

**EDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES
NO CURRÍCULO ESCOLAR:
O IMPACTO DAS
COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NA
REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA E
NA SAÚDE MENTAL
ESTUDANTIL**

**EMOTIONAL EDUCATION IN THE SCHOOL CURRICULUM: THE IMPACT OF
SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES ON VIOLENCE REDUCTION AND
STUDENT MENTAL HEALTH**

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 29/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793249993](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793249993)

Tarcísio de Jesus Moreira¹

Évellyn Lorrane Alves de Melo²

Fabio Cintra Aragão Gonçalves³

Maria Dalva da Silva Santos⁴

Tatiana Simão de Carvalho⁵

Maria da Conceição de Oliveira Andrade⁶

Geonar do Nascimento Silva⁷

Paulo Eudes Moreira de Miranda⁸

RESUMO

A educação das emoções vem ocupando espaço crescente no debate curricular por sua relação com convivência, aprendizagem, prevenção de violências e promoção de saúde mental. Este artigo analisa de que maneira o desenvolvimento sistemático de competências socioemocionais pode ser integrado ao currículo escolar sem reduzir a formação humana a treinamentos comportamentais ou a ações isoladas. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e analítico-propositiva, fundamentada em oito produções brasileiras publicadas entre 2020 e 2024, com foco em saúde mental infantil, competências socioemocionais, bullying, habilidades sociais, convivência ética e intervenções escolares. A literatura indica que práticas contínuas de reconhecimento emocional, empatia, autorregulação, resolução de conflitos, cooperação e busca de ajuda podem contribuir para melhorar o clima escolar e criar fatores de proteção à saúde mental, especialmente quando articuladas à formação docente e às rotinas curriculares. Como referência prática brasileira, destaca-se uma intervenção realizada com crianças do Ensino Fundamental no oeste de Santa Catarina, na qual situações-problema relacionadas ao bullying foram incorporadas às aulas de Língua Portuguesa, favorecendo reflexão, cooperação e protagonismo. O artigo também discute uma ação de promoção de saúde mental em Pelotas, Rio Grande do Sul. Ao final, propõem-se soluções inovadoras como trilhas curriculares socioemocionais, círculos restaurativos, laboratórios de convivência, portfólios emocionais, mentoria entre pares, protocolos de busca de ajuda e indicadores de clima escolar.

Palavras-chave: Educação socioemocional; Currículo escolar; Violência escolar; Saúde mental; Convivência ética.

ABSTRACT

Emotional education has gained increasing prominence in curriculum debates due to its relationship with school coexistence, learning, violence prevention and mental health promotion. This article analyzes how the systematic development of socio-emotional competencies can be integrated into the school curriculum without reducing human development to behavioral training or isolated activities. It is a qualitative, bibliographic and analytical-propositional study based on eight Brazilian publications from 2020 to 2024, focusing on child mental health, socio-emotional competencies, bullying, social skills, ethical coexistence and school interventions. The literature indicates that continuous practices involving emotional recognition, empathy, self-regulation, conflict resolution, cooperation and help-seeking may improve school climate and create protective factors for mental health, especially when linked to teacher education and curricular routines. As a Brazilian practical reference, the article highlights an intervention with elementary school children in western Santa Catarina, in which problem situations related to bullying were incorporated into Portuguese classes, fostering reflection, cooperation and student agency. It also discusses a school mental health action in Pelotas, Rio Grande do Sul. Finally, innovative solutions are proposed, including socio-emotional curriculum pathways, restorative circles, coexistence laboratories, emotional portfolios, peer mentoring, help-seeking protocols and school climate indicators.

Keywords: Socio-emotional education; School curriculum; School violence; Mental health; Ethical coexistence.

1. INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é convocada a lidar com desafios que ultrapassam a transmissão de conteúdos acadêmicos. Conflitos interpessoais, bullying, cyberbullying, sofrimento emocional, dificuldades de autorregulação, isolamento e problemas de convivência interferem diretamente na experiência educativa. Nesse contexto, cresce a discussão sobre a necessidade de incorporar ao currículo práticas sistemáticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, compreendido como parte da formação integral e não como conteúdo periférico ou eventual.

Faria e Rodrigues (2020) defendem que a escola possui papel relevante na promoção e na prevenção em saúde mental de crianças e adolescentes. Essa perspectiva desloca o foco exclusivo da doença para a construção de fatores protetivos e para a criação de ambientes que favoreçam bem-estar, vínculo, expressão emocional e busca de ajuda. Assim, a educação das emoções pode ser compreendida como uma dimensão preventiva e pedagógica, desde que não se confunda com atendimento clínico nem atribua à escola responsabilidades que pertencem aos serviços especializados de saúde.

No campo curricular, Cerce e Brito (2022) discutem as competências socioemocionais como parte das necessidades formativas do século XXI. O debate ganha força porque habilidades como empatia, autoconhecimento, autorregulação, cooperação, responsabilidade e tomada de decisão repercutem no modo como os estudantes aprendem, convivem e respondem a situações de conflito. No entanto, a incorporação dessas competências ao currículo exige cuidado para evitar abordagens prescritivas ou superficiais, nas quais emoções são tratadas como comportamentos padronizados que devem ser treinados de forma descontextualizada.

A relação entre competências socioemocionais e violência escolar é particularmente relevante. Ricci e Cruz (2021) analisam o desenvolvimento socioemocional como ferramenta de enfrentamento ao bullying e destacam a necessidade de programas de intervenção escolar capazes de atuar sobre clima, relações e práticas de convivência. Pires, Tessaro e Pedron (2022), por sua vez, relatam uma intervenção com crianças do Ensino Fundamental I, no oeste de Santa Catarina, em que a temática do bullying foi integrada ao conteúdo de Língua Portuguesa por meio de situações-problema do cotidiano escolar. Os resultados apontaram potencial para estimular cooperação, coletividade e reflexão sobre as práticas de convivência.

A promoção da saúde mental também requer que estudantes e professores reconheçam sinais de sofrimento e conheçam caminhos de busca de ajuda. Ballester et al. (2021) descrevem uma ação na Escola Círculo Operário Pelotense, em Pelotas, Rio Grande do Sul, voltada à promoção de saúde mental no Ensino Fundamental e à formação de professores. O trabalho evidencia a importância da articulação entre escola, universidade e educação em saúde, especialmente quando o objetivo é ampliar informação e reduzir barreiras para o pedido de ajuda.

Outro eixo importante é o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. Guimarães, Gonçalves e Nascimento (2022), ao avaliarem uma proposta baseada no Good Behavior Game em contexto escolar, observaram a relevância do reforço positivo para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a criação de um ambiente favorável às relações e à aprendizagem. A experiência sugere que ações socioemocionais podem assumir formatos lúdicos

e coletivos, desde que estejam orientadas por objetivos pedagógicos claros.

Na adolescência, a relação entre experiências adversas e competências socioemocionais ganha contornos específicos. Santos et al. (2024) mostram que trajetórias de adversidade se associam a diferenças em competências socioemocionais e que aspectos de gênero precisam ser considerados na compreensão do desenvolvimento juvenil. Esse dado impede que programas escolares tratem todos os estudantes como se tivessem as mesmas experiências, necessidades ou recursos emocionais.

A convivência ética fornece um marco adicional para o problema. Tognetta (2022) destaca a necessidade de tratar a convivência como tema estruturante da vida escolar, articulando valores, relações e prevenção de problemas de convivência. Essa perspectiva amplia a educação socioemocional: mais do que ensinar o aluno a controlar emoções individuais, é preciso construir coletivamente normas, responsabilidades, respeito, participação e formas não violentas de lidar com conflitos.

Diante desse cenário, o problema que orienta a pesquisa é: de que maneira a educação das emoções, integrada ao currículo escolar, pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais, para a redução da violência e para a promoção da saúde mental estudantil? O objetivo geral é analisar as contribuições de práticas socioemocionais curriculares para a convivência escolar e o bem-estar dos estudantes, identificando evidências brasileiras e propondo estratégias inovadoras de implementação. Especificamente, busca-se discutir a relação entre currículo e competências socioemocionais; analisar interfaces com bullying,

violência e saúde mental; examinar experiências brasileiras; e propor soluções aplicáveis a redes de ensino.

A relevância deste estudo está em aproximar três agendas que frequentemente aparecem separadas: currículo, convivência e saúde mental. A hipótese orientadora é que a escola pode atuar como espaço protetivo quando transforma o desenvolvimento socioemocional em prática contínua, integrada às disciplinas, aos projetos, à gestão de conflitos e à rede de proteção. Não se trata de substituir psicólogos ou profissionais de saúde, mas de qualificar relações e criar condições pedagógicas para reconhecer emoções, comunicar necessidades, pedir ajuda, cooperar e resolver conflitos de modo ético.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Educação das Emoções e Currículo Escolar

A incorporação das competências socioemocionais ao currículo envolve uma mudança de compreensão sobre o que significa formação integral. Cerce e Brito (2022) argumentam que o currículo do século XXI precisa responder a demandas que incluem dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Essa visão não elimina o conhecimento disciplinar; ao contrário, amplia a capacidade de trabalhá-lo em situações de interação, tomada de decisão, resolução de problemas e participação social.

Uma educação das emoções curricularmente consistente precisa evitar dois extremos. O primeiro é a ausência: considerar emoções assunto privado e externo à escola, ignorando que relações afetivas atravessam aprendizagem, disciplina, pertencimento e convivência. O segundo é a psicologização: transformar dificuldades escolares e

sociais em problemas individuais de regulação emocional. O currículo socioemocional deve relacionar indivíduo, grupo, cultura escolar e condições sociais.

Faria e Rodrigues (2020) ajudam a sustentar essa diferenciação ao situarem a promoção de saúde mental na escola como prática preventiva e educativa. A escola pode fortalecer recursos de enfrentamento, vínculos e reconhecimento de necessidades, mas precisa conhecer seus limites e estabelecer articulação com serviços especializados quando houver sofrimento intenso, risco ou necessidade clínica.

Assim, a educação das emoções pode ser distribuída pelo currículo em diferentes formatos: atividades específicas de alfabetização emocional; análise de conflitos em textos literários; projetos de convivência; debates éticos; práticas cooperativas; educação física voltada à cooperação; ações de tutoria; assembleias de turma; círculos de diálogo; e protocolos de ajuda. A transversalidade impede que o socioemocional seja reduzido a uma única disciplina ou a semanas temáticas.

2.2. Competências Socioemocionais, Bullying e Violência Escolar

O bullying constitui uma forma de violência marcada pela repetição, intencionalidade e desequilíbrio de poder. Seu enfrentamento não pode depender apenas de punições após os episódios. Ricci e Cruz (2021) destacam que o desenvolvimento de competências socioemocionais pode contribuir para programas de prevenção, especialmente quando a escola trabalha habilidades relacionadas a empatia, relações interpessoais, autorregulação e clima escolar.

Pires, Tessaro e Pedron (2022) oferecem um exemplo concreto dessa abordagem. Em uma escola do oeste catarinense, as autoras incorporaram situações-problema sobre bullying às aulas de Língua Portuguesa com crianças do Ensino Fundamental I. A estratégia aproximou o tema da rotina curricular e estimulou reflexão-ação, cooperação e coletividade. O valor da experiência está justamente em mostrar que prevenção da violência pode ser trabalhada dentro do currículo, e não apenas em palestras eventuais.

A intervenção também evidencia a importância do protagonismo. Quando estudantes analisam situações próximas de sua realidade, discutem alternativas e constroem respostas coletivas, deixam de ocupar posição passiva diante das regras de convivência. Esse movimento pode favorecer compromisso com acordos e aumentar a capacidade do grupo de reconhecer situações de humilhação, exclusão ou abuso.

Tognetta (2022) amplia essa discussão ao inserir a convivência ética como elemento estruturante. A redução da violência depende de uma cultura em que valores sejam vivenciados cotidianamente. Dessa forma, competências socioemocionais precisam estar associadas a justiça, respeito, solidariedade, participação e responsabilidade coletiva.

2.3. Saúde Mental Estudantil e Fatores de Proteção

A saúde mental de crianças e adolescentes é influenciada por fatores individuais, familiares, escolares e sociais. Por isso, programas escolares não devem prometer prevenir todos os transtornos ou resolver todo sofrimento. Sua contribuição específica está na criação de fatores de proteção: vínculo com adultos de referência, percepção

de apoio, repertório de comunicação, capacidade de buscar ajuda, relações positivas entre pares e acesso a informação de qualidade.

Faria e Rodrigues (2020) destacam que ações de promoção e prevenção em saúde mental são compatíveis com o contexto educacional quando orientadas para potencializar saúde psicológica e prevenir problemas. Entre os desafios está a preparação dos profissionais da escola para reconhecer situações que podem ser acolhidas pedagogicamente e aquelas que exigem encaminhamento.

Ballester et al. (2021) descrevem uma iniciativa desenvolvida em Pelotas que articulou acadêmicos de Medicina, professores e estudantes do Ensino Fundamental. O projeto produziu materiais educativos e uma formação para docentes, com o objetivo de promover saúde mental e estimular comportamento de busca de ajuda. Ainda que os resultados apresentados sejam preliminares, a experiência mostra uma arquitetura de intervenção promissora: parceria entre escola e universidade, escuta do contexto local, formação de professores e materiais destinados aos estudantes.

Essa arquitetura pode ser replicada por redes públicas com adaptações. Universidades, institutos federais e serviços de saúde podem atuar como parceiros, sem retirar da escola sua função pedagógica. A vantagem é criar uma rede de suporte que permita prevenção, identificação precoce de sinais de sofrimento e encaminhamento responsável.

2.4. Habilidades Sociais, Autorregulação e Comportamento Pró-Social

As competências socioemocionais tornam-se mais concretas quando traduzidas em comportamentos observáveis e situações reais. Saber reconhecer a própria irritação, pedir pausa, ouvir uma versão diferente, negociar uma regra ou reparar um dano são aprendizagens que podem ser ensinadas, praticadas e avaliadas qualitativamente.

Guimarães, Gonçalves e Nascimento (2022) testaram uma proposta inspirada no Good Behavior Game com estudantes do quinto ano. A dinâmica valorizava comportamentos desejáveis por meio de reforço positivo e organização em equipes. Os resultados indicaram que estratégias dessa natureza podem favorecer comportamentos pró-sociais e melhorar o ambiente relacional.

O aspecto mais relevante não é transformar a escola em espaço de recompensas permanentes, mas compreender que comportamentos cooperativos precisam ser reconhecidos e praticados. Em muitos contextos, a atenção adulta aparece apenas diante do conflito. Programas socioemocionais podem inverter essa lógica ao tornar visíveis comportamentos de ajuda, respeito, escuta e responsabilidade.

A autorregulação também deve ser compreendida de modo relacional. Não se trata apenas de fazer o estudante controlar emoções, mas de oferecer condições para nomeá-las, compreender seus gatilhos, buscar apoio e encontrar estratégias socialmente adequadas de expressão. Essa aprendizagem é particularmente importante em situações de conflito, frustração e pressão entre pares.

2.5. Adolescência, Adversidades e Diversidade de Trajetórias

A educação socioemocional precisa considerar que estudantes chegam à escola com histórias muito diferentes. Santos et al. (2024) analisam relações entre experiências adversas e competências socioemocionais na adolescência, identificando diferenças relevantes e chamando atenção para aspectos de gênero. A principal implicação curricular é a necessidade de evitar programas universais excessivamente padronizados.

Uma atividade que funciona como reflexão leve para um grupo pode mobilizar memórias dolorosas em outro estudante. Por isso, professores precisam receber orientações sobre limites, confidencialidade, acolhimento e encaminhamento. Atividades socioemocionais não devem forçar exposição de experiências pessoais nem exigir que estudantes revelem traumas diante da turma.

A diversidade também envolve diferenças culturais, territoriais, raciais, de gênero, de deficiência e de condições socioeconômicas. Emoções são universais em certo sentido, mas suas formas de expressão e interpretação são mediadas culturalmente. Um currículo socioemocional democrático deve reconhecer essa pluralidade e evitar modelos únicos de comportamento considerado adequado.

2.6. Convivência Ética Como Eixo Organizador

Uma das maneiras de evitar a individualização excessiva das competências socioemocionais é situá-las dentro da convivência ética. Tognetta (2022) sustenta a relevância de trabalhar convivência como dimensão central da escola. Isso significa perguntar não apenas se o estudante consegue controlar a raiva, mas também

como a escola produz regras, distribui voz, responde a humilhações e cria mecanismos de participação.

A convivência ética transforma competências individuais em práticas coletivas. Empatia precisa aparecer nas decisões do grupo; respeito deve orientar as regras; responsabilidade precisa incluir reparação; autonomia deve vir acompanhada de consideração pelo outro. Essa perspectiva aproxima educação socioemocional de educação moral, direitos humanos e cultura de paz.

No currículo, esse eixo pode ser desenvolvido por assembleias de classe, círculos de diálogo, mediação de conflitos, projetos solidários, análise de dilemas morais e contratos de convivência construídos com os estudantes. O objetivo não é eliminar todo conflito, mas criar repertório para que conflitos sejam enfrentados sem violência e com maior capacidade de escuta.

2.7. Exemplos Brasileiros de Práticas Que Apresentam Resultados Promissores

O caso do oeste de Santa Catarina relatado por Pires, Tessaro e Pedron (2022) constitui um exemplo especialmente pertinente porque integra prevenção do bullying ao trabalho curricular. Em vez de uma palestra isolada, as situações-problema foram trabalhadas dentro da disciplina de Língua Portuguesa. A experiência demonstrou potencial para promover cooperação e reflexão, indicando que temas socioemocionais podem ser incorporados à rotina pedagógica sem competir com a aprendizagem acadêmica.

Em Pelotas, Ballester et al. (2021) apresentam outra direção: a parceria entre universidade e escola para promoção de saúde mental. A formação de professores e a produção de materiais

educativos foram construídas a partir de observação e planejamento conjunto. O caráter preliminar dos resultados recomenda cautela, mas o desenho da ação oferece um modelo transferível para redes que desejem aproximar educação e saúde.

A proposta baseada no Good Behavior Game estudada por Guimarães, Gonçalves e Nascimento (2022) acrescenta um terceiro princípio: o uso de estratégias lúdicas e de reforço positivo para favorecer comportamentos pró-sociais. Os três casos convergem em um ponto: intervenções eficazes tendem a ser incorporadas à rotina, envolver professores e estudantes e produzir oportunidades concretas de prática.

2.8. Soluções Inovadoras para Redes de Ensino

Com base na literatura, propõe-se a criação de uma Trilha Curricular de Educação das Emoções organizada por ciclos. Nos anos iniciais, o foco pode recair sobre identificação de emoções, linguagem para pedir ajuda, cooperação e resolução simples de conflitos. Nos anos finais, podem ser incluídos pressão de pares, cyberbullying, autocuidado digital, empatia em ambientes online, relações afetivas e tomada de decisão. No Ensino Médio, podem ser trabalhados estresse, projeto de vida, pertencimento, redes de apoio e participação cidadã.

Outra solução é o Laboratório de Convivência, espaço periódico no horário escolar destinado à análise de situações-problema, círculos restaurativos, jogos cooperativos e planejamento de ações de melhoria do clima escolar. O laboratório não precisa de sala própria; trata-se de uma rotina pedagógica estruturada.

Propõe-se também um Protocolo de Busca de Ajuda. Estudantes precisam saber com quem falar, como pedir apoio e o que acontece depois de uma denúncia ou relato de sofrimento. O protocolo deve ser simples, visível, acessível e articulado à rede de proteção, evitando que a responsabilidade recaia sobre um único professor.

A Mentoria entre Pares constitui outra estratégia. Estudantes mais velhos, previamente formados e acompanhados por adultos, podem participar de ações de acolhimento, integração de novos alunos e campanhas de convivência. Essa solução aumenta participação sem transferir aos estudantes funções que exigem profissionais.

Os Portfólios de Desenvolvimento Socioemocional podem registrar metas, reflexões, projetos cooperativos e estratégias aprendidas, sem atribuir notas à personalidade do estudante. O objetivo é documentar aprendizagem e favorecer autoavaliação, não classificar crianças como mais ou menos empáticas.

Por fim, recomenda-se a criação de um Painel de Clima Escolar com indicadores não clínicos: sensação de pertencimento, percepção de segurança, frequência de situações de humilhação, confiança em adultos, conhecimento dos canais de ajuda e percepção de respeito. Esses indicadores podem orientar decisões da gestão sem diagnosticar transtornos ou rotular estudantes.

Quadro 1. Proposta de integração das competências socioemocionais ao currículo

Eixo	Objetivo formativo	Prática curricular	Indicador de acompanhamento
------	--------------------	--------------------	-----------------------------

Autoconhecimento	Reconhecer emoções e necessidades	Diário/reflexão guiada, literatura e rodas de conversa	Capacidade de nomear emoções e pedir apoio
Autorregulação	Ampliar estratégias de manejo de impulsos e frustrações	Pausas regulatórias, resolução de situações-problema	Uso de estratégias não violentas em conflitos
Empatia	Considerar perspectivas e impactos das próprias ações	Dilemas, narrativas, projetos cooperativos	Maior qualidade de escuta e respeito
Convivência ética	Construir normas e responsabilidade coletiva	Assembleias, círculos restaurativos, mediação	Percepção de justiça e pertencimento
Prevenção da violência	Reconhecer bullying e acionar ajuda	Análise de casos, campanhas e protocolos	Conhecimento dos canais de apoio
Saúde mental	Fortalecer fatores protetivos e busca de ajuda	Educação em saúde e articulação com rede	Confiança em adultos e procura adequada de suporte

Fonte: elaboração dos autores com base nas obras analisadas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e analítico-propositiva. O estudo foi estruturado a partir da análise de produções brasileiras recentes relacionadas a competências socioemocionais, currículo, bullying, convivência ética e saúde mental em contexto escolar.

O corpus foi composto por oito trabalhos publicados entre 2020 e 2024: Faria e Rodrigues (2020); Ballester et al. (2021); Ricci e Cruz (2021); Cerce e Brito (2022); Pires, Tessaro e Pedron (2022); Guimarães, Gonçalves e Nascimento (2022); Tognetta (2022); e Santos et al. (2024). A seleção considerou relação direta com o tema, autoria vinculada ao contexto brasileiro e disponibilidade de informações bibliográficas verificáveis.

A análise foi organizada em cinco eixos: educação socioemocional e currículo; prevenção da violência e do bullying; promoção de saúde mental; desenvolvimento de habilidades sociais; e convivência ética. Em cada obra foram observados objetivo, abordagem, população ou contexto, principais resultados e implicações para a prática escolar.

Para a discussão de experiências concretas foram priorizados trabalhos que descrevem intervenções ou ações realizadas em escolas brasileiras. O caso de prevenção ao bullying no oeste de Santa Catarina foi utilizado como referência principal por integrar o tema às aulas regulares e apresentar efeitos relacionados a reflexão, cooperação e protagonismo. A ação de saúde mental escolar em Pelotas foi utilizada como referência complementar de parceria entre escola e universidade.

As soluções inovadoras apresentadas ao final resultam de síntese analítica das evidências identificadas e não correspondem a uma intervenção empírica executada pelos autores deste artigo. Seu objetivo é oferecer possibilidades de aplicação que possam ser adaptadas conforme etapa de ensino, território, infraestrutura e rede local de proteção.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Competências Socioemocionais Como Política de Convivência, e Não Como Conteúdo Isolado

A análise mostra que a maior contribuição das competências socioemocionais ocorre quando elas deixam de ser tratadas como atividades avulsas e passam a integrar a cultura escolar. Cerce e Brito (2022) situam essas competências no debate curricular, enquanto Tognetta (2022) enfatiza a convivência ética. Juntas, essas perspectivas sugerem que o currículo socioemocional deve articular desenvolvimento pessoal e responsabilidade coletiva.

Essa integração responde a uma dificuldade comum: escolas podem adotar materiais socioemocionais sem alterar práticas de convivência marcadas por pouca participação, respostas exclusivamente punitivas ou baixa confiança entre estudantes e adultos. Nesse cenário, o conteúdo perde credibilidade. Para ser coerente, a escola precisa ensinar empatia e também praticar escuta; ensinar responsabilidade e também criar formas de reparação; falar de respeito e garantir canais seguros de denúncia.

Os resultados também indicam que a educação socioemocional não precisa ocupar uma disciplina exclusiva. A experiência relatada por Pires, Tessaro e Pedron (2022) demonstra que situações-problema sobre bullying podem ser incorporadas à Língua Portuguesa. Outros componentes podem trabalhar o tema com linguagens próprias, desde que exista coordenação curricular.

4.2. Redução da Violência: Da Reação Ao Conflito para a Prevenção

Os trabalhos de Ricci e Cruz (2021) e Pires, Tessaro e Pedron (2022) convergem na necessidade de ações preventivas continuadas. Isso

significa deslocar a escola de uma posição predominantemente reativa para uma abordagem que ensine competências antes que os conflitos se agravem.

A prevenção exige clareza conceitual. Nem todo conflito é bullying, e nem toda agressão deve ser tratada do mesmo modo. Professores e estudantes precisam aprender a reconhecer repetição, desequilíbrio de poder e intencionalidade, bem como diferenciar conflitos pontuais de situações sistemáticas de intimidação. Essa alfabetização sobre convivência reduz banalização e melhora a resposta institucional.

O protagonismo estudantil é um fator relevante, mas precisa ser acompanhado. Estudantes podem participar da elaboração de acordos, campanhas, observatórios de convivência e ações entre pares, porém situações graves de violência ou risco exigem intervenção adulta e, quando necessário, articulação com a rede de proteção.

4.3. Saúde Mental: Promoção, Reconhecimento e Busca de Ajuda

A literatura analisada sustenta que a escola pode promover fatores protetivos de saúde mental sem assumir função clínica. Faria e Rodrigues (2020) destacam a pertinência das ações preventivas e promocionais, enquanto Ballester et al. (2021) apresentam um exemplo de educação em saúde associada à formação docente.

Um dos resultados centrais é a importância da busca de ajuda. Estudantes frequentemente identificam sofrimento, mas podem não saber a quem recorrer ou temer julgamento. Uma política socioemocional precisa tornar visíveis adultos de referência e fluxos de encaminhamento. Isso é particularmente relevante em situações

de ansiedade intensa, violência, automutilação, ideação suicida ou outras condições que ultrapassam o escopo pedagógico.

A formação dos professores deve incluir noções de acolhimento inicial, comunicação não estigmatizante e limites profissionais. O docente não precisa diagnosticar; precisa escutar, registrar quando apropriado, comunicar a equipe responsável e acionar o fluxo institucional.

4.4. O Papel do Reforço Positivo e das Práticas Cooperativas

O estudo de Guimarães, Gonçalves e Nascimento (2022) sugere que intervenções baseadas em reforço positivo podem favorecer comportamentos pró-sociais. Essa evidência dialoga com a necessidade de reduzir uma cultura escolar excessivamente centrada em erro e punição.

Reconhecer comportamentos cooperativos não significa premiar toda conduta esperada. Significa tornar visível o valor de atitudes que sustentam a convivência, como ajudar um colega, respeitar turnos de fala, reparar um dano ou contribuir para uma tarefa coletiva. Com o tempo, o objetivo é que essas práticas sejam incorporadas pelo grupo e deixem de depender de recompensas externas.

Jogos cooperativos e desafios em equipe podem ser utilizados em diferentes disciplinas e etapas. A Educação Física, por exemplo, pode explorar negociação de regras e cooperação; Ciências pode organizar projetos coletivos; Língua Portuguesa pode trabalhar perspectivas de personagens e conflitos; História pode discutir dilemas morais e violações de direitos.

4.5. Personalização Sem Exposição: Um Cuidado Necessário

Os achados de Santos et al. (2024) reforçam que estudantes não vivenciam adversidades de modo homogêneo. Isso tem implicações diretas para o desenho das atividades socioemocionais. Estratégias que exigem exposição pública de histórias pessoais podem produzir constrangimento ou reativar sofrimento.

Por esse motivo, recomenda-se que atividades de reflexão pessoal ofereçam opções de privacidade, permitam respostas fictícias e respeitem o direito de não compartilhar. Professores devem evitar perguntas invasivas e ter orientação clara para acolher revelações inesperadas.

A personalização deve ocorrer pela oferta de diferentes formas de participação e suporte, e não pela classificação rígida da personalidade. Avaliações socioemocionais devem ser usadas prioritariamente para orientar práticas e monitorar clima, evitando rankings ou rótulos individuais.

4.6. Modelo Proposto de Implementação

Com base nas evidências, propõe-se um modelo em quatro camadas. A primeira é curricular: definição de competências e práticas por etapa de ensino. A segunda é relacional: assembleias, mediação, círculos restaurativos e ações entre pares. A terceira é protetiva: protocolos de busca de ajuda e articulação com saúde e assistência. A quarta é formativa: desenvolvimento profissional de professores e gestores.

A implantação deve começar por diagnóstico de clima escolar e mapeamento da rede local. Em seguida, cada escola pode

selecionar prioridades e desenvolver um plano anual. É preferível trabalhar poucas competências de forma consistente do que adotar grande quantidade de atividades desconectadas.

A avaliação do programa deve combinar indicadores de processo e de percepção. Frequência de participação, conhecimento dos canais de ajuda, sensação de segurança, pertencimento e confiança em adultos podem ser acompanhados periodicamente. Reduções em registros de violência podem ser analisadas, mas precisam ser interpretadas com cautela, porque uma escola com melhores canais de denúncia pode inicialmente registrar mais casos.

Uma solução inovadora adicional é a utilização de mapas de convivência produzidos pelos estudantes. Sem identificar pessoas, as turmas podem marcar espaços e situações em que se sentem mais ou menos seguras, ajudando a escola a reorganizar supervisão, intervalos, entradas, filas e ambientes digitais. Esse tipo de dado transforma percepção em decisão pedagógica e de gestão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou a educação das emoções no currículo escolar e sua relação com competências socioemocionais, prevenção da violência e saúde mental estudantil. As obras examinadas indicam que práticas contínuas de empatia, autorregulação, cooperação, reconhecimento emocional, convivência ética e busca de ajuda podem contribuir para ambientes escolares mais protetivos.

A principal conclusão é que a educação socioemocional produz maior sentido quando integrada à cultura e ao currículo, e não quando reduzida a atividades pontuais. A prevenção do bullying no oeste de Santa Catarina mostra que situações-problema podem ser

incorporadas a uma disciplina regular e favorecer reflexão e cooperação. A experiência de Pelotas demonstra o potencial da parceria entre escola e universidade para educação em saúde mental.

Também se conclui que a escola deve reconhecer limites. Competências socioemocionais não substituem atendimento psicológico ou psiquiátrico. O papel escolar está na promoção, prevenção, acolhimento inicial, identificação de sinais de risco e articulação com a rede de proteção.

As soluções propostas que são as trilhas curriculares, laboratórios de convivência, círculos restaurativos, mentoria entre pares, protocolos de ajuda, portfólios e indicadores de clima, oferecem caminhos para transformar princípios em rotina. Sua implementação deve respeitar etapa de ensino, território e recursos disponíveis.

Por fim, recomenda-se que estudos futuros acompanhem programas de educação socioemocional por períodos mais longos e avaliem não apenas percepções, mas mudanças na convivência, na procura de ajuda, no pertencimento e na ocorrência de violência. A construção de escolas emocionalmente educativas exige continuidade, formação docente e coerência institucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTER, Dinarte et al. Saúde mental na escola: resultados preliminares de uma ação entre professores e alunos do ensino fundamental. *Expressa Extensão, Pelotas*, v. 26, n. 2, p. 131-139, 2021. DOI: 10.15210/ee.v26i2.20430.

CERCE, Livia Maria Rassi; BRITO, Renato de Oliveira. Competências socioemocionais e o currículo para o século XXI. Horizontes, v. 40, n. 1, e022013, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1217.

FARIA, Nicole Costa; RODRIGUES, Marisa Cosenza. Promoção e prevenção em saúde mental na infância: implicações educacionais. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 51, p. 85-96, 2020. DOI: 10.23925/2175-3520.2020i51p85-96.

GUIMARÃES, Jacqueline Rodrigues; GONÇALVES, Rayssa Patrícia Wanzeler; NASCIMENTO, Gabriela Souza do. Desenvolvendo habilidades sociais em ambiente escolar: uma proposta envolvendo o Good Behavior Game. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 23, n. 1, e211464, 2022. DOI: 10.31505/rbtcc.v23i1.1464.

PIRES, Jéssica Lima; TESSARO, Mônica; PEDRON, Mariluce. Estratégias de prevenção do bullying escolar: relato de intervenção com crianças do Ensino Fundamental I. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 32, n. 65, 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15690.

RICCI, Tania Facchini; CRUZ, José Anderson Santos. O desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos da educação básica como ferramenta de combate ao bullying nas escolas. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 32, e021003, 2021. DOI: 10.32930/nuances.v32i00.9116.

SANTOS, Pâmela Virgínia dos et al. Adolescência, experiências adversas e competências socioemocionais: diferenças de gênero. Pro-Posições, Campinas, v. 35, e2024c0806BR, 2024. DOI: 10.1590/1980-6248-2023-0077BR.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A temática da convivência ética em contextos escolares. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022089, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16949.

¹ Licenciado em Pedagogia. Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Santo Estêvão, Bahia, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Águas Lindas de Goiás, Goiás, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Especialista em Docência em Biologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Graduado em Biologia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Macau, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pendências, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Pedagoga, Mestra em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Doutora em Ciências da Educação. Alto do Rodrigues, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Macau, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)