonomia figuram entre os princípios que atravessam sua obra. Tal perspectiva torna-se particularmente evidente quando Freire (1987, p. 39) afirma

que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa formulação desloca a aprendizagem de uma lógica individual e evidencia seu caráter essencialmente relacional, histórico e social. O conhecimento não emerge de processos isolados nem de ações exclusivamente individuais, mas se constitui nas interações estabelecidas entre sujeitos que compartilham experiências, constroem significados e atribuem sentido à realidade que os cerca. Sob esse olhar, aprender envolve também desenvolver formas de convivência, participação e reconhecimento mútuo.

A aproximação entre o pensamento freireano e as discussões contemporâneas sobre competências socioemocionais permite compreender que a formação humana não pode ser fragmentada em dimensões independentes. Embora Freire não utilize essa terminologia, suas reflexões oferecem fundamentos consistentes para pensar a educação como um processo que articula conhecimentos, valores, atitudes e relações sociais. Essa compreensão contribui para questionar perspectivas que reduzem o desenvolvimento socioemocional à aquisição de habilidades específicas ou à adaptação comportamental dos indivíduos. Em sentido contrário, evidencia que capacidades relacionadas à empatia, à cooperação, ao diálogo e à responsabilidade se constroem nas experiências concretas vividas pelos sujeitos e nas relações que estabelecem com os outros. Assim, o desenvolvimento socioemocional deixa de ser compreendido como uma agenda recente incorporada ao currículo escolar e passa a ser reconhecido como expressão de uma tradição pedagógica comprometida com a formação integral, com a emancipação humana e com a construção de práticas educativas orientadas pela ética e pela participação democrática.

O desenvolvimento de capacidades relacionadas à empatia, à cooperação, à responsabilidade e à persistência não ocorre de maneira espontânea nem pode ser compreendido como resultado exclusivo de características individuais. As reflexões provocadas pelo Instituto Ayrton Senna (2023) contribuem para evidenciar que tais capacidades são desenvolvidas ao longo da vida e fortemente influenciadas pelos contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Essa compreensão amplia a responsabilidade atribuída à escola, mas também exige cautela para que não se transfira exclusivamente para ela a tarefa de responder a desafios que possuem origens mais amplas e complexas. Como adverte Chauí (2014), a tendência contemporânea de individualizar problemas coletivos pode conduzir à falsa percepção de que o sucesso ou o fracasso dos sujeitos depende exclusivamente de suas capacidades pessoais. No campo educacional, essa lógica exige cautela para que as competências socioemocionais não sejam compreendidas como mecanismos de adaptação às adversidades, mas como dimensões articuladas à construção da autonomia, da consciência crítica e da participação democrática.

Reconhecer a importância das competências socioemocionais não significa ignorar as condições sociais, econômicas e culturais que atravessam as trajetórias dos estudantes. Mais do que resultados individuais, essas capacidades se constituem nas experiências de convivência, nas oportunidades de participação e nas relações estabelecidas com os diferentes contextos de aprendizagem. Sob esse olhar, a escola não atua como única responsável pelo desenvolvimento socioemocional, mas configura-se como um espaço privilegiado para potencializar experiências formativas capazes de contribuir para a construção da autonomia, da responsabilidade e do compromisso com a vida coletiva.

O reconhecimento da relevância das competências socioemocionais para a formação humana não elimina a necessidade de problematizar as formas como esse conceito vem sendo incorporado aos discursos e às políticas educacionais contemporâneas. A ampliação de sua presença nos currículos escolares, nos documentos orientadores e nos programas de formação representa um avanço importante ao reconhecer dimensões historicamente secundarizadas pela escola. Entretanto, também suscita questionamentos acerca das finalidades atribuídas a essas competências e das concepções de sujeito e educação que orientam sua implementação. Essa problematização torna-se particularmente relevante quando se considera a crítica de Chauí (2014) à racionalidade neoliberal presente em diferentes esferas da vida social.

Para a autora, a lógica gerencial tende a transformar sujeitos em empreendedores de si mesmos, transferindo para o indivíduo responsabilidades que muitas vezes decorrem de processos sociais, econômicos e políticos mais amplos. Nessa perspectiva, determinadas abordagens das competências socioemocionais podem correr o risco de enfatizar excessivamente atributos individuais, como resiliência, autocontrole e adaptabilidade, sem considerar as desigualdades estruturais que condicionam as experiências educativas. Tal compreensão permite questionar interpretações que convertem capacidades humanas complexas em indicadores de desempenho ou mecanismos de adaptação social, deslocando para os sujeitos a responsabilidade por enfrentar problemas que possuem raízes coletivas e históricas. Essa reflexão não invalida a importância do desenvolvimento socioemocional, mas alerta para a necessidade de compreendê-lo em uma perspectiva crítica, comprometida com a formação humana integral,

com a construção da autonomia e com a transformação das condições sociais que atravessam a vida escolar.

O crescimento das políticas, programas e avaliações voltados ao desenvolvimento socioemocional também tem produzido importantes tensões no campo educacional. Embora tais iniciativas contribuam para dar visibilidade ao tema, existe o risco de reduzir a complexidade do desenvolvimento humano a prescrições normativas, indicadores de desempenho e processos de mensuração. Sob esse enfoque, aspectos relacionados à empatia, à convivência e à autorregulação emocional podem ser tratados como atributos individuais desvinculados das experiências concretas vividas pelos sujeitos. Tal perspectiva distancia-se das contribuições de autores como Freire, Vygotsky e Wallon, cujas reflexões evidenciam que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e não pode ser compreendido fora delas.

Esperar que os professores promovam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes implica discutir, inevitavelmente, os processos de formação docente. Não se trata apenas de reconhecer a importância dessas capacidades para a aprendizagem, mas de compreender de que maneira os educadores são preparados para lidar com elas em sua prática profissional. Nesse ponto, as contribuições de António Nóvoa (2009) assumem especial relevância ao enfatizar que a docência não se constrói exclusivamente pela aquisição de técnicas ou metodologias, mas pela capacidade de refletir criticamente sobre a prática e compreender a complexidade das relações educativas. Como afirma o autor, "no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais" (NÓVOA, 2009, p. 32). Essa formulação contribui para compreender que o trabalho docente envolve dimensões

humanas que não podem ser dissociadas dos processos pedagógicos.

A realidade das escolas demonstra que o trabalho docente envolve muito mais do que o planejamento de conteúdos curriculares. Professores lidam diariamente com conflitos, inseguranças, expectativas, dificuldades de aprendizagem, questões familiares e demandas emocionais que atravessam a vida dos estudantes. Essa complexidade evidencia que a docência não pode ser compreendida apenas como domínio de conteúdos ou aplicação de métodos pedagógicos. Nessa direção, António Nóvoa (2009) afirma que

"ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão" (NÓVOA, 2009, p. 31).

A reflexão do autor reforça a compreensão de que o exercício docente envolve processos permanentes de interação, aprendizagem coletiva e construção de saberes profissionais que se desenvolvem nas experiências concretas vividas no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, promover competências socioemocionais implica reconhecer que os próprios professores aprendem e se constituem profissionalmente por meio das relações que estabelecem com seus pares e com a comunidade educativa.

Essa necessidade evidencia uma contradição presente em muitos sistemas educacionais. Ao mesmo tempo em que cresce a expectativa de que a escola contribua para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, permanecem limitados os espaços destinados à reflexão sobre essas dimensões nos processos de formação inicial e continuada dos professores. Nesse contexto, ganha relevância a defesa de Nóvoa (2009) de que

"através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção" (NÓVOA, 2009, p. 43).

É importante destacar que, a partir do autor, a construção coletiva de saberes e a partilha de experiências aparecem como elementos fundamentais para que os docentes desenvolvam respostas mais consistentes aos desafios contemporâneos da educação. Essa reflexão torna-se particularmente relevante quando se considera que a promoção das competências socioemocionais não depende apenas de propostas curriculares ou de metodologias específicas, mas também da capacidade dos professores de construir relações educativas pautadas no diálogo, na escuta e na colaboração. Assim, refletir sobre o desenvolvimento socioemocional dos estudantes implica, igualmente, refletir sobre os processos formativos e as experiências profissionais vividas pelos próprios educadores.

Promover competências socioemocionais no contexto escolar envolve muito mais do que incorporar novas metodologias ou desenvolver programas voltados às emoções e aos comportamentos dos estudantes. Trata-se de um processo que se constitui nas relações pedagógicas, nas experiências de convivência e nos significados produzidos cotidianamente no ambiente escolar. Nessa dinâmica, o professor ultrapassa a função de mediador dos conhecimentos acadêmicos e passa a participar da construção de espaços educativos nos quais o diálogo, a cooperação, o respeito às diferenças e o reconhecimento mútuo se tornam experiências concretamente vividas pelos estudantes.

As contribuições de Paulo Freire, do Instituto Ayrton Senna e António Nóvoa permitem compreender que a formação humana não se realiza pela dissociação entre conhecimento e afetividade, mas pela articulação permanente entre saberes, valores, relações e experiências. Tal entendimento desloca o desenvolvimento socioemocional de uma posição secundária no currículo e o insere no próprio núcleo dos processos educativos. Mais do que ensinar conteúdos ou desenvolver competências isoladas, a escola é desafiada a constituir espaços de aprendizagem capazes de favorecer a construção da autonomia, da responsabilidade, da empatia e da participação social.

É, portanto, importante destacar que as competências socioemocionais não podem ser compreendidas como um conjunto de habilidades dissociadas dos contextos sociais e das relações educativas. Sua construção ocorre nas experiências vividas pelos sujeitos e encontra no trabalho docente um dos principais elementos de mediação. Nessa direção, refletir sobre o desenvolvimento socioemocional implica, necessariamente, discutir

a qualidade das relações estabelecidas na escola, os processos de formação dos professores e o compromisso ético da educação com a formação integral dos estudantes. É nesse entrelaçamento entre aprendizagem, convivência e desenvolvimento humano que as competências socioemocionais assumem relevância para os processos de ensino e aprendizagem.

5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Transformar os princípios que fundamentam as competências socioemocionais em experiências efetivamente vividas no cotidiano escolar constitui um dos grandes desafios da educação contemporânea. Embora a importância das emoções, das relações humanas e da formação integral seja amplamente reconhecida nos discursos educacionais, sua incorporação às práticas pedagógicas nem sempre ocorre de forma consistente. Entre o reconhecimento teórico e a realidade das escolas existe um percurso permeado por tensões, limites institucionais e desafios formativos que exigem reflexão permanente. Nesse contexto, discutir competências socioemocionais implica ir além da valorização do tema e problematizar as condições concretas que favorecem ou dificultam sua efetivação nos processos de ensino e aprendizagem.

As contribuições de Daniel Goleman (1995) oferecem elementos importantes para essa reflexão ao evidenciarem que emoções e aprendizagem mantêm uma relação muito mais profunda do que tradicionalmente se admitiu nos sistemas educacionais. Ao questionar concepções restritas de inteligência baseadas exclusivamente em capacidades cognitivas, o autor demonstra que habilidades relacionadas à autoconsciência, ao autocontrole, à

empatia, à motivação e às relações interpessoais influenciam significativamente a forma como os sujeitos aprendem, enfrentam desafios e constroem suas trajetórias de vida. Nessa direção, afirma que as aptidões emocionais fundamentais podem, na verdade, ser ensinadas e aprimoradas nas crianças (GOLEMAN, 1995). Tal compreensão rompe com visões deterministas e reforça a ideia de que o desenvolvimento socioemocional não constitui uma característica inata ou imutável, mas uma dimensão formativa que pode ser cultivada por meio das experiências educativas.

Apesar dos avanços produzidos pelas pesquisas nas últimas décadas, a escola ainda carrega marcas de uma tradição pedagógica fortemente centrada na transmissão de conteúdos e na valorização dos resultados acadêmicos. Em muitos contextos, o sucesso escolar continua sendo associado prioritariamente ao desempenho em avaliações e ao domínio de conhecimentos conceituais. Como consequência, aspectos relacionados à convivência, à escuta, ao pertencimento e à formação ética frequentemente permanecem em posição secundária. Essa realidade revela uma contradição significativa: reconhece-se a importância das competências socioemocionais para a aprendizagem e para a vida em sociedade, mas nem sempre são criadas condições para que elas sejam efetivamente desenvolvidas. O desafio, portanto, não se limita à incorporação de novas metodologias, mas envolve a revisão de concepções historicamente consolidadas acerca do próprio sentido da educação.

A complexidade dessa discussão torna-se ainda mais evidente quando se observam as condições concretas de trabalho enfrentadas pelos professores. Turmas numerosas, excesso de demandas administrativas, pressão por resultados e escassez de

tempo para planejamento coletivo influenciam diretamente a organização das práticas pedagógicas. Espera-se que os docentes promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, mas nem sempre lhes são oferecidas condições institucionais compatíveis com essa expectativa. Tal realidade evidencia que o debate sobre competências socioemocionais não pode ser reduzido ao nível da ação individual dos professores, pois envolve também fatores estruturais que atravessam a organização da escola e das políticas educacionais.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à crescente tendência de simplificar o conceito de competência socioemocional. Em determinadas abordagens, essas capacidades passam a ser apresentadas como conjuntos de comportamentos desejáveis, passíveis de treinamento, avaliação e mensuração. Embora tais iniciativas possam contribuir para ampliar a visibilidade do tema, elas também carregam o risco de reduzir a complexidade do desenvolvimento humano a indicadores de desempenho individual. Nessa lógica, aspectos relacionados à empatia, à cooperação, à autonomia e à responsabilidade podem ser tratados como atributos pessoais desvinculados dos contextos sociais, culturais e históricos que influenciam a vida dos sujeitos. Como consequência, corre-se o risco de responsabilizar exclusivamente os estudantes por dificuldades que, muitas vezes, possuem raízes muito mais amplas e profundas.

Essa preocupação ecoa nas reflexões de Chauí (2014) acerca da ideologia da competência. Para a autora, a valorização excessiva do desempenho individual tende a deslocar para os sujeitos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas trajetórias, obscurecendo os condicionantes históricos, sociais e econômicos

que influenciam suas possibilidades de desenvolvimento. No campo educacional, essa lógica pode favorecer interpretações que atribuem aos estudantes a tarefa de superar, por meio de competências pessoais, desafios que frequentemente decorrem de desigualdades estruturais. Sob essa perspectiva, torna-se necessário compreender as competências socioemocionais não como instrumentos de adaptação individual às exigências sociais, mas como dimensões articuladas à formação crítica, à participação democrática e à construção de relações mais justas e solidárias.

As contribuições de Lev Semionovich Vygotsky e Henri Wallon permitem problematizar esse reducionismo ao evidenciar que emoções, cognição e relações sociais constituem dimensões inseparáveis da experiência humana. O desenvolvimento não ocorre isoladamente no indivíduo, mas nas interações estabelecidas com os outros e com a cultura. A empatia, a cooperação, a autonomia e a autorregulação emocional não surgem espontaneamente nem podem ser compreendidas como competências exclusivamente individuais; elas são construídas nas relações sociais e continuamente ressignificadas ao longo da vida. Essa compreensão amplia o olhar sobre os processos educativos e reforça a necessidade de ambientes escolares capazes de promover experiências significativas de convivência, participação e construção coletiva do conhecimento.

Embora os desafios sejam expressivos, o cotidiano escolar também oferece inúmeras possibilidades para a promoção das competências socioemocionais. Cada situação de escuta, cada conflito mediado pelo diálogo, cada atividade colaborativa e cada experiência de participação constitui uma oportunidade formativa que ultrapassa os limites dos conteúdos curriculares. Muitas vezes, são justamente

essas experiências que contribuem para a construção da autonomia, da empatia, da responsabilidade e do respeito às diferenças. Tal compreensão desloca o foco das ações pontuais para a qualidade das relações que sustentam a vida escolar, evidenciando que as aprendizagens mais significativas frequentemente emergem das interações vividas no dia a dia da escola.

As evidências apresentadas por Goleman reforçam essa perspectiva. Ao analisar programas de aprendizagem social e emocional desenvolvidos em diferentes contextos educacionais, o autor demonstra que iniciativas voltadas ao fortalecimento da autoconsciência, da empatia e da regulação emocional produzem impactos que vão além da melhoria dos comportamentos. Conforme destaca, tais experiências resultam não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável no desempenho escolar (GOLEMAN, 1995). Essa constatação possui grande relevância para o campo educacional, pois contribui para superar a falsa oposição entre aprendizagem cognitiva e desenvolvimento socioemocional. Em vez de competir entre si, essas dimensões mostram-se profundamente articuladas e mutuamente fortalecedoras.

Nessa direção, as contribuições de Paulo Freire ajudam a compreender que valores como respeito, solidariedade, responsabilidade e compromisso coletivo não se desenvolvem por meio de prescrições normativas ou discursos moralizantes. Eles são construídos nas experiências concretas vividas pelos sujeitos e nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros. A qualidade das interações construídas entre professores e estudantes influencia diretamente a constituição de ambientes educativos mais participativos, acolhedores e democráticos. Promover competências

socioemocionais, portanto, não significa apenas ensinar determinadas habilidades, mas criar condições para que os estudantes vivenciem experiências de diálogo, escuta, cooperação e reconhecimento mútuo.

As contribuições do Instituto Ayrton Senna e António Nóvoa ampliam essa análise ao evidenciar que o desenvolvimento socioemocional exige uma ação articulada entre escola, sociedade e processos de formação docente. Se essas competências são construídas ao longo da vida e influenciadas pelos diferentes contextos de socialização, torna-se fundamental que os professores sejam preparados para compreender a complexidade dessas demandas. Mais do que dominar técnicas ou metodologias específicas, trata-se de desenvolver uma prática pedagógica sensível às múltiplas dimensões da formação humana. Nessa perspectiva, a formação docente assume papel estratégico, pois dificilmente os educadores conseguirão promover experiências educativas humanizadoras se seus próprios processos formativos permanecerem excessivamente fragmentados ou restritos ao domínio técnico dos conteúdos.

Os desafios e as possibilidades relacionados às competências socioemocionais não constituem realidades opostas, mas dimensões que coexistem e se tensionam continuamente no cotidiano escolar. As limitações estruturais, os modelos tradicionais de ensino e as interpretações simplificadas do tema revelam obstáculos que não podem ser ignorados. Ao mesmo tempo, as relações pedagógicas, os processos de mediação e as experiências de convivência demonstram o enorme potencial transformador presente na escola. As contribuições dos autores convergem ao evidenciar que a aprendizagem não pode ser reduzida à aquisição

de conteúdos ou ao desempenho acadêmico. Formar sujeitos implica articular conhecimentos, emoções, valores e relações sociais em um movimento contínuo de construção humana. Nessa compreensão, as competências socioemocionais deixam de ocupar um lugar periférico na educação e passam a ser reconhecidas como parte constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem, reafirmando a centralidade das relações humanas na formação integral e na construção de uma educação comprometida com a cidadania, a participação e a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que as competências socioemocionais ocupam um lugar central na compreensão contemporânea da aprendizagem e da formação humana. Distantes de uma concepção que as reduz a habilidades complementares ao currículo, elas se relacionam diretamente à construção da autonomia, da convivência democrática, da participação cidadã e da produção de conhecimentos socialmente significativos. Sob essa perspectiva, aprender envolve muito mais do que apropriar-se de conteúdos escolares: implica lidar com emoções, estabelecer vínculos, enfrentar desafios e atribuir sentidos às experiências vividas em diferentes contextos sociais e educativos.

Os referenciais teóricos analisados permitem compreender que cognição, afetividade e relações sociais não se desenvolvem de forma isolada, mas integram um movimento complexo e interdependente que participa da constituição dos sujeitos e de suas formas de aprender, agir e interpretar a realidade. Conhecimentos, emoções, valores e experiências compartilhadas participam simultaneamente da formação dos sujeitos,

influenciando a maneira como compreendem a realidade, constroem aprendizagens e se posicionam diante do mundo. Esse entendimento questiona visões reducionistas que ainda insistem em separar razão e emoção ou em restringir a educação à transmissão de conteúdos e ao desempenho acadêmico.

Nesse cenário, a atuação docente revela-se elemento decisivo para a promoção das competências socioemocionais. O diálogo, a escuta, a cooperação, a mediação de conflitos e a construção coletiva do conhecimento configuram experiências formativas que extrapolam a dimensão técnica do ensino e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. Mais do que aplicar metodologias específicas ou implementar programas voltados ao desenvolvimento emocional, os professores participam da criação de ambientes educativos nos quais valores, vínculos e aprendizagens são construídos de forma relacional, fortalecendo processos de formação mais conscientes, solidários e humanizadores.

Todavia, a consolidação dessas práticas permanece atravessada por desafios significativos. A permanência de modelos educacionais centrados prioritariamente em resultados mensuráveis, as limitações estruturais das instituições escolares, a intensificação das demandas atribuídas aos professores e as interpretações simplificadas das competências socioemocionais ainda constituem obstáculos à sua efetivação. Tais aspectos indicam que o fortalecimento dessa dimensão educativa depende não apenas da adoção de novas estratégias pedagógicas, mas também da revisão das concepções que orientam os processos de ensino e aprendizagem e do compromisso com políticas voltadas à formação integral dos sujeitos.

As reflexões desenvolvidas ao longo do texto também permitem compreender que as competências socioemocionais constituem um campo marcado por tensões e disputas interpretativas. Se, por um lado, diferentes abordagens evidenciam seu potencial para favorecer a aprendizagem significativa, a convivência democrática e o desenvolvimento humano, por outro, determinadas perspectivas tendem a reduzi-las a mecanismos de adaptação individual às exigências sociais contemporâneas. À luz das contribuições dos autores, torna-se fundamental compreendê-las para além de uma lógica instrumental, reconhecendo-as como dimensões indissociáveis da formação humana, da construção da autonomia e da participação crítica dos sujeitos na transformação da realidade.

A escola, nesse contexto, não pode ser compreendida como única responsável pela superação dos múltiplos desafios sociais que atravessam a vida dos estudantes. Seu papel, entretanto, permanece singular na criação de experiências educativas capazes de favorecer a empatia, a responsabilidade, a cooperação, o respeito às diferenças e o fortalecimento da cidadania. Ao promover espaços de encontro, diálogo e construção coletiva do conhecimento, reafirma-se como instituição essencial para a formação de sujeitos capazes de compreender a si mesmos, relacionar-se eticamente com os outros e atuar de forma crítica na sociedade.

Novos estudos poderão aprofundar a compreensão sobre como essas competências são percebidas, mobilizadas e desenvolvidas pelos professores em diferentes contextos escolares, contribuindo para aproximar os referenciais teóricos das experiências concretas da prática educativa. Em um tempo marcado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, fortalecer uma educação comprometida com a integralidade do ser humano

permanece como uma tarefa incontornável. Formar sujeitos capazes de aprender, conviver, dialogar, posicionar-se criticamente e agir com responsabilidade diante dos desafios do presente permanece como uma das mais relevantes finalidades da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. (Obra originalmente publicada em 1995)

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais são para a vida**: a relação do desenvolvimento socioemocional com o desempenho escolar, estratégias de aprendizagem, bem-estar, saúde mental, autoestima acadêmica, violência, bullying e pertencimento escolar. Organização: Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi e Gisele Alves. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968.

¹ Doutorando em Ciências da Educação - VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestranda em Ciências da Educação - VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestranda em Ciências da Educação- VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestranda em Ciências da Educação- VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

- ⁵ Mestranda em Ciências da Educação - VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- ⁶ Mestranda em Ciências da Educação - VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- ⁷ Doutora em Psicologia da Educação - Docente VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)