



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL

ARTEMISA CUNHA SOBRINHA

MAPEANDO O DEBATE SOBRE AS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SOBRAL

2025

ARTEMISA CUNHA SOBRINHA

**MAPEANDO O DEBATE SOBRE AS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação profissional em Sociologia, Curso Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional -ProfSocio, da associada Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Educação, escola e sociedade

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Chaves de Melo.

SOBRAL

2025

MAPEANDO O DEBATE SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação profissional em Sociologia, Curso Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional -ProfSocio da associada Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Educação, escola e sociedade

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Chaves de Melo - UVA
(orientador)

Profª. Dra. Daniele Costa da Silva – UVA
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Marcos Paulo Campos Cavalcanti de Melo – UECE
(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por me permitir chegar até aqui e me sustentar todos os dias da minha vida. A Ele toda honra e glória.

À minha mãe, Maria do Carmo Cunha, pelo incentivo e insistência na minha participação no processo seletivo para o ProfSocio – sempre acreditando em mim quando eu mesma não acreditava.

Também ao meu esposo, Francisco Régis Moreira de Araújo, por toda ajuda durante as aulas, me ajudando-me no descolamento até Sobral e por todo apoio durante a escrita deste trabalho.

À Universidade Estadual vale do Acaraú, por ser Instituição Associada desse projeto tão significativo para os professores de Sociologia e da área de Ciências Humanas que atuam na Educação Básica.

Ao meu orientador, Prof. Dr, Rodrigo Chaves de Melo, por seus valiosos ensinamentos.

À minha banca examinadora, Profa. Dra. Daniele Costa da Silva e Prof. Dr. Marcos Paulo Campos Cavalcanti de Melo, pela disponibilidade na avaliação deste trabalho.

Aos meus Professores, pela dedicação ao Programa e ao ensino.

Aos meus amigos de sala, pelos momentos de aprendizagem e troca de experiências durante as aulas.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê (Arthur Schopenhauer).

RESUMO

Esta pesquisa mapeia o debate acadêmico existente sobre as Competências Socioemocionais no contexto da educação básica, apontando os desafios e as oportunidades relacionados à sua implementação em sala de aula. Assim, o estudo tem como objetivo geral investigar o debate movido pela Sociologia e áreas afins sobre o tema da inserção das Competências Socioemocionais no âmbito da educação básica, refletindo sobre as diferentes perspectivas e as principais críticas sobre a implementação destas nas escolas. Como metodologia, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, uma vez que permite a obtenção de uma visão abrangente e aprofundada do estado atual do conhecimento sobre a temática em questão. Ao revisar a literatura existente, pôde-se observar teorias e debates já consolidados que forneceram uma base sólida para a construção do arcabouço teórico da pesquisa. Verificou-se, ainda, que não há um consenso sobre as competências socioemocionais dentro da comunidade acadêmica e que o tema permanece como assunto para muitos debates, por diferentes pontos de vista.

Palavras-chave: competências socioemocionais; escola; sociologia

ABSTRACT

This research maps the existing academic debate on Socio-emotional Competencies in the context of basic education, pointing out the challenges and opportunities related to their implementation in the classroom. The general aim of the study is to investigate the debate in sociology and related areas on the subject of the inclusion of socio-emotional competences in basic education, reflecting on the different perspectives and the main criticisms of their implementation in schools. The methodology chosen was bibliographical research, as it provides a comprehensive and in-depth view of the current state of knowledge on the subject in question. By reviewing the existing literature, it was possible to observe already consolidated theories and debates that provided a solid basis for building the theoretical framework of the research. It was also found that there is no consensus on socio-emotional competences within the academic community and that the topic remains the subject of much debate, from different points of view

Keywords: socio-emotional skills; school; sociology

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As 10 competências gerais da BNCC	22
Figura 2 - Dimensões e subdimensões referentes à Competência 4.....	29
Figura 3 – Sumário do DCRC	30
Figura 4 - Caracterização do Projeto Professor Diretor de Turma	40
Figura 5 - Competências a serem trabalhadas em sala de aula.....	41
Figura 6 Ficha das Competências socioemocionais conforme o Caderno do Estudante.....	44
Figura 7 Ficha Meu plano de desenvolvimento pessoal.....	45
Figura 8 - Parecer CNE/CEB nº 2/2018 homologado	48
Figura 9 - Comparação referente às competências socioemocionais antes da intervenção.....	59
Figura 10 - Orientações de funcionamento do Projeto Conviva SP	64
Figura 11 Rubricas aplicadas nas escolas e produzidas por IAS.....	78
Figura 12 - Planos de aula do Programa Inteligentes	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de Teses e dissertações sobre competências socioemocionais	55
Tabela 2 – Quantitativo de trabalhos nas áreas em que foram desenvolvidas as pesquisas....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Versões da BNCC e suas características.....	18
Quadro 2 -	Abordagem das competências socioemocionais em diferentes países	21
Quadro 3 -	Instituições que corroboram a proposta das CSE	54
Quadro 4 -	Pilares que fundamentam o Conviva SP	62
Quadro 5	Quadro de críticas sobre a inserção de Competências socioemocionais no currículo	69
Quadro 6 -	Visões acerca da educação socioemocional.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSE	Competências Sociomeocionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PEE	Pano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
SEDUC	Secretaria de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A GÊNESE DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SEU ENQUADRAMENTO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	17
1.1 Surgimento e desenvolvimento do conceito de competência socioemocional	20
1.2 A formação socioemocional e a concepção de educação integral	24
1.3 A construção da proposta das CSE no Estado do Ceará	27
1.4 Bases e diretrizes para a organização do sistema educacional brasileiro.....	45
2 PERSPECTIVAS FAVORÁVEIS À PROPOSTA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
2.1 Competência cognitiva X competência socioemocional.....	49
2.2 Evidências científicas dos benefícios socioemocionais para o desempenho escolar.....	52
3 PERSPECTIVAS CONTRÁRIAS À PROPOSTA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	66
3.1 Visões críticas sobre a padronização das competências socioemocionais.....	66
3.2 Competências socioemocionais: um instrumento para o mercado.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS.....	94

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como temática "Mapeando o debate sobre as Competências Socioemocionais no Contexto da Educação Básica". As habilidades socioemocionais têm se tornado um foco importante nas discussões sobre educação, hoje em dia, ultrapassando o simples aprendizado acadêmico. Diante desse cenário, diferentes perspectivas teóricas e políticas educacionais têm buscado compreender e incorporar o desenvolvimento socioemocional nos programas escolares.

A proposta de trazer a valorização das competências socioemocionais para sala de aula caminha na direção do que sugere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ sobre a educação básica — que deve ser voltada para a formação humana integral dos alunos, valorizando o desenvolvimento para além do cognitivo, buscando desenvolver competências e habilidades necessárias para que os discentes tenham sucesso em sua vida dentro e fora da escola (Brasil, 2018).

Ao longo do tempo, no Brasil, foram realizadas inúmeras investidas a favor da Educação Integral no sentido de compreensão do homem como ser multidimensional, devendo a educação responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive (Guará, 2006).

No entanto, há uma grande falta de acordo entre os autores e especialistas educacionais quando se trata de como aplicar as competências socioemocionais nas escolas. Aqueles que defendem a inclusão dessas competências no programa escolar argumentam que elas são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Outros, por outro lado, são duros em sua crítica. A maioria das críticas é sobre três aspectos: a mensuração e avaliação dessas habilidades de forma eficaz; a falta de evidências claras sobre como essas habilidades afetam o sucesso acadêmico e profissional; e a possibilidade de vieses culturais interferirem na criação e na implementação de programas socioemocionais. Essas divergências de opinião ressaltam a complexidade do tema, enfatizando a necessidade de uma abordagem equilibrada e baseada em evidências ao considerar a incorporação das competências socioemocionais no cenário educacional.

¹ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

A escolha da temática se justifica por entender que a discussão sobre as competências socioemocionais dentro do âmbito da sociologia assume uma importância crucial, uma vez que transcende a esfera puramente educacional e se insere no contexto mais amplo das interações sociais e formação de indivíduos na sociedade. Para entender como as habilidades socioemocionais não são apenas habilidades pessoais, mas também reflexos e produtos das dinâmicas sociais, culturais e institucionais, a sociologia oferece uma perspectiva analítica útil. Ao olhar para essas habilidades do ponto de vista sociológico, é possível ver como desigualdades econômicas e influências culturais afetam a forma como as pessoas desenvolvem e expressam suas habilidades emocionais e sociais.

A sociologia também permite uma análise crítica das políticas públicas e práticas educacionais relacionadas a essas competências. Essas análises questionam como essas iniciativas podem ajudar ou perpetuar desigualdades sociais, promovendo valiosas reflexões e mostrando diferentes pontos de vista dentro do debate sobre as competências socioemocionais.

Outro ponto para a escolha do tema foi a verificação do interesse da sociedade pelas competências socioemocionais nos últimos anos. Utilizando o Google Trends², que é uma ferramenta que nos permite analisar o interesse das pessoas por determinado tema, verificou-se que nos últimos cinco anos há um grande interesse por tal temática. De maio de 2019 a setembro de 2023, percebe-se que há pesquisas sobre a temática em questão, e estas atingem seu pico em julho de 2020, período em que se vivia a pandemia do Covid-19. Ainda segundo o Google Trends, os estados brasileiros onde mais se pesquisou acerca do tema foram: Amapá, Ceará, Sergipe, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

Ressalta-se ainda que a escolha da temática tem muito a ver com minha trajetória docente, uma vez que por três vezes (em 2018, 2019 e 2023), participei, em turmas de 3ª série do Ensino Médio, do “Projeto Professor Diretor de Turma” (PPDT)³, atuando como Diretora de Turma na Escola Cel. Apoliano, escola onde estudei todo meu ensino médio e trabalhei até o ano de 2023.

A referida escola está localizada no município de Senador Sá, no interior do estado do Ceará. A instituição foi criada no fim da década de 60, iniciando seu funcionamento somente

² Google Trends é uma ferramenta do Google que mostra os mais populares termos buscados em um passado recente. A ferramenta apresenta gráficos com a frequência em que um termo particular é procurado em várias regiões do mundo, e em vários idiomas.

³ O Estado do Ceará elaborou o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), baseado em uma experiência realizada em Portugal, na década de 60 do século passado. O projeto surgiu na programação do XVIII Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, na Seção Ceará (ANPAE/CE), em 2007, quando houve uma apresentação da professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, sobre o tema diretor de turma.

em meados da década de 1970, com o nome Escola de 1º grau. Atualmente oferta o ensino médio regular e o Novo Ensino Médio (NEM) em tempo integral para as turmas de primeira série, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite.

Pensar na inserção de competências e habilidades socioemocionais com intencionalidade nos currículos da educação básica, embora não seja algo novo, é ainda muito desafiador. Nesse sentido, buscou-se discutir sobre os principais debates e perspectivas a respeito da integração das competências socioemocionais no contexto educacional e das principais críticas relacionadas à introdução das competências socioemocionais na educação básica. Assim, formulou-se a seguinte hipótese: a implementação das competências socioemocionais na educação básica, quando analisada pela perspectiva da sociologia educacional, revela uma diversidade de abordagens que refletem as distintas visões teóricas sobre a natureza da socialização e o papel das instituições educacionais na formação das habilidades socioemocionais. Revela ainda diferentes perspectivas relacionadas à função da escola na reprodução ou transformação das estruturas sociais. Haverá debates sobre como as competências socioemocionais podem ser instrumentos de emancipação ou, alternativamente, de perpetuação de desigualdades.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o debate movido pela Sociologia e áreas afins sobre o tema da inserção das Competências Socioemocionais no âmbito da Educação Básica. Assim sendo, o estudo tem como objetivos específicos: apresentar os marcos norteadores que sustentam legalmente a implementação das competências socioemocionais na educação básica; mapear os atores sociais envolvidos no debate sobre a inserção destas competências, como acadêmicos, gestores, professores e instituições do campo educacional; e identificar as diferentes perspectivas sobre a implementação das competências socioemocionais no âmbito escolar.

Para atingir todos os objetivos deste estudo, tomou-se por base algumas contribuições teóricas e metodológicas. Para seleção dos estudos foi feita uma pesquisa bibliográfica como componente metodológico. Segundo Gil (1991), a pesquisa bibliográfica é feita a partir de materiais já publicados sobre o tema em questão. Vale ressaltar que no método bibliográfico o pesquisador realiza uma revisão extensa da literatura, identificando as principais obras e contribuições relevantes para o tópico em questão. Nesse processo, é de uma importância definir critérios claros de inclusão e exclusão, garantindo a seleção de fontes confiáveis e pertinente. O pesquisador analisa e compara as diferentes perspectivas e argumentos presentes na literatura, destacando convergências e divergências.

A escolha em utilizar uma pesquisa bibliográfica se deu primeiramente porque permite a obtenção de uma visão mais ampla e aprofundada do estado atual do conhecimento sobre o tema em questão. Ao revisar a literatura existente, é possível identificar teorias, conceitos e debates já consolidados, fornecendo uma base sólida para a construção do arcabouço teórico da pesquisa. Além disso, a pesquisa bibliográfica é bastante significativa quando se busca abordar questões conceituais, uma vez que permite uma análise crítica e mais profunda das diversas perspectivas presentes na literatura. Ao examinar trabalhos anteriores, é possível identificar lacunas no conhecimento, conflitos teóricos e áreas que necessitam de uma investigação mais detalhada.

Assim, para refletir sobre o tema "Mapeando o debate sobre as Competências Socioemocionais no contexto da Educação Básica", em um primeiro momento pesquisou-se no Google acadêmico a temática das competências socioemocionais, e apareceram cerca de 4256 trabalhos relacionados, de diversas áreas, inclusive na área da saúde. Fazendo uma leitura preliminar dos sumários e resumos dos trabalhos encontrados, a perspectiva inicial foi de que dentre todo esse arcabouço, aproximadamente 886 seriam trabalhos contra a implementação das competências socioemocionais e cerca de 3370 são a favor.

O alto volume global de trabalhos, bem como a discrepância de suas orientações permitiu levantar a hipótese explicativa para tal fato a partir de uma política menos criteriosa por parte do Google acadêmico acerca da classificação dos periódicos nele elencados.

Com efeito, considerando a impossibilidade de ler e analisar tantos materiais, bem como a pouca clareza acerca dos critérios para exibição dos seus respectivos periódicos optou-se, metodologicamente, por utilizar outros lugares de pesquisa, que funcionariam como filtros. Assim, preferiu-se realizar a pesquisa no portal Scielo, justamente por entender tratar-se de um espaço com políticas mais claras e rigorosas de indexação de periódicos acadêmicos, além disso, o Scielo foi escolhido porque é uma plataforma internacionalmente reconhecida que aumenta a visibilidade e o impacto das pesquisas lá publicadas.

A pesquisa sobre as "Competências Socioemocionais" no interior do portal revelou exatamente 14 trabalhos. Esse levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2024. Vale salientar que, como estratégia de busca, utilizou-se algumas palavras-chave: "competências socioemocionais", "escola", "trabalho", "educação integral" e "sociologia", de acordo com os objetivos da pesquisa. Porém, ao agrupar as palavras-chave, relacionando com as competências socioemocionais, não apareceu nenhum trabalho publicado, com exceção de "competências socioemocionais e trabalho", que aparece quatro vezes na Scielo. Uma outra estratégia utilizada

para a seleção das fontes foi o ano de publicação do trabalho, levando em conta os trabalhos mais recentes (anos de 2017 até 2023).

A partir da leitura e análise crítica das fontes selecionadas, foram reunidas informações relevantes para a pesquisa e construção da discussão proposta, visando responder as inquietações trazidas pelo estudo.

Na tentativa de fornecer uma compreensão mais abrangente da temática, além da Introdução e das Considerações Finais, a presente investigação encontra-se dividida em três capítulos, resumidos abaixo.

No capítulo primeiro, discute-se sobre o surgimento do conceito de CSE e os marcadores legais das competências socioemocionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes que normatizam as competências socioemocionais na educação básica., incluindo o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)⁴.

No segundo capítulo, apresentam-se e discutem-se, de acordo com o que foi encontrado na base de dados do Scielo, os trabalhos que trazem, de certa forma, uma perspectiva favorável à proposta das Competências Socioemocionais (CSE) na educação básica. Para tanto, utilizou-se o artigo “Creatividad. Inteligencia emocional. Implicaiones educativas”, das autoras María Dolores Prieto, Mercedes Ferrando e Carmen Ferrándiz (2021), que trazem uma reflexão sobre a relação da criatividade com a inteligência emocional, discutindo ainda as implicações das emoções no processo educativo. Nessa perceptiva, traz-se um outro artigo, intitulado “Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros”, dos autores Tatiana de Cassia Nakano, Ricardo Primi e Rauni Jandé Roama Alves (2021). Eles fazem uma discussão sobre as correlações positivas significativas entre a aprendizagem e as competências socioemocionais, a partir de uma amostra feita com 362 estudantes do ensino Fundamental. Por fim, discute-se o trabalho das autoras Mara de Sousa, Lucy Leal e Maria do Céu Taveira intitulado como: “*Edu-Car for life and career: evaluation of a program*” (2020), que traz uma discussão sobre a importância das competências socioemocionais e o desenvolvimento da carreira profissional, a partir da avaliação do programa Edu-Car que acontece em São Paulo.

No terceiro capítulo, são discutidos e analisados trabalhos que fazem críticas à aprendizagem centrada nas competências socioemocionais, ressaltando as defasagens desse tipo de aprendizagem e como as competências socioemocionais são reflexos de uma sociedade

⁴ Esta proposta curricular constitui o instrumento pedagógico que deverá orientar os processos de ensino e aprendizagem na etapa do Ensino Médio, explicitando as competências e habilidades, tanto para a Formação Geral Básica, quanto para os Itinerários Formativos.

pós-moderna neoliberal. Para tanto, utilizou-se, de início, o trabalho do Francisco Vieira da Silva, “Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de projeto de vida” (2023), que discute os materiais didáticos sobre as competências socioemocionais e o Projeto de vida, refletindo sobre sua relação com o neoliberalismo.

Foram úteis, ainda, os trabalhos “Socio-emotional Competencies in Organizations and at Work: concepts and instruments in Brazilian and international studies”, do autor Tiago Fernandes Oliveira (org.) (2022), que discute o interesse das organizações nas competências socioemocionais; “Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia”, da Mailéia Maria da Silva (org.) (2021), que traz uma discussão sobre a relação entre as CSE, o contexto de pandemia e as desigualdades sociais.

Apesar de enforçar nos autores acima descritos, ao longo da pesquisa também são mobilizados outros aportes bibliográficos para subsidiar a construção de nosso argumento. Deve-se salientar que outros materiais serão utilizados e consultados ao longo da pesquisa, porém a priori discutiremos os trabalhos acima citados.

Por fim, são apresentadas as considerações finais a respeito da pesquisa. Salienta-se que, com a complexidade do debate acerca das habilidades socioemocionais na educação básica, fica claro que a sua inclusão no currículo escolar suscita tanto entusiasmo quanto críticas bem fundamentadas. Aponta-se ainda, de forma mais sistematizada, as diferentes perspectivas e as variáveis que sustentam os argumentos de quem defende ou faz críticas a inserção dessas Competências nos currículos escolares, além de trazer a luz das discussões de onde partem tais discursos.

Todos os estudos usados no desenvolvimento da discussão compõem a lista de referências, localizada no final do trabalho. Essa seção vem seguida dos Anexos, que apresenta um link com acesso o google drive no qual se encontrará um material referente ao Programa Inteligentes e às Rubricas, que são instrumentais que tratam sobre as Competências Socioemocionais na educação básica e que nesse trabalho tem como propósito mostrar como essas tais competências tem sido avaliada nas escolas.

1 A GÊNESE DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SEU ENQUADRAMENTO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

O intuito de elaborar documentos que tenham o propósito de orientar as práticas curriculares na educação básica e atinjam todo território brasileiro não é algo novo no Brasil. Esse intuito é percebido desde o período imperial, quando Dom Pedro estabeleceu, em 1827, os conteúdos que deveriam ser ensinados pelos professores em todas as escolas de educação primária da nação (Barbosa; Martins; Mello, 2019 *apud* Pires, 2021).

Com a chegada do período republicano, foram feitas diversas tentativas de estruturação do ensino no país, com o objetivo de formular políticas que contribuíssem para o fortalecimento da unidade nacional. Assim sendo, foram criadas, ao longo da história do nosso país, várias leis que visavam atender a esse objetivo. A exemplo disso, tem-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, sancionada em 1961. Já em 1964, no período da Ditadura Civil Militar, foi sancionada a Lei nº 5.692/1971⁵, que estabeleceu outras diretrizes e bases para o ensino fundamental e médio (Pires, 2021).

Na esteira dessa discussão, nos anos 1980, ocorreram inúmeros debates sobre a educação e o ensino em todo o país. Inserir uma base comum para a educação básica passou a ser pensada de uma forma mais intensa e concreta, prevista na Constituição Federal de 1988 e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Branco *et al.*, 2018 *apud* Pires, 2021, p. 15).

Nesse sentido, como ressalta Pires (2021), a ideia de construção de uma base comum nacional não é algo recente, pois foi possível observar que, ao longo da história educacional do Brasil, houve várias investidas para este fim. Nessa perspectiva, em 2014, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começava a ser desenhada, durante o governo de Dilma Rousseff, como parte da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado no mesmo ano. Tinha-se como objetivo principal a construção de um documento que guiasse os currículos em todo o Brasil.

A BNCC (Brasil, 2018a) é um documento que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. O documento surge como um marco regulatório que busca unificar e padronizar a educação brasileira, com o intuito de garantir equidade e qualidade no

⁵ O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades (Pires, 2021).

ensino em todas as regiões do país. No entanto, a implementação da Base gerou uma série de divergências e debates entre os profissionais da educação, gestores e setores da sociedade. As divergências surgiram tanto em relação às propostas contidas no documento quanto às dificuldades práticas de sua implementação.

Um dos principais argumentos utilizados contra a BNCC é que ela desconsidera, segundo os críticos, as especificidades regionais, culturais e sociais do país. Alguns apontam que, ao criar uma base curricular para todo o país, corre-se o risco de não atender às necessidades específicas das diferentes regiões, especialmente no que se refere a contextos socioeconômicos distintos.

O processo de elaboração da BNCC foi destacado por disputas teóricas, ideológicas e políticas. Com relação a essas disputas, acaba ocorrendo o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, e isso, acarreta no andamento do desenvolvimento da BNCC, a qual já estava na segunda versão e desenrolando para a terceira e última versão. Essa versão foi apresentada pelo novo governo conduzido por Michel Temer, no ano de 2017, o qual ocorre alterações em seu texto que modifica uma grande parcela do que já tinha sido construído nas duas primeiras versões (Barbosa; Martins; Mello, 2019 *apud* Pires, 2021, p. 18).

Deve-se salientar que a BNCC (Brasil, 2018) passou por inúmeras versões até sua versão final. Isso se deu devido a todos os embates travados ao longo de sua construção, tendo em vista os contextos político, social e ideológico. O Quadro 1, a seguir, apresenta um panorama sobre as diferentes versões do documento.

Quadro 1 - Versões da BNCC e suas características

(Continua)

DATA DA DIVULGAÇÃO	GOVERNO	MINISTRO	NÚMERO DE PÁGINAS	OBSERVAÇÕES
VERSÃO (ETAPA): (1)				
16 set. 2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida à consulta pública online (16 set. 2015 a 15 mar. 2016) e analisada por especialistas

Quadro 1 Versões da BNCC e suas características

(Conclusão)

DATA DA DIVULGAÇÃO	GOVERNO	MINISTRO	NÚMERO DE PÁGINAS	OBSERVAÇÕES
VERSÃO (ETAPA): (2)				
03 mai. 2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercante	652	Debatida em 27 seminários estaduais (23 jun. a 10 ago. 2016)
VERSÃO (ETAPA): 3 (EI-EF)				
06 abr. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatida em cinco audiências públicas (7 jul. a 11 set. 2017) e analisada por especialistas
VERSÃO (ETAPA): 4 (EI-EF)				
27 nov. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE
VERSÃO (ETAPA): 5 (EI-EF)				
20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo ministro da educação
VERSÃO (ETAPA): 3 (EM)				
03 abr. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	150	Debatida em cinco audiências (11 mai. A 15 set. 2018)
VERSÃO (ETAPA): 4 (EM)				
01 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	94	Versão embargada, analisada pelo CNE
VERSÃO (ETAPA): 5 (EM)				
14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	97	Versão homologada pelo ministro da educação
VERSÃO (ETAPA): 6 (EM)				
14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada

Fonte: Cássio (2019 *apud* Pires, 2021, p. 20).

A BNCC (Brasil, 2018a) reconhece a importância de se desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também competências socioemocionais, a fim de contribuir para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, a inclusão dessas competências gerou debates entre diversos setores sociais. Enquanto alguns acreditam que esse desenvolvimento é fundamental para a sociedade moderna, outros questionam a capacidade das escolas de promover esse tipo de aprendizado ou se seria de fato o papel da instituição.

As competências socioemocionais, segundo a BNCC, referem-se à capacidade dos indivíduos de reconhecer e gerenciar suas próprias emoções, compreender e se relacionar com os outros, tomar decisões responsáveis, resolver conflitos de forma construtiva e enfrentar desafios com resiliência. Essas competências são fundamentais para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos alunos.

1.1 Surgimento e desenvolvimento do conceito de competência socioemocional

O conceito de competências socioemocionais começou a ganhar notoriedade nas ciências sociais e na educação a partir das últimas décadas do século XX. Tal conceito tem raízes em estudos da psicologia, especialmente nas áreas da psicologia social e do desenvolvimento. Pesquisadores como Daniel Goleman popularizaram a ideia da inteligência emocional na década de 1990, mostrando que habilidades emocionais são tão importantes quanto habilidades cognitivas para o sucesso pessoal e profissional do indivíduo. O livro de Goleman (1995), *Emotional Intelligence*, foi um marco na difusão desse conceito.

No início dos anos 2000, o conceito de competências socioemocionais foi trazido de uma forma mais sistemática nas discussões sobre educação. Organizações internacionais, como a UNESCO e a OCDE, começaram a destacar a relevância dessas competências para o desenvolvimento integral do discente, incluindo a preparação para os desafios da sociedade contemporânea. Assim, essas competências têm ganhado destaque em sistemas educacionais ao redor do mundo. Diversos países têm abordado esse tema de forma particular, seja integrando-as aos currículos, criando programas específicos ou desenvolvendo políticas nacionais voltadas para o desenvolvimento socioemocional. O Quadro 2, a seguir, apresenta uma síntese sobre como as competências socioemocionais são tratadas em diferentes países.

Quadro 2 - Abordagem das competências socioemocionais em diferentes países

País	Principais Competências Socioemocionais	Programas/Políticas/ Abordagens
Estados Unidos	Autoconsciência; autorregulação; habilidades de relacionamento; tomada de decisões responsável; empatia.	SEL (<i>Social and Emotional Learning</i>), por meio da CASEL. Normas estaduais para o ensino socioemocional em estados como Illinois e Califórnia.
Reino Unido	Resiliência; empatia; autocontrole; habilidades sociais.	PSHE (<i>Personal, Social, Health and Economic Education</i>). Programas de bem-estar nas escolas, como o Wellbeing in Schools.
Finlândia	Colaboração; autonomia; empatia; habilidades sociais e emocionais.	Integração no currículo geral, foco no bem-estar dos alunos e cooperação, apoio aos professores para identificar necessidades emocionais.
Canadá	Empatia; resiliência; colaboração; habilidades de comunicação.	Health and Physical Education Curriculum (Ontário). Enfoque no bem-estar emocional e ambiente inclusivo.
Chile	Respeito; resolução pacífica de conflitos; cooperação; empatia.	Integração no Currículo Nacional para promover o bem-estar e melhorar o clima escolar. Participação no LLECE.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Casel *et al.*

Na presente pesquisa, constatou-se que a gênese do conceito de CSE se dá no interior do debate acadêmico interdisciplinar travado principalmente em centros universitários do Atlântico Norte. Com isso, procura-se conectar a necessidade de alterações na formação educacional com as mudanças estruturais na vida econômica, social e cultural recorrentes na contemporaneidade.

Vale destacar que, embora essas competências fossem amplamente debatidas no contexto acadêmico, no Brasil, o principal empuxo sobre o tema não veio da academia, mas das políticas públicas, especialmente por meio da outorga da BNCC. Em nossa hipótese, isso explica algum mal-estar em relação à forma como o campo educacional recepcionou a discussão.

Apesar disso, a implementação das competências socioemocionais na educação básica tem emergido como uma resposta educacional à necessidade de preparar os alunos não apenas em relação às habilidades acadêmicas, mas também para enfrentar os desafios complexos da vida contemporânea. Nesse sentido, a inclusão das competências socioemocionais no currículo escolar reconhece a importância de se cultivar a inteligência emocional, empatia, autoconhecimento, resiliência e habilidades interpessoais.

Na BNCC, as competências socioemocionais (Figura 1) estão integradas aos diferentes componentes curriculares e são transversais, ou seja, perpassam todo o processo educativo. Elas permeiam as diferentes áreas de conhecimento e são trabalhadas de forma interdisciplinar, proporcionando aos alunos oportunidades de reflexão, diálogo e prática em contextos diversos.

Figura 1 - As 10 competências gerais da BNCC



Fonte: MVC Editora (2020).

Destaca-se, portanto, a importância do desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018a) reconhece a necessidade de promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que permitam aos alunos lidarem de forma eficaz com suas próprias emoções, relacionar-se de maneira saudável com os outros e enfrentar desafios pessoais e sociais. Essas competências são consideradas essenciais para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, éticos e comprometidos com o bem-estar coletivo.

1. Conhecimento: Na BNCC: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Repertório cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Repertório cultural: Utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Trabalho e projeto de vida: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Autoconhecimento e autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade

de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Responsabilidade e cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (MVC Editora, 2020).

Por fim, é válido mencionar que a situação atual das políticas públicas federais para as competências emocionais no Brasil reflete um interesse crescente na promoção do desenvolvimento socioemocional dos estudantes, mas ainda há desafios significativos em termos de implementação e consolidação dessas políticas em âmbito nacional.

1.2 A formação socioemocional e a concepção de educação integral

As competências socioemocionais têm sido gradualmente reconhecidas como parte fundamental da educação integral dos alunos. Embora não haja uma política específica dedicada exclusivamente a essas competências, elas estão sendo incorporadas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e à BNCC de maneira transversal, o que influencia a elaboração dos currículos escolares em todo o país.

Algumas iniciativas-piloto têm sido implementadas em nível federal para promover as competências socioemocionais nas escolas. Isso inclui programas de formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos e realização de atividades extracurriculares voltadas para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Nessa perspectiva, a formação de professores tem sido um foco importante para a promoção das competências socioemocionais. O Ministério da Educação (MEC) tem incentivado a inclusão dessas competências nos currículos de formação inicial e continuada de professores, bem como a realização de capacitações específicas sobre o tema.

Sendo assim, a avaliação das competências socioemocionais ainda é um desafio. Apesar do reconhecimento de sua importância, ainda não há instrumentos de avaliação padronizados e amplamente utilizados para verificar o seu desenvolvimento. Diante disso, a elaboração de ferramentas de avaliação e o estabelecimento de indicadores de monitoramento são ações que precisam de maior atenção por parte das políticas públicas. Muitas vezes, a implementação de políticas para as competências socioemocionais ocorre em nível estadual e municipal, ou seja, por meio de programas e projetos adaptados às realidades locais específicas.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (Brasil, 1996), havia um debate sobre a necessidade de um documento que estabelecesse

de forma clara e nacionalmente referenciada o que os alunos deveriam aprender em cada etapa da Educação Básica. No entanto, somente em 2015 o Ministério da Educação (MEC) criou uma comissão especial para supervisionar o desenvolvimento da BNCC. Em todo o país, muitos especialistas, educadores, gestores educacionais e membros da sociedade civil (por meio de consultas públicas) participaram do processo. Ao longo dos anos, várias versões preliminares do documento foram feitas, tendo em vista as revisões e os ajustes sugeridos.

Após um extenso processo de discussão e revisão, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017 (Brasil, 2017). O documento passou por análise técnica e parecer do CNE antes de ser homologado, no mesmo período, pelo Ministério da Educação (MEC).

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares (Brasil, 2018d).

Assim, após a homologação, os Estados e municípios brasileiros tiveram a responsabilidade de adequar seus currículos locais à BNCC. Cada ente federativo teve a liberdade de organizar sua proposta curricular, desde que esta fosse compatível com as diretrizes estabelecidas na BNCC.

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica (Brasil, 2018c).

É válido salientar que a BNCC é um documento dinâmico e passível de revisões periódicas. Desde sua homologação, foram realizadas algumas atualizações e ajustes no documento, com base em avaliações sobre sua implementação, novas demandas e desafios educacionais identificados. Atualmente, a Base abrange diferentes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Essas áreas são caracterizadas da seguinte forma:

LINGUAGENS

A área de Linguagens engloba disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Educação

Infantil. Esta área não apenas enfatiza a importância da comunicação eficaz e alfabetização, mas também promove a apreciação da literatura e das expressões artísticas.

Ela destaca, ainda, o desenvolvimento da capacidade de compreender e interpretar diferentes linguagens, incluindo a linguagem verbal, visual e digital.

MATEMÁTICA

A área de Matemática destaca a importância do raciocínio lógico, da resolução de problemas e compreensão dos princípios matemáticos.

Ela abrange desde os conceitos fundamentais de números e operações até tópicos mais avançados, como álgebra, geometria e estatística. A BNCC também incentiva os estudantes a aplicarem habilidades matemáticas em contextos reais, preparando-os para desafios concretos em suas vidas acadêmicas e profissionais.

CIÊNCIAS HUMANAS

A área de Ciências Humanas envolve disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Ela promove a compreensão das sociedades humanas, suas culturas, história e geografia. Além de incentivar o pensamento crítico, a análise de questões sociais e a reflexão sobre valores e ética. Dessa forma, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos informados e engajados.

CIÊNCIAS DA NATUREZA

A área de Ciências da Natureza abrange as disciplinas de Biologia, Química e Física. Ela visa promover a compreensão do mundo natural, dos fenômenos científicos e da importância da pesquisa científica.

Nessa área a BNCC incentiva a investigação, experimentação e a aplicação de conceitos científicos no contexto do meio ambiente, saúde e tecnologia. Ou seja, prepara os estudantes para se tornarem cidadãos que compreendem os desafios e oportunidades relacionados às ciências da natureza (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Nessa perspectiva, reconhece-se que o desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para formar cidadãos autônomos, críticos, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Portanto, as escolas são incentivadas a promover práticas pedagógicas que estimulem a formação integral dos alunos, incluindo o cuidado com sua saúde emocional e relacional. Vale destacar que são propostas atividades direcionadas a cada competência, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento efetivo do aluno.

Nos últimos anos, tem-se discutido amplamente sobre educação integral e/ou escola em tempo integral. Muitas vezes, esses dois conceitos são considerados sinônimos, no entanto, o segundo está associado à permanência do aluno na escola por um período mais longo.

Por vezes, deparamo-nos com os conceitos de educação e tempo integral sendo tratados quase como sinônimos. Outras vezes, presenciamos o termo

sendo associado à ideia de mais tempo/mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do homem. Compreendido no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser visto como proteção social, ao se levantar a bandeira do tempo integral (Carvalho, 2006; Cavaliere, 2007; Paro, 2009a *apud* Pestana, 2014, p. 25).

Segundo Maurício (2009a, p. 54-55 *apud* Pestana, 2014, p. 25):

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Nessa perspectiva, a educação integral tem como objetivo o desenvolvimento completo do aluno, considerando não apenas os aspectos acadêmicos, mas também os emocionais, sociais, culturais e éticos. Dessa forma, busca-se formar cidadãos capazes de lidar com as complexidades da vida em sociedade. Sendo assim, a educação integral pode ocorrer nas mais diversas formas, em escolas de jornada parcial ou integral, pois seu foco está sobretudo na qualidade e na abrangência da formação do aluno, não na duração do tempo em que ele permanece dentro da escola.

1.3 A construção da proposta das CSE no Estado do Ceará

No contexto educacional do Ceará, um documento norteador que destaca as competências socioemocionais é o Documento Referencial Curricular do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRC), elaborado pela Secretaria de Educação do Estado (Ceará, 2019). Esse documento, alinhado à BNCC, é um guia para orientar as práticas pedagógicas nas escolas cearenses. Ele destaca não apenas os aspectos cognitivos, mas também as habilidades socioemocionais, que são de extrema importância para o desenvolvimento integral dos educandos.

Por meio do DCRC, reconhece-se que as competências socioemocionais desempenham um papel essencial na formação dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida pessoal, acadêmica e profissional (Ceará, 2019). Portanto, o documento enfatiza a importância de integrar essas competências ao currículo escolar e de promover práticas pedagógicas que estimulem o seu desenvolvimento. Entre as competências socioemocionais destacadas no currículo cearense estão:

Autoconhecimento e Autocontrole: Capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções, bem como de controlar impulsos e reações de forma adequada.

Empatia e Relacionamento Interpessoal: Habilidade de se colocar no lugar do outro, compreender suas emoções e necessidades, e estabelecer relações saudáveis e respeitadas com os colegas e demais membros da comunidade escolar.

Comunicação Efetiva: Capacidade de expressar ideias, sentimentos e opiniões de forma clara e respeitosa, e de saber ouvir ativamente o que os outros têm a dizer.

Tomada de Decisão e Solução de Problemas: Habilidade de analisar situações complexas, considerar diferentes pontos de vista, avaliar as consequências das escolhas e tomar decisões éticas e responsáveis.

Resiliência e Gestão de Adversidades: Capacidade de lidar de forma construtiva com os desafios, fracassos e frustrações, aprendendo com as experiências e buscando alternativas para superá-los.

Colaboração e Trabalho em Equipe: Capacidade de trabalhar de forma colaborativa com os colegas, respeitando as diferenças individuais, valorizando as contribuições de cada um e buscando alcançar objetivos comuns (Ceará, 2019).

Para desenvolver cada uma dessas competências, são realizadas atividades específicas. Por meio de atividades de reflexão e diálogo, os alunos são incentivados a identificar e compreender suas próprias emoções, o que promove o autoconhecimento e o desenvolvimento do autocontrole. Para tanto, incentiva-se à realização de projetos colaborativos durante os quais os alunos sejam desafiados a trabalhar em equipe, desenvolver a empatia, a cooperação e a capacidade de resolver conflitos de forma construtiva. A prática das expressões oral e escrita é valorizada, proporcionando aos alunos oportunidades de desenvolver habilidades de comunicação clara, assertiva e respeitosa.

Ademais, são propostas atividades que envolvem a análise crítica de situações do cotidiano, o que incentiva os estudantes a considerarem diferentes alternativas e a tomar decisões responsáveis. São oferecidas também estratégias para ajudar os alunos a lidarem com desafios e fracassos, promovendo a perseverança, a resiliência e a capacidade de aprender com as experiências. Além disso, são desenvolvidos projetos de aprendizagem baseados em problemas, nos quais os alunos são incentivados a trabalhar em grupo, como já anteriormente mencionado, compartilhando conhecimentos, habilidades e experiências.

Na Figura 2, retirada do site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), especificamente do DCRC, é possível observar que há diferentes sugestões de atividades direcionadas ao desenvolvimento da Competência 4. Sugere-se, no documento, que essas atividades sejam desenvolvidas pelo docente, em sala de aula, com os seus alunos.

Figura 2 - Dimensões e subdimensões referentes à Competência 4

COMPETÊNCIA 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

• **OBJETO DA COMPETÊNCIA:** Comunicação

• **O QUE FAZER:** Utilizar diferentes linguagens.

• **PARA QUE:** Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

DIMENSÕES	SUBDIMENSÕES
COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta (Compreensão e processamento do que é dito por outras pessoas com atenção, interesse, abertura, ponderação e respeito). • Expressão (Expressão de ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza. Compartilhamento de informações e experiências com diferentes interlocutores. Domínio de aspectos retóricos da comunicação verbal com garantia de compreensão do receptor). • Discussão (Expressão de ideias originais com clareza, conectando-as com as ideias de seus interlocutores e promovendo o entendimento mútuo. Utilização de perguntas/resumos e análise de argumentos e evidências para preservar o foco do debate). • Multiletramento (Comunicação por meio de plataformas multimídia analógicas e digitais, áudio, textos, imagens, gráficos e linguagens verbais, artísticas, científicas, matemáticas, cartográficas, corporais e multimodais de forma adequada).

At

NOTA: A utilização da comunicação como veículo de expressão não só de ideias, mas de sentimentos e de produção de sentidos que gerem entendimento mútuo, faz da área das linguagens um poderoso colaborador da formação integral pela amplitude dos espaços que pode ocupar na construção de relações interpessoais construtoras de afetividade, paz, escuta do outro, ética, solidariedade. A comunicação pode abrir caminhos que contribuam para formar pessoas mais humanas e comprometidas com as questões sociais.

Fonte: Ceará (2019).

O DCR do Ceará destaca a importância de desenvolver as CSE ao longo de toda a trajetória escolar, desde a educação infantil até o ensino médio, por meio de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a cooperação, a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Dessa forma, o documento busca contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, o DCRC objetiva garantir, aos estudantes e às estudantes, o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns — de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Pretendemos, através das orientações aqui apresentadas, reduzir as desigualdades educacionais existentes no Ceará, nivelando e, principalmente, elevando a qualidade do ensino. Como consequência da ação educacional a ser desencadeada, também, temos a intenção de formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino. Esse documento está alinhado à determinação pedagógica assumida pelo estado quanto à aprendizagem na idade certa, desde o processo de alfabetização às demais aprendizagens essenciais subsequentes (Ceará, 2019, p. 18).

Assim, o DCRC visa proporcionar uma orientação abrangente e coerente para a prática educacional em todas as etapas da educação básica no estado, garantindo que o currículo e as práticas pedagógicas estejam alinhados aos princípios e às diretrizes estabelecidas pela BNCC. Com isso, busca-se assegurar uma educação de qualidade e equidade para todos os estudantes cearenses. Vale salientar também que o referido documento visa proporcionar uma formação integral aos alunos, isto é, uma formação que vá além do desenvolvimento de habilidades cognitivas e inclua aspectos socioemocionais, culturais, éticos e estéticos. Para atender esses objetivos o documento está dividido em quatro partes, conforme exposto na Figura 3, referente ao Sumário do documento:

Figura 3 – Sumário do DCRC

(Continua)

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	19
PARTE I	
1 CONTEXTO ESTADUAL, HISTÓRICO, MARCOS LEGAIS E PRINCÍPIOS	23
1.2 Currículo Escolar no Ceará.....	26
1.3 Currículo: Abrangência Estadual?	27
1.4 Marcos Legais.....	29
1.5 Princípios Norteadores.....	30
Éticos, Políticos, Estéticos	31
Equidade.....	31
Inclusão	32
Educação Integral	33
Foco no desenvolvimento de competências.. ..	34
Contextualização	36
Interdisciplinaridade.....	35
Protagonismo Infante-juvenil.....	35
Articulação escola/família/comunidade.	36

PARTE II

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS.....	39
2.1 Fundamentação Pedagógica.....	40
2.2 Competências, Habilidades e Operações Cognitivas.....	40
2.3 Concepções.....	43
2.4 Competências Gerais.....	62
2.5 Formação do(a) Professor(a).....	62
2.6 Modalidades de Ensino integrantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ..	63
2.7 O Planejamento e a Avaliação Educacional.....	69

PARTE III

3 TEMAS INTEGRADORES: ABORDAGEM TRANSVERSAL.....	73
3.1 Educação em Direitos Humanos.....	74
3.2 Direitos da Criança e do Adolescente.....	75
3.3 Educação para a Paz.....	76
3.4 Educação em Saúde e Cuidados Emocionais.....	78
3.5 Educação Alimentar e Nutricional.....	78
3.6 Educação Ambiental.....	80
3.7 Educação para o Trânsito.....	82
3.8 Educação Patrimonial.....	83
3.9 Educação Financeira.....	84
3.10 Educação Fiscal e Cidadania.....	118
3.11 Educação das Relações Étnico-Raciais.....	120
3.12 Relações de Gênero.....	124
3.13 Cultura Digital.....	128
3.14 Educação Territorial.....	130
3.15 Educação para o envelhecimento, respeito e valorização da pessoa idosa.....	

PARTE IV

4 ETAPAS DE ENSINO.....	132
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	132
4.2 ENSINO FUNDAMENTAL.....	238
4.2.1 ÁREA DE LINGUAGENS.....	242
4.2.1.1 Língua Portuguesa.....	250
4.2.1.2 Arte.....	480
4.2.1.3 Educação Física.....	521
4.2.1.4 Língua Inglesa.....	548
4.2.2 ÁREA DE MATEMÁTICA.....	588
4.2.2.1 Matemática.....	550
4.2.3 ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	722
4.2.3.1 Ciências.....	722
4.2.4 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS.....	779
4.2.4.1 Geografia.....	791
4.2.4.2 História.....	841
4.2.5 ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO.....	918
4.2.5.1 Ensino Religioso.....	918

Fonte: Ceará (2019).

Vale salientar que o currículo escolar no Ceará tem passado por constantes transformações e adaptações para atender às demandas educacionais em constante evolução. No estado, tem-se promovido um currículo mais inclusivo, contextualizado e alinhado às necessidades dos alunos, considerando as diversidades sociais, culturais e econômicas presentes em seu território.

Na década de 1990, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O objetivo era oferecer diretrizes e referenciais para reorientação do desenvolvimento curricular no Ensino Fundamental. Por essa razão eram destinados às secretarias de educação, escolas e instituições formadoras de professoras e professores. Favoreceu a promoção de discussões em todo o Brasil, como forma de que, nos diferentes estados e municípios, resultassem propostas curriculares regionais que se concretizassem em

projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. No Ceará, entre 1995 e 2001, sob a égide de uma política educacional norteadas pelos eixos TODOS PELA EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO DE QUALIDADE e EDUCAÇÃO PARA TODOS [...]. Com esse entendimento, a discussão dos PCN, no estado, deu origem aos Referenciais Curriculares Básicos (RCB). De sua elaboração, participaram representantes de professores com exercício em escola, Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e técnicos da SEDUC (Ceará, 2019, p. 26).

Nessa perspectiva, um dos pontos-chave do currículo cearense ao longo do tempo é a valorização da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos. Isso significa que as disciplinas não são tratadas de forma isolada, mas sim integradas entre si. Além disso, busca-se relacionar os conhecimentos elencados no currículo à realidade dos estudantes e aos desafios do mundo contemporâneo. Portanto, o currículo contribui não apenas para a transmissão de informações, mas também para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais na formação integral do discente.

Sendo assim, o currículo escolar no Ceará tem fomentado uma educação integral, que vai além de aspectos puramente acadêmicos. Isso pode ser percebido em iniciativas que promovem a valorização da cultura local, o estímulo à criatividade e ao pensamento crítico, bem como o incentivo à participação dos alunos em projetos e atividades extracurriculares.

Partindo dessa ótica, a educação integral pressupõe um modelo de ensino que considera o estudante não apenas na dimensão cognitiva e sim numa esfera mais multidimensional do ser humano; A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação (Forte, 2022, p. 24).

Conforme o DCR do Ceará, destaca-se a importância do desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao indivíduo enfrentar os desafios da vida cotidiana, isto é, as diversas situações com as quais pode se deparar diariamente (Ceará, 2019). Assim diz o documento:

Muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017 *apud* Ceará, 2019, p. 34).

Outro aspecto importante do currículo cearense é a sua flexibilidade e adaptabilidade às diferentes realidades das escolas e dos alunos. No estado, tem-se buscado oferecer suporte e formação continuada aos professores, a fim de que estes possam adequar os conteúdos e metodologias às necessidades específicas de suas turmas e comunidades.

Além disso, no estado, a legislação educacional é regida por uma série de marcos legais que estabelecem as diretrizes, os princípios e as políticas educacionais. Alguns dos principais marcos legais da educação no Ceará incluem a Constituição Estadual; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o Plano Estadual de Educação; a Lei de Gestão Democrática; os Programas e Políticas Educacionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ademais, tendo em vista o alinhamento entre o DCRC e a BNCC, dialoga-se com os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (Ceará, 2019).

Regulamentando estas normas constitucionais citadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394 /96), no Inciso IV, do Artigo 9º, preconiza que cabe à União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios competências diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996 *apud* Ceará, 2019, p. 29).

Na BNCC, são estabelecidas as metas e os objetivos para a educação básica em todo o Brasil, incluindo o estado do Ceará. As metas direcionadas ao Ceará abrangem diversas áreas e estão alinhadas aos princípios e às diretrizes previstas na Base. Entre essas metas estão as seguintes:

1. Alfabetização na Idade Certa: Garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 7 anos de idade, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos.
2. Educação Integral: Promover a educação integral, oferecendo atividades e conteúdos que desenvolvam as dimensões cognitiva, emocional, social e cultural dos alunos.
3. Inclusão e Diversidade: Garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades específicas.
4. Formação de Professores: Investir na formação inicial e continuada dos professores, capacitando-os para o uso de metodologias ativas, interdisciplinares e inclusivas.
5. Tecnologia na Educação: Integrar as tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo educativo, ampliando o acesso a recursos digitais e promovendo a inclusão digital.
6. Desenvolvimento de Competências e Habilidades: Desenvolver competências e habilidades essenciais para a vida pessoal, profissional e

cidadã dos estudantes, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e resolução de problemas.

7. Valorização da Cultura Local: Valorizar a cultura local e as especificidades regionais, promovendo o respeito à diversidade cultural e o reconhecimento da identidade cearense (Brasil, 2018a).

É importante ressaltar que as metas devem ser adaptadas às realidades locais e às necessidades específicas de cada comunidade. Por meio disso, busca-se garantir uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes.

Por fim, com referência às presentes diretrizes que tratam da BNCC para o Estado do Ceará, cumpre-nos destacar o Plano Estadual de Educação (PEE), que guarda conformidade com o PNE e que, no tocante à Meta 7, assim se expressa:

Meta 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a melhorar as médias no ENEM, IDEB e PISA, garantindo a execução das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018a).

A educação em tempo integral promovida no Ceará é uma iniciativa que visa proporcionar aos estudantes uma jornada escolar mais ampla e enriquecedora, que vai além das disciplinas curriculares tradicionais. No estado, tem-se investido significativamente na expansão da educação em tempo integral, com o objetivo de promover uma formação mais completa e qualificada para os estudantes cearenses.

Entendemos, portanto, **que o desenvolvimento da educação integral é compromisso de todas as escolas**, independente se sua jornada de trabalho é parcial ou integral. Esta concepção de educação deve estar explicitada no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição escolar. Ela deve se concretizar no assumir de todos os docentes, que precisam fazer de sua matéria de ensino um instrumento na construção dessa formação global. Todos os componentes curriculares devem utilizar dispositivo didático que explore o protagonismo do aluno, estimulando sua criatividade, iniciativa, curiosidade, senso de oportunidade, capacidade de pensar para resolver problemas e tomar decisões, fazer análise crítica de situações da realidade. Estes são procedimentos decisivos nessa nova empreitada educacional (Ceará, 2019, p. 34, grifos nossos).

Algumas características e iniciativas relacionadas à educação em tempo integral no Ceará incluem:

Ampliação da Rede de Escolas de Tempo Integral: O Ceará tem implementado um programa de expansão da rede de escolas de tempo integral, aumentando o número de unidades escolares que oferecem essa modalidade de ensino em todo o estado.

Currículo Integrado e Atividades Diversificadas: Nas escolas de tempo integral, o currículo é organizado de forma integrada, privilegiando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Além das disciplinas tradicionais, os estudantes têm acesso a uma variedade de atividades extracurriculares, como artes, esportes, idiomas, tecnologia, empreendedorismo, entre outras.

Formação de Professores e Gestores: O estado tem investido na formação de professores e gestores escolares para atuarem nas escolas de tempo integral, capacitando-os para implementar práticas pedagógicas inovadoras e promover uma educação de qualidade.

Parcerias com a Sociedade Civil e Instituições: O Ceará tem estabelecido parcerias com organizações da sociedade civil, instituições de ensino superior, empresas e outras entidades para enriquecer a oferta de atividades complementares nas escolas de tempo integral.

Inclusão e Atenção à Diversidade: As escolas de tempo integral no Ceará buscam promover a inclusão e atender às necessidades específicas de cada estudante, respeitando suas diferenças individuais e proporcionando oportunidades equitativas de aprendizagem (Ceará, 2019).

Diante disso, a inserção das competências socioemocionais na educação básica tem representado uma resposta educacional à necessidade de preparar os alunos para a vida dentro e fora da escola, tendo em vista o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, reconhece-se a importância de cultivar a inteligência emocional, a empatia, o autoconhecimento, a resiliência e as habilidades interpessoais.

Compreendemos que, ao favorecermos o desenvolvimento da inteligência socioemocional, por certo formaremos seres humanos com forte senso de humanidade, portanto, mais comprometidos com as questões afetivo-sociais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do protagonismo infantojuvenil do educando será um forte aliado para sua formação integral. No processo do desenvolvimento, o jovem é visto como elemento central da prática educativa e participa de todas as etapas desta prática — do planejamento à avaliação das ações previstas (Ceará, 2019, p. 36).

A implementação dessas competências começa com a formulação de políticas educacionais que as integrem de maneira transversal ao currículo. Estratégias pedagógicas, como programas específicos, atividades extracurriculares e práticas de ensino que promovam a reflexão e o diálogo sobre as emoções são adotadas para desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos. Sendo assim, além dos direcionamentos realizados no ambiente escolar, a promoção dessas competências envolve a parceria com as famílias e a integração com a comunidade.

É essencial, então, que se considere o fato de que sem encarar com vigor a responsabilidade de formar as novas gerações para atuarem, comprometidas e com competência, na construção de novos tempos, o país continuará

enfrentando situações que farão jus à crítica de que não está dando certo. É também essencial a convicção de que este processo formativo exige novo tipo de relacionamento entre jovens e adultos. Nesse modelo de interação, o adulto, no caso o professor, deixa de ser simples transmissor de conhecimentos e assume o papel de parceiro na vivência do diálogo, da negociação e da convivência de natureza comunitária. Sai de cena o detentor único do saber e entra o mediador que abre caminhos e orienta o educando a percorrer estradas abertas e descortinar muitas outras (Ceará, 2019, p. 36).

Nesse sentido, tem-se a seguinte orientação no DCRC:

O DCRC orienta no sentido de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades. Assim sendo, ancorado na BNCC, apresenta indicações do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que eles devem “saber fazer” 40 PARTE II (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (Ceará, 2019, p. 40-41).

A BNCC reorganizou o ensino para a promoção de competências gerais que, no âmbito pedagógico, visam ao desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. Dentre essas competências, têm recebido destaque aquelas que visam à promoção de habilidades sociais e emocionais (Canettiéri; Paranahyba; Santos, 2021). Decerto, abordar habilidades emocionais dentro da escola não é algo novo. No entanto, devido ao caráter normativo da BNCC, essa prática voltou-se à necessidade de pensar e formular ações educativas cujas atenções estejam direcionadas para esse campo de aprendizagem. Com isso, promovem-se discussões e novas perspectivas de aprendizagem que vão além do eixo cognitivo (Canettiéri; Paranahyba; Santos, 2021).

Diante disso, no estado do Ceará, já está sendo desenvolvida uma linha de ação cujo foco são as competências socioemocionais, em consonância com o que é proposto pela BNCC, a partir de uma matriz que delimita cinco macrocompetências:

- Abertura ao novo — descreve o grau com que uma pessoa se mostra criativa, sensível a diferentes estéticas, imaginativa e curiosa por ideias e outros modos de vida.
- Autogestão — descreve o grau com que uma pessoa é centrada, organizada, diligente, focada, pontual e persistente.
- Engajamento com os outros — descreve o grau com que uma pessoa tem interesse por se socializar, fazer amigos, ser gregário e experimentar o cotidiano com disposição e energia.
- Amabilidade — descreve o grau com que uma pessoa é capaz de se colocar no lugar do outro, sentir compaixão, acreditar nas boas intenções de outra pessoa e respeitá-la.

• Resiliência emocional — descreve o grau com que uma pessoa é atravessada por sentimentos de ansiedade, raiva e insegurança quando submetida a pressões interpessoais, estresse e frustrações (Ceará, 2019, p. 58-59).

Sendo assim, é possível inferir que se reconhece, por meio do Referencial Curricular do Ceará, a importância das competências socioemocionais no processo educativo, tendo em vista seus impactos no desenvolvimento integral dos estudantes. Essas competências vão além dos aspectos cognitivo e acadêmico, visto que incluem habilidades emocionais e sociais.

Para o DCRC, as competências socioemocionais referem-se à capacidade dos alunos de compreenderem e gerenciarem suas emoções, de estabelecerem relacionamentos saudáveis, além de tomarem decisões responsáveis e enfrentarem desafios de forma resiliente. Dessa forma, o Documento enfatiza que essas competências são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional dos estudantes, bem como para a construção de uma sociedade melhor.

Competências socioemocionais — A educação, com a implementação da BNCC, busca a superação da dicotomia intelecto/emoção, a fim de promover uma formação que tenha como propósito o desenvolvimento integral dos estudantes. Atualmente, temos disponível um conjunto crescente de evidências científicas que têm contribuído para o aprofundamento desse tema. Sabemos, por exemplo, que o desenvolvimento intencional e integrado das competências socioemocionais impactam diretamente a aprendizagem na escola, bem como diversos aspectos da vida, tais como saúde, escolaridade, renda, entre outros. Esses estudos legitimam aquilo que todo professor já intui: as emoções estão profundamente ligadas à aprendizagem. A formação integral do aluno é, portanto, cada vez mais exigida, fazendo-se necessário que reflitamos sobre que estudante desejamos formar. A formação de pessoas autônomas, solidárias, capazes de fazer escolhas alinhadas aos seus projetos de futuro e interesses. Pessoas capazes de articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades importantes para a relação com outros e consigo mesmo, para o estabelecimento de objetivos de vida e para o enfrentamento de desafios de maneira criativa e construtiva. Isso demanda uma experiência escolar que permita o autoconhecimento e protagonismo de cada estudante. Assumir tal posicionamento significa ter um currículo e uma escola que articulem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos intencionalmente. Uma escola que acolha as singularidades e as diversidades, que tenha como valor central o estabelecimento de relações entre professores e estudantes e entre os estudantes. São singularidades e diversidades baseadas no respeito e na prática diária de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem (Ceará, 2019, p. 49-50).

Nesse sentido, o DCRC reconhece que o desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a formação dos alunos e para o exercício pleno da cidadania. Para tanto, todas as áreas do currículo podem desenvolver essas competências, ou seja, pode-se realizar um trabalho interdisciplinar. Isso pode ser feito por meio de práticas pedagógicas que valorizem a reflexão, a colaboração, a autonomia e o protagonismo estudantil.

A articulação curricular entre as diferentes etapas da educação básica no Ceará é uma preocupação central para garantir uma trajetória educacional mais consistente e integrada aos estudantes. Essa articulação visa promover uma transição mais suave entre os diferentes níveis de ensino, garantindo a continuidade e a progressão dos aprendizados ao longo da vida escolar.

Nessa perspectiva, no Ceará, tem-se trabalhado na elaboração de um currículo integrado, que leve em consideração as especificidades e as demandas de cada etapa da educação básica; desde a educação infantil até o ensino médio. Isso inclui a definição de competências e habilidades progressivas que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o percurso escolar.

Para tanto, tem-se investido na formação de professores a fim de que estes possam compreender e aplicar, de forma efetiva, as diretrizes curriculares em suas práticas pedagógicas, adaptando-as às necessidades e aos interesses dos alunos em cada etapa da educação básica. Realiza-se o acompanhamento e a avaliação contínuos do percurso educacional dos estudantes, com o objetivo de identificar eventuais lacunas ou dificuldades de aprendizagem, além de propor intervenções pedagógicas adequadas para garantir a progressão e o sucesso escolar (Ceará, 2019). Essas são algumas das estratégias adotadas no Ceará para promover a articulação curricular entre as diferentes etapas da educação básica, visando garantir uma formação mais integrada e significativa para os estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Sendo assim, ressalta-se

[...] a necessidade de a criança encontrar sentido e coerência no decorrer do seu percurso formativo na vida escolar, evitando-se tensões e rupturas que possam ocasionar perda de motivação com relação à continuidade dos estudos. Da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, devemos considerar as especificidades do desenvolvimento da criança, nesse momento da vida, e garantir o devido valor às interações e brincadeiras como formas legítimas de aprendizagem. Diante disso, as experiências vivenciadas pelas crianças nas unidades escolares, devem ser de um currículo integrador. Ele deve proporcionar o direito das mesmas de vivenciarem a infância em sua plenitude, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, considerando que estamos tratando das crianças que ainda estão na primeira infância quando passam para a segunda etapa da educação básica. As informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na educação infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do ensino fundamental (Ceará, 2019, p. 69).

Outro ponto relevante nessa discussão é a formação de professores. Conforme estabelecido pelo Documento Referencial do Ceará, essa formação abrange uma variedade de aspectos fundamentais para atender às necessidades dos alunos em um ambiente educacional

que vai além do período regular de aulas. Os professores precisam compreender os princípios e fundamentos da educação em tempo integral, incluindo a valorização da formação integral do aluno, a promoção da interdisciplinaridade, a inclusão e o respeito à diversidade, além do reconhecimento do papel central da escola na formação global dos estudantes. Ademais, os docentes devem incluir estratégias para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, como autoconhecimento, empatia, resiliência e trabalho em equipe, conforme estabelecido no DCRC:

Com a proposta pedagógica que apresentamos, de que a escola desenvolva no aluno as competências e habilidades do século XXI, faz-se necessário romper com o modelo predominante de ensino centralizado na docência. Esse rompimento permite avançar no sentido de um processo de ensino e aprendizagem interativo, em que professores (as) e estudantes sejam protagonistas e haja espaço privilegiado para o diálogo na construção do conhecimento. Entendemos que é muito difícil ensinar de forma diferente de como aprendemos ao longo de toda uma vida de estudante e, em seguida, na experiência de professor (a). É preciso considerar que a realidade atual exige professores (as) que deixem de ser apenas ‘ensinantes’ e compreendam a importância de também aprenderem no diálogo com os (as) estudantes (Ceará, 2019, p. 62).

Corroborando esse pensamento, Abed (2014, p. 8) afirma:

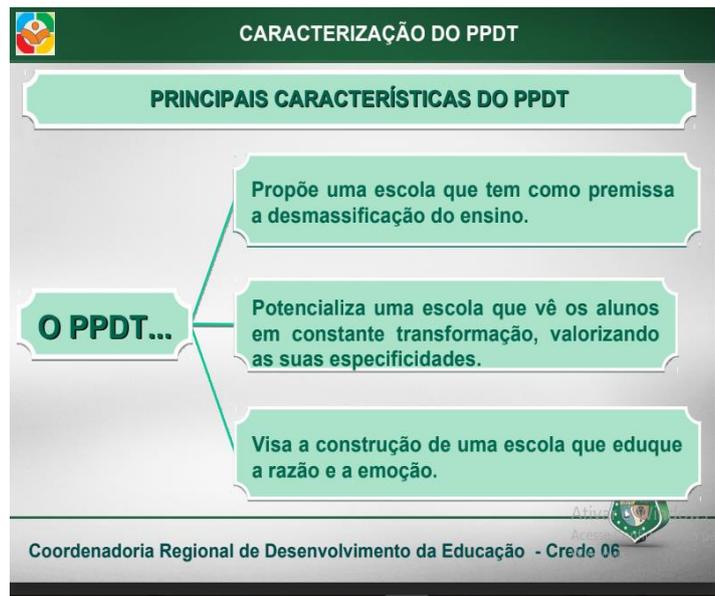
[...] Afinal, somos ‘seres do nosso tempo’, a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser ‘autor de mudanças’ exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Estes, para tanto, precisam que os gestores da escola cumpram seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes.

Nesse sentido, a formação do professor para uma educação em tempo integral no Ceará deve incluir uma capacitação para que possam atender às demandas e desafios específicos desse modelo educacional e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento integral dos alunos. Para tanto, tem-se implementado, no contexto da educação básica do estado, o Projeto Professor Diretor de Turma⁶, desenvolvido nas escolas de ensino médio, tanto nas regulares como nas profissionais e de tempo integral.

⁶ O Estado do Ceará elaborou o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) baseado em uma experiência realizada em Portugal, na década de 1960. O projeto surgiu na programação do XVIII Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, na Seção Ceará (ANPAE/CE), em 2007, quando houve uma apresentação da professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, sobre o tema diretor de turma. Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-

O projeto é uma iniciativa que visa fortalecer o papel do professor como agente central no acompanhamento e na orientação dos alunos ao longo de sua trajetória escolar. Com isso, destaca-se a importância do vínculo entre aluno e professor. Concomitantemente, reconhece-se como este pode influenciar positivamente não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Na Figura 4, tem-se a caracterização do PPDT.

Figura 4 - Caracterização do Projeto Professor Diretor de Turma



Fonte: Ceará (2013).

O professor, ao desempenhar esse papel ampliado de orientação e acompanhamento, está constantemente envolvido em interações que exigem empatia, comunicação eficaz, resolução de conflitos e apoio emocional aos alunos. Significa que as competências socioemocionais desempenham um papel crucial no desenvolvimento do projeto. Dessa forma, ele se torna não apenas um transmissor de conhecimento, mas também um modelo e um facilitador do desenvolvimento dessas habilidades essenciais.

Por meio do Projeto Professor Diretor de Turma, os professores são capacitados e incentivados a incorporar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Isso pode incluir atividades de reflexão, rodas de

los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os Professores Diretores de Turma estão participando de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que tem por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando (Ceará, [202-]) <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 9 maio 2024.

conversa, jogos cooperativos, projetos colaborativos e outras estratégias que estimulem a autoconsciência, a autogestão, a empatia, a comunicação efetiva, a resolução de problemas e o trabalho em equipe.

Além disso, o Professor Diretor de Turma é um ponto de apoio para os estudantes lidarem com desafios pessoais, familiares e acadêmicos. Ele está atento às necessidades individuais dos alunos e busca oferecer suporte emocional, orientação e encaminhamento para serviços especializados, quando necessário. Dessa forma, contribui para o fortalecimento do bem-estar emocional e social dos estudantes, criando um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado.

Assim, o Projeto Professor Diretor de Turma, realizado no Ceará, reconhece a importância das competências socioemocionais no processo educativo e capacita os docentes para promover o desenvolvimento integral dos alunos, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no pessoal e social. Ao investir na formação e no apoio dos professores nessa área, o projeto busca contribuir para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI, com habilidades e competências que vão além do conhecimento acadêmico tradicional. Portanto, o objetivo geral do PPDT é: “Oportunizar a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, a partir da desmassificação do ensino, visando garantir a permanência, o sucesso e a formação do cidadão”. (Ceará, 2013).

O projeto em questão envolve várias etapas e práticas que são implementadas na rotina escolar, conforme exposto na Figura 5.

Figura 5 - Competências a serem trabalhadas em sala de aula



Fonte: Ceará (2013).

Com isso, fortalece-se o papel do professor como orientador e acompanhante dos alunos. Essa iniciativa foi pensada de acordo com as competências gerais da BNCC e com o Documento Referencial do Ceará.

Os professores são selecionados para desempenhar o papel de diretor de turma com base em critérios como experiência, habilidades interpessoais e compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos. Eles passam por capacitações específicas, que podem incluir palestras e treinamentos sobre competências socioemocionais, mediação de conflitos, comunicação eficaz, entre outros temas relevantes. Após isso, cada professor diretor de turma é designado para uma turma específica e passa a acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo.

Assim, os docentes se tornam um ponto de referência para os estudantes, dado que oferecem suporte acadêmico, emocional e social, conforme necessário. Nesse caso, os docentes planejam e coordenam atividades extracurriculares, projetos interdisciplinares e ações com foco no desenvolvimento socioemocional dos alunos. A iniciativa visa fortalecer o vínculo entre professor e aluno, promover o desenvolvimento integral dos estudantes e criar um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado. Para a Secretaria de Educação do Ceará:

As competências socioemocionais podem ser definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que as pessoas colocam em prática para resolver os desafios do dia a dia. O modo com que você se relaciona consigo mesmo e com os outros, como estabelece objetivos e toma decisões, como enfrenta situações difíceis ou inéditas diz respeito às suas competências socioemocionais (Caderno do Estudante Reflexões, 3ª Série do Ensino Médio 2024).

Sendo assim, a educação para o século XXI enfrenta desafios e demandas únicas, moldadas pelas transformações sociais, tecnológicas e econômicas que caracterizam o atual cenário. Nesse contexto, é essencial definir princípios e posicionamentos que orientem a prática educacional em direção a um futuro sustentável e inclusivo.

Um dos princípios fundamentais nesse contexto é o desenvolvimento de competências que vão além do domínio acadêmico. Reconhece-se que uma educação eficaz deve preparar os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo, capacitando-os não apenas como profissionais competentes, mas também como cidadãos responsáveis e conscientes.

Além disso, a educação para o século XXI enfatiza a importância da personalização e da diversidade no processo educacional. Dessa forma, considera-se que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem, interesses e necessidades. Portanto, o currículo e as práticas pedagógicas devem ser adaptados no intuito de atender a essa diversidade. Para tanto, é preciso reconhecer e valorizar as múltiplas inteligências e habilidades de cada aluno, bem como promover oportunidades equitativas de aprendizado.

Outro princípio central no contexto educativo atual é a promoção da educação ao longo da vida e da aprendizagem contínua. Em um mundo em constante mudança, o aprendizado não termina com a conclusão da educação formal, mas é um processo contínuo. Isso requer uma abordagem educativa mais flexível e adaptável, que valorize a aprendizagem informal, não formal e experiencial. Além disso, deve-se fomentar o uso de tecnologias digitais para facilitar o acesso ao conhecimento.

Nessa perspectiva, a educação deve estar alinhada a princípios de sustentabilidade e justiça social. Isso significa não apenas ensinar os alunos sobre questões ambientais e sociais, mas também promover uma cultura de responsabilidade e engajamento cívico. Dessa forma, as instituições devem buscar capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança positiva em suas comunidades e no mundo, promovendo valores e respeito pelos direitos humanos.

Corroborando essa ideia, o Projeto Professor Diretor de Turma foi pensado e visto como algo bastante pertinente para trabalhar de forma efetiva a formação integral do aluno. Acredita-se que, desse modo, o docente contribui para que os estudantes tomem decisões mais assertivas ao longo da vida e, conseqüentemente, possam mudar a sua realidade e a da sua comunidade.

Para que isso aconteça de forma significativa, a Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) disponibiliza materiais para que os professores Diretores de Turma possam trabalhar de forma direcionada com cada turma a disciplina de Formação para a Cidadania, tida como disciplina da Formação Geral Básica (FGB) do currículo cearense.

As figuras 6 e 7 foram retiradas do Caderno do Estudante Reflexões (Ceará, 2024), direcionado a estudantes da 3ª série do ensino médio. No material, é notório o direcionamento específico que é dado pela Seduc para que as escolas abordem as competências socioemocionais como parte importante para o desenvolvimento pleno dos educandos. Cada série tem seu caderno específico, que é entregue ao aluno para que possa desenvolver as atividades propostas ao longo do ano pelo Professor Diretor de Turma (PPDT). Este, por sua vez, adequa o material conforme as necessidades da sua turma. Vale lembrar que cada aluno recebe um caderno de reflexões, ou seja, é individual.

Figura 6 Ficha das Competências socioemocionais conforme o Caderno do Estudante

1º MÓDULO

REFLEXÕES

FICHA 1

As competências socioemocionais e a vida cotidiana

As competências socioemocionais podem ser definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que as pessoas colocam em prática para resolver os desafios do dia a dia.

O modo com que você se relaciona consigo mesmo e com os outros, como estabelece objetivos e toma decisões, como enfrenta situações difíceis ou inéditas diz respeito às suas competências socioemocionais.

As macrocompetências e suas competências associadas

Determinação Organização Foco Persistência Responsabilidade	Iniciativa Social Assertividade Crisotimismo	Empatia Respeito Confiança	Tolerância ao estresse Autoconfiança Tolerância à frustração	Curiosidade para aprender Imaginação criativa Interesses artísticos
	FICHA INÍCIUM		MEIO DIURA	AMOTIDA

Fonte: Ceará, 2024.

Figura 7 Ficha Meu plano de desenvolvimento pessoal

Descobrimo as competências socioemocionais na prática:

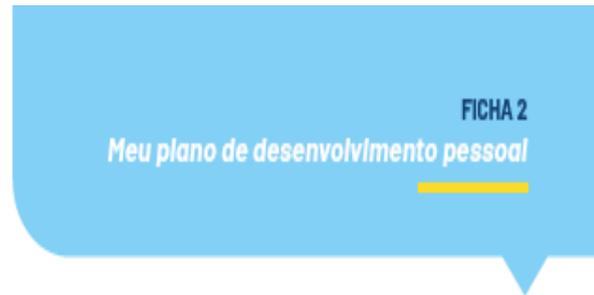
1. Vocês serão divididos em 6 times, cada um com a posse de uma macrocompetência socioemocional, e terão de discutir entre si como as competências socioemocionais associadas à determinada macrocompetência se relacionam com a vida cotidiana (vida escolar, vida em casa, relacionamento com amigos etc.).

2. Depois, vocês terão de determinar situações onde cada uma das competências associadas a essa macrocompetência são mobilizadas. Podem ser situações que acontecem na escola, em casa ou até mesmo quando estão com amigos.

3. Na frente da sala, terão de performar alguma cena com os integrantes do grupo, exemplificando a competência socioemocional enquanto os outros times tentam adivinhar.

4. Vence o time que acertar mais vezes!

Caso tenham dúvidas sobre o significado de alguma das competências socioemocionais, vocês podem consultar o(a) professor(a)!



Até agora, você:

1. Refletiu sobre o seu desenvolvimento nas competências socioemocionais;
2. Conversou sobre seus pontos com anfitrião(a) professor(a) e colega;
3. Escolheu, juntamente com o grupo, as competências socioemocionais que são o desafio de desenvolvimento coletivo.

Para seguir em frente neste desafio, que é um verdadeiro "jogo da vida", pegue seu Diário de Bordo para registrar o seu plano para desenvolver as duas competências socioemocionais escolhidas, ou seja, o que você pode fazer para conseguir desenvolvê-las.

Além disso, utilize a seção "Organizando a minha vida de estudante" no final do Caderno do Estudante para formalizar o seu plano de desenvolvimento pessoal.

Passo 1: Escolha e registre, pelo menos, um(a) colega da turma que pode apoiar você no desenvolvimento de cada uma dessas duas competências. Converse com esse(a) colega para pedir o apoio dele(a)!

Passo 2: Planeje, pelo menos, uma ação que você deverá praticar para conseguir desenvolver cada uma das duas competências. Por exemplo: se a competência escolhida for "tolerância à frustração", reflita e registre o que você pode fazer em seu dia a dia para desenvolvê-lo. Veja algumas ideias:

Fonte: Ceará, 2024.

1.4 Bases e diretrizes para a organização do sistema educacional brasileiro

Ainda no que diz respeito aos marcos norteadores da educação básica no Brasil, é válido ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), principal documento que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Embora a LDB não mencione explicitamente as competências socioemocionais, ela fornece um arcabouço legal e pedagógico que pode ser interpretado e utilizado para promover o desenvolvimento dessas competências.

O documento enfatiza a valorização da diversidade cultural e étnico-racial presente na sociedade brasileira. Além disso, estabelece a participação da comunidade escolar como um dos princípios da gestão democrática da educação. Isso envolve a colaboração entre alunos, professores, gestores, famílias e demais membros da comunidade, com o objetivo de fomentar

o desenvolvimento de competências socioemocionais, como colaboração, trabalho em equipe e habilidades de comunicação.

Assim, embora a LDB não aborde diretamente essas competências, ela oferece um contexto e uma estrutura que permitem e encorajam seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar. Dessa forma, as escolas podem utilizar os princípios e diretrizes estabelecidos como base para desenvolver práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos discentes, incluindo suas habilidades socioemocionais.

CAPÍTULO II DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Seção IV - Do Ensino Médio:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017).

A LDB preconiza que a educação é direito de todos e dever do Estado, garantindo igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Essa igualdade é essencial para a promoção da cidadania e garantia de que todos os indivíduos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento pessoal e social. Ademais, esse documento traz como valores fundamentais da educação brasileira a promoção da ética e da responsabilidade social. Esses valores são de fundamental relevância para o exercício da cidadania, dado que orientam as ações dos indivíduos em busca do bem comum e da justiça social. Eles fundamentam as políticas e práticas educacionais no Brasil, visando o desenvolvimento dos indivíduos como cidadãos ativos, críticos, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Vale salientar ainda que o Conselho Nacional de Educação⁷, embora não disponha de documentos específicos sobre competências socioemocionais, frequentemente aborda, em suas diretrizes e resoluções, princípios e orientações que podem ser relacionados à temática. O CNE, por exemplo, desempenhou um papel importante na elaboração e aprovação da BNCC, a qual

⁷ O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

estabelece as competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica.

Dessa forma, o CNE participa do estabelecimento de políticas e diretrizes para avaliação da educação básica. Seu trabalho pode estar relacionado à estipulação de indicadores direcionados ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Esses indicadores podem variar, dependendo das diretrizes e políticas específicas em questão, no entanto, o MEC destaca os seguintes:

Relatórios de Observação e Avaliação de Professores: professores podem fornecer relatórios de observação e avaliação que descrevem o comportamento dos alunos em sala de aula, incluindo aspectos como autocontrole, colaboração, resolução de conflitos e empatia.

Feedback dos Pares e Autoavaliação: os alunos podem ser solicitados a fornecer feedback uns aos outros sobre seu comportamento, bem como realizar autoavaliações regulares para refletir sobre seu próprio desenvolvimento nessas áreas. Nesse ponto, em estados como o Ceará, são aplicadas as Rubricas⁸, que são formulários que visam uma análise comportamental do aluno e sobre seus interesses específicos. As rubricas são aplicadas bimestralmente nas escolas de ensino médio cearenses.

Indicador de Envolvimento dos Alunos em Projetos e Iniciativas Escolares: ele pode medir o grau de envolvimento dos alunos em projetos e iniciativas escolares que promovem o desenvolvimento socioemocional, como campanhas de conscientização, projetos de responsabilidade social, entre outros.

Desempenho em Trabalho em Equipe: os alunos podem ser avaliados com base em seu desempenho em situações que exigem colaboração e trabalho em equipe, como projetos interdisciplinares, debates, resolução de problemas em grupo, entre outros.

Indicadores de Bem-Estar e Saúde Mental: indicadores relacionados ao bem-estar emocional e à saúde mental dos alunos, como índices de ansiedade, depressão, autoestima e satisfação com a vida, podem ser considerados como parte da avaliação do desenvolvimento socioemocional (Brasil, 2024).

Esses indicadores podem contribuir para o reconhecimento da importância dessas competências socioemocionais e para o estímulo à sua promoção no contexto educacional brasileiro. Esse reconhecimento, no que tange ao desenvolvimento integral dos alunos, é uma tendência crescente na educação.

Além da BNCC, o CNE também contribui para a formulação de outras políticas educacionais no Brasil. O Conselho emite pareceres e resoluções sobre temas diversos, como formação de professores, gestão escolar, avaliação educacional, entre outros considerados pelo MEC na formulação de suas políticas e diretrizes.

⁸ Instrumento de avaliação formativa das competências socioemocionais.

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Missão

O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

Atribuições

As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno (Brasil, 2024).

O parecer CNE/CEB nº 2/2018 (Brasil, 2018b), cuja página de homologação é mostrada na Figura 8, é uma reafirmação das normas vigentes e uma orientação para os sistemas de ensino e suas escolas, especialmente quanto aos procedimentos de alinhamento à norma nacional, no que diz respeito à matrícula inicial de crianças no ensino infantil e no ensino fundamental. Embora o CNE atue de forma independente do Ministério da Educação e Cultura (MEC), há uma relação de colaboração e articulação entre esses órgãos na definição das políticas educacionais no Brasil. Dessa forma, o CNE desempenha um papel importante na garantia da qualidade e da legalidade das políticas e documentos educacionais, contribuindo para o avanço e o aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

Figura 8 - Parecer CNE/CEB nº 2/2018 homologado

PARECER HOMOLOGADO
Portaria nº 1.035, publicada no D.O.U. de 8/10/2018, Seção 1, Pág. 43.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade.		
RELATORES: Alessio Costa Lima e Antonio Cesar Russi Callegari		
PROCESSO N°: 23001.000690/2018-20		
PARECER CNE/CEB N°: 2/2018	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 13/9/2018

Fonte: Brasil (2018b).

2 PERSPECTIVAS FAVORÁVEIS À PROPOSTA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No presente capítulo, serão discutidos os conceitos de competência cognitiva e competência socioemocional. Para tanto, apresentam-se as diferenças entre ambos e destaca-se a relevância de cada um para o processo de ensino e aprendizagem. Discorre-se, ainda, sobre as principais razões e abordagens teóricas que justificam a importância das competências socioemocionais na educação básica, assim como as políticas educacionais que têm promovido sua implementação.

Por fim, vale ressaltar que serão explanadas as perspectivas adotadas por diversos autores do campo educacional. Nesse caso, serão considerados os que argumentam que as CSE estão voltadas para a formação de indivíduos mais equilibrados e, portanto, mais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

2.1 Competência cognitiva X competência socioemocional

As competências cognitivas e socioemocionais são partes necessárias do desenvolvimento humano, ambas essenciais para o sucesso pessoal, acadêmico e profissional do indivíduo. No entanto, elas diferem entre si. Enquanto competências cognitivas estão relacionadas à capacidade intelectual, ao raciocínio lógico, ao pensamento crítico e à habilidade de adquirir e aplicar conhecimento; as CSE envolvem a capacidade de entender e gerenciar emoções, desenvolver relacionamentos saudáveis, trabalhar em equipe e enfrentar desafios emocionais de forma eficaz.

Deve-se salientar que, enquanto as competências cognitivas focam no raciocínio e no conhecimento, as socioemocionais concentram-se no comportamento e nas emoções. As competências cognitivas permitem que o indivíduo se torne capaz de aprender, entender e aplicar conhecimentos em diversas áreas. Já as socioemocionais são essenciais para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de autocontrole emocional. Estas contribuem para o convívio harmônico em sociedade e o sucesso em várias áreas da vida. Elas promovem o bem-estar, a saúde mental e a capacidade de adaptação a novos ambientes.

Diante desse cenário, é relevante discutir acerca da combinação entre as competências cognitivas e as socioemocionais, com o objetivo de gerar um indivíduo mais equilibrado e mais assertivo, que seja capaz de tomar decisões racionais e agir de forma colaborativa. Sendo assim, o aprendizado não deve ser um processo isolado, já que é influenciado não só por diversas

relações e emoções, mas também pelo ambiente social. O desenvolvimento integral leva em consideração essa interconexão. Para isso, promove-se a construção de um espaço que estimule tanto as capacidades cognitivas quanto as socioemocionais.

Nesse sentido, os estudos contemporâneos apontam para a necessidade de que as competências a serem exploradas na escola vão para além das cognitivas, evidenciando a necessidade de mudança de pensamento e entendimento sobre o que de fato são essas competências e quais os benefícios que o seu desenvolvimento traz aos estudantes (Cerce; Brito, 2013, p. 3).

Nos últimos anos, tem-se multiplicado os movimentos em prol da valorização das competências socioemocionais no processo educacional. O foco no desenvolvimento dessas competências dos alunos tem sido observado, inclusive, em processos de avaliação de grande escala.

Promovido em março de 2014 pela OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)⁴, Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e MEC, o "Fórum Internacional de Políticas Públicas - Educar para as competências do século 21"⁴ reuniu lideranças educacionais de vários países para compartilhar conhecimentos sobre habilidades socioemocionais e refletir sobre possíveis alternativas para escolas, professores e pais melhorarem o contexto de aprendizagem e o progresso social (Abed, 2014, p. 4).

O Instituto Ayrton Senna foi um dos primeiros a promover o desenvolvimento integral dos alunos por meio da integração das competências cognitivas e socioemocionais. O Instituto trabalha com políticas públicas que visam incluir o desenvolvimento socioemocional no currículo escolar. Para isso, atua em parceria com redes municipais e estaduais de educação, a fim de ajudar as escolas a desenvolverem um ensino mais integral.

Em um mundo sempre em mudança, o fortalecimento das competências socioemocionais dos estudantes se mostra cada vez mais relevante. Nos próximos 15 anos, uma criança que está entrando hoje no Ensino Fundamental vai passar pela mesma quantidade de mudanças que a humanidade experimentou no último século. Considerando que vivemos em um mundo cada vez mais volátil, incerto, ambíguo e dinâmico, quais são as competências necessárias para que esta criança seja capaz de enfrentar os desafios do século 21? Dominar conteúdos e técnicas seguirá sendo importante, mas deve estar acompanhado de habilidades socioemocionais para se relacionar com os outros, com suas próprias emoções e com os desafios para atingir objetivos (Instituto Ayrton Senna, 2024).

O Instituto Ayrton Senna trabalha com a proposta de educação integral, que vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das competências socioemocionais é considerado tão importante quanto o conteúdo tradicional. O programa promovido pelo instituto é amplamente estudado e acompanhado por pesquisas acadêmicas, as quais apontam diversos impactos positivos tanto no desempenho acadêmico quanto no bem-estar geral dos alunos. Iniciativas como essas contribuem para a construção de políticas públicas voltadas à educação integral e ao desenvolvimento socioemocional em grande escala.

Esse trabalho posiciona o Brasil como uma referência global no campo da educação socioemocional, tendo em vista que o aproxima das tendências internacionais de promoção de habilidades não cognitivas para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) publicou hoje o relatório “Social and Emotional Skills for Better Lives” (Competências socioemocionais para uma vida melhor, em tradução livre). O Brasil participou pela primeira vez como campo de implementação do estudo principal. A pesquisa da OCDE foi implementada no Brasil, em parceria com Instituto Ayrton Senna, na cidade de Sobral (CE). Participaram da segunda rodada do estudo estudantes de 10 e 15 anos de idade, de 16 países e entidades subnacionais ao redor do mundo. O estudo avaliou competências socioemocionais de desempenho de tarefas, de regulação emocional, de engajamento com os outros, de abertura ao novo e de colaboração.

O relatório apresenta a distribuição dos índices de desenvolvimento socioemocional em diferentes grupos sociodemográficos, permitindo a identificação das desigualdades. EM GERAL, as meninas relatam tolerância, determinação, empatia e responsabilidade significativamente maiores na maioria dos locais em comparação com os meninos aos 15 anos. Os meninos tendem a relatar maiores níveis de desenvolvimento das competências de regulação emocional, entusiasmo, confiança, iniciativa social e autocontrole em comparação com as meninas.

Focalizando em contextos socioeconômicos, estudantes de cenários desfavoráveis em Sobral tendem a apresentar níveis mais baixos de competências socioemocionais, especialmente relacionadas a abertura social e engajamento com os outros, em comparação com seus pares mais favorecidos. Em todos os territórios analisados no estudo, estudantes socioeconomicamente desfavorecidos reportam níveis mais baixos de todas as socioemocionais em comparação com os estudantes favorecidos (Instituto Ayrton Senna, 2024).

O relatório da OCDE destaca a relevância de promover o desenvolvimento socioemocional dos discentes para melhorar não apenas seus resultados escolares e perspectivas de carreira, mas também sua saúde e bem-estar geral. Destaca ainda, que essas informações são importantes para orientar políticas públicas educacionais cujo foco é a formação integral do aluno.

2.2 Evidências científicas dos benefícios socioemocionais para o desempenho escolar

Sabe-se que não há um consenso quanto à aplicabilidade das CSE nas escolas, já que ainda existem inúmeros questionamentos e divergências sobre sua eficácia e seus impactos na vida do aluno. Entretanto, muitos autores e estudiosos defendem a inserção dessas competências no ambiente escolar, pois acreditam que elas trazem diversos benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

Muitos são os questionamentos envolvidos na tarefa de (re)inserir as habilidades socioemocionais como intencionalidade nos currículos escolares. Embora não seja inédita nem tampouco nova (lembremo-nos de Platão, quatrocentos anos antes de Cristo!), a ideia de construir uma escola voltada ao desenvolvimento integral do ser humano ainda pode ser considerado algo bastante revolucionário nos dias de hoje (Abed, 2014, p. 4).

Nessa perspectiva, Abed (2014) afirma que aprender envolve não só aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Assim, a autora defende a ideia de que a função da escola vai muito além de transmitir informações. Diante disso, é preciso fomentar com urgência o aprimoramento dessas competências no processo de aprendizagem direcionado a crianças e jovens, a fim de que possam construir uma vida mais produtiva e saudável em um mundo em constante transformação.

Em “O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e sucesso escolar de alunos da educação básica”, Abed (2014) discute sobre a importância das habilidades “não cognitivas” para o desenvolvimento pleno do aluno, os benefícios para a aprendizagem e o combate a problemáticas sociais, tais como: abandono escolar, desemprego, envolvimento em crimes, infrequência e dificuldade de aprender. A autora ressalta, ainda, que, ao investir no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, a escola se transforma em um local privilegiado para o desenvolvimento socioemocional dos adultos.

Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos passam, desde a mais tenra idade, várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma "escola suficientemente boa", com "professores suficientemente bons" (parafraçando Winnicott) é uma alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus (Abed, 2014, p. 112).

Nesse contexto, aqueles que associam as CSE ao desenvolvimento integral do aluno, à melhoria do desempenho acadêmico, à redução de problemas comportamentais e à preparação para a vida defendem uma postura favorável à implementação das CSE nas escolas, pois acreditam que elas contribuem para o sucesso escolar.

Corroborando esse pensamento, os autores Nakano, Primi e Alves (2021) ressaltam em “Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros” que a educação do século XXI deve se concentrar em desenvolver habilidades necessárias tanto ao sucesso profissional, acadêmico quanto ao sucesso pessoal. “Estas habilidades são consideradas essenciais para alcançar um funcionamento holístico saudável, levando ao pleno desenvolvimento e realização pessoal e profissional [...]” (Nakano; Primi; Alves, 2021, p. 3).

Assim, associam as CSE ao bem-estar e satisfação interpessoal, ressaltando que isso levará a um desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes. Vale ressaltar também que, assim como Abed (2014), os autores defendem que abordar as competências socioemocionais de forma intencional e eficiente leva à prevenção de problemas de aprendizagem e de fracasso escolar. Portanto, segundo os autores, as CSE estão diretamente ligadas ao desempenho acadêmico, pois estudantes que desenvolvem competências como amabilidade e abertura, por exemplo, estão mais dispostos a realizar as tarefas solicitadas pelos professores, já que “[...] apresentaram correlações positivas com fatores cognitivos e de elaboração” (Nakano; Primi; Alves, 2021. p. 9).

Nessa perspectiva, a escola não pode e nem deve ser entendida como um espaço terapêutico. Desenvolver as competências socioemocionais, conforme explanado, não implica diagnosticar ou tratar o que quer que seja. Refere-se, porém, ao resgate à multiplicidade de aspectos relacionados à vivência humana, tendo em vista que é preciso formar pessoas para além dos muros da escola.

É importante afirmar, portanto, que a discussão sobre os benefícios associados às competências socioemocionais nos currículos e espaços escolares é difundida predominantemente entre os psicólogos. No entanto, foi bem recebida por várias instituições, como IAS, OCDE, Fundação Lemann dentre outras.

De ponto, podemos dizer que as teorias e conceitos que foram apropriados como fundamentos teóricos-epistemológicos das propostas curriculares e programas educativos socioemocionais advêm predominantemente do campo da psicologia, mais especificamente das novas interpretações sobre a

inteligência dadas pela neurociência e da perspectiva taxonômica da personalidade, derivadas da tradição psicométrica dos traços. Delas originam-se a teoria da inteligência emocional e o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade (Big Five), que referenciam de forma mais evidente e explícita os atuais programas e propostas curriculares socioemocionais recomendados e/ou praticados em diferentes países centrais e periféricos do capitalismo (Magalhães, 2022, p. 255).

Dito isso, no Quadro 3, são apresentadas algumas instituições que defendem a proposta das CSE como algo positivo para o desenvolvimento integral do aluno.

Quadro 3 - Instituições que corroboram a proposta das CSE

Instituições	Competências socioemocionais
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)	A OCDE defende as competências socioemocionais como parte fundamental da educação para o desenvolvimento global dos estudantes.
Fundação Lemann	Apoia a implementação de competências socioemocionais nas escolas brasileiras ao argumentar que são essenciais para o sucesso pessoal e profissional dos alunos.
Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Defende que o aprendizado socioemocional melhora o desempenho acadêmico, além de promover o bem-estar e a equidade.
Psicólogos	Argumentam que as competências socioemocionais ajudam a melhorar a inteligência emocional, favorecendo o desenvolvimento das relações interpessoais e da resiliência.
UNESCO	Apoia a importância das competências socioemocionais como parte de uma educação inclusiva e de qualidade. Com isso, contribui para a promoção da paz e do entendimento global.

Fonte: OCDE (2015), CASEL.org e UNESCO (2017).

Na educação do século XXI, é notório o crescente interesse pelo tema socioemocional. Como resultado disso, tem-se um aumento significativo na produção de trabalhos acadêmicos nos últimos anos, conforme apresentado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 Quantitativo de Teses e dissertações sobre competências socioemocionais

Ano	Número de pesquisas	Mestrado	doutorado	Mestrado profissional
2020	12	0	04	08
2021	25	18	0	07
2022	37	17	08	12
2023	48	22	11	15

Fonte: CAPES (2024).

Com base nisso, é possível observar um crescimento gradual de trabalhos que abordam as competências e habilidades socioemocionais. Em 2023, atingiu-se o maior número de publicações sobre a temática. Além disso, confirma-se o aumento do interesse e da urgência, por parte dos pesquisadores, em discutir o tema desde o início dos anos 2010, com maior notoriedade no período da pandemia de COVID-19.

No que diz respeito às áreas de programas de pós-graduação nos quais essas pesquisas foram feitas, têm-se as seguintes informações (tabela 2):

Tabela 2 - Quantitativo de trabalhos nas áreas em que foram desenvolvidas as pesquisas

Área	Trabalhos
Educação	74
Psicologia	28
Ensino	18
Ensino de Ciências e Matemática	14
Sociais, Culturas e Humanidades	08
Total	142

Fonte: CAPES (2024).

Como foi possível observar, a área da educação é a que possui o maior número de trabalhos, seguida da área de psicologia. Isso ocorre devido ao fato de que há uma grande influência política da incorporação das CSE nos currículos escolares, sobretudo no que se refere à implementação da BNCC. Também foi possível perceber que boa parte dos estudos na área da psicologia tem como *locus* de pesquisa o espaço escolar.

Pesquisas que associam as CSE a melhorias comportamentais, ao desempenho acadêmico e/ou à mitigação de problemas sociais geralmente são classificadas como estudos de

intervenção educacional ou psicossocial, com um foco na educação emocional e no desenvolvimento integral.

Ao nosso ver, foram estes estudos que, de fato, alavancaram a agenda das competências sócioemocionais no plano global, a partir da apropriação e do protagonismo assumido pela OCDE na organização e disseminação dessa pauta através de ações deliberadas e sinérgicas junto aos países membros e parceiros. A adesão à essa pauta e a influência conjunta exercida por outros organismos multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial, também contribuíram para a promoção dessa agenda. De igual modo, o envolvimento direto e ativo de algumas organizações não-governamentais, como o IAS, no Brasil, vem contribuindo para a disseminação da noção de competências socioemocionais entre educadores, gestores e formuladores de políticas públicas educacionais em solo brasileiro (Magalhães, 2022, p. 294).

Nesse sentido, Prieto, Ferrando e Ferrándiz (2021) em “Creatividad, Inteligencia emocional. Implicaciones educativas” trazem uma reflexão sobre a relação entre a criatividade e a inteligência emocional. As autoras também refletem sobre as diversas implicações das emoções no processo de aprendizagem e argumentam que essas duas capacidades são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Ademais, analisam como ambas podem ser trabalhadas e estimuladas no ambiente escolar.

Para as autoras, a criatividade consiste na capacidade de gerar ideias novas e úteis, enquanto a inteligência emocional é a capacidade de reconhecer, entender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros.

As emoções elas desempenham um papel importante na criatividade. Embora seja verdade que, por geralmente, as pessoas tendem a ser mais criativas quando estão de bom humor, no entanto, para algumas fases do processo criativo, os estados emocionais negativos são mais úteis. (Prieto; Ferrando; Ferrándiz, 2021, p. 3, tradução nossa)⁹.

Além disso, as autoras enfatizam que essas competências não são inatas, mas podem ser desenvolvidas e aprimoradas por meio de intervenções educativas adequadas e realizadas ao longo da vida escolar. Nesse sentido, ressaltam que o manejo adequado das emoções favorece o pensamento criativo ao proporcionar um estado emocional equilibrado, que facilita a emergência de novas ideias e soluções inovadoras. Elas também exploram como a criatividade pode ser um mecanismo importante para lidar com as emoções, permitindo que os indivíduos expressem seus sentimentos de forma original e assertiva.

⁹ “Las emociones como antecedentes de la creatividad. Las emociones juegan un papel importante en la creatividad. Aunque es cierto que, por lo general, las personas tienden a ser más creativas en un estado de ánimo positivo, sin embargo, para algunas fases del proceso creativo, los estados emocionales negativos resultan de mayor utilidad” (Prieto; Ferrando; Ferrándiz, 2021, p. 3).

Dessa forma, as autoras defendem a emergente necessidade de incorporar o desenvolvimento da criatividade e da inteligência emocional aos currículos escolares e à prática docente. Elas argumentam que essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico e social dos alunos.

A sociedade do século XXI exige um cidadão com novas competências, entre os quais se destacam a educação emocional e a criatividade. Desenvolver a criatividade requer inovação, o uso do pensamento crítico e a resolução de problemas. Problemas bem como comunicação. A educação emocional consiste em promover o desenvolvimento de competências para alcançar um grau ideal de bem-estar socioemocional. Envolve flexibilidade e adaptabilidade, iniciativa e autodireção, habilidades sociais, liderança e responsabilidade. Ambos os desafios são necessários formar cidadãos inovadores, críticos e reflexivos que aprendem: por um lado em parte, para responder aos desafios sociais, científicos e tecnológicos; por outro, gerenciar tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a convivência na sala de aula, porque o gerenciamento de habilidades emocionais ajuda a resolver conflitos e problemas que exigem soluções e desafios incomuns (OCDE, 2019 *apud* Prieto; Ferrando; Ferrándiz, 2021, p. 14, tradução nossa)¹⁰.

Nessa perspectiva, as autoras sugerem estratégias práticas para promover ambas as competências como o uso de metodologias de ensino que incentivem a resolução de problemas criativos, o trabalho em equipe e a autorregulação emocional, pois acreditam que as emoções têm um papel significativo dentro do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, os docentes precisam estar atentos, a fim de reconhecer a importância dessas habilidades e promover espaços que favoreçam tanto o pensamento criativo quanto o desenvolvimento emocional. Consequentemente, contribui-se para um desenvolvimento integral dos estudantes. O fortalecimento dessas competências pode não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também preparar os estudantes para enfrentar os desafios da vida com mais resiliência, flexibilidade e empatia.

Corroborando esse pensamento em “Edu-Car for life and career: evaluation of program” Sousa, Leal e Taveira (2020) trazem uma discussão sobre a relevância das

¹⁰ “La sociedad del siglo XXI requiere un ciudadano con nuevas competencias, entre las que se destacan la educación emocional y la creatividad. Desarrollar la creatividad exige innovar, utilizar el pensamiento crítico y la solución de problemas; así como la comunicación. La educación emocional consiste en favorecer el desarrollo de habilidades para lograr un grado óptimo de bienestar socio-emocional. Implica flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autodirección, habilidades sociales, liderazgo y responsabilidad. Ambos retos son necesarios para formar ciudadanos innovadores, críticos y reflexivos, que aprendan: por una parte, a dar respuesta a los desafíos sociales, científicos y tecnológicos; por otra, a gestionar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la convivencia en el aula, porque el manejo de las habilidades emocionales ayuda a resolver conflictos y problemas que exigen soluciones y desafíos inusuales” (OCDE, 2019 *apud* Prieto; Ferrando; Ferrándiz, 2021, p. 14).

competências socioemocionais para o desenvolvimento da carreira profissional. Para tanto, apresentam uma avaliação do Programa Edu-Car, que acontece no estado de São Paulo.

O Programa foi criado especificamente para ajudar os jovens a desenvolverem competências essenciais para o sucesso na vida pessoal e no mercado de trabalho. Baseia-se no entendimento de que a educação deve ir além do conteúdo acadêmico tradicional e incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades práticas.

Diante do exposto, considera-se que a articulação das variáveis socioemocionais e de carreira em um programa de Educação Profissional pode contribuir para a produção de conhecimento teórico e prático, constituindo uma mais-valia para o pleno desenvolvimento do indivíduo profissional e um contributo da Psicologia à Educação, como aponta Herr (2001) no âmbito internacional, e Munhoz e Melo-Silva (2011) no contexto brasileiro (Leal; Melo-Silva; Taveira, 2020, p. 4, tradução nossa)¹¹.

O principal objetivo do Edu-Car é capacitar os jovens a desenvolverem habilidades que aumentem suas chances de sucesso no mundo profissional e em suas vidas pessoais, como resolução de problemas, trabalho em equipe, comunicação eficaz e gestão de emoções.

É importante ressaltar que o artigo das autoras detalha o processo de avaliação do programa, que incluiu tanto métodos quantitativos quanto qualitativos. Foram utilizados questionários, entrevistas e observações para coletar dados sobre a eficácia do programa.

Este é um estudo de desenho quase experimental usando pré-teste e pós-teste, e uma comparação não equivalente a um grupo. Este programa baseia-se no modelo de Educação para a Carreira e baseia-se nos pressupostos das teorias de desenvolvimento nas quais o desenvolvimento vocacional é concebido como um processo ao longo da vida que pode ser ativado durante a escolaridade. Considera-se também que o desenvolvimento de competências socioemocionais é fundamental nesse processo, pois auxilia no estabelecimento e na busca de objetivos de estudo/trabalho/vida. Assim, supõe-se que a Intervenção Profissional deve abranger a orientação para as escolhas escolares e profissionais de forma integrada ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. As competências abordadas no programa foram selecionadas com base em a literatura, a avaliação de necessidades realizada com os professores e os conteúdos emergentes durante a intervenção, expressa pelos estudantes participantes (Leal; Melo-Silva; Taveira, 2020, p. 4, tradução nossa)¹².

¹¹ “In view of the foregoing, it is considered that the articulation of socio-emotional and career variables in a Career Education program can contribute to the production of theoretical and practical knowledge, constituting an added value for the full development of the career individual and a contribution of Psychology to Education, as pointed out by Herr (2001) in the international framework, and Munhoz and Melo-Silva (2011) in the Brazilian context” (Leal; Melo-Silva; Taveira, 2020, p. 4).

¹² “This is a quasi-experimental design study using pretest and posttest, and a non-equivalent comparison group. This program is based on the Career Education model and is based on the assumptions of career developmental theories in which vocational development is conceived as a lifelong process that can be activated during

A amostra incluiu estudantes que participaram do programa, bem como professores e coordenadores que ajudaram a implementar o Edu-Car. O objetivo da avaliação era principalmente medir o impacto das atividades propostas no desenvolvimento das competências planejadas e como isso se refletia na vida acadêmica e pessoal dos participantes.

Os resultados mostraram que o programa teve um impacto positivo significativo no desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos participantes. A maioria dos estudantes relatou melhora na autoconfiança, na capacidade de resolução de conflitos e no trabalho em equipe. Docentes e coordenadores também observaram mudanças no comportamento dos alunos, pois perceberam que apresentaram maior capacidade de lidar com desafios emocionais, além de um melhor desempenho nas atividades escolares e em simulações de situações profissionais. A Figura 8, a seguir, demonstra esses resultados.

Figura 9 - Comparação referente às competências socioemocionais antes da intervenção

Results

Table 1 presents the results of the comparison of socioemotional and career competences, before the intervention. The comparison of the groups in the socio-emotional competences indicates that competences are partially homogeneous in connection with the dimensions of SENNA 1.0; the exception is in relation to *conscientiousness* $t(114) = -2.404$; $p = 0.018$; 95% CI [-10.69; -1.03] and *agreeableness* $t(114) = -2.508$; $p = 0.014$; 95% CI [-6.208; -0.729] higher for the Comparison Group.

Table 1
Comparison of socio-emotional and career skills before intervention

Dimensions	Group				t (114)
	Intervention (n = 44)		Comparison (n = 72)		
	M	SD	M	SD	
SENNA					
Conscientiousness	52.77	13.04	58.64	12.57	-2.404*
Agreeableness	42.12	7.23	45.59	7.22	-2.508*
Extroversion	49.42	7.79	47.33	9.13	1.258
Openness to New Experiences	39.20	8.88	42.16	8.13	-1.832
Emotional Stability	55.44	10.03	52.93	12.97	1.165
QEC					
Job Sense and Importance	71.00	6.75	73.31	5.77	-1.957
Steps Taken	38.66	6.62	41.42	5.43	-2.442*
Aspects Considered	47.47	8.90	45.64	7.64	1.172
Favorite Profession	24.51	5.67	25.58	5.20	-1.035
Job Search	27.73	8.26	28.54	7.61	-0.541
People and Sources	27.34	5.22	25.81	6.70	1.297
Activities Performed	30.75	8.35	26.58	8.57	2.566*

Note: * $p < 0.05$. M: Mean; QEC: Career Education Questionnaire; SD: Standard Deviation; SENNA: Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment.

Fonte: Leal, Melo-Silva e Taveira (2020, p. 7).

schooling. It is also considered that the development of socio-emotional skills is fundamental during this process, as it helps in the establishment and pursuit of study/work/life goals. Thus, it is assumed that Career Intervention should cover guidance for school and work choices in an integrated way to the development of socio-emotional skills. The competences addressed in the program were selected based on the literature, the needs assessment carried out with the teachers and the emerging content during the intervention, expressed by the participating students” (Leal; Melo-Silva; Taveira, 2020, p. 4).

Em suma, o artigo discute as implicações práticas dos resultados para o campo educacional. As autoras argumentam que programas como o Edu-Car for Life and Career são de extrema relevância para complementar a educação formal, especialmente em um contexto em que o mercado de trabalho exige habilidades além das puramente cognitivas. Além disso, destaca-se a importância da formação continuada de professores para garantir que esses programas sejam de fato implementados e que eles possam conduzir de forma mais eficaz os estudantes no desenvolvimento dessas competências.

A avaliação conclui que o Edu-Car for Life and Career, segundo a visão das autoras, é eficaz e alcança o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para desafios relacionados tanto à vida pessoal quanto à vida profissional. No entanto, é válido mencionar que, apesar desses resultados, algumas dificuldades foram observadas na implementação do programa, como a resistência inicial de alguns alunos e a necessidade de maior apoio e treinamento contínuo para os docentes. Ainda assim, recomenda-se a expansão do programa para mais instituições, além da sua integração ao currículo escolar regular.

Diante desse cenário, observa-se que as competências socioemocionais (CSE) e o currículo escolar estão se tornando cada vez mais interligados, à medida que escolas e sistemas educacionais reconhecem a importância de desenvolver habilidades que vão além do conteúdo acadêmico tradicional. Essas competências estão relacionadas à maneira com que os estudantes gerenciam suas emoções, interagem socialmente, tomam decisões e enfrentam desafios. Sendo assim, ao integrá-las ao currículo escolar, deve-se buscar oferecer uma formação mais completa aos discentes, que englobe tanto a vida pessoal quanto a profissional.

Dessa forma, as competências socioemocionais estabelecem como ponto de discussão no currículo, como forma de contribuir na melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes, compreendendo os interesses e motivações dos mesmos, colaborando na formação e desenvolvimento dos sujeitos, tornando pessoas mais fortes, críticas, autônomas e resolutivas diante do mundo em que vivem (Araujo; Oliveira, 2022, p. 4).

Segundo Carvalho e Silva (2017), é de extrema importância romper com os currículos tradicionais, centrados apenas em conteúdos disciplinares, e promover a inserção de abordagens mais dinâmicas. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de desenvolver capacidades críticas, enfrentar desafios e fazer escolhas de maneira responsável e assertiva.

Desse modo, o aluno precisa se sentir parte do processo, como sujeito histórico atuante no processo de ensino e aprendizagem. Ele não deve ser visto apenas como mero espectador,

nem a escola como mero espaço de transmissão de saberes. Esta deve ser entendida como um espaço de construção e (re)construção de conhecimentos.

Diante disso, percebe-se que as competências socioemocionais possibilitam que os estudantes possam alcançar a autonomia, a criticidade, a dinamicidade e a segurança para que os mesmos possam atuar de forma ativa na sociedade, como também no desenvolvimento de sua vida pessoal e profissional (Araujo; Oliveira, 2022, p. 8).

Vale salientar que há uma crescente ideia e mobilização de que a escola deve ser vista como um local onde os alunos se sintam acolhidos, compreendidos e apoiados emocionalmente. Para os defensores dessa perspectiva, o desenvolvimento das CSE é fundamental nesse processo, uma vez que contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, solidário e capaz de atender as necessidades emocionais e sociais dos alunos.

Observou-se, também, que as competências socioemocionais, quando trabalhadas no ambiente escolar, permitem um rompimento de currículos convencionais e tradicionalistas, possibilitando novas formas de aprendizagens cognitivas, afetivas, emocionais e sociais, fazendo com que os sujeitos se sintam parte do processo educacional, tornando-os ativos, seguros e resolutivos na sua vida em sociedade (Araujo; Oliveira, 2022, p. 10).

Assim, para os defensores das CSE, ao integrá-las no currículo escolar, as escolas podem formar indivíduos mais completos, capazes de gerenciar suas próprias emoções, bem como colaborar de forma positiva com os outros. Por meio disso, constroem-se relações interpessoais mais saudáveis e resolvem-se problemas de maneira criativa e ética.

Assim, é notório que a educação que abarca as CSE tem sido cada vez mais estudada devido ao seu suposto impacto positivo em diversas áreas da vida dos estudantes, incluindo a capacidade de lidar com conflitos e a redução de comportamentos problemáticos. Algumas instituições, como a CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), dedicam-se a explicar de que modo o ensino de CSE pode melhorar a convivência escolar.

A CASEL é uma das principais organizações focadas no estudo das Competências Socioemocionais. De acordo com uma meta-análise de 2011 realizada por Durlak *et al.*, programas de CSE foram implementados melhoram significativamente o comportamento dos alunos, sua capacidade de resolver conflitos e suas habilidades sociais, além de reduzir a incidência de bullying, agressividade e comportamentos autodestrutivos. Uma pesquisa mostrou que os alunos que participaram de programas de CSE tiveram um aumento de 11 pontos percentuais em suas habilidades sociais e uma redução nos problemas comportamentais (Durlak, JA, 2011).

No Brasil, iniciativas como o Programa de Melhoria da Convivência e Segurança Escolar (Conviva)¹³, implementado em várias escolas, mostraram que o ensino de habilidades socioemocionais ameniza incidentes de violência entre os alunos.

O programa identifica vulnerabilidades das unidades escolares para a implementação de medidas que atuem na melhoria da convivência e segurança, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais humanizado, significativo e harmônico (São Paulo, 2019).

O referido programa tem como objetivo principal promover um ambiente escolar mais seguro, colaborativo e saudável por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais. O programa visa reduzir os conflitos e a violência nas escolas, bem como melhorar a convivência entre todos os membros da comunidade escolar, promovendo a paz e o respeito mútuos. Os criadores do programa acreditam que as CSE são sua grande aliada nesse árduo desafio. O Conviva SP atua em três pilares:

Quadro 4 - Pilares que fundamentam o Conviva SP

(Continua)

Convivência e acolhimento	Segurança e proteção escolar	Formação
<p>“A palavra de ordem deve ser acolher. O acolhimento aproxima as pessoas e estabelece conexões e vínculos. É uma atividade pedagógica intencional, planejada e executada por quem tem o intuito de acolher . A ação de acolhida deve ser cultivada entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem: estudantes, docentes, funcionários, equipe gestora e comunidade escolar, de modo a possibilitar que os</p>	<p>Uma das ações de destaque foi o lançamento do aplicativo CONVIVA, destinado ao registro de ocorrências no ambiente escolar. O aplicativo permite registrar e acompanhar diversos tipos de incidentes, como agressão, bullying, racismo, porte de arma de fogo, dano ao patrimônio e questões disciplinares, garantindo um monitoramento eficiente e sistematizado dos episódios de violência pelas diretorias regionais de ensino e pela SEDUC-SP, facilitando a</p>	<p>Para termos êxito nas ações do CONVIVA SP, preparamos uma sólida e robusta trilha formativa para a rede estadual de ensino. Serão formações presenciais e virtuais, elaboradas pela SEDUC e por parceiros, com objetivo de disseminar conhecimento e fomentar ações locais lideradas pelas equipes do CONVIVA SP.</p>

¹³ O Conviva - SP foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a fim de garantir que todas as escolas da rede sejam ambientes solidários, colaborativos, acolhedores e seguros.

Quadro 4 - Pilares que fundamentam o Conviva SP

(Conclusão)

Convivência e acolhimento	Segurança e proteção escolar	Formação
estudantes conheçam a escola e permitir a integração e a convivência social por meio de diálogo e troca de experiências. A prática do acolhimento, por meio da escuta ativa e do olhar, contribui para a melhoria do clima escolar, promove um ambiente de confiança mútua entre escola, estudante e comunidade escolar e dá suporte ao processo de ensino e aprendizagem”.	adoção de medidas protetivas e preventivas.	

Fonte: São Paulo (2019).

Alicerçado nos três pilares destacados, o programa conta com um vasto material de apoio, incluindo apostilas, cartilhas e materiais virtuais que são direcionados às escolas, com o intuito de garantir a eficiência na execução do projeto. Exemplo disso é o caderno principal disponibilizado pelo programa, em que consta o conceito de CSE, seu embasamento e as orientações sobre como trabalhar nos espaços escolares.

De acordo com seus idealizadores, o programa tem mostrado eficácia na diminuição de comportamentos violentos dentro das escolas. Ao trabalhar competências socioemocionais e melhorar as relações interpessoais, o Conviva consegue reduzir a ocorrência de *bullying*, brigas, vandalismo e outros tipos de conflitos. Assim, acredita-se que, fortalecendo as relações entre alunos, professores e funcionários, cria-se uma cultura de respeito mútuo e pertencimento. Desse modo, os alunos se sentem mais valorizados e seguros.

Na Figura 9, a seguir, tem-se um esquema de como e onde podem ser desenvolvidas as competências socioemocionais no Programa Conviva SP. Essas orientações são essenciais para garantir a implementação eficaz das práticas propostas, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos. Ao seguir as diretrizes fornecidas pelo programa, os educadores podem fomentar uma cultura de respeito, suporte emocional e crescimento pessoal que impacta diretamente no clima escolar e na qualidade da aprendizagem. Além disso, a

formação continuada dos professores é crucial para que eles estejam preparados para lidar com os desafios emocionais e sociais dos alunos, integrando essas práticas ao currículo escolar de maneira coerente e eficaz. Dessa forma, cria-se uma abordagem holística que não apenas valoriza o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios da vida dentro e fora da escola.

Figura 10 - Orientações de funcionamento do Projeto Conviva SP

Como e onde as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas?

A "Roda Casei", além de apresentar as cinco competências supracitadas, também enfatiza 4 eixos nos quais tais competências podem ser aprimoradas: sala de aula, escolas, famílias/responsáveis e comunidades (CASFI, 2023).

The infographic consists of four light green boxes arranged in a 2x2 grid, each with an orange header. The top-left box is titled 'sala de aula' and discusses working with different approaches in the classroom. The top-right box is titled 'família/responsáveis' and emphasizes the importance of diverse perspectives. The bottom-left box is titled 'escolas' and focuses on the school environment and community involvement. The bottom-right box is titled 'comunidades' and highlights the role of community programs. The logo 'Ativar' is visible in the bottom right corner of the infographic.

sala de aula

As competências socio-emocionais podem ser trabalhadas com diferentes abordagens nos espaços da sala de aula, como práticas de aprendizagem cooperativa e aprendizagem baseada em projetos. O trabalho transversal das competências socioemocionais com o currículo é indicado, onde diferentes áreas do conhecimento podem cocriar projetos e fomentar as competências socioemocionais.

família/responsáveis

A diversidade de percepções e perspectivas é essencial para informar, apoiar e sustentar os esforços da educação socioemocional e é por isso que quando escolas e famílias formam parcerias genuínas e comprometidas, elas podem construir conexões verdadeiras que reforçam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

escolas

Todos os espaços escolares precisam promover um clima e cultura escolar saudáveis e isso exige o envolvimento ativo de todos os membros da comunidade da escola. Para uma cultura escolar que promova a educação socioemocional é necessário o senso de pertencimento dos estudantes.

comunidades

Os programas comunitários oferecem aos estudantes oportunidades de praticar as habilidades socioemocionais em ambientes seguros. O diálogo entre escola, funcionários e parceiros comunitários é vital para alinhar esforços e promover essas competências.

Ativar

Fonte: São Paulo (2019).

Diante das reflexões analisadas, foi possível notar que, na visão dos autores mencionados ao longo deste estudo, as competências socioemocionais oferecem uma contribuição significativa para a formação integral dos alunos da educação básica, pois promovem não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento pessoal e social.

Percebe-se, também, que as competências socioemocionais, quando trabalhadas no currículo escolar, proporcionam currículos diferenciados e atrativos, mais próximos dos estudantes, rompendo com os currículos ditos tradicionalistas, fomentando nas discentes aprendizagens criativas e inovadoras, levando em conta as particularidades de cada sujeito, fazendo com que os mesmos sejam protagonistas de sua própria história e aprendizagem (Araujo; Oliveira, 2022, p.11).

Entretanto, mesmo os que defendem as CSE nas escolas ressaltam a importância de um acompanhamento por meio de uma formação continuada de professores e de uma integração coerente com o currículo escolar. Em uma sociedade cada vez mais dinâmica, as CSE representam uma resposta às demandas do século XXI, possibilitando um ensino mais inclusivo e atento às necessidades emocionais e sociais dos estudantes.

No entanto, embora seja importante que a escola promova o desenvolvimento dessas competências, é fundamental compreender que seu papel não é substituir espaços terapêuticos, tratar ou diagnosticar quaisquer condições. A escola pode atuar como um espaço de apoio à aprendizagem e conforto emocional no contexto educacional, mas sem esquecer e/ou ultrapassar os limites de sua função pedagógica.

3 PERSPECTIVAS CONTRÁRIAS À PROPOSTA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesse capítulo, o objetivo é expor e analisar as principais críticas à incorporação das competências socioemocionais como componente da educação básica. Entre os aspectos debatidos sobressaem-se dúvidas acerca da base científica e da legitimidade da proposta, bem como os efeitos sobre a liberdade dos professores, a presença de interesses financeiros e políticos na elaboração das diretrizes educacionais, além do perigo de desviar a atenção da escola de sua missão primordial: a disseminação do conhecimento acadêmico.

Ao investigar essas visões opostas, buscou-se enriquecer a discussão, deixando-a mais clara quanto aos efeitos e obstáculos da inserção das competências socioemocionais no ambiente escolar.

3.1 Visões críticas sobre a padronização das competências socioemocionais

As competências socioemocionais têm o objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades como empatia, autocontrole, resiliência e trabalho em equipe nos espaços escolares e em ambientes de trabalho, e vem ganhando destaque nos últimos anos. Entretanto, essa abordagem também enfrenta críticas de diferentes perspectivas.

Segundo muitos críticos, as competências socioemocionais colocam a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso exclusivamente no indivíduo, ignorando fatores estruturais e sociais, como desigualdade econômica, racismo e outros problemas sistêmicos. Ao focar o autocontrole, a resiliência e a motivação individual, desconsideram a importância das condições sociais e das redes de apoio para o desenvolvimento emocional e social de cada pessoa.

Há, pois, uma crescente individualização de demandas educativas complexas e, com isso, uma responsabilização do discente pelo seu êxito ou malogro tônica da racionalidade neoliberal, assinalada não somente por aspectos eminentemente econômicos, senão pela contínua formação de subjetividades flexíveis, adaptativas, resilientes, móveis e proativas (Silva, 2023, p. 3).

Outro ponto relevante é que a padronização das competências socioemocionais pode ser usada como ferramenta de controle social e conformidade. Uma vez que tal uniformização promove o desenvolvimento de certas competências como autocontrole e cooperação, alguns críticos argumentam que há um risco de que essas práticas sejam usadas para moldar o

comportamento dos indivíduos e forçá-los a adaptarem-se a normas estabelecidas pelo mercado de trabalho ou pela sociedade.

Ainda segundo Silva (2023), a pedagogia das CSE funciona como mecanismo de regulação de comportamentos e condutas. Assim, os jovens são orientados a regular suas emoções com vistas a atender os interesses do mercado, construir um projeto de vida que se baseia naquilo que é desejável no cerne de uma racionalidade marcada pela individualidade e concorrência.

[...] o neoliberalismo ultrapassa a dimensão política e econômica, na medida em que incide sobre a constituição das subjetividades contemporâneas, interferindo sobremaneira nos modos como o sujeito se relaciona consigo mesmo e com o outro pela ótica que gere o mercado financeiro e o consumo (Silva, 2023, p. 5).

Assim, para Silva (2023), quem melhor consegue desenvolver e gerir as emoções que mais se afinam aos interesses do mercado tem mais chances de ter sucesso profissional e obter melhor trabalho.

A incorporação das competências socioemocionais no currículo pode sobrecarregar professores e escolas, que já enfrentam desafios significativos com a implementação de currículos tradicionais. Além disso, há crescente comercialização da educação emocional, com muitas empresas oferecendo programas, treinamentos e ferramentas para desenvolver tais competências. Isso pode criar um mercado lucrativo que, para alguns, transforma um aspecto profundamente humano em uma mercadoria.

Para Silva (2023), a educação nesse modelo social configura-se em uma educação empresarial, de modo que a escola nos moldes neoliberais está a serviço das exigências do mercado. As competências socioemocionais têm, com isso, a função de afinar os conteúdos escolares e as habilidades que melhor se adequam aos interesses do mercado, sendo, portanto, escolhidas de forma proposital para atingir esse objetivo.

[...] o predomínio de uma dada competência representa um jogo político por meio do qual se emoldura certa concepção de educação e um projeto formativo calcado em habilidades intrincadas ao funcionamento do mercado. [...] a formação de um tipo específico de ser humano, amansado, adaptado às instabilidades do mercado, capaz de dar respostas positivas em meio a situações adversas e acobertando os elementos estruturais que dão origem a esses problemas (Chaves; Motta; Gawryszewski, 2020 *apud* Silva, 2023, p. 8).

Nessa perspectiva, a educação sob os moldes neoliberais levanta debates sobre a forma como o ensino e o desenvolvimento humano estão sendo moldados por demandas econômicas e mercadológicas. O neoliberalismo, como ideologia econômica, prioriza a eficiência de mercado, a competitividade e a responsabilidade individual. Na educação, essa perspectiva traz um olhar voltado ao desempenho, à produtividade e à preparação dos alunos para o mercado de trabalho para tanto, buscam desenvolver habilidades específicas, focando as competências técnicas e habilidades que atendam diretamente às necessidades do mercado atual.

A exemplo disso, a educação profissionalizante (com suas escolas técnicas profissionais) visa ao desenvolvimento do jovem para o mercado de trabalho, principalmente em áreas técnicas e práticas.

Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a:

- explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza;
- relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e
- explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas (Brasil, 2018).

Para modificar o modelo anterior de currículo do Ensino Médio por um mais diversificado, a Lei nº 13.415/2017¹⁴ alterou a LDB, estabelecendo, no art. 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I linguagens e suas tecnologias;
- II matemática e suas tecnologias;
- III ciências da natureza e suas tecnologias;

¹⁴ A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

IV ciências humanas e sociais aplicadas;
V formação técnica e profissional.
 (Brasil, 2018, grifo nosso).

A educação profissional no Brasil vem ganhando espaço nas últimas décadas. De acordo com Saviani (2018, p. 296), o cenário educacional contemporâneo aponta para um modelo de formação que “se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela ‘teoria do capital humano’; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista”.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2020), o país realizou investimentos na criação de novas vagas e ampliação no quantitativo de instituições, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, denominada “Rede Federal”, em 2008. O cenário indica que, apesar da BNCC seguir o que preconiza a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), sua elaboração se mostrou bastante articulada ao interesse do capital via orientação dos empresários brasileiros, em pleno acordo com os organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo objetivo se volta às avaliações externas, com fins de padronização. (Boanafina et. al. 2022)

Na esteira dessa discussão, a inserção das competências socioemocionais (CSE) nos currículos escolares têm gerado muitos debates por parte de vários grupos e estudiosos. Essas críticas surgem principalmente por questões ideológicas, pedagógicas e sociais, sendo levantadas por acadêmicos, professores, sindicatos, movimentos sociais e alguns grupos políticos. O Quadro 5 traz um resumo das principais críticas.

Quadro 5 Quadro de críticas sobre a inserção de Competências socioemocionais no currículo
 (Continua)

Pessoa/Instituição	Crítica principal	Razão da crítica
Movimento pela Escola Sem Mercado	Mercantilização da educação	As CSE são adaptadas para as demandas do mercado de trabalho, favorecendo a lógica neoliberal.
Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio	Desigualdade na aplicação das CSE	Políticas de avaliação das CSE podem perpetuar desigualdades, favorecendo alunos com maior suporte social.

Quadro 5 - Quadro de críticas sobre a inserção de Competências socioemocionais no currículo
(Conclusão)

Pessoa/Instituição	Crítica principal	Razão da crítica
Fórum Nacional de Educação	Instrumentalização das CSE para políticas neoliberais	Preocupação com o uso das CSE para preparar estudantes para um mercado precarizado, sem foco na cidadania.
Coletivo de Educadores em Luta	CSE servem a interesses mercadológicos	As CSE são moldadas para criar trabalhadores adaptáveis e competitivos, não cidadãos críticos e engajados.
Movimentos Anti-Testagem Padronizada	Avaliação padronizada das CSE pode ser injusta	Testes de CSE podem ignorar desigualdades socioeconômicas e contextuais, prejudicando alunos vulneráveis.

Fonte: (Diniz, 2021); (Conae, 2010); (Conae, 2014).

Pensar nas CSE nos currículos escolares de forma intencional tem sido uma preocupação entre os educadores e as academias de forma geral, pois é perceptível que a pedagogia das competências socioemocionais afina tais competências e habilidades de acordo com os interesses mercadológico uma sociedade capitalista marcada pela racionalidade e concorrência e que está a serviço do mercado financeiro. Nesse contexto, há uma mercantilização da educação, que visa suprir os anseios dos grandes empresários. “[...] cria-se o professor de novo tipo para formar o trabalhador, também de novo tipo, para atender às necessidades imediatas do mercado capitalista” (Boanafina; Otranto; Macedo, 2022, p. 15).

3.2 Competências socioemocionais: um instrumento para o mercado

Em uma sociedade capitalista onde a competitividade e a produtividade são vistas como prioridades, as CSE como resiliência, empatia, autocontrole e adaptabilidade são entendidas como habilidades essenciais para a “sobrevivência” no mercado de trabalho. Assim sendo, o trabalhador ideal no capitalismo neoliberal é aquele que, além de dispor de habilidades técnicas, é emocionalmente estável, sendo capaz de lidar com desafios de forma eficiente,

mantendo um nível elevado de desempenho, mesmo diante das pressões. Isso coloca as CSE como parte de um conjunto de habilidades que tornam o indivíduo mais “empregável”, mais “adaptável” e, sobretudo, mais produtivo.

Para Resende (2018), a escola acaba por promover condições aos jovens para se inserirem na sociedade concorrencial, estando a empregabilidade condicionada a uma ideia de formação contínua; como se estar ou não empregado dependesse exclusivamente da capacitação do indivíduo.

Muitas das CSE utilizadas nos espaços escolares e inseridas no currículo podem ter significativa importância no processo de moldar os comportamentos do indivíduo, contribuindo, assim, para que ele se adeque melhor aos moldes da sociedade atual.

A resiliência, por exemplo, é difundida como a capacidade de enfrentar e superar desafios do cotidiano. Entretanto, sob a ótica do sistema capitalista, essa qualidade pode ser um instrumento que leva os indivíduos a aceitarem as condições de trabalho precárias e dificuldades estruturais sem questionar o sistema. A resiliência, assim, acaba se transformando em um mecanismo de conformação, pelo qual o trabalhador é motivado a resistir ao estresse e à pressão em vez de buscar transformações na estrutura econômica.

Nessa linha, a empatia pode ser utilizada como ferramenta para criar ambientes de trabalho mais cooperativos, que favoreçam a produtividade, sem necessariamente questionar as relações de poder e exploração dentro do sistema capitalista. Nesse sentido, a empatia, então, serve como “lubrificante social”, que visa facilitar a integração de indivíduos em grupos e a realização de atividades, mas sem necessariamente promover mudanças estruturais nas dinâmicas de trabalho.

[...] - corroborado pela inclusão de representantes das empresas em posição de parceiros virtuais das instituições de ensino fortemente impelido pelo Estado, gerou mudança radical de atitude dos agentes diretamente relacionados à escola, como docentes, estudantes e suas famílias, que consideraram que a alternância escola-empresa poderia constituir um princípio ativo de toda educação (Paiva, 2022, p. 28).

Um ponto a se considerar é que, sob a égide do sistema capitalista neoliberal, há uma grande tendência de individualizar as soluções para os desafios que, muitas vezes, em sua essência são estruturais. As CSE exemplificam essa tendência, pois colocam o foco no indivíduo e na sua capacidade de se adaptar às circunstâncias, em vez de refletir sobre as condições que criam tais circunstâncias. Problemas como a precarização do trabalho, a desigualdade social, estresse e muitos outros são entendidos como desafios pessoais que cada

indivíduo deve superar por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais tais como autocontrole e flexibilidade.

Incidir na educação escolar da classe trabalhadora é fundamental para a manutenção da lógica do capital, pois a educação é também produção de consciência. Por meio da educação, a burguesia constrói, continuamente, as condições de inculcar suas ideias e perpetuar sua ideologia, de modo a falsear a realidade e naturalizar a subalternidade. Desse modo, a burguesia mantém sua hegemonia e dificulta que a classe trabalhadora realize uma avaliação crítica da sua participação e atuação histórica no mundo com vistas à transformação social (Silva *et al.* 2021, p. 2).

No texto *Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia*, Silva *et al.* (2021) trazem uma discussão sobre a relação entre as competências socioemocionais, o contexto da pandemia e as desigualdades sociais, que ficaram ainda mais acentuadas no âmbito pandêmico.

Na visão da autora e demais colaboradores, a teoria do capital humano, aliada à ideologia das competências, tem trazido a política burguesa à educação pública, com o objetivo de inserir a falsa ideia de sucesso no mercado de trabalho por meio da educação formal. “Constantemente atuando na esteira da educação para o trabalho, seus intelectuais estabelecem uma conexão imediata entre as supostas transformações necessárias à escola e ao currículo e as mudanças no mundo do trabalho” (Silva *et al.*, 2021, p. 6).

Nessa linha, os autores analisam diversos documentos oficiais que norteiam a educação básica e observam que a ênfase dada às CSE mostra o interesse dos empresários em determinar o tipo de trabalhador que se adapta melhor aos padrões do mercado financeiro atual e de acumulação do capital. “Tanto a educação profissional quanto a educação básica pública há muito vêm sendo assediadas na qualidade de espaço em potencial de mercantilização e de privatização” (Silva *et al.*, 2021, p. 8).

Corroborando com esse pensamento, Mészáros ressalta que:

Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (Mészáros *apud* Silva *et al.*, 2021, p. 9).

Nessa perspectiva, percebe-se que o atual projeto de educação atua em favor dos grandes empresários e contra a classe trabalhadora. É notório observar um adoecimento quase que diário de profissionais da educação, especialmente os docentes, que precisam lidar

diariamente com cobranças exacerbadas (e muitas vezes opressivas) em virtude da intervenção empresarial na educação básica que visa a resultados que chegam a ser inalcançáveis e que tiram a autonomia do professor dentro do processo pedagógico.

Dentro do capitalismo, as competências socioemocionais acabam por promover a adaptação e a acomodação dos indivíduos às condições existentes. O foco está em como o indivíduo pode ajustar-se ao ambiente.

Na educação, a mercantil-filantropia adentra ferozmente aos fundos públicos por meio de parcerias, consórcios e mercantilização de suas mercadorias. Capitalizado o ensino superior, agora, o radar dos investidores e das grandes corporações do ramo educativo volta-se para o Ensino Médio, a exemplo dos grupos Kroton, SEB e Ser Educacional. É o capital que opera a matriz curricular, a forma de avaliação e estrutura, e, cada vez mais, o cotidiano escolar (Motta, Leher e Gawryszewski, 2018 apud Silva et al., 2021, p. 8).

Nessa linha, é notório observar que as CSE são vistas como uma solução individual para problemas estruturais, transformando a educação e o desenvolvimento pessoal em ferramenta de ajustamento ao *status quo*, e não de questionamento.

O discurso das competências socioemocionais, ao ser integrado aos currículos escolares, reflete uma mudança de foco na educação. Em vez de preparar cidadãos críticos e engajados, capazes de compreender e agir sobre as desigualdades e injustiças sociais, a ênfase na empregabilidade torna-se central. Nesse sentido, as CSE são apresentadas como preparação para o mercado de trabalho, tendo a adaptabilidade e a “gestão emocional” como requisitos essenciais.

Ao focar a formação de indivíduos que se adequem emocionalmente às exigências do mercado, a educação pode estar se afastando de sua função essencial de moldar cidadãos críticos e conscientes, aptos a questionarem as estruturas sociais e políticas. Essa perspectiva mercadológica transforma a educação de instrumento voltado para o desenvolvimento humano e social a um meio de geração de capital humano.

Assim, ao enfatizar o indivíduo e suas habilidades emocionais, o capitalismo neoliberal desvia a atenção das causas estruturais dos problemas sociais, como a precarização do trabalho e a desigualdade. Neste cenário, as competências socioemocionais tendem a reforçar a ideia de que a responsabilidade pela sobrevivência e pelo sucesso é totalmente pessoal, ofuscando a demanda por uma reflexão crítica e transformações significativas no sistema econômico e social.

Corroborando com esse pensamento, Oliveira *et al.* (2022) refletem sobre o crescente interesse das organizações nas competências socioemocionais devido à ideia de que as CSE são tão importantes quanto as competências técnicas para o melhor desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, defende que, na sociedade atual, as competências socioemocionais estão intrinsecamente ligadas ao mercado de trabalho e à ideia de empregabilidade.

Nossa sociedade tem visto modificações significativas no mundo do trabalho, como o impacto da tecnologia no mercado de trabalho, na constante crise econômica, nos processos migratórios, na crescente complexidade das tarefas/ocupações e a tendência para reformas estruturais no âmbito da assistência social e das relações de trabalho (Ribeiro *et al.*, 2019). Então, torna-se cada vez mais importante desenvolver competências socioemocionais para lidar com estes desafios num mundo complexo, multicultural e instável (Oliveira *et al.*, 2022, p. 109, tradução nossa).¹⁵

O texto sugere ainda que aquilo que é valorizado como competência socioemocional em uma cultura pode não ser necessariamente valorizado em outra. Esse ponto é fundamental, pois como organizações, especialmente multinacionais, operam em ambientes culturais diversos, e com expectativas em torno do comportamento, isso implica a não neutralidade da escolha das CSE a serem trabalhadas.

Na esteira dessa discussão, Crochick (2021) ao analisar a atual proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que esta é totalmente voltada para as mudanças no mercado de trabalho. Há uma ideia de adaptação dos indivíduos a uma sociedade capitalista em que a educação passa a ser percebida e vivenciada dentro da lógica neoliberal (sendo isso bastante notório quando há uma restrição às disciplinas consideradas obrigatórias) e traz um instrumental para uma aprendizagem adestrada. “A modificação proposta na BNCC considera a adequação às supostas mudanças no mercado de trabalho, que, como argumentamos, é cada vez mais restrito, devido ao desemprego estrutural, acarretado pela crescente automação” (Crochick, 2021, p. 13).

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos

¹⁵ “Our society has seen significant modifications in the world of work, such as the impact of technology on the labor market, constant economic crisis, migratory processes, the increasing complexity of the tasks/ occupations and the tendency for structural reforms in the scope of social welfare and labor relations (Ribeiro *et al.*, 2019). Then, it becomes increasingly important to develop socio-emotional competencies to deal with these challenges in a complex, multicultural and unstable world” (Oliveira *et al.*, 2022, p. 109).

das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858).

As recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível: O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares.

O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade (Brasil, 2018).

A BNCC tem como propósito definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, buscando preparar os estudantes para uma sociedade em constante mudança, em que a inovação e a adaptação são fundamentais. Entretanto, ao buscar promover uma educação universal, personaliza o aprendizado para que os alunos desenvolvam capacidades adaptativas em um mundo onde o trabalho está em transformação constante; assim, acaba por moldar as condutas e os comportamentos de acordo com os interesses mercadológicos atuais.

Vale salientar que, no cenário neoliberal, as alterações na educação espelham diretamente as mudanças no modelo social e na estrutura econômica. Nessa conjuntura, o mercado e a competição moldam as políticas governamentais, incluindo as educacionais, resultando em uma perspectiva pragmática e utilitária do processo de educação. Nessa lógica, a educação, então, passa a ser compreendida como instrumento para formar indivíduos que possam competir no mercado de trabalho e se adaptar rapidamente às necessidades das empresas.

O impacto neoliberal na educação também reflete uma perspectiva social em que o êxito é individualizado, e o insucesso escolar é comumente atribuído ao estudante ou ao docente, e não às circunstâncias estruturais. Os sistemas de ensino neoliberais costumam fomentar uma cultura meritocrática que desconsidera as disparidades sociais e econômicas, enquanto focam resultados imediatos. Portanto, assuntos como justiça social, igualdade e desenvolvimento integral são deixados de lado, em favor de uma educação focada na produtividade, o que favorece a legitimação das desigualdades presentes.

Ao examinar o relatório da OCDE de 2015¹⁶ sobre habilidades socioemocionais, intitulado *Habilidades para o progresso social: o poder das habilidades sociais e emocionais*,

¹⁶ O relatório da OCDE de 2015 é um estudo sobre a importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento integral das pessoas e para o progresso social. A OCDE publicou este relatório como parte de uma série de estudos que examinam o impacto de diferentes habilidades – além das habilidades cognitivas tradicionais, como matemática e leitura – no sucesso e bem-estar dos indivíduos.

fica evidente a relevância das habilidades socioemocionais para o crescimento educacional, social e econômico dos jovens. O documento enfatiza que competências como resiliência, empatia, colaboração, gestão emocional e persistência são fundamentais para o êxito acadêmico, para a saúde mental e para a carreira profissional.

Segundo o relatório, essas habilidades são tão importantes quanto as cognitivas (como matemática e leitura), pois auxiliam na superação de desafios e na adaptação às transformações. A OCDE constatou que o aprimoramento das habilidades socioemocionais deve ter início precoce, uma vez que é mais eficiente o estímulo desde a infância. Ademais, o documento encorajou os sistemas de ensino a incorporar o desenvolvimento socioemocional em seus currículos e nas práticas pedagógicas, sustentando que isso poderia diminuir as desigualdades e fomentar a igualdade.

Entretanto, segundo Silva (2022), o relatório da OCDE destaca a função ideológica do desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ambiente escolar.

O documento da OCDE evidencia o papel ideológico da formação de competências socioemocionais na escola, ao afirmar que pessoas “menos favorecidas” estariam em situação melhor se tivessem competências socioemocionais. Tal afirmação corrobora uma concepção de educação idealista, acrítica, que intenta justificar os problemas sociais apontando insuficiências, institucionais ou individuais, no processo de escolarização (Saviani, 2008a), no caso, a insuficiência da escola por se preocupar exclusivamente com a formação intelectual das/os estudantes. Essa concepção tem ocasionado a ocupação da escola com as mais diversas atividades, atribuindo às/aos professoras/es novas tarefas, muitas vezes delegadas a outras/os profissionais, como educação ambiental, financeira, sexual etc., com viés normativo, prescritivo, em detrimento da socialização de conhecimentos, conforme aponta Saviani (2005). Essa tendência expressa a tentativa de responsabilizar os indivíduos pelos problemas ambientais, financeiros etc., mantendo intacta a ordem capitalista (Silva, 2022, p. 7).

É válido ressaltar que a crescente atenção de entidades e organizações, como o Instituto Ayrton Senna, às habilidades socioemocionais demonstra uma alteração relevante na forma como o desenvolvimento humano é tratado no âmbito educacional.

Em um mundo progressivamente complexo e competitivo, onde a adaptabilidade e a inteligência emocional são valorizadas quase tanto quanto as competências técnicas e cognitivas, as habilidades socioemocionais destacam-se como elemento primordial para a formação de pessoas resilientes e aptas a lidar com incertezas. Este enfoque nos elementos emocionais e sociais do crescimento humano é crucial e certamente pode favorecer os alunos em diversos níveis. Contudo, essa apreciação também pode ser analisada sob uma perspectiva

econômica e política, espelhando a lógica do neoliberalismo, na medida em que frequentemente se atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu próprio êxito ou insucesso, e competências como resiliência, autodisciplina, adaptabilidade e autogestão são exaltadas como meios de potencializar a empregabilidade e a produtividade.

Nesse contexto, o investimento em habilidades socioemocionais está em consonância com a ideia de capacitar profissionais “ajustados” às exigências de um mercado de trabalho flexível, volátil e que valoriza mais a flexibilidade de adaptação e a produtividade individual. Portanto, a promoção dessas habilidades nas escolas pode ser vista não somente como um esforço para criar pessoas mais resilientes emocionalmente, mas também como uma maneira de ajustar essas pessoas às demandas de um sistema econômico que exige competitividade e resiliência contínuas.

Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas. Essa é a esperança e a promessa que o novo humanismo traz para a educação, em especial a média: a possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana. Uma chance real, talvez pela primeira vez na história, de ganhar a aposta na borboleta (Brasil, 1998 *apud* Magalhães Neto, 2019, p. 13).

O Instituto Ayrton Senna (IAS), em particular, é pioneiro nessa questão no Brasil, conduzindo estudos e práticas que incorporam as habilidades socioemocionais ao programa escolar. Contudo, mesmo que o aprimoramento dessas habilidades seja amplamente reconhecido como vantajoso, a avaliação exata ainda encontra obstáculos. A natureza subjetiva e complexa das habilidades socioemocionais dificulta o estabelecimento de métricas exatas e aplicáveis em todo o mundo, o que torna as ferramentas de avaliação atuais, em certa medida, inconsistentes. Muitas dessas ferramentas apoiam-se em relatos pessoais, observações pontuais e avaliações comportamentais, que podem não refletir completamente a real habilidade socioemocional de uma pessoa.

A exemplo disso, tem-se as rubricas¹⁷ que são aplicadas nas escolas e que são produzidas pelo IAS:

¹⁷ Instrumento de avaliação formativa das competências socioemocionais baseado em rubricas.

Figura 11 Rubricas aplicadas nas escolas e produzidas por IAS
(Continua)

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS BASEADO EM RUBRICAS

AVALIAÇÃO FORMATIVA
PARA DESENVOLVIMENTO
DAS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS

MODELO PEDAGÓGICO

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS BASEADO EM RUBRICAS

DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS – CADERNO DE RESPOSTAS

Nome da escola:	Professor[s]:	Turma:
Seu nome:	Data de Nasc.: / / Sexo: ()Masc. ()Fem. ()Não binário	Cód. INEP:

Instruções

Abaixo você verá um exemplo prático para ajudá-lo a entender como responder as atividades propostas, por meio das rubricas que representam os degraus de desenvolvimento de determinada competência. Para que seja realmente fácil de entender, este exemplo NÃO é sobre uma rubrica competência socioemocional, mas sim sobre uma competência simples do nosso dia-a-dia: cuidar dos nossos dentes ou o quanto bem você pode cuidar dos seus dentes todos os dias. Leia o seguinte texto que descreve a competência e sua importância:

Cuidar dos seus dentes envolve aprender uma série de comportamentos e práticas específicas: como usar uma escova de dentes limpa e pasta de dentes, reservar um tempo para escová-los todos os dias e aprender a usar o fio dental. Esta competência é importante, pois dentes saudáveis e limpos ajudam a comer melhor e a desfrutar da nossa comida. Além disso, evita infecções, nos auxilia a nos manter saudáveis e as pessoas gostam de um belo sorriso!

Agora, vamos analisar essa rubrica:

Comece com a leitura do degrau 1: Este nível descreve garotas e garotos que ainda não desenvolveram a habilidade de cuidar de seus dentes: "Eu nunca escovo meus dentes". Em seguida, leia o degrau 4, que é o nível mais alto e descreve garotas e garotos que escovam seus dentes e usam fio dental pelo menos duas vezes ao dia. Logo após, leia os degraus 2 e 3: muitas pessoas escovam os dentes uma vez ao dia, sendo assim, elas estariam no degrau 2; já o degrau 3 representa aqueles que escovam os dentes duas vezes ao dia, mas sem fio dental e é por esse motivo que nesse caso, o degrau 3 vem antes do degrau 4.

Eu nunca escovo meus dentes	Entre os degraus 1 e 2 * 2 (Mais do que o degrau 1, mas não chega ao degrau 2)	Eu escovo meus dentes uma vez ao dia.	Entre os degraus 2 e 3 * 3 (Mais do que o degrau 2, mas não chega ao degrau 3)	Eu escovo meus dentes duas vezes ao dia.	Entre os degraus 3 e 4 * 4 (Mais do que o degrau 3, mas não chega ao degrau 4)	Eu escovo meus dentes e uso fio dental pelo menos duas vezes ao dia.
<input type="radio"/> Degrau 1	<input type="radio"/> Degrau 1-2	<input type="radio"/> Degrau 2	<input type="radio"/> Degrau 2-3	<input type="radio"/> Degrau 3	<input type="radio"/> Degrau 3-4	<input type="radio"/> Degrau 4

Além desses 4 degraus, alguns garotos e garotas estão em situações intermediárias entre as apresentadas nos degraus 1,2,3 e 4. Por exemplo, pense em quem escova seus dentes algumas vezes, mas não todos os dias. O degrau 1 não seria o mais adequado, pois eles/elas escovam seus dentes com mais frequência do que "nunca".

MODELO PEDAGÓGICO
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS BASEADO EM RUBRICAS

Foco consiste em "atenção seletiva" – isto é, a capacidade de selecionar um objetivo, tarefa ou atividade e então direcionar toda nossa atenção apenas para a tarefa "selecionada" e nada mais. Quando estamos altamente focados, somos capazes de nos concentrar e evitar distrações. Permanecer focado é especialmente difícil quando a tarefa em que estamos trabalhando não é muito interessante para nós, ou repetitiva ou desafiadora.

- Por que isso é importante?** Foco é uma habilidade importante porque nos ajuda a prestar atenção e a nos concentrar na tarefa ou atividade programada para agora, e que precisamos terminar e ignorar todas as outras distrações. Sem foco, podemos perder a noção do que estamos fazendo, esquecer o que as pessoas nos dizem.
- Objetivo:** De uma forma geral, como você alcança seu Foco? Leia e siga as descrições de cada degrau de desenvolvimento desta habilidade:

Acho difícil prestar atenção e ficar nas coisas que faço. Me distraio com muitas outras coisas. Degrau 1	Entre os degraus 1 e 2	Conseguo me concentrar por algum tempo nas coisas que faço, mas depois me distraio. Acho difícil manter o foco. Degrau 2	Entre os degraus 2 e 3	Conseguo evitar distrações e manter o foco nas coisas que faço. Não me distraio facilmente. Degrau 3	Entre os degraus 3 e 4	Conseguo prestar muita atenção e ignorar as distrações. Sou um especialista naquilo que estou fazendo. Não me distraio depois de ser corrigido. Degrau 4
---	------------------------	---	------------------------	---	------------------------	---

2. Agora, analise cada um dos degraus que melhor te representa preenchendo completamente o espaço correspondente à sua resposta. Não deve ser preenchido na linha "Aplicação 1" caso seja a primeira vez que você responde, na "Aplicação 2" caso seja a segunda vez e assim sucessivamente.

APLICAÇÃO 1 (Primeira vez que preenche a rubrica)		APLICAÇÃO 2 (Segunda vez que preenche a rubrica)		OPCIONAL											
APLICAÇÃO 1		APLICAÇÃO 2		APLICAÇÃO 1		APLICAÇÃO 2									
Data de Aplicação: / /	Data de Aplicação: / /	Data de Aplicação: / /	Data de Aplicação: / /	Data de Aplicação: / /	Data de Aplicação: / /	Data de Aplicação: / /	Data de Aplicação: / /								
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Por que você se avalia neste degrau? Explique melhor e dê exemplos:		6. Por que você se avalia neste degrau? Explique melhor e dê exemplos:		6. Por que você se avalia neste degrau? Explique melhor e dê exemplos:		6. Por que você se avalia neste degrau? Explique melhor e dê exemplos:		6. Por que você se avalia neste degrau? Explique melhor e dê exemplos:		6. Por que você se avalia neste degrau? Explique melhor e dê exemplos:		6. Por que você se avalia neste degrau? Explique melhor e dê exemplos:			

Fonte: Instituto Ayrton Senna.

Essas inconsistências criam um impasse: enquanto os programas procuram validar as habilidades socioemocionais com base em dados, as restrições dos instrumentos de avaliação podem prejudicar a confiabilidade e a efetividade das políticas e práticas implementadas. Esse “defeito” nas métricas pode simplificar a complexidade das habilidades a um grupo de comportamentos mensuráveis, ignorando a subjetividade e as alterações culturais e contextuais que caracterizam cada indivíduo.

[...] as avaliações por competências são estabelecidas como tecnologia para o ajustamento e adaptação dos indivíduos e das instituições escolares às demandas do sistema capitalista, portanto, reveladas como mecanismos a favor do controle e administração totalitária de governos, que colaboram com a sociedade industrial avançada (Magalhães Neto, 2019, p. 41).

Acredita-se que a rota para aprimorar as avaliações requer a procura de métodos mais flexíveis, capazes de acompanhar a evolução dessas habilidades ao longo do tempo e em variados cenários.

A supervalorização das CSE nos currículos também chega ao Ensino Fundamental a partir de programas como o Inteligentes¹⁸, criado para atender a um aumento na demanda por

¹⁸ O Programa Inteligentes foi idealizado para integrar o desenvolvimento socioemocional ao currículo escolar, alinhando-se às orientações internacionais (como as propostas da OCDE) e nacionais (como a BNCC no Brasil).

habilidades socioemocionais nas instituições de ensino, particularmente no Ensino Fundamental.

A implementação desse programa espelha uma tendência mundial que considera que, além do progresso acadêmico, as competências emocionais e sociais são fundamentais para a formação completa dos alunos. Ele foi moldado por estudos em psicologia educacional, neurociência e pedagogia, que indicam que competências como empatia, autocontrole, resiliência e colaboração são essenciais para o êxito pessoal e laboral do indivíduo.

No entanto, apesar do programa apresentar uma proposta considerada por alguns como inovadora e relevante para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ensino básico, não está livre de críticas e obstáculos. Em um primeiro momento, a inclusão de competências socioemocionais no currículo escolar pode parecer um avanço positivo; entretanto, a execução efetiva desse tipo de programa muitas vezes encontra barreiras estruturais e pedagógicas.

Um dos maiores obstáculos é o treinamento e a preparação dos docentes. Inúmeros educadores não tiveram treinamento específico para lidar com questões socioemocionais e podem se sentir inseguros ao tratar de assuntos como autoconhecimento, empatia e gestão emocional em sala de aula. Sem o suporte e a formação apropriados, o programa pode ser aplicado de maneira superficial ou até mesmo mecânica, sem gerar uma mudança genuína nos estudantes. Ademais, essa pressão emocional colocada sobre os docentes, que já lidam com extensas matérias curriculares e outras demandas educacionais, pode resultar em desgaste.

Outro ponto importante é que o referido programa acaba por moldar o comportamento dos alunos, desde o Ensino Fundamental, pois é necessário adequar os indivíduos desde cedo para que estes se adaptem ao mercado de trabalho e aos interesses da sociedade contemporânea.

No Ensino Fundamental as crianças estão em fase de desenvolvimento cognitivo e emocional e, portanto, mais receptivas a novas aprendizagens e comportamentos.

Esta é a razão pela qual Ramos (2002) atribui ao ensino de competências a orientação construtivista, pelo menos no caso brasileiro, ao explicar que elas são conferidas como processos do pensamento humano, com os quais os indivíduos constroem procedimentos para resolverem situações e, que assim, o conhecimento é disposto somente para adaptação do sujeito ao meio (Magalhães Neto, 2019, p. 10).

A partir de 2017, a BNCC passou a incluir as competências socioemocionais como parte obrigatória do currículo escolar.

Apesar de bem-intencionados e com uma proposta educacional valiosa, os planos de aula do Programa Inteligentes podem conter alguns aspectos críticos que restringem sua eficácia. Inicialmente, muitos planos de aula adotam uma estrutura padronizada, que nem sempre se ajusta às necessidades e realidades particulares de estudantes e instituições de ensino em diferentes contextos. Essa uniformidade pode ignorar aspectos culturais, sociais e econômicos, particularmente em instituições públicas ou situadas em regiões vulneráveis, onde os obstáculos socioemocionais são significativos.

Outra crítica é que, em certas situações, os planos de aula concentram-se em tarefas teóricas ou reflexivas que, apesar de pertinentes, podem não resultar em um envolvimento eficaz dos estudantes, particularmente em idades mais jovens ou com perfis de aprendizado mais dinâmicos. A ideia de “debater” e “refletir” sobre assuntos emocionais requer estratégias que atraiam a atenção dos estudantes de maneira prática e inovadora. Caso contrário, a metodologia dos planos de aula pode tornar-se monótona ou mesmo insossa.

Figura 12 - Planos de aula do Programa Inteligentes
(Continua)



1º BIMESTRE

AULA	TÍTULO	CH
01	INICIANDO A JORNADA	50'
02	A REGRA AGORA É CONVIVER	50'
03	CRIANDO MEU CADERNO DO INTELIGENTES	50'
04	IDENTIFICANDO CARACTERÍSTICAS	50'
05	RITO DE INICIAÇÃO: A LENDA DA VITÓRIA RÉGIA	50'
06	MINHA VIDA - SOU ASSIM	50'
07	QUEM SOU EU, QUEM É VOCÊ (PARTE I)	50'
08	QUEM SOU EU, QUEM É VOCÊ (PARTE II)	50'
09	EU VEJO O SEU MELHOR	50'
10	O GRANDE CORAÇÃO	50'
11	PARA QUEM EU TIRO O CHAPÉU	50'
12	#CONTA COMIGO	50'
13	MINHA VIDA - MINHA HISTÓRIA	50'
14	AUTOCUIDADO	50'
15	FILME: O DATE PERFEITO	50'
16	FILME: O DATE PERFEITO (CONTINUAÇÃO)	50'
17	ROTEIRO DE DISCUSSÃO DO FILME: O DATE PERFEITO	50'
18	UM NOVO OLHAR - TÁ NA HORA DE MUDAR	50'
19	ESPELHOS: ENCONTRE A PESSOA RESPONSÁVEL POR VOCÊ	50'
20	REFLETINDO SOBRE O QUE AVANÇAMOS NO BIMESTRE	50'
TOTAL		20h/a

AULA		CRIANDO MEU CADERNO DO INTELIGENTES	
03	OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um ambiente acolhedor para estimular os alunos a customizar de forma personalizada e criativa um Caderno-colecionador de suas produções 	
	INTELIGÊNCIAS E HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligência Intrapessoal • Inteligência Interpessoal • Criatividade • Autorregulação 	
TEMPO	ATIVIDADE		
10'	INTRODUÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • Colar na porta da sala um cartaz com a seguinte frase: <ul style="list-style-type: none"> ◦ "O dia começa especial, se você o acolhe com alegria! E você? Como gosta de ser acolhido?" • Incluir as imagens (anexo) no cartaz ou ainda escrever as ações em forma de frases, caso não seja possível imprimir as imagens. (Prefiro um abraço, Gosto de aperto de mão, Prefiro bate mão, Quero um aplauso, Um beijo no rosto, outros). • Receber individualmente cada aluno e escolhê-lo da forma que ele preferir (e escolher), conforme imagens do cartaz. • Pedir para os alunos posicionarem as cadeiras em círculo, como de costume, e se acomodarem. 		
35'	DESENVOLVIMENTO <ul style="list-style-type: none"> • Pedir que coloquem sobre a carteira os cadernos em branco solicitados na aula anterior. • Comentar que nesta aula irão recriar uma importante ferramenta que vai ajudar na organização das produções do 8º ano! • Perguntar se imaginam o que será feito com o Caderno e pedir que comentem como foi a experiência de organizar as produções nos anos anteriores. • Reforçar que todas as atividades mencionadas foram mesmo muito especiais, que tudo que foi produzido nos anos anteriores foi muito precioso e agora, darão seguimento a essa prática. • Convidar a turma a formar pequenos grupo e customizar a capa do caderno onde guardarão suas produções INTELIGENTES. • Comentar que este caderno, tem uma missão muito especial que é armazenar todas as produções elaboradas durante este ano. Nele estarão as produções realizadas a cada aula, portanto é hora de colocar toda a criatividade em prática para deixá-lo com a sua cara. • Disponibilizar o material necessário para que cada aluno o customize. • Orientar que será preciso uma dose extra de carinho para que ele fique realmente como desejam e para isso devem: <ol style="list-style-type: none"> 1. Customizar a capa da forma que gostarem, usando gravuras, desenhos, cores, palavras. 2. Preencher a Apresentação com as informações que trouxeram verbalmente na atividade da aula 01. • Colocar músicas alegres e criar um ambiente que estimule a imaginação dos alunos. • Circular acompanhando e incentivando as produções. 		
05'	ENCERRAMENTO <ul style="list-style-type: none"> • Orientar os alunos para organizarem suas produções. • Ao final, pedir que guardem com carinho e cuidado seus Cadernos, para que sejam acessados sempre que necessário. 		
ESTA AULA SE CONECTA COM		<ul style="list-style-type: none"> • LÍNGUA PORTUGUESA • ARTES 	
MATERIAL NECESSÁRIO			
<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz de acolhida • Imagens para o cartaz (anexo) 		<ul style="list-style-type: none"> • Canetas coloridas, pincéis, tintas, pedaços de tecido diversos, lantejoulas, miçangas coloridas, revistas para colagens, colas, tesouras, etc. 	

Fonte: Seduc (2022).

Como é possível observar, os planos de aula do Programa Inteligentes trazem uma metodologia padronizada, ignorando como já ressaltado anteriormente a variedade de contextos sociais das instituições de ensino, sobretudo os mais vulneráveis, o que pode levar a uma implementação desconexa da realidade dos estudantes. A ausência de atividades práticas e interativas para engajar os alunos, aliada ao excesso de obrigações para os docentes, torna a integração total um desafio.

Ademais, a falta de métodos transparentes e constantes de avaliação restringe a capacidade dos docentes em acompanhar e adaptar o progresso dessas habilidades, o que pode transformar o programa em uma série de atividades isoladas e sem relevância. É crucial que o programa evolua para um formato mais adaptável, que aprecie a variedade de métodos de aprendizado e forneça instrumentos práticos e de avaliação que ajudem tanto os estudantes quanto os professores.

Assim sendo, em um cenário neoliberal, as habilidades socioemocionais podem ser usadas como instrumentos de adaptação ao mercado. Por exemplo, a resiliência é exaltada como habilidade que auxilia a pessoa a enfrentar adversidades. No entanto, sob a perspectiva neoliberal, ela também pode ser percebida como uma competência que possibilita ao indivíduo suportar condições de trabalho precárias ou instáveis sem se “quebrar”. Em vez de tratar das causas estruturais de questões como o desemprego e a desigualdade, o foco muda para o fortalecimento do indivíduo para enfrentar tais desafios.

Outro ponto relevante é que a atenção ao desenvolvimento socioemocional apresenta uma contradição: embora essas competências possam efetivamente auxiliar no bem-estar e crescimento integral dos estudantes, sua aplicação pelo sistema educacional deve ser feita de forma responsável para evitar a reprodução do discurso neoliberal que atribui ao indivíduo a responsabilidade pela adaptação e pelo sucesso. É crucial que o ensino e a prática das competências socioemocionais levem em conta as realidades socioeconômicas, incentivando não só a resiliência e a adaptação, mas também o pensamento crítico.

É fundamental entender que a conexão entre educação e neoliberalismo afeta significativamente as funções e metas da educação na sociedade atual. A troca de uma visão crítica por uma lógica técnica e competitiva pode resultar na formação de uma geração de pessoas preparadas para um mercado que, ironicamente, está se tornando cada vez mais volátil e instável, particularmente com o progresso tecnológico, que diminui as oportunidades de emprego convencionais.

O neoliberalismo e a concomitante regressão psíquica, que se dirige para formas mais primitivas de destruição, expressam a continuidade da dominação de poucos sobre muitos, e todos têm dificuldades de admitir a impotência que têm frente ao que percebem: a vida falsa existente e a possibilidade de sua superação. Formar uma consciência que permita perceber a falsidade das propostas do neoliberalismo e das consequentes exigências individuais é fundamental, e os educadores não deveriam abandonar esse objetivo, quer pela transmissão da cultura, como propriedade histórica de todos, cuja aquisição permite a individuação, quer pela possibilidade de os alunos poderem se expressar pelas linguagens aprendidas (Crochick, 2021, p. 19).

Portanto, a pergunta principal é: que tipo de sociedade pretende-se estabelecer e qual o papel da educação nesse processo? A educação seria apenas um processo técnico e instrumental, com o objetivo de ajustar os jovens às demandas do mercado? Ou deveria ser vista como um meio para formar cidadãos independentes, críticos e solidários, aptos a refletir e modificar o mundo que os rodeia? No final das contas, ponderar sobre essas questões implica questionar não apenas a direção da educação, mas também os valores e princípios que fundamentam a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mapeou o debate acerca da incorporação da agenda das CSE na educação básica brasileira, examinando tanto as visões favoráveis quanto as críticas e os desafios associados a essa ideia. Procurou-se entender e identificar argumentos, posições e personagens e como esses se organizam em torno da temática, seja para percebê-la como ferramenta de auxílio no crescimento dos estudantes e no ambiente escolar, seja para denunciar suas limitações e incongruências no processo formativo da juventude.

Este exame identificou que, de modo geral, a implementação das habilidades socioemocionais nas instituições de ensino tem boa aceitação, sendo considerada positiva por administradores, docentes e uma parcela dos pesquisadores. Vale salientar que os atores que mais defendem as CSE como essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes são discentes de graduação, mestres e mestrandos nas áreas de educação, ensino e saúde, especificamente do campo da psicologia.

Outro ponto pertinente é que institutos como o Ayrton Senna também são grandes defensores das CSE nas escolas, ressaltando sua fundamental importância para uma aprendizagem efetiva e, mais que isso, financiando programas e projetos que levam para o interior das salas de aulas a educação centrada nas competências socioemocionais.

Ao longo do estudo percebeu-se que os defensores das competências socioemocionais no âmbito escolar consideram algumas variáveis, tais como desenvolvimento pleno do aluno, melhoria de desempenho acadêmico, redução de problemas comportamentais, promoção de bem-estar e saúde mental e melhor convivência social. Cada um desses aspectos aparece repetidamente nos discursos desses que defendem as CSE como cruciais para o aprendizado dos alunos. Assim, essas variáveis são utilizadas como argumento para justificar a necessidade de integrar essas habilidades ao currículo escolar.

Esta perspectiva parte do princípio de que a escola deve ultrapassar a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, capacitando os estudantes para enfrentar desafios emocionais, sociais e profissionais ao longo da vida. Uma das razões principais para essa proposta é a relação entre o crescimento socioemocional e a melhoria do rendimento escolar. Segundo os defensores, pesquisas apontam que competências como autorregulação, persistência e resiliência têm impacto positivo no aprendizado, auxiliando os discentes a superar obstáculos e a manter a concentração nos estudos.

Deve-se salientar que a inserção de habilidades socioemocionais no currículo escolar é sustentada por entidades internacionais como a UNESCO e a OCDE, e evidencia uma

tendência mundial em direção a uma educação mais integral e adequada às demandas do mundo contemporâneo.

Entretanto, as objeções à aplicação das habilidades socioemocionais no ambiente escolar também são pertinentes e devem ser levadas em conta. Sob a perspectiva sociológica, uma das principais inquietações é que essa prática pode regular as emoções e atitudes dos alunos, estabelecendo um viés de controle social que restringe a individualidade e a independência dos discentes, além de atender de forma direta aos interesses do mercado e da sociedade neoliberal. Certos críticos alertam para o perigo de que o foco nas habilidades socioemocionais desvie a atenção das habilidades acadêmicas e da qualidade do ensino, comprometendo o progresso acadêmico dos alunos e intensificando as disparidades na educação.

Foi possível observar que aqueles que criticam as CSE e questionam a forma como têm sido aplicadas dentro das escolas fazendo associações a questões mercadológicas e ao sistema capitalista são doutores em educação ou pedagogia, sociólogos e doutores em formações humanas. Esses dados levam à compreensão de que tais atores têm uma visão ampla da temática, pensando no macro analisando a problemática a partir de um viés para além da escola, ligado a questões sociais e econômicas; enquanto os que defendem trazem uma visão micro partindo de um olhar mais interno, com foco no espaço escolar e suas particularidades.

Foram apresentadas algumas das variáveis que sustentam os argumentos de que a inclusão das competências socioemocionais na educação básica precisa ser analisada com cautela. Uma das mais recorrentes entre aqueles que fazem críticas às CSE nos currículos escolares é o foco excessivo no desenvolvimento emocional em detrimento dos conteúdos acadêmicos, levando, assim, a uma distorção do papel principal da escola. Há preocupação de que a ênfase nas competências socioemocionais desvie a atenção do ensino de disciplinas fundamentais, como matemática e língua portuguesa, por exemplo.

Na esteira dessa discussão, alguns críticos argumentam que as evidências que sustentam a eficiência do ensino de competências socioemocionais ainda são limitadas ou inconclusivas, tornando questionável sua implementação em larga escala. Dessa forma, criticam a cientificidade dessa proposta de ensino. Outra variável significativa é a instrumentalização da educação para atender aos interesses do mercado de trabalho. Há quem enxergue essa metodologia como meio de preparar os estudantes para atender às exigências do mundo corporativo, priorizando atributos como resiliência e adaptabilidade, em vez de promover o pensamento crítico e a mudança social. Isso leva a outros dois pontos relevantes: o

risco de padronização e controle do comportamento, e uma possível despolitização dos estudantes.

Enquanto o primeiro pode levar à imposição de normas subjetivas sobre como os educandos devem se sentir e agir, reduzindo sua autonomia e individualidade moldando, portanto, seus comportamentos de forma proposital, o segundo pode levar à passividade diante de problemas sociais, desviando o foco de uma educação voltada para a conscientização crítica e o engajamento político. Além disso, diferentemente das disciplinas tradicionais, as CSE são subjetivas e difíceis de medir de maneira objetiva, o que acaba comprometendo sua aplicação e seu monitoramento. Ademais, a falta de um treinamento apropriado para docentes e a falta de clareza nas técnicas de ensino podem complicar a aplicação dessas habilidades, tornando o processo menos eficiente.

Esta pesquisa agrega valor ao campo da sociologia da educação ao examinar as diversas perspectivas do debate acerca da educação socioemocional, enfatizando as visões positivas de fomento ao bem-estar e ao desenvolvimento completo, enquanto questiona os pontos controversos dessa proposta. O Quadro 6 resume as visões discutidas:

Quadro 6 - Visões acerca da educação socioemocional

(Continua)

Perspectivas	Aspectos favoráveis	Aspectos contrários
Efeito no desenvolvimento completo	Incentiva competências sociais, emocionais e éticas que contribuem para a formação completa do estudante.	Pode desviar a atenção das habilidades acadêmicas e impactar o rendimento escolar em matérias convencionais.
Espaço educacional e de convivência	Aprimora o ambiente educacional, promovendo o respeito, a empatia e a resolução de conflitos.	Pode estabelecer regras emocionais e sociais que restringem a individualidade e independência dos alunos.
Inclusão e equidade	Beneficia estudantes de contextos vulneráveis e promove bem-estar.	Risco de implementar práticas homogêneas que não levem em conta a diversidade cultural e social dos alunos.
Preparação para a vida em sociedade	Prepara os discentes para lidar com situações reais e desafios do cotidiano.	Possibilidade de ser usada como instrumento de controle social e de padronização de comportamentos.

Quadro 6 - Visões acerca da educação socioemocional

(Conclusão)

Perspectivas	Aspectos favoráveis	Aspectos contrários
Desafios na implementação	Pode ser muito benéfica com uma formação adequada dos educadores e recursos específicos, contribuindo para uma formação integral do aluno.	Falta de clareza nas metodologias e de formação de professores, esvaziamento das disciplinas acadêmicas tradicionais e afilamento aos interesse mercadológicos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 6 resume os pontos centrais debatidos, destacando tanto as oportunidades quanto as restrições da aplicação das habilidades socioemocionais no ambiente escolar. A avaliação indica que, embora a proposta possa ter grande impacto na formação completa dos alunos e fomentar um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo, também suscita questões significativas sobre os possíveis efeitos no rendimento escolar e na independência dos estudantes.

Outro ponto relevante é que foi possível observar que não há consenso entre pesquisadores, educadores e alunos quanto à implementação das CSE nos currículos escolares e sua eficácia real no desenvolvimento dos estudantes, fomentando, assim, diversos questionamentos e críticas sobre essa temática.

Ao examinar a literatura disponível sobre as CSE, foram encontradas várias opiniões contrárias e a favor do tema em questão. Portanto, recomenda-se que pesquisas futuras analisem mais detalhadamente os efeitos a longo prazo das competências socioemocionais no desenvolvimento dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Estudos que envolvam técnicas inovadoras capazes de medir com exatidão os impactos e o progresso das competências socioemocionais são essenciais para aprimorar sua aplicação e eficácia.

Em suma, espera-se que este estudo aprofunde a discussão acerca da educação socioemocional, fomentando uma análise crítica dos benefícios e desafios desta metodologia, e estimulando a procura por métodos de ensino que unam, de maneira equilibrada, o crescimento acadêmico e socioemocional dos estudantes, preparando cidadãos aptos para os desafios de uma sociedade complexa.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO; MEC, 2014.
- ARAUJO, Glauce Barros Santos; OLIVEIRA, Eniz Conceição. **Competências socioemocionais no currículo escolar: algumas reflexões**. São Paulo, 2022.
- BOANAFINA, Anderson; OTRANTO, Celia Regina; MACEDO, Jussara Marques de. A educação profissional e BNCC: Políticas de exclusão e retrocessos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, 2022.
- BARBOSA, Franciele Cristina; NUNES, Maiana Farias de Oliveira; OLIVEIRA, Tiago Fernandes. Socio-emotional Competencies in Organizations and at Work: concepts and instruments in Brazilian and international studies. **Psico-USF**, Volume 27 Nº 1 Páginas 99 113, Jan 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <https://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>. Acesso em: 01 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. (Introdução e Estrutura da BNCC, p. 5-34; A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 561-579). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2024. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2, de 8 de outubro 2018**. Estabelece as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula de crianças na Educação Infantil e no ensino Fundamental. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Etapa do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa**. Portal MEC. Brasília, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72011-etapa-do-ensino-medio-e-homologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-completa#:~:text=O%20ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20Rossieli,no%20decorrer%20do%20percurso%20escolar>. Acesso em: 12 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Portal MEC. Brasília, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 12 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI). Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação. Brasília, DF, 2009.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**, v. 6, n. 2, p. 5, 2021.

CAPES. 2024. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 12 maio 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>.

CASEL -**The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning**; www.Casel.org.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Formação do Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2013. Disponível em: <https://www.crede06.seduc.ce.gov.br/2013/09/26/formacao-do-projeto-professor-diretor-de-turma/>. Acesso em: 9 maio 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 9 maio 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Caderno do Estudante Reflexões**. Fortaleza: SEDUC, 2024. Disponível em: Seduc-Ce. Acesso em: 9 maio 2024.

CERCE, Livia Maria Rossi; BRITO, Renato de Oliveira. **Competências socioemocionais e o currículo para o século XXI**. Itatiba, São Paulo. 2013.

CREDE 6. 2024. Disponível em: <https://www.crede06.seduc.ce.gov.br/2013/09/26/formacao-do-projeto-professor-diretor-de-turma/>. Acesso em: 25 de março de 2024.

CROCHICK, J. L. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e80472, 2021

DECKER, Aline Inácio; FAUST, Juliana Matias; MELGAREJO, Mariano Moura; SILVA, Mariléia Maria da. Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Volume 19, Jan 2021.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. A mercantilização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 61, p. 1-19, jul. set./2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25658/14979>. Acesso em: 15 mar. 2025.

DURLAK, Joseph A., WEISSBERG, Roger P., DYMICKI, Alisson B., TAYLOR, Rebecca D., SCHELLINGER, Kriston B. (2011) **The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions - Child Development Journal** - Volume 82, Issue 1 January/February 2011 Pages 405-432

FERRÁNDIZ, Carmen; FERRANDO, Mercedes; PRIETO, María Dolores. Creatividad. Inteligencia emocional. Implicaciones educativas. **Educar em Revista**, Volume 37, 2021.

FORTE, Lorena Cristina de Queiroz. **O lugar da sociologia na educação integral sob a perspectiva de professores de escolas de ensino médio em tempo integral- EEMTIs, de Fortaleza-Ce**. Fortaleza: UFC. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**. New York: Bantam, 1995.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, [S.l.], n. 2, 2º semestre, p 15-27, 2006.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais dos Estudantes**. [S.l.], [202-]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>. Acesso em: 9 maio 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Instituto Airton Senna lança relatório de Competências socioemocionais**. 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/ocde-lanca-relatorio-de-competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 29 de março de 2024.

LEAL, Mara de Souza; MELO-SILVA, Lucy Leal; TAVEIRA, Maria do Ceú. Edu-Car for life and career: evaluation of a program. **Estudos de Psicologia** (Campinas), Volume 37, 2020.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. **Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudos dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente**. Rio de Janeiro, 2022.

MAGALHÃES NETO, Alberto Coelho de. **Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais**. São Paulo, 2019.

MVC EDITORA. **Como desenvolver as dez competências gerais em sala de aula**. 2020. Disponível em: <https://mvceditora.com.br/2020/07/13/como-desenvolver-as-dez-competencias-gerais-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 25 de março de 2024.

NAKANO, Tatiana de Cassia; PRIMI, Ricardo; ALVES, Rauni Jandé Roama. **Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros**. Curitiba, 2021.

OLIVEIRA, T. F.; NUNES M. F. de O.; BARBOSA, F. C.; SILVA, N. Socio-emotional competencies: Concepts and instruments. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 27, n. 1, p. 99-113, jan./mar. 2022

PAIVA, Izabela Romanoff. **Das doutrinas pedagógicas às competências socioemocionais: disputas em torno da escolaridade no Brasil contemporâneo**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra (Portugal).

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p. 24-41, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/arian/Downloads/bpinheiro1,+1713-2887-1-PB+AFINAL,+O+QUE+%C3%83+EDUCA%C3%83+%C3%83+O+24-41.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2024.

PIRES, Renato. **Educação é a base: Base Comum Curricular (BNCC) importância e contexto histórico**. TCC (Graduação em Química) Instituto Federal Goiano. Goiânia: IFG, 2022.

PORTAL MEC. 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 de março de 2024.

PORTAL MEC. 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 29 de abril de 2024.

PRIETO, María Dolores; FERRANDO, Mercedes; FERRÁNDIZ. **Creatividad. Inteligencia emocional**. Implicacions educativas. Curitiba, 2021.

RESENDE, Haroldo de. A educação por toda vida como estratégia de biorregulação neoliberal. *In*: RESENDE, Haroldo de (org). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPQ, 2018. p.77-94.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 2008.

SÃO PAULO. **O programa Conviva SP**. [202-]a. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/sobre-o-programa/>.

SÃO PAULO. **Nossa atuação**. [202-]b. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/nossa-atuacao/>. Acesso em: 15 maio 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. 2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/> . Acesso em: 27 de março de 2024.

SILVA, Francisco Vieira da. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de Projeto de Vida. **Educação em Revista**, Volume 39, 2023.

SILVA, Mariléia M. *et al.* Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00322154. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00322

SILVA, Márcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. © **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP v.22 1-20 e022013 2022

ANEXOS

ANEXO A – PROJETO INTELIGENTES E AS RUBRICAS

Link com acesso o google drive no qual se encontrará um material referente ao projeto Inteligentes e as Rubricas (Instrumentais que são usados para avaliar as Competências Socioemocionais nas escolas de ensino fundamental e médio).

https://drive.google.com/file/d/1izb8YSp1unDHKDXII_6S1qGh9Mu755QQ/view?usp=drivesdk