

ESCOLA SUPERIOR DO PARLAMENTO CEARENSE – UNIPACE

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: uma análise crítica e política das Competências Socioemocionais

Rosemary Herculano De Carvalho¹

Bruno de Oliveira Sales Mota²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar criticamente o conceito de competências socioemocionais, questionando em que medida sua incorporação nas políticas educacionais contribui para uma formação emancipadora ou reforça a lógica de adaptação e responsabilização individual. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e bibliográfica, fundamentada em autores como Wallon (2007) e Saviani (2021), que discutem criticamente a educação e as transformações decorrentes das políticas educacionais neoliberais. A análise foi realizada a partir de produções acadêmicas e documentos oficiais, permitindo compreender como o discurso das competências socioemocionais vem sendo difundido e naturalizado no campo educacional. Constatou-se que, embora apresentadas como estratégias de desenvolvimento integral, tais competências muitas vezes reproduzem valores voltados à produtividade e ao controle emocional, distanciando-se de uma formação humanizadora e crítica. Conclui-se que é necessário romper com a lógica que sustenta as competências socioemocionais e retomar a indivisibilidade da afetividade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos.

Palavras-chave: competências socioemocionais; afetividade; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui-se como um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano, sendo essencial para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nesse sentido, torna-se necessário enfrentar o modelo social neoliberal vigente, a fim de abrir espaço para um projeto educativo verdadeiramente humanizador.

¹ Graduada em Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail: rose.herculano@gmail.com.

² Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); E-mail: bruno_salles12@hotmail.com.

No contexto da escola pública brasileira, a busca por uma educação alinhada a esse projeto perpassa tanto aspectos estruturais e curriculares quanto dimensões subjetivas e relacionais que atravessam o espaço escolar.

Entre essas dimensões, destaca-se a afetividade como elemento essencial para os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Wallon (1975), a afetividade é indissociável do desenvolvimento cognitivo, e age como uma força motriz que mobiliza o indivíduo para a aprendizagem e para a interação social, impulsionando o desenvolvimento integral do aluno.

No âmbito da gestão e governança pública, discutir afetividade na relação professor/aluno é reconhecer que as políticas educacionais não se limitam a currículos, avaliações e infraestrutura, mas envolvem também a promoção de um clima escolar favorável, que proporcione aos indivíduos pertencimento, motivação e respeito.

Diante disso, tem despontado, no âmbito das políticas educacionais, o conceito de competências socioemocionais como uma via de discussão acerca das emoções e sentimentos envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resgata o conceito de competências e relaciona-o ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, neste trabalho, questiona-se: qual enfoque ideológico embasa o conceito de competências socioemocionais promovido pelas políticas educacionais contemporâneas?

A nível pessoal, a escolha por investigar criticamente o conceito de competências socioemocionais advém do interesse em compreender os discursos que valorizam atitudes, emoções e comportamentos individuais em detrimento de uma formação crítica e coletiva.

No campo acadêmico, a pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o debate teórico sobre as bases conceituais das competências socioemocionais e suas implicações para o currículo, para a formação docente e para as políticas públicas de educação. Embora amplamente difundido por organismos internacionais e documentos oficiais, o conceito carece de uma análise crítica que considere seus vínculos com a racionalidade neoliberal e com a lógica da mensuração de resultados, frequentemente distante dos princípios de uma educação humanizadora e emancipatória.

Do ponto de vista social, o estudo é relevante porque permite problematizar a maneira como a escola tem sido convocada a formar sujeitos “emocionalmente competentes” a se adaptar a um mundo competitivo e instável. Ao questionar essa perspectiva, busca-se contribuir para o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade, a consciência social e o desenvolvimento integral dos indivíduos, superando visões reducionistas que limitam o papel da escola à preparação para o mercado de trabalho.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é: analisar criticamente a ideologia por trás das competências socioemocionais, investigando em que medida sua incorporação junto às políticas educacionais contribui para uma formação emancipadora ou, ao contrário, reforça a lógica de adaptação e responsabilização individual dos sujeitos.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória quanto aos objetivos e bibliográfica em relação aos procedimentos técnicos. O artigo estrutura-se em três partes principais. A primeira consiste em uma revisão bibliográfica que aborda os conceitos fundamentais e as discussões mais recentes sobre o tema em questão. Em seguida, apresenta-se a metodologia, na qual são descritos o tipo de pesquisa, os procedimentos adotados e os referenciais teóricos que sustentam a abordagem escolhida. Por fim, são expostas as considerações finais, que reúnem as reflexões decorrentes da análise e destacam as principais conclusões e contribuições do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem por objetivo conceituar as competências socioemocionais e refletir a seu respeito a partir de autores e teóricos que abordem a temática.

O conceito de competência no campo educacional não é uma novidade. Na verdade, surgiu nos anos de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O termo competência era incorporado às diretrizes que norteavam a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

A chamada “Pedagogia das Competências”, como afirma Saviani (2021), apresenta-se com o intuito de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade na qual as próprias

necessidades de sobrevivência não estão garantidas. A sociedade exime-se dessa responsabilidade, como consequência, ocorre a responsabilização dos próprios sujeitos, que, conforme a raiz etimológica da palavra, encontram-se subjugados à “mão invisível do mercado”.

O conceito de competência limita o papel social da escola ao atendimento das necessidades do setor produtivo, assim, forma o trabalhador para dominar conhecimentos próprios da prática social e do trabalho (Zank; Malanchen, 2020).

Essa abordagem das competências retorna com o lançamento da BNCC em 2017. Nesse documento, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

O conceito de competência adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas, podendo ser inferido no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente ao estabelecer as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Arts. 32 e 35). Desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros na construção de seus currículos, bem como diferentes países do mundo (Brasil, 2018).

Dentre as várias competências a serem desenvolvidas, estão as competências socioemocionais, que serão analisadas no presente trabalho. Elas podem ser definidas da seguinte forma:

As competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (Sette; Alves, 2021, p. 14).

São propostas, então, 5 macrocompetências socioemocionais que englobam outras microcompetências. São elas: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, abertura ao novo e resiliência emocional (que também pode ser chamada de modulação emocional, a depender da fonte).

Pesquisas defendem que as competências socioemocionais facilitam o estabelecimento de relações sólidas e saudáveis com os estudantes e afeta os

processos educacionais e o aprendizado (Fried, 2011; Hargreaves, 2000; Sutton, 2004; Jennings; Greenberg, 2009). Tendo em vista que a BNCC define a importância de se desenvolver competências socioemocionais, o debate sobre emoções, sentimentos e afetividade desponta novamente no campo educacional. Mas isso não se trata de algo inovador, pois autores renomados já apontavam para essa temática.

Segundo Wallon (1995), a afetividade deve ser considerada uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, ao lado da motricidade, da cognição e da construção da personalidade. Para o autor, “a afetividade participa constantemente do desenvolvimento da inteligência e das condutas” (Wallon, 1995, p. 174).

Vygotsky (1999, p. 129) também destacava a relação indissociável entre pensamento e emoção, afirmando que “[...] todo pensamento contém, antes de tudo, uma tendência afetivo-volitiva”.

Para ele, a motivação afetiva é a base que impulsiona o sujeito a aprender, uma vez que a aprendizagem se dá nas relações sociais, mediada por vínculos emocionais e pela linguagem. Assim, a afetividade, na perspectiva histórico-cultural, é condição para o desenvolvimento da consciência, e não há como isolar o individual do social.

Piaget, embora tenha enfatizado a dimensão cognitiva, reconhece que a afetividade é indispensável ao funcionamento da inteligência. Segundo ele, “[...] a afetividade fornece a energia, enquanto a estrutura é produto da atividade cognitiva” (Piaget, 1987, p. 25).

Em vez de defender o conceito de competências socioemocionais, neste trabalho optaremos por trabalhar e valorizar o conceito de afetividade. Visto que a escola é um lugar de intensa convivência afetiva, as interações resultam em afetividades que repercutem em questões essenciais do desempenho escolar (Ratier, 2019).

Todavia, a articulação entre o conceito de competência e o de socioemocional suscita contradições e debates necessários ao tema. Assim, retomaremos essa discussão na análise e interpretação dos dados.

3 METODOLOGIA

O fenômeno investigado neste trabalho envolve interpretações, significados, valores construídos socialmente, logo, sua abordagem será qualitativa. De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa se ocupa do universo de sentidos, motivos, aspirações, crenças e atitudes, não podendo ser reduzida a dados estatísticos ou quantificáveis. Dessa forma, o estudo busca interpretar criticamente como o conceito de competências socioemocionais é elaborado no campo das diretrizes legais no campo educacional, articulando as dimensões teóricas e práticas.

A pesquisa caracteriza-se como exploratória em relação aos seus objetivos e bibliográfica no que diz respeito aos procedimentos técnicos. Conforme destaca Gil (2023), a pesquisa exploratória tem como principal finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses. Esse tipo de investigação é especialmente adequado quando o tema ainda carece de aprofundamento teórico, como ocorre com o debate crítico sobre as competências socioemocionais no campo educacional.

Quanto ao caráter bibliográfico, fundamentamo-nos na análise de produções acadêmicas, documentos oficiais e referenciais teóricos que abordam as competências socioemocionais, a formação humana e as políticas educacionais contemporâneas. Ainda conforme Gil (2023), a abordagem bibliográfica baseia-se em materiais já elaborados, permitindo ao pesquisador examinar diferentes perspectivas teóricas e construir uma análise crítica sobre o objeto de estudo.

O levantamento de material se valeu de fontes físicas virtuais. Os livros e artigos para leitura e análise estão alinhados, principalmente, às formulações da Pedagogia Histórico-Crítica e a materiais de instituições privadas elaborados para o desenvolvimento da temática das competências socioemocionais. A análise de documentos se deu principalmente a partir da Base Nacional Comum Curricular.

A análise de dados não envolve a coleta de informações empíricas diretamente com participantes, mas sim o exame crítico e interpretativo de materiais teóricos e documentais já publicados, como livros, artigos científicos, manuais e documentos oficiais. Gil (2023) aponta que esse tipo de pesquisa consiste em identificar, selecionar, organizar e interpretar as contribuições existentes sobre determinado tema, de modo a construir uma compreensão aprofundada e crítica do objeto de estudo.

Por se tratar de uma pesquisa sem campo empírico e sem participação de sujeitos, não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Isso ocorre

porque não houve envolvimento direto ou indireto de seres humanos, conforme estabelecem as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Neste trabalho, todas as informações analisadas foram obtidas de fontes públicas e de domínio acadêmico, como livros, artigos científicos e documentos institucionais, preservando integralmente os princípios éticos da pesquisa científica, especialmente no que se refere à fidelidade das citações, à integridade intelectual e ao respeito à autoria das obras consultadas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Esta seção tem por objetivo analisar criticamente a ideologia por trás das competências socioemocionais, investigando em que medida sua incorporação nas políticas educacionais contribui para uma formação emancipadora ou, ao contrário, reforça a lógica de adaptação e responsabilização individual dos sujeitos.

4.1 As competências socioemocionais frente ao mundo capitalista

Inicialmente, faz-se necessário apresentar o que vem sendo discutido na literatura, especialmente em materiais produzidos por instituições privadas. Nesse sentido, Gavras (2018) concebe a escola como espaço fundamental para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais à formação do aluno do século XXI. Segundo o autor, enfrentar os desafios contemporâneos exige que os estudantes desenvolvam competências que ultrapassem o simples acúmulo de informações. Esse conceito reforça uma lógica de responsabilização individual e adaptação ao mercado em detrimento de uma educação emancipadora.

A partir desse pensamento de Gavras (2018,) tem-se uma dimensão de como o estudante tem que ser preparado para um mundo de incertezas, devendo resistir a isso de modo individual. Como destaca Saviani (2012), há uma responsabilização do indivíduo pelo seu próprio sucesso na sociedade, sem considerar os aspectos sociais e culturais que o envolvem.

No mundo capitalista, guiado pela ideologia neoliberalista, cria-se um discurso de otimismo irrealista e positividade tóxica, por meio do qual o indivíduo é levado a acreditar que precisa se manter esperançoso e resiliente mesmo diante de incertezas

financeiras, empregatícias, formativas, familiares, sociais e globais. Essa lógica pode ser percebida na BNCC, em uma das dez competências gerais da Educação Básica: “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” (Brasil, 2018, p. 10).

O indivíduo precisa se perceber como principal responsável por sua existência, mas é ingênuo, senão irresponsável, atribuir somente a ele seu sucesso, ascensão e sobrevivência na sociedade. O meio social, embora não seja determinante, tem um peso muito forte na constituição de vida da pessoa. Tal discussão se alia de forma muito próxima ao conceito de meritocracia, que não será aprofundando aqui.

4.2 As competências socioemocionais e o mercado de trabalho

Inicialmente, será abordada a distinção entre mercado de trabalho e mundo do trabalho. O mercado de trabalho é a esfera de trocas entre empregadores e trabalhadores, onde a oferta e a demanda por serviços moldam salários e oportunidades. Já o mundo do trabalho é um conceito mais amplo que abrange todas as atividades, relações sociais, culturais, processos produtivos e vivências que envolvem o trabalho, indo além da mera transação financeira, incluindo a realização profissional, os desafios do dia a dia e o significado da atividade exercida.

Ao analisar o que está escrito na LDB, encontram-se as finalidades da educação no Art. 2º: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020, p. 08).

Não se pode reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, (Ramos, 2014). Porém, o que se infere a partir da realidade educacional é a valorização do papel da escola, especialmente como preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Visualizando a lista das competências socioemocionais, emerge a ideia do que Ratier (2019) denomina “Sujeito Afetivamente Inatacável”. Trata-se de um indivíduo que, ao menos em tese, mantém-se sempre em equilíbrio, colaborativo e imune às adversidades dos diferentes contextos e relações. Abaixo, segue uma tabela que ilustra essas competências:

Figura 1 – Tabela de Competências Socioemocionais



Fonte: Programa Semente, 2023.

Primeiramente, é preciso refletir sobre a disposição das competências socioemocionais expostas na tabela. Essa estrutura remete a ideia de algo quantificável. Interpretando esse design escolhido pela instituição, a ideia que se transmite é de algo a ser organizado, quantificado e verificado. Isso soa contraditório ao pensarmos que se trata de emoções, habilidades, valores, características pessoais.

Ademais, não se constata na lista a presença de emoções e sentimentos conflituosos e combativos. O que se tem é um estímulo à competição e à formação de profissionais dóceis, neutros, colaborativos e adaptáveis a serem encaminhados para o mercado de trabalho (Zank; Malanchen, 2020).

Em sentido oposto, defende-se que é fundamental que os indivíduos experimentem toda a amplitude de emoções, sentimentos e afetos, inclusive aqueles socialmente vistos como negativos, como raiva, frustração, tristeza e melancolia. Negar ou suprimir essas vivências leva à valorização apenas das emoções consideradas fáceis ou aceitáveis, produzindo uma visão limitada e irreal do ser humano em sua totalidade.

Nesse âmbito, existe um instrumento avaliativo chamado Senna (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*), um teste complexo aplicado a

grupos de estudantes que avalia competências socioemocionais, indo além de um currículo dominado por conteúdos tradicionais. É louvável a iniciativa de trabalhar esse tema, mas o processo parece caminhar para mais uma forma de discriminação: os considerados aptos ao desempenho de excelência e os vistos como menos capacitados (Bock; Furtado; Teixeira, 2018). É possível falar de uma pessoa socioemocionalmente incompetente?

Abaixo, ilustra-se uma mensuração quantitativa do SENNA, envolvendo as competências socioemocionais.

Figura 2 – Cargas fatoriais da Modelagem de Equações Estruturais Exploratórias (ESEM) de 54 indicadores do SEMS, medidos com itens de identidade de traço ou de autoeficácia, com pontuação positiva ou negativa

		Corrected for acquiescence					Raw scores					
Domain and facet	Item framing	Pole	O	C	E	A	N	O	C	E	A	N
O: Openness												
Artistic interest	Identity	-	0.426	0.079	0.046	0.316	-0.132	0.229	0.250	0.261	0.466	-0.092
	Identity	+	0.589	-0.062	-0.038	0.123	-0.016	0.595	0.037	0.009	-0.002	0.02
Self-efficacy	Identity	-	0.724	0.000	-0.175	-0.033	0.128	0.729	0.042	-0.155	0.136	0.098
	Identity	+	0.473	0.029	0.170	0.106	-0.137	0.338	0.093	0.305	0.438	-0.112
Creative imagination	Identity	-	0.703	-0.040	0.150	-0.100	-0.050	0.760	-0.075	0.098	-0.039	-0.02
	Self-efficacy	+	0.812	0.021	-0.006	-0.110	0.121	0.850	-0.003	-0.022	0.106	0.089
Curiosity to learn	Identity	-	0.351	0.021	0.107	0.263	-0.177	0.175	0.165	0.295	0.399	-0.152
	Identity	+	0.448	0.066	0.143	0.183	-0.114	0.483	0.158	0.160	-0.184	-0.056
Self-efficacy	Identity	-	0.351	0.021	0.107	0.263	-0.177	0.175	0.165	0.295	0.399	-0.152
	Self-efficacy	+	0.448	0.066	0.143	0.183	-0.114	0.483	0.158	0.160	-0.184	-0.056
C: Self-management												
Determination	Identity	-	0.149	0.360	0.106	0.086	-0.132	0.037	0.339	0.203	0.428	-0.105
	Identity	+	0.018	0.797	-0.011	0.006	-0.079	0.149	0.709	-0.087	-0.114	-0.028
Focus	Self-efficacy	+	0.168	0.493	0.148	0.069	0.132	0.244	0.481	0.103	-0.208	0.127
	Identity	-	0.205	0.524	-0.103	-0.047	0.022	0.113	0.431	-0.042	0.553	0.039
Self-efficacy	Identity	-	0.078	0.560	-0.046	0.032	0.046	0.194	0.493	-0.113	-0.143	0.093
	Self-efficacy	+	0.182	0.574	-0.110	-0.059	0.253	0.258	0.508	-0.191	-0.054	0.24
Organization	Identity	-	-0.149	0.727	-0.027	0.010	0.003	-0.182	0.644	-0.015	0.297	0.04
	Identity	+	-0.139	0.867	-0.031	-0.014	-0.020	0.007	0.752	-0.131	-0.157	0.026
Self-efficacy	Identity	-	-0.149	0.727	-0.027	0.010	0.003	-0.182	0.644	-0.015	0.297	0.04
	Self-efficacy	+	-0.051	0.750	-0.063	-0.047	0.183	0.047	0.669	-0.161	-0.122	0.175
Persistence	Identity	-	0.013	0.716	0.016	0.103	-0.191	-0.052	0.700	0.086	0.336	-0.144
	Identity	+	0.007	0.673	0.124	0.033	-0.046	0.145	0.585	0.033	-0.236	0.01
Self-efficacy	Identity	-	0.165	0.680	-0.074	-0.063	0.099	0.253	0.620	-0.15	-0.043	0.079
	Identity	+	-0.008	0.459	0.173	0.214	-0.126	-0.108	0.493	0.280	0.299	-0.075
Responsibility	Identity	+	-0.042	0.530	0.123	0.265	-0.100	0.039	0.599	0.128	-0.283	-0.033
	Self-efficacy	+	0.029	0.456	0.037	0.268	0.085	0.049	0.583	0.080	-0.211	0.088
Engaging with others												
Enthusiasm	Identity	-	0.079	-0.074	0.534	0.052	-0.041	0.007	-0.100	0.575	0.204	-0.021
	Identity	+	-0.017	0.063	0.584	0.060	0.221	0.120	-0.025	0.467	-0.360	0.264
Self-efficacy	Identity	-	0.080	0.236	0.300	0.137	0.322	0.142	0.232	0.279	-0.241	0.325
	Identity	+	0.195	0.126	0.445	-0.207	0.01	0.158	-0.052	0.400	0.327	-0.004
Assertiveness	Identity	+	0.261	0.139	0.351	-0.188	-0.123	0.402	0.004	0.192	-0.288	-0.096
	Self-efficacy	+	0.189	0.381	0.191	-0.130	0.179	0.288	0.255	0.093	-0.088	0.158
Social initiative	Identity	-	0.052	-0.181	0.607	-0.073	0.023	0.015	-0.263	0.587	0.086	0.013
	Identity	+	-0.050	-0.078	0.649	0.223	0.014	0.055	-0.045	0.605	-0.506	0.051
Self-efficacy	Identity	-	0.052	-0.181	0.607	-0.073	0.023	0.015	-0.263	0.587	0.086	0.013
	Self-efficacy	+	0.059	0.072	0.316	0.050	0.259	0.132	0.052	0.252	-0.333	0.243
A: Amity												
Empathy	Identity	-	0.148	0.074	0.215	0.451	-0.141	-0.021	0.299	0.423	0.255	-0.078
	Identity	+	0.053	-0.022	0.217	0.540	-0.013	0.063	0.243	0.309	-0.401	0.051
Self-efficacy	Identity	-	0.245	0.039	0.184	0.388	-0.006	0.237	0.263	0.279	-0.321	-0.011
	Identity	+	0.036	0.064	-0.109	0.615	-0.083	-0.184	0.375	0.185	0.330	-0.034
Gratitude	Identity	+	0.050	-0.093	-0.199	0.346	-0.045	0.041	0.129	-0.101	-0.202	0.010
	Self-efficacy	+	0.187	0.124	-0.175	0.318	0.249	0.161	0.313	-0.091	-0.135	0.248
Respect	Identity	-	0.031	0.299	-0.216	0.457	0.138	-0.153	0.492	0.019	0.438	0.184
	Identity	+	-0.016	0.366	-0.025	0.508	-0.017	-0.013	0.593	0.107	-0.158	0.056
Self-efficacy	Identity	-	0.031	0.299	-0.216	0.457	0.138	-0.153	0.492	0.019	0.438	0.184
	Self-efficacy	+	0.136	0.166	-0.168	0.437	0.353	0.084	0.402	-0.043	-0.087	0.375
Trust	Identity	-	-0.011	-0.007	0.128	0.087	0.267	-0.126	-0.011	0.201	0.381	0.266
	Identity	+	-0.002	-0.117	0.202	0.326	0.187	0.040	0.022	0.220	-0.341	0.232
Self-efficacy	Identity	-	-0.011	-0.007	0.128	0.087	0.267	-0.126	-0.011	0.201	0.381	0.266
	Self-efficacy	+	0.069	-0.129	0.123	0.173	0.347	0.088	-0.055	0.124	-0.229	0.347
N: Negative-emotion regulation												
Frustration tolerance	Identity	-	0.046	-0.041	-0.023	0.176	0.586	-0.108	-0.033	0.094	0.545	0.640
	Identity	+	-0.036	-0.060	-0.081	0.137	0.527	0.000	-0.051	-0.101	-0.057	0.801
Self-efficacy	Identity	-	0.071	-0.074	-0.124	0.205	0.747	0.031	-0.040	-0.094	0.027	0.789
	Identity	+	0.031	0.085	0.193	-0.189	0.444	-0.031	-0.113	0.164	0.484	0.434
Stress modulation	Identity	-	0.046	0.102	0.214	-0.033	0.397	0.166	-0.003	0.086	-0.227	0.428
	Self-efficacy	+	0.110	0.034	-0.028	0.033	0.739	0.128	-0.001	-0.081	-0.035	0.751
Self-confidence	Identity	-	-0.127	0.238	0.294	0.009	0.349	-0.183	0.095	0.306	0.403	0.354
	Identity	+	-0.068	0.134	0.291	0.126	0.300	0.041	0.090	0.217	-0.256	0.368
Self-efficacy	Identity	-	-0.068	0.134	0.291	0.126	0.300	0.041	0.090	0.217	-0.256	0.368
	Self-efficacy	+	0.068	0.169	0.254	0.090	0.496	0.123	0.137	0.206	-0.21	0.502

Ao se analisar os dados acima, defende-se que não há como medir competências socioemocionais quantitativamente, uma vez que isso envolve dimensões subjetivas, contextuais e relacionais do ser humano que não podem ser plenamente capturadas por instrumentos padronizados ou escalas numéricas.

Autoras como Ana Luiza Bustamante Smolka, Adriana Lia Friszman de Laplane, Lavinia Lopes Salomão Magiolino e Débora Dainez (2015) apontam que a tentativa de quantificar o “emocional” e o “social” tende a reproduzir uma lógica tecnicista da educação, subordinando o desenvolvimento humano a indicadores de desempenho e eficiência. Diante dos riscos de simplificar a complexidade do desenvolvimento humano e de estigmatizar alunos que não demonstrem as competências estipuladas como desejáveis, questiona-se a pertinência de se assumir tal proposta como política pública.

A maneira como as competências são expostas remete a uma ideia de Alfabetização Emocional (Ratier, 2019): há um modelo a ser seguido de como as pessoas devem se portar, pensar, agir e sentir, ou seja, há uma padronização das subjetividades.

Se o objetivo da proposição das competências socioemocionais é colaborar com a “educação integral” do indivíduo (Brasil, 2018), há que se pensar nas individualidades e diferentes formas de ser e estar no mundo.

A aprendizagem conta com processos cognitivos, afetivos e motivacionais. Além disso, os processos de relação são subvalorizados no ensino institucionalizado. Isso porque não se entende que a aprendizagem escolar é um processo tanto individual quanto social. Não há como pensar em uma pessoa aprendendo e se desenvolvendo plenamente de maneira individual. O diálogo, a reflexão, o desafio são recursos comunicativos importantes, requerendo relações afetivas de autenticidade e confiança (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017).

As dicotomias criadas entre o cognitivo e o afetivo também possibilitam contradições presentes na proposta das competências socioemocionais. A lógica cartesiana de dividir o humano em partes dificulta a visão interligada e recursiva de todas as suas dimensões — corpo x alma, razão x emoção.

Ademais, o foco excessivo na dimensão racional, típica das sociedades ocidentais, abafa a atuação dos sentimentos. A supervalorização da lógica dirime aspectos como a intuição, a espiritualidade, as emoções e os sentimentos.

Frente a isso, Ratier (2019) destaca o vínculo entre sentimentos e aprendizagem e reforça a imagem da escola como um lugar de intensa convivência afetiva. As relações resultam em afetividade, a qual, por sua vez, repercute em questões essenciais do desempenho escolar.

Henri Wallon foi inovador ao situar a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento. Toda pessoa é afetada tanto por elementos externos — o olhar do outro, um objeto que chama a atenção, uma informação que recebe do meio; quanto por sensações internas — medo, alegria, fome. Wallon (2007; 2023) demonstra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução que caminha do sincrético para o diferencial (Salla, 2011).

É importante compreender que a afetividade nem sempre se refere a aspectos carinhosos, tranquilos e harmoniosos. Ela também está presente no embate, no enfrentamento e nas contradições. Como entende Wallon (2023), o espaço não é apenas uma disposição física das coisas, mas algo que se forma na relação entre a pessoa e o ambiente. Nessa relação, a afetividade tem um papel essencial, pois influencia no modo como nos aproximamos, pertencemos ou nos afastamos dos lugares e das pessoas. Em outras palavras, nem sempre o espaço afetivo será de partilha, de acordos, de submissão. Também pode ser um espaço de afastamento, discordâncias e rebeldia, por exemplo.

Momentos de crise podem afetar visivelmente a conduta da criança. Conflitos pontuam o crescimento, como se fosse preciso escolher entre um tipo antigo e um tipo novo de atividade. O modo como o conflito se resolve não é absoluto nem necessariamente uniforme em todos os sujeitos, e deixa em cada um a sua marca (Wallon, 2007).

Cenários diversos (de harmonia ou embate, de alegria ou tristeza, de coragem ou medo) podem contribuir com os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos. Assim, deve-se destacar que eles não agem de forma puramente individual.

O pensamento de Vygotsky nos leva a entender a escola em um contexto social. Não de interação interpessoal, mas de organização social e relações sociais de produção como construtoras de uma psique (Tuleski, 2008).

O modo como as competências socioemocionais encontram-se apresentadas atualmente suscitam discussões necessárias quanto ao projeto de sociedade para o qual foram pensadas, como o tipo de indivíduo que se pretende formar e a maneira como as pessoas podem ser e estar no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida nesta pesquisa permitiu refletir criticamente sobre o conceito de competências socioemocionais e suas implicações para a educação contemporânea. Observou-se que, embora esse conceito seja amplamente defendido como uma inovação necessária à formação integral dos estudantes, ele frequentemente se articula a discursos que priorizam a adaptação individual, a gestão das emoções e a responsabilização do sujeito frente às desigualdades sociais.

Com base na revisão bibliográfica e na abordagem qualitativa, foi possível identificar que as competências socioemocionais, quando descontextualizadas de uma perspectiva crítica, podem reforçar a lógica neoliberal de eficiência, produtividade e controle, distanciando-se de uma educação emancipadora, voltada à formação ética, solidária e transformadora dos sujeitos.

Em contraproposta, o estudo sugere políticas públicas e um projeto pedagógico que valorize a afetividade, a autonomia e o desenvolvimento humano integral, sem reduzir o processo formativo às exigências do mercado.

Dessa forma, conclui-se que a escola precisa ir além da simples instrumentalização emocional dos estudantes, promovendo espaços de diálogo, reflexão e crítica social. Cabe aos educadores, pesquisadores e gestores públicos problematizar os usos e sentidos atribuídos às competências socioemocionais, de modo a garantir que a formação escolar contribua efetivamente para a construção de sujeitos conscientes, críticos e socialmente comprometidos.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23

dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FRIED, L. Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. **Australian Journal of Teacher Education** (Online), 36(3). Doi: 10.14221/ajte.2011v36n3,1, 2011.

GAVRAS, D. **Competências socioemocionais de A a Z**: glossário para usar na sala de aula. Nova Escola, 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/12178/competencias-socioemocionais-de-a-a-z>. Acesso em: 12 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Barueri, SP: Atlas, 2023.

GONZÁLEZ REY, Luis. **O pensamento de Vygotsky**: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, 16(8), 811–826. Doi: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7, 2000.

JENNINGS, P. A.; GREENBERG, M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of Educational Research**, 79(1), 491–525. Doi: 10.3102/0034654308325693, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar**: avançando nas contribuições da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RATIER, Rodrigo. Escola e Afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

SALLA, Fernanda. O conceito de afetividade de Henri Wallon. **Nova Escola**. Versão Online. Outubro de 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>. Acesso em: 2 jun. 2017.

SETTE, Possenti; ALVES, Gisele. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINÉZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan./mar., 2015.

SUTTON, R. E. Emotional regulation goals and strategies of teachers. **Social Psychology of Education**, 7(4), 379–398. Doi: 10.1007/s11218-004-4229-y, 2004.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o Retorno da Pedagogia das Competências: uma Análise Baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.