



Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID: M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCIHE — Accreditation No. 70481193

ÁREA DE EDUCAÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ESTUDANTES DE 11 A 16 ANOS NO CONTEXTO ESCOLAR

**TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE:
DRA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**APRESENTADO POR:
ELENITA ALMEIDA BARBOSA**

**ORIENTADOR(A):
DR.ª TAMIRES BRANDÃO SANTOS**

ROLIM DE MOURA - RONDÔNIA, BRASIL

2026



ELENITA ALMEIDA BARBOSA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE
ESTUDANTES DE 11 A 16 ANOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada à Branner Global Christian University, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação. Área de concentração: Educação. Orientadora: Dr.^a Tamiles Brandão Santos.

ROLIM DE MOURA - RONDÔNIA, BRASIL

2026



DEDICATÓRIA

Dedico esta tese, primeiramente, a Deus, por ser minha fonte de fé, força e esperança, e por me conceder sabedoria, perseverança e coragem para seguir em frente diante de cada desafio desta caminhada.

Com todo o meu amor, dedico esta conquista à minha família, especialmente ao meu esposo e às minhas filhas, que foram meu porto seguro, minha inspiração e minha força ao longo desta trajetória. A compreensão, o carinho, o incentivo e o apoio de vocês foram fundamentais para que eu pudesse superar os momentos de cansaço, enfrentar os desafios e chegar até aqui.

Esta conquista é também de vocês, pois cada página desta tese carrega um pouco do amor, da paciência e da confiança que sempre depositaram em mim.

A todos vocês, que tornam minha caminhada mais significativa e minhas conquistas ainda mais especiais, dedico este trabalho com amor, gratidão e profundo reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta tese representa o encerramento de uma importante etapa acadêmica, mas, sobretudo, simboliza uma trajetória de dedicação, desafios, aprendizados e crescimento pessoal e profissional. Por isso, este momento é também de reconhecer e agradecer a todos aqueles que, de diferentes formas, estiveram presentes e contribuíram para que esta conquista se tornasse possível.

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de fé, força e esperança, por Sua presença constante ao longo desta caminhada. A Ele atribuo a sabedoria, a perseverança e a serenidade necessárias para enfrentar os desafios e superar os obstáculos que surgiram durante este percurso. Reconheço que, sem sua orientação e capacitação, não teria sido possível chegar até aqui.

À minha amada família, minha eterna gratidão. Ao meu dedicado esposo e às minhas queridas filhas, agradeço pelo amor, pela compreensão, pelo incentivo e pelo apoio incondicional. Muitas vezes, esta caminhada exigiu renúncias, tempo, dedicação e momentos de ausência, e vocês souberam compreender cada uma dessas etapas com carinho e generosidade. Foram o acolhimento nos momentos de cansaço, a força nos momentos de dificuldade e a alegria nas conquistas. Esta realização também é de vocês.

Às amigas que se fizeram presentes ao longo desta jornada, manifesto meu sincero agradecimento. Cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho, cada demonstração de confiança e cada momento compartilhado contribuíram para renovar minha motivação e fortalecer minha confiança diante dos desafios. Algumas presenças talvez não estejam registradas nestas páginas, mas certamente permanecem registradas em minha memória e em meu coração.

Aos professores e mestres que contribuíram para minha formação, expresso minha profunda gratidão pelo conhecimento compartilhado, pela dedicação, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições ao longo desta trajetória. Cada orientação, reflexão e questionamento contribuiu para o amadurecimento acadêmico e intelectual necessário à construção desta tese. Agradeço, especialmente, pelo compromisso e pela dedicação diante dos desafios que fizeram parte deste processo.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo registrado meu mais sincero reconhecimento. Nenhuma trajetória acadêmica é construída de forma inteiramente solitária; por trás de cada conquista existem pessoas que incentivam, apoiam, ensinam, acolhem e acreditam.

Assim, encerro este ciclo com o coração profundamente grato. Levo comigo não apenas o conhecimento adquirido e a satisfação pela conclusão desta etapa, mas também as experiências, os aprendizados e as pessoas que fizeram parte desta caminhada. A todos vocês, minha mais profunda, sincera e eterna gratidão.

COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, Elenita Almeida Barbosa, declaro que o conteúdo deste documento é resultado de trabalho acadêmico desenvolvido com responsabilidade autoral, respeito às fontes consultadas e compromisso com a integridade científica. As ideias, dados documentais, interpretações e contribuições de outros autores foram identificados por meio de citações e referências, conforme as normas acadêmicas adotadas.

Declaro, ainda, ciência de que qualquer ocorrência de plágio, cópia indevida ou ausência de indicação da fonte original é de responsabilidade da autora, sem transferência de responsabilidade à orientadora, à Universidade ou às instituições eventualmente mencionadas neste estudo.

Elenita Almeida Barbosa

Assinatura: _____

RESUMO

Esta tese analisa de que modo as políticas públicas educacionais e a formação de professores podem contribuir para a promoção do desenvolvimento socioemocional de estudantes de 11 a 16 anos no contexto escolar. A investigação parte do reconhecimento de que a escola contemporânea convive com demandas relacionadas à aprendizagem, à convivência, à saúde mental, à prevenção das violências, à construção de vínculos e à formação integral. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida a partir de literatura científica nacional e internacional e de documentos normativos brasileiros. O estado da arte priorizou publicações recentes, sem excluir estudos clássicos indispensáveis à compreensão do campo. A análise foi organizada em eixos temáticos relacionados às concepções de desenvolvimento socioemocional, às políticas educacionais, à formação e ao trabalho docente, ao clima escolar e às possibilidades de implementação de práticas socioemocionais. Os resultados da síntese indicam que intervenções socioemocionais apresentam maior consistência quando articuladas ao currículo, ao projeto político-pedagógico, à formação continuada, à participação da comunidade e às condições concretas de trabalho docente. Também evidenciam tensões conceituais e políticas, sobretudo quando competências socioemocionais são reduzidas a instrumentos de adaptação individual ou responsabilização do estudante e do professor. Como produto propositivo, apresenta-se uma oficina pedagógica destinada à formação de professores da Educação Básica, organizada em encontros formativos que integram fundamentos, análise de situações escolares, planejamento colaborativo e estratégias de acompanhamento. Conclui-se que o desenvolvimento socioemocional pode contribuir para uma educação mais humana e integral quando tratado como dimensão relacional, ética, pedagógica e institucional, sem substituir políticas de proteção social, saúde, valorização docente e garantia do direito à educação.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Formação de professores. Desenvolvimento socioemocional. Adolescência. Educação Básica.

ABSTRACT

This doctoral thesis analyzes how public education policies and teacher education can contribute to the promotion of the social and emotional development of students aged 11 to 16 in school contexts. The study recognizes that contemporary schools face interconnected demands involving learning, coexistence, mental health, violence prevention, relationship building, and integral education. Methodologically, this is a qualitative bibliographic and documentary study based on national and international scientific literature and Brazilian normative documents. The state of the art prioritizes recent publications while retaining classic studies that are essential to the field. The analysis is organized around thematic axes involving conceptions of social and emotional development, educational policies, teacher education and work, school climate, and implementation possibilities. The synthesis indicates that social and emotional initiatives are more consistent when linked to curriculum, school pedagogical projects, continuing teacher education, community participation, and actual working conditions. It also identifies conceptual and political tensions, especially when social and emotional competencies are reduced to instruments of individual adaptation or accountability. As a practical proposal, the thesis presents a pedagogical workshop for Basic Education teachers, organized through formative meetings integrating theoretical foundations, analysis of school situations, collaborative planning, and follow-up strategies. The study concludes that social and emotional development can strengthen a more humane and integral education when understood as a relational, ethical, pedagogical, and institutional dimension, without replacing social protection, health policies, teacher appreciation, and the right to education.

Keywords: Public education policies. Teacher education. Social and emotional development. Adolescence. Basic Education.

LISTA DE SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CASEL** – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DOU** – Diário Oficial da União
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- PSE** – Programa Saúde na Escola
- SEL** – Social and Emotional Learning
- SSES** – Survey on Social and Emotional Skills

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do estado da arte selecionado.....	42
Quadro 2 – Organização temática dos estudos do estado da arte.....	44
Quadro 3 – Estratégia de busca bibliográfica	95
Quadro 4 – Categorias analíticas	95
Quadro 5 – Convergências identificadas na análise.....	111
Quadro 6 – Síntese dos resultados por categoria analítica	115
Quadro 7 – Relação entre achados da pesquisa e elementos da oficina pedagógica .	116
Quadro 8 – Organização dos encontros da oficina pedagógica	141
Quadro 9 – Recursos necessários.....	142
Quadro 10 – Avaliação da oficina	143
Quadro 11 – Modelo de registro das buscas	157
Quadro 12 – Ficha de análise dos documentos oficiais	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características de estudos recentes selecionados.....	112
Tabela 2 – Distribuição temporal dos estudos e documentos sintetizados no estado da arte.....	113
Tabela 3 – Número de estudos incluídos em revisões e metanálises selecionadas....	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxo metodológico da pesquisa	96
Figura 2 – Gráfico da distribuição temporal do estado da arte sintetizado.....	114
Figura 3 – Gráfico do número de estudos incluídos em revisões e metanálises selecionadas	115
Figura 4 – Capa da proposta de oficina pedagógica	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: ESTADO DA ARTE E FUNDAMENTOS DO CAMPO	27
1.1 Estado da arte sobre desenvolvimento socioemocional na Educação Básica.....	27
1.2 Produção recente sobre adolescentes e contexto escolar	30
1.3 Estudos sobre competências socioemocionais e trabalho docente	33
1.4 Tensões e críticas presentes na literatura.....	36
1.5 Lacunas identificadas e contribuição da tese	39
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO E NORMATIVO	46
2.1 Educação integral e desenvolvimento humano	46
2.2 Adolescência, relações sociais e experiência escolar.....	49
2.3 Conceitos de competências e habilidades socioemocionais.....	52
2.4 Aprendizagem socioemocional e evidências de intervenção	56
2.5 Formação inicial e continuada de professores	59
2.6 Políticas curriculares e a BNCC	62
2.7 Proteção, saúde mental e intersetorialidade	66
2.8 Plano Nacional de Educação 2026 e desafios contemporâneos	69
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	73
3.1 Natureza e tipo de pesquisa	73
3.2 Delineamento e abordagem qualitativa	76
3.3 Corpus bibliográfico	79
3.4 Corpus documental.....	82
3.5 Procedimentos de busca e seleção.....	85
3.6 Procedimentos de análise	89
3.7 Considerações éticas e integridade acadêmica	91
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO	98
4.1 Configuração do campo e principais tendências	98

4.2 Políticas públicas e formação integral	100
4.3 Formação docente como condição de implementação	102
4.4 Relações, clima escolar e aprendizagem	104
4.5 Saúde mental, prevenção e rede de proteção.....	106
4.6 Tensões conceituais e políticas.....	108
4.7 Síntese analítica e princípios para ação pedagógica	110
CAPÍTULO 5: PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA.....	118
5.1 Apresentação e justificativa da oficina.....	118
5.2 Fundamentos pedagógicos da proposta	121
5.3 Objetivos, público-alvo e carga horária	124
5.4 Estrutura dos encontros formativos	127
5.5 Estratégias e recursos	130
5.6 Avaliação e acompanhamento	133
5.7 Resultados esperados e possibilidades de continuidade	136
CONCLUSÕES.....	145
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	157
APÊNDICE A – Protocolo de busca bibliográfica	157
APÊNDICE B – Ficha de análise documental	158
APÊNDICE C – Roteiro para aplicação futura da oficina	159

INTRODUÇÃO

A educação escolar vem sendo convocada a responder a desafios que não se limitam ao domínio de conteúdos curriculares. Aprender, conviver, lidar com conflitos, construir vínculos, participar de grupos, reconhecer limites e expressar necessidades são experiências que atravessam a vida de estudantes e professores (Brasil, 2018), entendimento também presente em OCDE (2024). Na faixa dos 11 aos 16 anos, essas experiências se tornam especialmente significativas porque coincidem com mudanças corporais, cognitivas, relacionais e identitárias, além de transições importantes no percurso escolar. Nesse cenário, discutir desenvolvimento socioemocional exige cuidado para que a escola não seja transformada em espaço de psicologização de problemas sociais, mas também para que não se ignore a dimensão humana presente em toda prática educativa.

O presente estudo adota como eixo a articulação entre políticas públicas educacionais, formação de professores e promoção do desenvolvimento socioemocional de estudantes de 11 a 16 anos. A opção por esse recorte parte da compreensão de que práticas socioemocionais só podem produzir efeitos consistentes quando encontram sustentação em políticas, currículos, processos formativos e condições institucionais (Lucena; Santos; Ferreira, 2025), entendimento também presente em Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025). Por essa razão, a tese não procura apresentar competências socioemocionais como solução isolada para problemas complexos. Busca, em vez disso, compreender como diferentes documentos e pesquisas têm formulado esse campo e que condições são apontadas para que a escola possa trabalhar essas dimensões de maneira ética, crítica, contextualizada e pedagogicamente responsável.

Contextualização do tema

O diálogo entre a literatura científica e os documentos educacionais mostra que a presença crescente das dimensões socioemocionais no debate educacional não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Brasil, 2018), aspecto igualmente examinado por OCDE (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo desafio de evitar que a formação integral seja confundida com

treinamento comportamental. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observa a presença crescente das dimensões socioemocionais no debate educacional a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Brasil, 2018), leitura que encontra diálogo em OCDE (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o desafio de evitar que a formação integral seja confundida com treinamento comportamental. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

No campo educacional, a presença crescente das dimensões socioemocionais no debate educacional ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Brasil, 2018), questão retomada por OCDE (2024). A literatura também chama atenção para o desafio de evitar que a formação integral seja confundida com treinamento comportamental. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

O debate sobre a presença crescente das dimensões socioemocionais no debate educacional exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Brasil, 2018), entendimento também presente em OCDE (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo desafio de evitar que a formação integral seja confundida com treinamento comportamental. Assim, o tema ganha densidade quando

articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A produção analisada indica que a presença crescente das dimensões socioemocionais no debate educacional precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Brasil, 2018), ponto aprofundado por OCDE (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o desafio de evitar que a formação integral seja confundida com treinamento comportamental. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma leitura mais cuidadosa da presença crescente das dimensões socioemocionais no debate educacional depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Brasil, 2018), perspectiva também discutida por OCDE (2024). A literatura também chama atenção para o desafio de evitar que a formação integral seja confundida com treinamento comportamental. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Considerando o conjunto das fontes, a presença crescente das dimensões socioemocionais no debate educacional aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Brasil, 2018), aspecto igualmente examinado por OCDE (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo desafio de evitar que a formação integral seja confundida com treinamento comportamental. Nessa perspectiva, a escola

é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

O percurso bibliográfico e documental mostra que a presença crescente das dimensões socioemocionais no debate educacional se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Brasil, 2018), leitura que encontra diálogo em OCDE (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o desafio de evitar que a formação integral seja confundida com treinamento comportamental. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A aproximação entre os estudos científicos e os documentos educacionais evidencia que a presença crescente das dimensões socioemocionais no debate educacional não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Brasil, 2018), questão retomada por OCDE (2024). A literatura também chama atenção para o desafio de evitar que a formação integral seja confundida com treinamento comportamental. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Delimitação do objeto

Quando se observa a articulação entre políticas educacionais, formação docente e estudantes de 11 a 16 anos a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Brantes; Gondim, 2025), leitura que encontra diálogo em Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a necessidade de considerar

a adolescência e a transição entre etapas escolares. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

No cotidiano da escola, a articulação entre políticas educacionais, formação docente e estudantes de 11 a 16 anos ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Brantes; Gondim, 2025), questão retomada por Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a necessidade de considerar a adolescência e a transição entre etapas escolares. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A reflexão sobre a articulação entre políticas educacionais, formação docente e estudantes de 11 a 16 anos exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Brantes; Gondim, 2025), entendimento também presente em Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a necessidade de considerar a adolescência e a transição entre etapas escolares. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Os trabalhos selecionados mostram que a articulação entre políticas educacionais, formação docente e estudantes de 11 a 16 anos precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Brantes; Gondim, 2025), ponto aprofundado por Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Ao mesmo tempo, permanece como

questão central a necessidade de considerar a adolescência e a transição entre etapas escolares. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Uma interpretação mais consistente da articulação entre políticas educacionais, formação docente e estudantes de 11 a 16 anos depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Brantes; Gondim, 2025), perspectiva também discutida por Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a necessidade de considerar a adolescência e a transição entre etapas escolares. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Na síntese das fontes examinadas, a articulação entre políticas educacionais, formação docente e estudantes de 11 a 16 anos aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Brantes; Gondim, 2025), aspecto igualmente examinado por Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a necessidade de considerar a adolescência e a transição entre etapas escolares. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A análise bibliográfica e documental indica que a articulação entre políticas educacionais, formação docente e estudantes de 11 a 16 anos se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das

competências (Brantes; Gondim, 2025), leitura que encontra diálogo em Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a necessidade de considerar a adolescência e a transição entre etapas escolares. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Ao relacionar a literatura científica aos documentos educacionais, percebe-se que a articulação entre políticas educacionais, formação docente e estudantes de 11 a 16 anos não constitui um tema periférico da escola contemporânea. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Brantes; Gondim, 2025), questão retomada por Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a necessidade de considerar a adolescência e a transição entre etapas escolares. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Quando se observa a articulação entre políticas educacionais, formação docente e estudantes de 11 a 16 anos a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Brantes; Gondim, 2025), entendimento também presente em Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a necessidade de considerar a adolescência e a transição entre etapas escolares. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Justificativa

Em termos educacionais, a relevância social, pedagógica e científica do estudo se evidencia porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de

aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Brasil, 2024), ponto aprofundado por Lucena, Santos e Ferreira (2025). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o aumento das demandas por convivência, saúde mental e proteção no espaço escolar. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

A análise sobre a relevância social, pedagógica e científica do estudo exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Brasil, 2024), perspectiva também discutida por Lucena, Santos e Ferreira (2025). A literatura também chama atenção para o aumento das demandas por convivência, saúde mental e proteção no espaço escolar. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

As pesquisas examinadas apontam que a relevância social, pedagógica e científica do estudo precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Brasil, 2024), aspecto igualmente examinado por Lucena, Santos e Ferreira (2025). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo aumento das demandas por convivência, saúde mental e proteção no espaço escolar. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Uma análise mais aprofundada da relevância social, pedagógica e científica do estudo depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos

professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Brasil, 2024), leitura que encontra diálogo em Lucena, Santos e Ferreira (2025). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o aumento das demandas por convivência, saúde mental e proteção no espaço escolar. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A partir do material reunido, observa-se que a relevância social, pedagógica e científica do estudo aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Brasil, 2024), questão retomada por Lucena, Santos e Ferreira (2025). A literatura também chama atenção para o aumento das demandas por convivência, saúde mental e proteção no espaço escolar. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

O exame das fontes bibliográficas e documentais evidencia que a relevância social, pedagógica e científica do estudo se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Brasil, 2024), entendimento também presente em Lucena, Santos e Ferreira (2025). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo aumento das demandas por convivência, saúde mental e proteção no espaço escolar. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A análise integrada das fontes científicas e documentais indica que a relevância social, pedagógica e científica do estudo não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Brasil, 2024), ponto aprofundado por

Lucena, Santos e Ferreira (2025). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o aumento das demandas por convivência, saúde mental e proteção no espaço escolar. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Quando se observa a relevância social, pedagógica e científica do estudo a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Brasil, 2024), perspectiva também discutida por Lucena, Santos e Ferreira (2025). A literatura também chama atenção para o aumento das demandas por convivência, saúde mental e proteção no espaço escolar. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Sob uma perspectiva pedagógica, a relevância social, pedagógica e científica do estudo se evidencia porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Brasil, 2024), aspecto igualmente examinado por Lucena, Santos e Ferreira (2025). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo aumento das demandas por convivência, saúde mental e proteção no espaço escolar. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Problema de pesquisa

Embora documentos educacionais e estudos científicos reconheçam a importância das dimensões sociais e emocionais na formação integral, ainda existem desafios para transformar esse reconhecimento em práticas pedagógicas consistentes,

contextualizadas e sustentadas por políticas de formação docente. Persistem dúvidas sobre os fundamentos que orientam as propostas, as condições necessárias para sua implementação, os limites da atuação escolar diante de demandas de saúde mental e a forma de evitar que problemas estruturais sejam tratados como déficits individuais. Diante disso, o problema de pesquisa concentra-se na relação entre política educacional, formação docente e desenvolvimento socioemocional no período da adolescência escolar.

Problema central: De que modo as políticas públicas educacionais e a formação de professores podem favorecer, de maneira crítica, ética e contextualizada, o desenvolvimento socioemocional de estudantes de 11 a 16 anos no contexto escolar?

Perguntas de investigação

- Como a produção científica recente caracteriza o desenvolvimento socioemocional de estudantes no contexto escolar?
- Quais políticas, normas e documentos educacionais brasileiros oferecem fundamentos para o trabalho com dimensões socioemocionais na Educação Básica?
- Que relações a literatura estabelece entre formação docente, qualidade das interações escolares e desenvolvimento socioemocional dos estudantes?
- Quais limites, tensões e condições de implementação são apontados nos estudos e documentos analisados?
- Que princípios podem orientar uma proposta de oficina pedagógica destinada a professores da Educação Básica?

Objetivo geral

Analisar como as políticas públicas educacionais e a formação de professores podem contribuir para a promoção do desenvolvimento socioemocional de estudantes de 11 a 16 anos no contexto escolar, considerando evidências científicas, documentos normativos, limites conceituais e condições de implementação.

Objetivos específicos

- Mapear e analisar a produção científica recente sobre desenvolvimento socioemocional, aprendizagem socioemocional e práticas escolares dirigidas a adolescentes.
- Examinar documentos oficiais e marcos normativos brasileiros relacionados à formação integral, à formação docente, à convivência, à saúde mental e à proteção da comunidade escolar.
- Identificar convergências, divergências e lacunas entre a literatura científica e as orientações presentes nas políticas educacionais.
- Discutir o papel da formação inicial e continuada de professores na implementação de práticas socioemocionais contextualizadas e pedagogicamente responsáveis.
- Elaborar uma proposta de oficina pedagógica para professores da Educação Básica, fundamentada nos resultados da pesquisa bibliográfica e documental.

Quanto à organização, a tese está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução e das conclusões. O Capítulo 1 apresenta o estado da arte e delimita os fundamentos do campo, reunindo a produção recente sobre desenvolvimento socioemocional, adolescência, trabalho docente e as principais tensões identificadas na literatura. O Capítulo 2 desenvolve o marco teórico e normativo, articulando educação integral, competências socioemocionais, formação de professores, políticas curriculares, proteção e intersetorialidade. O Capítulo 3 descreve o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica e documental, explicitando o corpus, os procedimentos de busca, os critérios de seleção, as categorias de análise e os cuidados éticos. O Capítulo 4 apresenta e discute os resultados da análise, aproximando evidências científicas e documentos oficiais. Por fim, o Capítulo 5 sistematiza uma proposta de oficina pedagógica para professores da Educação Básica.

CAPÍTULO 1: ESTADO DA ARTE E FUNDAMENTOS DO CAMPO

Este capítulo apresenta o estado da arte que sustenta a pesquisa e situa o desenvolvimento socioemocional no debate educacional contemporâneo. A análise reúne estudos recentes e marcos necessários à compreensão do tema, com atenção especial à adolescência, ao trabalho docente e às diferentes perspectivas que disputam sentidos no campo. A organização das subseções permite identificar tendências, contribuições, limites e lacunas que orientam os capítulos seguintes.

1.1 Estado da arte sobre desenvolvimento socioemocional na Educação Básica

A leitura articulada das fontes acadêmicas e documentais permite observar que a consolidação de um campo interdisciplinar de pesquisa não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Muto; Galvani, 2023), questão retomada por Brantes e Gondim (2025). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela heterogeneidade de conceitos, instrumentos e desenhos de intervenção. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observa a consolidação de um campo interdisciplinar de pesquisa a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Muto; Galvani, 2023), entendimento também presente em Brantes e Gondim (2025). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a heterogeneidade de conceitos, instrumentos e desenhos de intervenção. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Quando considerada no contexto escolar, a consolidação de um campo interdisciplinar de pesquisa ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Também é

necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Muto; Galvani, 2023), ponto aprofundado por Brantes e Gondim (2025). A literatura também chama atenção para a heterogeneidade de conceitos, instrumentos e desenhos de intervenção. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A problematização sobre a consolidação de um campo interdisciplinar de pesquisa exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Muto; Galvani, 2023), perspectiva também discutida por Brantes e Gondim (2025). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela heterogeneidade de conceitos, instrumentos e desenhos de intervenção. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A literatura selecionada permite observar que a consolidação de um campo interdisciplinar de pesquisa precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Muto; Galvani, 2023), aspecto igualmente examinado por Brantes e Gondim (2025). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a heterogeneidade de conceitos, instrumentos e desenhos de intervenção. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma compreensão mais ampla da consolidação de um campo interdisciplinar de pesquisa depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga

profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Muto; Galvani, 2023), leitura que encontra diálogo em Brantes e Gondim (2025). A literatura também chama atenção para a heterogeneidade de conceitos, instrumentos e desenhos de intervenção. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A partir do material reunido, observa-se que a consolidação de um campo interdisciplinar de pesquisa aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Muto; Galvani, 2023), questão retomada por Brantes e Gondim (2025). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela heterogeneidade de conceitos, instrumentos e desenhos de intervenção. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A investigação bibliográfica e documental permite perceber que a consolidação de um campo interdisciplinar de pesquisa se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Muto; Galvani, 2023), entendimento também presente em Brantes e Gondim (2025). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a heterogeneidade de conceitos, instrumentos e desenhos de intervenção. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

O diálogo entre a literatura científica e os documentos educacionais mostra que a consolidação de um campo interdisciplinar de pesquisa não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Muto; Galvani, 2023), ponto aprofundado por Brantes e Gondim

(2025). A literatura também chama atenção para a heterogeneidade de conceitos, instrumentos e desenhos de intervenção. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

1.2 Produção recente sobre adolescentes e contexto escolar

Quando se observam as intervenções destinadas a adolescentes e jovens a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024), ponto aprofundado por OCDE (2024). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a necessidade de respeitar diferenças de idade, contexto e cultura escolar. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

No campo educacional, as intervenções destinadas a adolescentes e jovens ganham relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024), perspectiva também discutida por OCDE (2024). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a necessidade de respeitar diferenças de idade, contexto e cultura escolar. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

O exame sobre as intervenções destinadas a adolescentes e jovens exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024),

aspecto igualmente examinado por OCDE (2024). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a necessidade de respeitar diferenças de idade, contexto e cultura escolar. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

O conjunto de estudos consultados sinaliza que as intervenções destinadas a adolescentes e jovens precisam ser interpretadas em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024), leitura que encontra diálogo em OCDE (2024). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a necessidade de respeitar diferenças de idade, contexto e cultura escolar. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Uma leitura menos simplificadora das intervenções destinadas a adolescentes e jovens depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024), questão retomada por OCDE (2024). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a necessidade de respeitar diferenças de idade, contexto e cultura escolar. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Na leitura global das fontes, as intervenções destinadas a adolescentes e jovens aparecem associadas a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Vasconcellos; Wahba; Ulisses,

2024), entendimento também presente em OCDE (2024). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a necessidade de respeitar diferenças de idade, contexto e cultura escolar. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

O material bibliográfico e documental analisado revela que as intervenções destinadas a adolescentes e jovens se tornaram um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024), ponto aprofundado por OCDE (2024). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a necessidade de respeitar diferenças de idade, contexto e cultura escolar. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A aproximação entre os estudos científicos e os documentos educacionais evidencia que as intervenções destinadas a adolescentes e jovens não constituem um tema periférico da escola contemporânea. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024), perspectiva também discutida por OCDE (2024). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a necessidade de respeitar diferenças de idade, contexto e cultura escolar. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Quando se observam as intervenções destinadas a adolescentes e jovens a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições

socioeconômicas e redes de apoio (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024), aspecto igualmente examinado por OCDE (2024). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a necessidade de respeitar diferenças de idade, contexto e cultura escolar. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

1.3 Estudos sobre competências socioemocionais e trabalho docente

No cotidiano da escola, a relação entre o repertório socioemocional do professor e a qualidade das interações em sala ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Carias; Gondim; Andrade, 2023), questão retomada por Oliveira et al. (2021). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o cuidado para não transferir ao professor responsabilidades que dependem de políticas institucionais. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

O debate sobre a relação entre o repertório socioemocional do professor e a qualidade das interações em sala exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Carias; Gondim; Andrade, 2023), entendimento também presente em Oliveira et al. (2021). A literatura também chama atenção para o cuidado para não transferir ao professor responsabilidades que dependem de políticas institucionais. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A produção analisada indica que a relação entre o repertório socioemocional do professor e a qualidade das interações em sala precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar.

Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Carias; Gondim; Andrade, 2023), ponto aprofundado por Oliveira et al. (2021). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo cuidado para não transferir ao professor responsabilidades que dependem de políticas institucionais. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Uma leitura mais cuidadosa da relação entre o repertório socioemocional do professor e a qualidade das interações em sala depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Carias; Gondim; Andrade, 2023), perspectiva também discutida por Oliveira et al. (2021). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o cuidado para não transferir ao professor responsabilidades que dependem de políticas institucionais. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Considerando o conjunto das fontes, a relação entre o repertório socioemocional do professor e a qualidade das interações em sala aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Carias; Gondim; Andrade, 2023), aspecto igualmente examinado por Oliveira et al. (2021). A literatura também chama atenção para o cuidado para não transferir ao professor responsabilidades que dependem de políticas institucionais. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

O percurso bibliográfico e documental mostra que a relação entre o repertório socioemocional do professor e a qualidade das interações em sala se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Carias; Gondim; Andrade, 2023), leitura que encontra diálogo em Oliveira et al. (2021). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo cuidado para não transferir ao professor responsabilidades que dependem de políticas institucionais. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Ao relacionar a literatura científica aos documentos educacionais, percebe-se que a relação entre o repertório socioemocional do professor e a qualidade das interações em sala não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Carias; Gondim; Andrade, 2023), questão retomada por Oliveira et al. (2021). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o cuidado para não transferir ao professor responsabilidades que dependem de políticas institucionais. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Quando se observa a relação entre o repertório socioemocional do professor e a qualidade das interações em sala a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Carias; Gondim; Andrade, 2023), entendimento também presente em Oliveira et al. (2021). A literatura também chama atenção para o cuidado para não transferir ao professor responsabilidades que dependem de políticas institucionais. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações

episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Em termos educacionais, a relação entre o repertório socioemocional do professor e a qualidade das interações em sala ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Carias; Gondim; Andrade, 2023), ponto aprofundado por Oliveira et al. (2021). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo cuidado para não transferir ao professor responsabilidades que dependem de políticas institucionais. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

1.4 Tensões e críticas presentes na literatura

A reflexão sobre a disputa de sentidos em torno do conceito de competência socioemocional exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Manfré, 2021), ponto aprofundado por Mordente e Portugal (2025). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a crítica à individualização de problemas produzidos por desigualdades e condições institucionais. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Os trabalhos selecionados mostram que a disputa de sentidos em torno do conceito de competência socioemocional precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Manfré, 2021), perspectiva também discutida por Mordente e Portugal (2025). Por isso, qualquer

proposta de ação precisa considerar a crítica à individualização de problemas produzidos por desigualdades e condições institucionais. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma interpretação mais consistente da disputa de sentidos em torno do conceito de competência socioemocional depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Manfré, 2021), aspecto igualmente examinado por Mordente e Portugal (2025). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a crítica à individualização de problemas produzidos por desigualdades e condições institucionais. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Na síntese das fontes examinadas, a disputa de sentidos em torno do conceito de competência socioemocional aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Manfré, 2021), leitura que encontra diálogo em Mordente e Portugal (2025). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a crítica à individualização de problemas produzidos por desigualdades e condições institucionais. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A análise bibliográfica e documental indica que a disputa de sentidos em torno do conceito de competência socioemocional se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Manfré, 2021), questão retomada por Mordente e Portugal (2025). Por isso, qualquer proposta

de ação precisa considerar a crítica à individualização de problemas produzidos por desigualdades e condições institucionais. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A análise integrada das fontes científicas e documentais indica que a disputa de sentidos em torno do conceito de competência socioemocional não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Manfré, 2021), entendimento também presente em Mordente e Portugal (2025). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a crítica à individualização de problemas produzidos por desigualdades e condições institucionais. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observa a disputa de sentidos em torno do conceito de competência socioemocional a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Manfré, 2021), ponto aprofundado por Mordente e Portugal (2025). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a crítica à individualização de problemas produzidos por desigualdades e condições institucionais. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Sob uma perspectiva pedagógica, a disputa de sentidos em torno do conceito de competência socioemocional ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Manfré, 2021), perspectiva também discutida por Mordente e Portugal (2025). Por isso, qualquer proposta de ação

precisa considerar a crítica à individualização de problemas produzidos por desigualdades e condições institucionais. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A análise sobre a disputa de sentidos em torno do conceito de competência socioemocional exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Manfré, 2021), aspecto igualmente examinado por Mordente e Portugal (2025). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a crítica à individualização de problemas produzidos por desigualdades e condições institucionais. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

1.5 Lacunas identificadas e contribuição da tese

As pesquisas examinadas apontam que a necessidade de articular evidências, políticas públicas e formação de professores precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Pucci; Silva; Antunes-Souza, 2025), perspectiva também discutida por Paiva, Rosa e Paiva (2024). A literatura também chama atenção para a insuficiência de ações pontuais desconectadas do currículo e do projeto político-pedagógico. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Uma análise mais aprofundada da necessidade de articular evidências, políticas públicas e formação de professores depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos

institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Pucci; Silva; Antunes-Souza, 2025), aspecto igualmente examinado por Paiva, Rosa e Paiva (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela insuficiência de ações pontuais desconectadas do currículo e do projeto político-pedagógico. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A partir do material reunido, observa-se que a necessidade de articular evidências, políticas públicas e formação de professores aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Pucci; Silva; Antunes-Souza, 2025), leitura que encontra diálogo em Paiva, Rosa e Paiva (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a insuficiência de ações pontuais desconectadas do currículo e do projeto político-pedagógico. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

O exame das fontes bibliográficas e documentais evidencia que a necessidade de articular evidências, políticas públicas e formação de professores se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Pucci; Silva; Antunes-Souza, 2025), questão retomada por Paiva, Rosa e Paiva (2024). A literatura também chama atenção para a insuficiência de ações pontuais desconectadas do currículo e do projeto político-pedagógico. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A leitura articulada das fontes acadêmicas e documentais permite observar que a necessidade de articular evidências, políticas públicas e formação de professores não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto

o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Pucci; Silva; Antunes-Souza, 2025), entendimento também presente em Paiva, Rosa e Paiva (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela insuficiência de ações pontuais desconectadas do currículo e do projeto político-pedagógico. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Quando se observa a necessidade de articular evidências, políticas públicas e formação de professores a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Pucci; Silva; Antunes-Souza, 2025), ponto aprofundado por Paiva, Rosa e Paiva (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a insuficiência de ações pontuais desconectadas do currículo e do projeto político-pedagógico. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Quando considerada no contexto escolar, a necessidade de articular evidências, políticas públicas e formação de professores ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Pucci; Silva; Antunes-Souza, 2025), perspectiva também discutida por Paiva, Rosa e Paiva (2024). A literatura também chama atenção para a insuficiência de ações pontuais desconectadas do currículo e do projeto político-pedagógico. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A problematização sobre a necessidade de articular evidências, políticas públicas e formação de professores exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A finalidade desta

discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Pucci; Silva; Antunes-Souza, 2025), aspecto igualmente examinado por Paiva, Rosa e Paiva (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela insuficiência de ações pontuais desconectadas do currículo e do projeto político-pedagógico. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A literatura selecionada permite observar que a necessidade de articular evidências, políticas públicas e formação de professores precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Pucci; Silva; Antunes-Souza, 2025), leitura que encontra diálogo em Paiva, Rosa e Paiva (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a insuficiência de ações pontuais desconectadas do currículo e do projeto político-pedagógico. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Quadro 1 – Síntese do estado da arte selecionado

Autor/ano	Foco/metodologia	Contribuição para a tese
Brantes e Gondim (2025)	revisão sistemática do ensino fundamental	associações entre competências socioemocionais, bem-estar, rendimento acadêmico e interações sociais
Lucena, Santos e Ferreira (2025)	estudo sobre competências socioemocionais e docência	necessidade de compreender a dimensão humana da prática docente e de ampliar espaços formativos
Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025)	análise da presença das competências socioemocionais na BNCC	ausência de definição teórico-conceitual explícita na BNCC e coexistência de leituras distintas sobre o tema

Autor/ano	Foco/metodologia	Contribuição para a tese
Mordente e Portugal (2025)	análise crítica das competências socioemocionais	risco de individualização de problemas educacionais e necessidade de leitura política do fenômeno
Souza e Novais (2025)	ensaio sobre documentos e teorias orientadoras	pluralidade de referenciais que sustentam o debate socioemocional no currículo brasileiro
Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024)	revisão sistemática de programas para adolescentes	predomínio de estratégias interativas e participação de professores na condução das intervenções
Paiva, Rosa e Paiva (2024)	estudo comparativo de formação socioemocional docente	limitações no acesso dos professores a processos formativos especificamente voltados ao desenvolvimento socioemocional
Carias, Gondim e Andrade (2023)	estudo com docentes do ensino fundamental	relação entre competências socioemocionais docentes, criatividade em sala de aula e relação professor-aluno
Lima (2023)	pesquisa sobre formação de professores e competências socioemocionais	indícios de desconhecimento e insegurança de docentes diante do tema quando não há formação em rede
Muto e Galvani (2023)	revisão de literatura sobre ensino de habilidades socioemocionais	diversidade de técnicas e possibilidade de integração das habilidades socioemocionais em diferentes etapas da Educação Básica
Cipriano et al. (2023)	metanálise internacional de intervenções universais de aprendizagem socioemocional	melhorias em habilidades, atitudes, comportamento, clima escolar, relações entre pares e desempenho acadêmico
Wigelsworth et al. (2022)	revisão do estado da evidência em aprendizagem socioemocional	necessidade de atenção à qualidade da implementação e às lacunas metodológicas do campo
Oliveira et al. (2021)	revisão sistemática com metanálise de intervenções com professores	efeitos de programas socioemocionais dirigidos aos docentes e importância do bem-estar profissional
Lozano-Peña et al. (2021)	revisão sobre competência socioemocional docente	relação entre competência socioemocional do professor, qualidade educativa e modelos de formação
Manfré (2021)	análise crítica das reformas educacionais brasileiras	necessidade de problematizar os sentidos atribuídos às

Autor/ano	Foco/metodologia	Contribuição para a tese
		competências socioemocionais nas políticas curriculares
OCDE (2024)	Survey on Social and Emotional Skills 2023	avaliação comparável de habilidades de estudantes de 10 e 15 anos e relação com resultados de vida
OCDE (2025)	relatório técnico do SSES 2023	procedimentos de avaliação e comparabilidade internacional das habilidades socioemocionais

Fonte: Elaborado pela autora a partir das obras analisadas (2026).

Quadro 2 – Organização temática dos estudos do estado da arte

Eixo temático	Estudos mobilizados	Síntese das contribuições	Lacuna/atenção identificada
Evidências e implementação	Cipriano et al. (2023) Wigelsworth et al. (2022) Muto e Galvani (2023)	As pesquisas reforçam que resultados dependem da qualidade da implementação, do contexto escolar e da integração às práticas pedagógicas.	Evitar generalizações automáticas entre países, etapas de ensino e desenhos de intervenção distintos.
Adolescência e contexto escolar	Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) OCDE (2024; 2025)	Os estudos destacam participação docente, estratégias interativas, relações escolares e especificidades do desenvolvimento na adolescência.	Ampliar análises contextualizadas à realidade brasileira e às diferenças entre faixas etárias e territórios.
Formação e trabalho docente	Lucena, Santos e Ferreira (2025) Paiva, Rosa e Paiva (2024) Carias, Gondim e Andrade (2023) Lima (2023) Oliveira et al. (2021) Lozano-Peña et al. (2021)	A formação docente aparece como condição recorrente para práticas consistentes, associada a reflexão, apoio institucional e qualidade das interações.	Superar ações pontuais e ampliar processos formativos continuados, acompanhados e vinculados às condições de trabalho.
Políticas e currículo	Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025) Souza e Novais (2025) Manfré (2021)	A produção evidencia pluralidade conceitual e diferentes formas de inserção das competências socioemocionais nas políticas curriculares.	Explicitar referenciais e evitar que a normativa seja tratada como prescrição descontextualizada.
Tensões e críticas	Mordente e Portugal (2025) Manfré (2021)	As análises críticas alertam para riscos de individualização, padronização e responsabilização de estudantes e professores.	Manter direitos, diversidade, desigualdades e condições institucionais no centro da interpretação.

Síntese do campo	Brantes e Gondim (2025)	A revisão do campo aproxima competências socioemocionais de bem-estar, rendimento e interações sociais, mostrando a amplitude do objeto.	Traduzir evidências em princípios pedagógicos prudentes, sem transformar associações em relações causais universais.
------------------	-------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos sintetizados no Quadro 1 (2026).

A organização temática reforça que o estado da arte não se limita a reunir autores, mas permite visualizar como diferentes frentes de investigação se aproximam e onde permanecem lacunas. A predominância de estudos sobre implementação, formação docente e intervenções convive com análises críticas das políticas curriculares, indicando que o campo precisa ser lido de forma relacional. Essa matriz também orientou a definição das categorias empregadas posteriormente na análise dos resultados.

O quadro evidencia que o campo se ampliou nos últimos anos e passou a reunir estudos de revisão, investigações com professores, análises documentais e pesquisas sobre programas escolares. Essa diversidade é importante porque impede que o tema seja tratado a partir de um único referencial. Ao mesmo tempo, a heterogeneidade exige atenção metodológica: resultados obtidos em programas específicos, países distintos ou faixas etárias diferentes não podem ser transferidos automaticamente para todas as escolas. A contribuição do estado da arte está justamente em permitir a identificação de padrões mais consistentes e de lacunas que permanecem abertas.

Ao encerrar este capítulo, o estado da arte evidencia que o desenvolvimento socioemocional não pode ser compreendido como um conjunto isolado de técnicas ou atributos individuais. A produção examinada aproxima aprendizagem, relações, condições institucionais e formação docente, ao mesmo tempo em que alerta para riscos de padronização e responsabilização individual. Essas constatações fundamentam o aprofundamento teórico e normativo apresentado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO E NORMATIVO

Este capítulo aprofunda os referenciais teóricos e os marcos normativos que permitem compreender a articulação entre formação integral, desenvolvimento socioemocional e formação de professores. O percurso parte da concepção de estudante como sujeito histórico e multidimensional, avança pela discussão da adolescência e das competências socioemocionais e examina documentos educacionais e políticas de proteção. A leitura proposta busca aproximar fundamentos, legislação e condições concretas do trabalho escolar.

2.1 Educação integral e desenvolvimento humano

O diálogo entre a literatura científica e os documentos educacionais mostra que a compreensão do estudante como sujeito cognitivo, social, cultural, corporal e emocional não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Brasil, 2018), entendimento também presente em Freire (1996). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela defesa de uma formação que ultrapasse a oposição entre conhecimento acadêmico e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observa a compreensão do estudante como sujeito cognitivo, social, cultural, corporal e emocional a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Brasil, 2018), ponto aprofundado por Freire (1996). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a defesa de uma formação que ultrapasse a oposição entre conhecimento acadêmico e desenvolvimento humano. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

No campo educacional, a compreensão do estudante como sujeito cognitivo, social, cultural, corporal e emocional ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Brasil, 2018), perspectiva também discutida por Freire (1996). A literatura também chama atenção para a defesa de uma formação que ultrapasse a oposição entre conhecimento acadêmico e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

O exame sobre a compreensão do estudante como sujeito cognitivo, social, cultural, corporal e emocional exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Brasil, 2018), aspecto igualmente examinado por Freire (1996). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela defesa de uma formação que ultrapasse a oposição entre conhecimento acadêmico e desenvolvimento humano. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

O conjunto de estudos consultados sinaliza que a compreensão do estudante como sujeito cognitivo, social, cultural, corporal e emocional precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Brasil, 2018), leitura que encontra diálogo em Freire (1996). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a defesa de uma formação que ultrapasse a oposição entre conhecimento acadêmico e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de

produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma compreensão mais ampla da compreensão do estudante como sujeito cognitivo, social, cultural, corporal e emocional depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Brasil, 2018), questão retomada por Freire (1996). A literatura também chama atenção para a defesa de uma formação que ultrapasse a oposição entre conhecimento acadêmico e desenvolvimento humano. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A partir do material reunido, observa-se que a compreensão do estudante como sujeito cognitivo, social, cultural, corporal e emocional aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Brasil, 2018), entendimento também presente em Freire (1996). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela defesa de uma formação que ultrapasse a oposição entre conhecimento acadêmico e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A investigação bibliográfica e documental permite perceber que a compreensão do estudante como sujeito cognitivo, social, cultural, corporal e emocional se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Brasil, 2018), ponto aprofundado por Freire (1996). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a defesa de uma formação que ultrapasse a oposição entre conhecimento acadêmico e desenvolvimento

humano. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A aproximação entre os estudos científicos e os documentos educacionais evidencia que a compreensão do estudante como sujeito cognitivo, social, cultural, corporal e emocional não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Brasil, 2018), perspectiva também discutida por Freire (1996). A literatura também chama atenção para a defesa de uma formação que ultrapasse a oposição entre conhecimento acadêmico e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

2.2 Adolescência, relações sociais e experiência escolar

Quando se observa a adolescência como etapa marcada por transformações, vínculos e busca de pertencimento a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (OCDE, 2024), entendimento também presente em Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a importância de evitar leituras homogêneas sobre estudantes de 11 a 16 anos. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

No cotidiano da escola, a adolescência como etapa marcada por transformações, vínculos e busca de pertencimento ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (OCDE, 2024), ponto aprofundado por Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Nesse

movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a importância de evitar leituras homogêneas sobre estudantes de 11 a 16 anos. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

O debate sobre a adolescência como etapa marcada por transformações, vínculos e busca de pertencimento exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (OCDE, 2024), perspectiva também discutida por Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a importância de evitar leituras homogêneas sobre estudantes de 11 a 16 anos. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A produção analisada indica que a adolescência como etapa marcada por transformações, vínculos e busca de pertencimento precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (OCDE, 2024), aspecto igualmente examinado por Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a importância de evitar leituras homogêneas sobre estudantes de 11 a 16 anos. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Uma leitura menos simplificadora da adolescência como etapa marcada por transformações, vínculos e busca de pertencimento depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (OCDE, 2024), leitura que encontra diálogo em

Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a importância de evitar leituras homogêneas sobre estudantes de 11 a 16 anos. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Na leitura global das fontes, a adolescência como etapa marcada por transformações, vínculos e busca de pertencimento aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (OCDE, 2024), questão retomada por Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a importância de evitar leituras homogêneas sobre estudantes de 11 a 16 anos. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

O material bibliográfico e documental analisado revela que a adolescência como etapa marcada por transformações, vínculos e busca de pertencimento se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (OCDE, 2024), entendimento também presente em Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a importância de evitar leituras homogêneas sobre estudantes de 11 a 16 anos. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Ao relacionar a literatura científica aos documentos educacionais, percebe-se que a adolescência como etapa marcada por transformações, vínculos e busca de pertencimento não constitui um tema periférico da escola contemporânea. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (OCDE, 2024), ponto aprofundado por

Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a importância de evitar leituras homogêneas sobre estudantes de 11 a 16 anos. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Quando se observa a adolescência como etapa marcada por transformações, vínculos e busca de pertencimento a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (OCDE, 2024), perspectiva também discutida por Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a importância de evitar leituras homogêneas sobre estudantes de 11 a 16 anos. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

2.3 Conceitos de competências e habilidades socioemocionais

Em termos educacionais, a diversidade conceitual do campo e suas aproximações com autorregulação, empatia, cooperação e tomada de decisão ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Souza; Novais, 2025), aspecto igualmente examinado por Lozano-Peña et al. (2021). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a necessidade de declarar o referencial adotado para evitar usos imprecisos do termo. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

A reflexão sobre a diversidade conceitual do campo e suas aproximações com autorregulação, empatia, cooperação e tomada de decisão exige uma abordagem que

mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Souza; Novais, 2025), leitura que encontra diálogo em Lozano-Peña et al. (2021). A literatura também chama atenção para a necessidade de declarar o referencial adotado para evitar usos imprecisos do termo. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Os trabalhos selecionados mostram que a diversidade conceitual do campo e suas aproximações com autorregulação, empatia, cooperação e tomada de decisão precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Souza; Novais, 2025), questão retomada por Lozano-Peña et al. (2021). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela necessidade de declarar o referencial adotado para evitar usos imprecisos do termo. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Uma leitura mais cuidadosa da diversidade conceitual do campo e suas aproximações com autorregulação, empatia, cooperação e tomada de decisão depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Souza; Novais, 2025), entendimento também presente em Lozano-Peña et al. (2021). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a necessidade de declarar o referencial adotado para evitar usos imprecisos do termo. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Considerando o conjunto das fontes, a diversidade conceitual do campo e suas aproximações com autorregulação, empatia, cooperação e tomada de decisão aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Souza; Novais, 2025), ponto aprofundado por Lozano-Peña et al. (2021). A literatura também chama atenção para a necessidade de declarar o referencial adotado para evitar usos imprecisos do termo. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

O percurso bibliográfico e documental mostra que a diversidade conceitual do campo e suas aproximações com autorregulação, empatia, cooperação e tomada de decisão se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Souza; Novais, 2025), perspectiva também discutida por Lozano-Peña et al. (2021). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela necessidade de declarar o referencial adotado para evitar usos imprecisos do termo. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A análise integrada das fontes científicas e documentais indica que a diversidade conceitual do campo e suas aproximações com autorregulação, empatia, cooperação e tomada de decisão não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Souza; Novais, 2025), aspecto igualmente examinado por Lozano-Peña et al. (2021). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a necessidade de declarar o referencial adotado para evitar usos imprecisos do termo. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças

sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Quando se observa a diversidade conceitual do campo e suas aproximações com autorregulação, empatia, cooperação e tomada de decisão a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Souza; Novais, 2025), leitura que encontra diálogo em Lozano-Peña et al. (2021). A literatura também chama atenção para a necessidade de declarar o referencial adotado para evitar usos imprecisos do termo. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Sob uma perspectiva pedagógica, a diversidade conceitual do campo e suas aproximações com autorregulação, empatia, cooperação e tomada de decisão ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Souza; Novais, 2025), questão retomada por Lozano-Peña et al. (2021). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela necessidade de declarar o referencial adotado para evitar usos imprecisos do termo. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

A amplitude conceitual adotada pela BNCC ajuda a compreender por que o debate socioemocional não deve ser reduzido a traços de personalidade isolados. O documento explicita que o conceito de competência mobiliza diferentes dimensões da formação:

Na BNCC, 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, p. 8).

Essa definição amplia o sentido pedagógico do termo ao vinculá-lo a conhecimentos, atitudes e valores, permitindo que o desenvolvimento socioemocional seja analisado em conexão com o currículo e com situações concretas da vida escolar.

2.4 Aprendizagem socioemocional e evidências de intervenção

A análise sobre os resultados de revisões e metanálises sobre programas escolares exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Cipriano et al., 2023), entendimento também presente em Wigelsworth et al. (2022). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a dependência dos resultados em relação à qualidade de implementação e ao contexto. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

As pesquisas examinadas apontam que os resultados de revisões e metanálises sobre programas escolares precisam ser interpretados em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Cipriano et al., 2023), ponto aprofundado por Wigelsworth et al. (2022). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a dependência dos resultados em relação à qualidade de implementação e ao contexto. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma interpretação mais consistente dos resultados de revisões e metanálises sobre programas escolares depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Também é necessário

distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Cipriano et al., 2023), perspectiva também discutida por Wigelsworth et al. (2022). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a dependência dos resultados em relação à qualidade de implementação e ao contexto. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Na síntese das fontes examinadas, os resultados de revisões e metanálises sobre programas escolares aparecem associados a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Cipriano et al., 2023), aspecto igualmente examinado por Wigelsworth et al. (2022). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a dependência dos resultados em relação à qualidade de implementação e ao contexto. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A análise bibliográfica e documental indica que os resultados de revisões e metanálises sobre programas escolares se tornaram um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Cipriano et al., 2023), leitura que encontra diálogo em Wigelsworth et al. (2022). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a dependência dos resultados em relação à qualidade de implementação e ao contexto. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A leitura articulada das fontes acadêmicas e documentais permite observar que os resultados de revisões e metanálises sobre programas escolares não constituem um tema periférico da escola contemporânea. Essa questão se torna ainda mais relevante

em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Cipriano et al., 2023), questão retomada por Wigelsworth et al. (2022). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a dependência dos resultados em relação à qualidade de implementação e ao contexto. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observam os resultados de revisões e metanálises sobre programas escolares a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Cipriano et al., 2023), entendimento também presente em Wigelsworth et al. (2022). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a dependência dos resultados em relação à qualidade de implementação e ao contexto. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Quando considerada no contexto escolar, os resultados de revisões e metanálises sobre programas escolares ganham relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Cipriano et al., 2023), ponto aprofundado por Wigelsworth et al. (2022). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a dependência dos resultados em relação à qualidade de implementação e ao contexto. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A problematização sobre os resultados de revisões e metanálises sobre programas escolares exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Ao considerar estudantes de 11 a 16

anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Cipriano et al., 2023), perspectiva também discutida por Wigelsworth et al. (2022). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a dependência dos resultados em relação à qualidade de implementação e ao contexto. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

2.5 Formação inicial e continuada de professores

A literatura selecionada permite observar que a formação docente como processo de desenvolvimento profissional situado precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Nóvoa, 2019), entendimento também presente em Brasil (2024). A literatura também chama atenção para a necessidade de integrar conhecimento pedagógico, reflexão sobre a prática e apoio institucional. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Uma análise mais aprofundada da formação docente como processo de desenvolvimento profissional situado depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Nóvoa, 2019), ponto aprofundado por Brasil (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela necessidade de integrar conhecimento pedagógico, reflexão sobre a prática e apoio institucional. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A partir do material reunido, observa-se que a formação docente como processo de desenvolvimento profissional situado aparece associada a diferentes expectativas

sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Nóvoa, 2019), perspectiva também discutida por Brasil (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a necessidade de integrar conhecimento pedagógico, reflexão sobre a prática e apoio institucional. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

O exame das fontes bibliográficas e documentais evidencia que a formação docente como processo de desenvolvimento profissional situado se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2019), aspecto igualmente examinado por Brasil (2024). A literatura também chama atenção para a necessidade de integrar conhecimento pedagógico, reflexão sobre a prática e apoio institucional. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

O diálogo entre a literatura científica e os documentos educacionais mostra que a formação docente como processo de desenvolvimento profissional situado não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Nóvoa, 2019), leitura que encontra diálogo em Brasil (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela necessidade de integrar conhecimento pedagógico, reflexão sobre a prática e apoio institucional. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Quando se observa a formação docente como processo de desenvolvimento profissional situado a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar

restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Nóvoa, 2019), questão retomada por Brasil (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a necessidade de integrar conhecimento pedagógico, reflexão sobre a prática e apoio institucional. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

No campo educacional, a formação docente como processo de desenvolvimento profissional situado ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Nóvoa, 2019), entendimento também presente em Brasil (2024). A literatura também chama atenção para a necessidade de integrar conhecimento pedagógico, reflexão sobre a prática e apoio institucional. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

O exame sobre a formação docente como processo de desenvolvimento profissional situado exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Nóvoa, 2019), ponto aprofundado por Brasil (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela necessidade de integrar conhecimento pedagógico, reflexão sobre a prática e apoio institucional. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

O conjunto de estudos consultados sinaliza que a formação docente como processo de desenvolvimento profissional situado precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar.

Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Nóvoa, 2019), perspectiva também discutida por Brasil (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a necessidade de integrar conhecimento pedagógico, reflexão sobre a prática e apoio institucional. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A formação docente também encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024, que situam a preparação dos profissionais do magistério dentro de uma estrutura institucional mais ampla. O artigo inaugural da resolução estabelece:

Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam. (Brasil, 2024, p. 26).

O trecho evidencia que a formação não se restringe ao domínio de conteúdos disciplinares, mas envolve políticas, gestão, currículo, avaliação e regulação. Para esta tese, essa amplitude reforça a necessidade de tratar a preparação docente para questões socioemocionais como parte do desenvolvimento profissional, e não como tarefa adicional desvinculada das políticas de formação.

2.6 Políticas curriculares e a BNCC

Uma compreensão mais ampla da incorporação de dimensões relacionais e de formação integral às competências gerais depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Brasil, 2018), questão retomada por Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a existência de debates críticos sobre os fundamentos e finalidades dessa incorporação. A consequência

pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A partir do material reunido, observa-se que a incorporação de dimensões relacionais e de formação integral às competências gerais aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Brasil, 2018), entendimento também presente em Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a existência de debates críticos sobre os fundamentos e finalidades dessa incorporação. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

A investigação bibliográfica e documental permite perceber que a incorporação de dimensões relacionais e de formação integral às competências gerais se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Brasil, 2018), ponto aprofundado por Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a existência de debates críticos sobre os fundamentos e finalidades dessa incorporação. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A aproximação entre os estudos científicos e os documentos educacionais evidencia que a incorporação de dimensões relacionais e de formação integral às competências gerais não constitui um tema periférico da escola contemporânea. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Brasil, 2018), perspectiva também discutida por Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a existência de debates críticos sobre os fundamentos e finalidades dessa incorporação. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças

sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Quando se observa a incorporação de dimensões relacionais e de formação integral às competências gerais a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Brasil, 2018), aspecto igualmente examinado por Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a existência de debates críticos sobre os fundamentos e finalidades dessa incorporação. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

No cotidiano da escola, a incorporação de dimensões relacionais e de formação integral às competências gerais ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Brasil, 2018), leitura que encontra diálogo em Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a existência de debates críticos sobre os fundamentos e finalidades dessa incorporação. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

O debate sobre a incorporação de dimensões relacionais e de formação integral às competências gerais exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Brasil, 2018), questão retomada por Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a existência de debates críticos sobre os fundamentos e finalidades dessa incorporação. A consequência pedagógica dessa leitura

é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A produção analisada indica que a incorporação de dimensões relacionais e de formação integral às competências gerais precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Brasil, 2018), entendimento também presente em Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a existência de debates críticos sobre os fundamentos e finalidades dessa incorporação. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Uma leitura menos simplificadora da incorporação de dimensões relacionais e de formação integral às competências gerais depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Brasil, 2018), ponto aprofundado por Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a existência de debates críticos sobre os fundamentos e finalidades dessa incorporação. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Ao explicitar a nona competência geral da Educação Básica, a BNCC aproxima convivência, direitos humanos, diversidade e cooperação. O texto apresenta essa dimensão nos seguintes termos:

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. (Brasil, 2018, p. 10).

A redação da competência evidencia uma orientação que ultrapassa o gerenciamento individual das emoções, pois relaciona a dimensão socioemocional à convivência democrática, ao respeito ao outro e à valorização da diversidade. Esse vínculo é central para a leitura crítica adotada nesta pesquisa.

2.7 Proteção, saúde mental e intersetorialidade

Na leitura global das fontes, a aproximação entre educação, saúde e assistência social nas políticas recentes aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Brasil, 2019), aspecto igualmente examinado por Brasil (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo reconhecimento de que demandas psicossociais não podem ser resolvidas exclusivamente pela ação pedagógica. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

O material bibliográfico e documental analisado revela que a aproximação entre educação, saúde e assistência social nas políticas recentes se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Brasil, 2019), leitura que encontra diálogo em Brasil (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o reconhecimento de que demandas psicossociais não podem ser resolvidas exclusivamente pela ação pedagógica. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Ao relacionar a literatura científica aos documentos educacionais, percebe-se que a aproximação entre educação, saúde e assistência social nas políticas recentes não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas

(Brasil, 2019), questão retomada por Brasil (2024). A literatura também chama atenção para o reconhecimento de que demandas psicossociais não podem ser resolvidas exclusivamente pela ação pedagógica. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observa a aproximação entre educação, saúde e assistência social nas políticas recentes a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Brasil, 2019), entendimento também presente em Brasil (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo reconhecimento de que demandas psicossociais não podem ser resolvidas exclusivamente pela ação pedagógica. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Em termos educacionais, a aproximação entre educação, saúde e assistência social nas políticas recentes ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Brasil, 2019), ponto aprofundado por Brasil (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o reconhecimento de que demandas psicossociais não podem ser resolvidas exclusivamente pela ação pedagógica. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A reflexão sobre a aproximação entre educação, saúde e assistência social nas políticas recentes exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Brasil, 2019),

perspectiva também discutida por Brasil (2024). A literatura também chama atenção para o reconhecimento de que demandas psicossociais não podem ser resolvidas exclusivamente pela ação pedagógica. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Os trabalhos selecionados mostram que a aproximação entre educação, saúde e assistência social nas políticas recentes precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Brasil, 2019), aspecto igualmente examinado por Brasil (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo reconhecimento de que demandas psicossociais não podem ser resolvidas exclusivamente pela ação pedagógica. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma leitura mais cuidadosa da aproximação entre educação, saúde e assistência social nas políticas recentes depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Brasil, 2019), leitura que encontra diálogo em Brasil (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o reconhecimento de que demandas psicossociais não podem ser resolvidas exclusivamente pela ação pedagógica. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Considerando o conjunto das fontes, a aproximação entre educação, saúde e assistência social nas políticas recentes aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com

território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Brasil, 2019), questão retomada por Brasil (2024). A literatura também chama atenção para o reconhecimento de que demandas psicossociais não podem ser resolvidas exclusivamente pela ação pedagógica. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

No âmbito da política nacional voltada à atenção psicossocial nas comunidades escolares, o texto normativo explicita objetivos que articulam promoção da saúde mental e formação continuada intersetorial:

promover a saúde mental da comunidade escolar; garantir aos integrantes da comunidade escolar o acesso à atenção psicossocial; promover a intersetorialidade entre os serviços educacionais, de saúde e de assistência social para a garantia da atenção psicossocial; informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância de cuidados psicossociais na comunidade escolar; promover a formação continuada de gestores e de profissionais das áreas de educação, de saúde e de assistência social no tema da saúde mental. (Brasil, 2024, p. 4).

A política explicita que a atenção psicossocial no espaço escolar depende de articulação entre setores e de formação continuada, afastando a ideia de que a escola ou o professor devam responder isoladamente a demandas que exigem rede de proteção e atuação multiprofissional.

2.8 Plano Nacional de Educação 2026 e desafios contemporâneos

O percurso bibliográfico e documental mostra que a incorporação de cultura de paz, prevenção da violência e desenvolvimento socioemocional no planejamento educacional se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Brasil, 2026). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a necessidade de transformar diretrizes nacionais em ações locais com monitoramento e formação. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A análise integrada das fontes científicas e documentais indica que a incorporação de cultura de paz, prevenção da violência e desenvolvimento socioemocional no

planejamento educacional não constitui um tema periférico da escola contemporânea. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Brasil, 2026). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a necessidade de transformar diretrizes nacionais em ações locais com monitoramento e formação. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Quando se observa a incorporação de cultura de paz, prevenção da violência e desenvolvimento socioemocional no planejamento educacional a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Brasil, 2026). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a necessidade de transformar diretrizes nacionais em ações locais com monitoramento e formação. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Sob uma perspectiva pedagógica, a incorporação de cultura de paz, prevenção da violência e desenvolvimento socioemocional no planejamento educacional ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Brasil, 2026). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a necessidade de transformar diretrizes nacionais em ações locais com monitoramento e formação. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A análise sobre a incorporação de cultura de paz, prevenção da violência e desenvolvimento socioemocional no planejamento educacional exige uma abordagem que

mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Brasil, 2026). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a necessidade de transformar diretrizes nacionais em ações locais com monitoramento e formação. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

As pesquisas examinadas apontam que a incorporação de cultura de paz, prevenção da violência e desenvolvimento socioemocional no planejamento educacional precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Brasil, 2026). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a necessidade de transformar diretrizes nacionais em ações locais com monitoramento e formação. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Uma interpretação mais consistente da incorporação de cultura de paz, prevenção da violência e desenvolvimento socioemocional no planejamento educacional depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Brasil, 2026). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a necessidade de transformar diretrizes nacionais em ações locais com monitoramento e formação. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Na síntese das fontes examinadas, a incorporação de cultura de paz, prevenção da violência e desenvolvimento socioemocional no planejamento educacional aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente

e a formação dos estudantes. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Brasil, 2026). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a necessidade de transformar diretrizes nacionais em ações locais com monitoramento e formação. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A análise bibliográfica e documental indica que a incorporação de cultura de paz, prevenção da violência e desenvolvimento socioemocional no planejamento educacional se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Brasil, 2026). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a necessidade de transformar diretrizes nacionais em ações locais com monitoramento e formação. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Ao tratar das diretrizes relacionadas à convivência e à prevenção das violências, Brasil (2026, p. 1) inclui “a promoção da cultura da paz e da prevenção à violência no ambiente escolar” e reconhece a intersectorialidade como abordagem para enfrentar problemas educacionais em cada território.

Em síntese, o marco teórico e normativo mostra que a promoção do desenvolvimento socioemocional precisa permanecer vinculada ao direito à educação, à formação integral e às responsabilidades institucionais do poder público e das redes de ensino. A articulação entre currículo, formação docente, proteção e intersectorialidade oferece o referencial necessário para definir um percurso metodológico capaz de examinar criticamente documentos e produção científica, sem reduzir problemas coletivos a respostas exclusivamente individuais.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Este capítulo descreve as escolhas metodológicas que organizaram a investigação e explicita como o material bibliográfico e documental foi selecionado, lido e analisado. A apresentação do percurso metodológico procura assegurar transparência, coerência e possibilidade de acompanhamento das decisões tomadas ao longo do estudo. Por essa razão, são detalhados a natureza da pesquisa, o corpus, os procedimentos de busca e seleção, as categorias analíticas e os cuidados éticos adotados.

3.1 Natureza e tipo de pesquisa

A leitura articulada das fontes acadêmicas e documentais permite observar que a escolha por pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Gil, 2019), leitura que encontra diálogo em Cellard (2008). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela coerência entre o objeto investigado e a necessidade de examinar produção científica e documentos normativos. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observa a escolha por pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Gil, 2019), questão retomada por Cellard (2008). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a coerência entre o objeto investigado e a necessidade de examinar produção científica e documentos normativos. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Quando considerada no contexto escolar, a escolha por pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa ganha relevância porque atravessa relações,

expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Gil, 2019), entendimento também presente em Cellard (2008). A literatura também chama atenção para a coerência entre o objeto investigado e a necessidade de examinar produção científica e documentos normativos. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A problematização sobre a escolha por pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Gil, 2019), ponto aprofundado por Cellard (2008). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela coerência entre o objeto investigado e a necessidade de examinar produção científica e documentos normativos. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A literatura selecionada permite observar que a escolha por pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Gil, 2019), perspectiva também discutida por Cellard (2008). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a coerência entre o objeto investigado e a necessidade de examinar produção científica e documentos normativos. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma análise mais aprofundada da escolha por pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Gil, 2019), aspecto igualmente examinado por Cellard (2008). A literatura também chama atenção para a coerência entre o objeto investigado e a necessidade de examinar produção científica e documentos normativos. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A partir do material reunido, observa-se que a escolha por pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Gil, 2019), leitura que encontra diálogo em Cellard (2008). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela coerência entre o objeto investigado e a necessidade de examinar produção científica e documentos normativos. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

O exame das fontes bibliográficas e documentais evidencia que a escolha por pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Gil, 2019), questão retomada por Cellard (2008). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a coerência entre o objeto investigado e a necessidade de examinar produção científica e documentos normativos. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

O diálogo entre a literatura científica e os documentos educacionais mostra que a escolha por pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Gil, 2019), entendimento também presente em Cellard (2008). A literatura também chama atenção para a coerência entre o objeto investigado e a necessidade de examinar produção científica e documentos normativos. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

3.2 Delineamento e abordagem qualitativa

Quando se observa a interpretação contextualizada dos sentidos presentes nas fontes a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Minayo, 2014), leitura que encontra diálogo em Bardin (2016). Ao mesmo tempo, permanece como questão central o cuidado com inferências que ultrapassem o que os documentos efetivamente sustentam. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

No campo educacional, a interpretação contextualizada dos sentidos presentes nas fontes ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Minayo, 2014), questão retomada por Bardin (2016). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: o cuidado com inferências que ultrapassem o que os documentos efetivamente sustentam. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e

sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

O exame sobre a interpretação contextualizada dos sentidos presentes nas fontes exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Minayo, 2014), entendimento também presente em Bardin (2016). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar o cuidado com inferências que ultrapassem o que os documentos efetivamente sustentam. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

O conjunto de estudos consultados sinaliza que a interpretação contextualizada dos sentidos presentes nas fontes precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Minayo, 2014), ponto aprofundado por Bardin (2016). Ao mesmo tempo, permanece como questão central o cuidado com inferências que ultrapassem o que os documentos efetivamente sustentam. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Uma compreensão mais ampla da interpretação contextualizada dos sentidos presentes nas fontes depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Minayo, 2014), perspectiva também discutida por Bardin (2016). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: o cuidado com inferências que ultrapassem o que os documentos efetivamente sustentam. Essa leitura contribui

para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A partir do material reunido, observa-se que a interpretação contextualizada dos sentidos presentes nas fontes aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Minayo, 2014), aspecto igualmente examinado por Bardin (2016). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar o cuidado com inferências que ultrapassem o que os documentos efetivamente sustentam. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A investigação bibliográfica e documental permite perceber que a interpretação contextualizada dos sentidos presentes nas fontes se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Minayo, 2014), leitura que encontra diálogo em Bardin (2016). Ao mesmo tempo, permanece como questão central o cuidado com inferências que ultrapassem o que os documentos efetivamente sustentam. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A aproximação entre os estudos científicos e os documentos educacionais evidencia que a interpretação contextualizada dos sentidos presentes nas fontes não constitui um tema periférico da escola contemporânea. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Minayo, 2014), questão retomada por Bardin (2016). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: o cuidado com inferências que ultrapassem o que os documentos efetivamente sustentam. Esse entendimento

orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Quando se observa a interpretação contextualizada dos sentidos presentes nas fontes a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Minayo, 2014), entendimento também presente em Bardin (2016). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar o cuidado com inferências que ultrapassem o que os documentos efetivamente sustentam. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

3.3 Corpus bibliográfico

No cotidiano da escola, a seleção de estudos nacionais e internacionais sobre políticas, formação docente e desenvolvimento socioemocional ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Brantes; Gondim, 2025), perspectiva também discutida por Cipriano et al. (2023). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o equilíbrio entre atualidade bibliográfica e inclusão de marcos teóricos indispensáveis. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

O debate sobre a seleção de estudos nacionais e internacionais sobre políticas, formação docente e desenvolvimento socioemocional exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais,

recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Brantes; Gondim, 2025), aspecto igualmente examinado por Cipriano et al. (2023). A literatura também chama atenção para o equilíbrio entre atualidade bibliográfica e inclusão de marcos teóricos indispensáveis. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A produção analisada indica que a seleção de estudos nacionais e internacionais sobre políticas, formação docente e desenvolvimento socioemocional precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Brantes; Gondim, 2025), leitura que encontra diálogo em Cipriano et al. (2023). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo equilíbrio entre atualidade bibliográfica e inclusão de marcos teóricos indispensáveis. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Uma leitura menos simplificadora da seleção de estudos nacionais e internacionais sobre políticas, formação docente e desenvolvimento socioemocional depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Brantes; Gondim, 2025), questão retomada por Cipriano et al. (2023). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o equilíbrio entre atualidade bibliográfica e inclusão de marcos teóricos indispensáveis. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Na leitura global das fontes, a seleção de estudos nacionais e internacionais sobre políticas, formação docente e desenvolvimento socioemocional aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação

dos estudantes. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Brantes; Gondim, 2025), entendimento também presente em Cipriano et al. (2023). A literatura também chama atenção para o equilíbrio entre atualidade bibliográfica e inclusão de marcos teóricos indispensáveis. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

O material bibliográfico e documental analisado revela que a seleção de estudos nacionais e internacionais sobre políticas, formação docente e desenvolvimento socioemocional se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Brantes; Gondim, 2025), ponto aprofundado por Cipriano et al. (2023). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo equilíbrio entre atualidade bibliográfica e inclusão de marcos teóricos indispensáveis. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Ao relacionar a literatura científica aos documentos educacionais, percebe-se que a seleção de estudos nacionais e internacionais sobre políticas, formação docente e desenvolvimento socioemocional não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Brantes; Gondim, 2025), perspectiva também discutida por Cipriano et al. (2023). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o equilíbrio entre atualidade bibliográfica e inclusão de marcos teóricos indispensáveis. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Quando se observa a seleção de estudos nacionais e internacionais sobre políticas, formação docente e desenvolvimento socioemocional a partir do cotidiano escolar,

percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Brantes; Gondim, 2025), aspecto igualmente examinado por Cipriano et al. (2023). A literatura também chama atenção para o equilíbrio entre atualidade bibliográfica e inclusão de marcos teóricos indispensáveis. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Em termos educacionais, a seleção de estudos nacionais e internacionais sobre políticas, formação docente e desenvolvimento socioemocional ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Brantes; Gondim, 2025), leitura que encontra diálogo em Cipriano et al. (2023). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo equilíbrio entre atualidade bibliográfica e inclusão de marcos teóricos indispensáveis. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

3.4 Corpus documental

A reflexão sobre a análise de leis, resoluções, diretrizes e documentos curriculares brasileiros exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Brasil, 2018) em diálogo com Brasil (2024) e com Brasil (2026). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a distinção entre texto normativo, orientação institucional e produção científica. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao

projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Os trabalhos selecionados mostram que a análise de leis, resoluções, diretrizes e documentos curriculares brasileiros precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Brasil, 2018) em diálogo com Brasil (2024) e com Brasil (2026). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a distinção entre texto normativo, orientação institucional e produção científica. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma leitura mais cuidadosa da análise de leis, resoluções, diretrizes e documentos curriculares brasileiros depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Brasil, 2018) em diálogo com Brasil (2024) e com Brasil (2026). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a distinção entre texto normativo, orientação institucional e produção científica. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Considerando o conjunto das fontes, a análise de leis, resoluções, diretrizes e documentos curriculares brasileiros aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Brasil, 2018) em diálogo com Brasil (2024) e com Brasil (2026). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a distinção entre texto normativo, orientação institucional e produção científica. Nessa

perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

O percurso bibliográfico e documental mostra que a análise de leis, resoluções, diretrizes e documentos curriculares brasileiros se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Brasil, 2018) em diálogo com Brasil (2024) e com Brasil (2026). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a distinção entre texto normativo, orientação institucional e produção científica. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A análise integrada das fontes científicas e documentais indica que a análise de leis, resoluções, diretrizes e documentos curriculares brasileiros não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Brasil, 2018) em diálogo com Brasil (2024) e com Brasil (2026). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a distinção entre texto normativo, orientação institucional e produção científica. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observa a análise de leis, resoluções, diretrizes e documentos curriculares brasileiros a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Brasil, 2018) em diálogo com Brasil (2024) e com Brasil (2026). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a distinção entre texto normativo, orientação institucional e produção científica. Assim, o tema ganha densidade

quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Sob uma perspectiva pedagógica, a análise de leis, resoluções, diretrizes e documentos curriculares brasileiros ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Brasil, 2018) em diálogo com Brasil (2024) e com Brasil (2026). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a distinção entre texto normativo, orientação institucional e produção científica. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A análise sobre a análise de leis, resoluções, diretrizes e documentos curriculares brasileiros exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Brasil, 2018) em diálogo com Brasil (2024) e com Brasil (2026). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a distinção entre texto normativo, orientação institucional e produção científica. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

3.5 Procedimentos de busca e seleção

As pesquisas examinadas apontam que a combinação de descritores, operadores booleanos e leitura por etapas precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Page et al., 2021). A literatura também chama atenção para a explicitação de critérios

de inclusão e exclusão para conferir transparência ao percurso. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Uma interpretação mais consistente da combinação de descritores, operadores booleanos e leitura por etapas depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Page et al., 2021). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela explicitação de critérios de inclusão e exclusão para conferir transparência ao percurso. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Na síntese das fontes examinadas, a combinação de descritores, operadores booleanos e leitura por etapas aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Page et al., 2021). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a explicitação de critérios de inclusão e exclusão para conferir transparência ao percurso. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A análise bibliográfica e documental indica que a combinação de descritores, operadores booleanos e leitura por etapas se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Page et al., 2021). A literatura também chama atenção para a explicitação de critérios de inclusão e exclusão para conferir transparência ao percurso. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A leitura articulada das fontes acadêmicas e documentais permite observar que a combinação de descritores, operadores booleanos e leitura por etapas não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Page et al., 2021). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela explicitação de critérios de inclusão e exclusão para conferir transparência ao percurso. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Quando se observa a combinação de descritores, operadores booleanos e leitura por etapas a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Page et al., 2021). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a explicitação de critérios de inclusão e exclusão para conferir transparência ao percurso. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Quando considerada no contexto escolar, a combinação de descritores, operadores booleanos e leitura por etapas ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Page et al., 2021). A literatura também chama atenção para a explicitação de critérios de inclusão e exclusão para conferir transparência ao percurso. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A problematização sobre a combinação de descritores, operadores booleanos e leitura por etapas exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões

pedagógica, social, institucional e política da educação. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Page et al., 2021). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela explicitação de critérios de inclusão e exclusão para conferir transparência ao percurso. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A literatura selecionada permite observar que a combinação de descritores, operadores booleanos e leitura por etapas precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Page et al., 2021). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a explicitação de critérios de inclusão e exclusão para conferir transparência ao percurso. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Embora esta pesquisa seja bibliográfica e documental e não se apresente como uma revisão sistemática de intervenção, foram incorporados princípios de transparência e rastreabilidade do percurso de busca. Uma diretriz metodológica do Ministério da Saúde sintetiza a lógica de uma revisão sistemática da seguinte forma:

A revisão sistemática (RS) é um método de síntese de evidências que avalia criticamente e interpreta todas as pesquisas relevantes disponíveis para uma questão particular, área do conhecimento ou fenômeno de interesse. Por se tratar de método explícito e sistemático para identificar, selecionar e avaliar a qualidade de evidências, as revisões sistemáticas são tipos de estudos produzidos por uma metodologia confiável, rigorosa e auditável. (Brasil, 2012, p. 11).

O princípio de explicitude presente nessa orientação foi aproveitado nesta tese na descrição das bases, descritores, critérios de inclusão e exclusão e etapas de triagem. Essa aproximação não transforma o estudo em revisão sistemática clínica, mas fortalece a transparência do estado da arte e da seleção documental.

3.6 Procedimentos de análise

Uma análise mais aprofundada da organização do material por núcleos temáticos e categorias interpretativas depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Bardin, 2016). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a comparação entre convergências, divergências, silêncios e tensões das fontes. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A partir do material reunido, observa-se que a organização do material por núcleos temáticos e categorias interpretativas aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Bardin, 2016). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a comparação entre convergências, divergências, silêncios e tensões das fontes. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

O exame das fontes bibliográficas e documentais evidencia que a organização do material por núcleos temáticos e categorias interpretativas se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Bardin, 2016). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a comparação entre convergências, divergências, silêncios e tensões das fontes. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

O diálogo entre a literatura científica e os documentos educacionais mostra que a organização do material por núcleos temáticos e categorias interpretativas não constitui um tema periférico da escola contemporânea. A formação docente, nesse quadro, não

deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Bardin, 2016). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a comparação entre convergências, divergências, silêncios e tensões das fontes. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Quando se observa a organização do material por núcleos temáticos e categorias interpretativas a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Bardin, 2016). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a comparação entre convergências, divergências, silêncios e tensões das fontes. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

No campo educacional, a organização do material por núcleos temáticos e categorias interpretativas ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Bardin, 2016). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a comparação entre convergências, divergências, silêncios e tensões das fontes. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

O exame sobre a organização do material por núcleos temáticos e categorias interpretativas exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Bardin, 2016). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a comparação entre

convergências, divergências, silêncios e tensões das fontes. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

O conjunto de estudos consultados sinaliza que a organização do material por núcleos temáticos e categorias interpretativas precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Bardin, 2016). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a comparação entre convergências, divergências, silêncios e tensões das fontes. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Uma compreensão mais ampla da organização do material por núcleos temáticos e categorias interpretativas depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Bardin, 2016). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a comparação entre convergências, divergências, silêncios e tensões das fontes. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

3.7 Considerações éticas e integridade acadêmica

A partir do material reunido, observa-se que o respeito à autoria, à fidelidade das citações e aos limites de uma pesquisa sem participantes humanos aparece associado a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Brasil, 2016). Essa constatação, entretanto, precisa ser

acompanhada pela responsabilidade de não produzir dados empíricos inexistentes nem atribuir conclusões não sustentadas às fontes. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A investigação bibliográfica e documental permite perceber que o respeito à autoria, à fidelidade das citações e aos limites de uma pesquisa sem participantes humanos se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Brasil, 2016). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a responsabilidade de não produzir dados empíricos inexistentes nem atribuir conclusões não sustentadas às fontes. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A aproximação entre os estudos científicos e os documentos educacionais evidencia que o respeito à autoria, à fidelidade das citações e aos limites de uma pesquisa sem participantes humanos não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Brasil, 2016). A literatura também chama atenção para a responsabilidade de não produzir dados empíricos inexistentes nem atribuir conclusões não sustentadas às fontes. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observa o respeito à autoria, à fidelidade das citações e aos limites de uma pesquisa sem participantes humanos a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Brasil, 2016). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela responsabilidade de não produzir dados empíricos

inexistentes nem atribuir conclusões não sustentadas às fontes. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

No cotidiano da escola, o respeito à autoria, à fidelidade das citações e aos limites de uma pesquisa sem participantes humanos ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Brasil, 2016). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a responsabilidade de não produzir dados empíricos inexistentes nem atribuir conclusões não sustentadas às fontes. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

O debate sobre o respeito à autoria, à fidelidade das citações e aos limites de uma pesquisa sem participantes humanos exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Brasil, 2016). A literatura também chama atenção para a responsabilidade de não produzir dados empíricos inexistentes nem atribuir conclusões não sustentadas às fontes. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A produção analisada indica que o respeito à autoria, à fidelidade das citações e aos limites de uma pesquisa sem participantes humanos precisa ser interpretado em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Brasil, 2016). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela responsabilidade de não produzir dados empíricos inexistentes nem atribuir conclusões não sustentadas às fontes. Nessa perspectiva, a

escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma leitura menos simplificadora do respeito à autoria, à fidelidade das citações e aos limites de uma pesquisa sem participantes humanos depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Brasil, 2016). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a responsabilidade de não produzir dados empíricos inexistentes nem atribuir conclusões não sustentadas às fontes. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Na leitura global das fontes, o respeito à autoria, à fidelidade das citações e aos limites de uma pesquisa sem participantes humanos aparece associado a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Brasil, 2016). A literatura também chama atenção para a responsabilidade de não produzir dados empíricos inexistentes nem atribuir conclusões não sustentadas às fontes. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

No que se refere ao enquadramento ético de pesquisas que utilizam fontes públicas e literatura científica, a Resolução CNS nº 510/2016 estabelece situações que não são registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP. Entre elas, encontram-se:

II – pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011; III – pesquisa que utilize informações de domínio público; IV – pesquisa censitária; V – pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e VI – pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica. (Brasil, 2016, p. 2).

A pesquisa aqui desenvolvida utiliza documentos oficiais de acesso público e produção científica publicada, sem recrutamento ou intervenção com participantes humanos. Ainda assim, foram mantidos os cuidados de integridade acadêmica, fidelidade às fontes, distinção entre evidência e interpretação e recusa à produção de dados inexistentes.

Quadro 3 – Estratégia de busca bibliográfica

Elemento	Definição adotada
Bases e fontes	SciELO, Portal de Periódicos CAPES, BDTD, ERIC, PubMed e páginas oficiais de organismos e instituições.
Descritores principais	competências socioemocionais; desenvolvimento socioemocional; aprendizagem socioemocional; formação de professores; políticas educacionais; adolescência; clima escolar.
Operadores	Combinações com AND e OR em português e inglês, conforme características de cada base.
Recorte prioritário	2021 a 2026 para o estado da arte, com inclusão de estudos anteriores quando clássicos ou necessários à sustentação conceitual.
Idiomas	Português, inglês e espanhol.
Critérios de inclusão	Aderência ao objeto; texto completo disponível; clareza metodológica; pertinência para Educação Básica, docência, políticas ou adolescência.
Critérios de exclusão	Duplicatas; textos sem relação direta com o problema; materiais exclusivamente opinativos sem base documental ou empírica; estudos clínicos sem interface com a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quadro 4 – Categorias analíticas

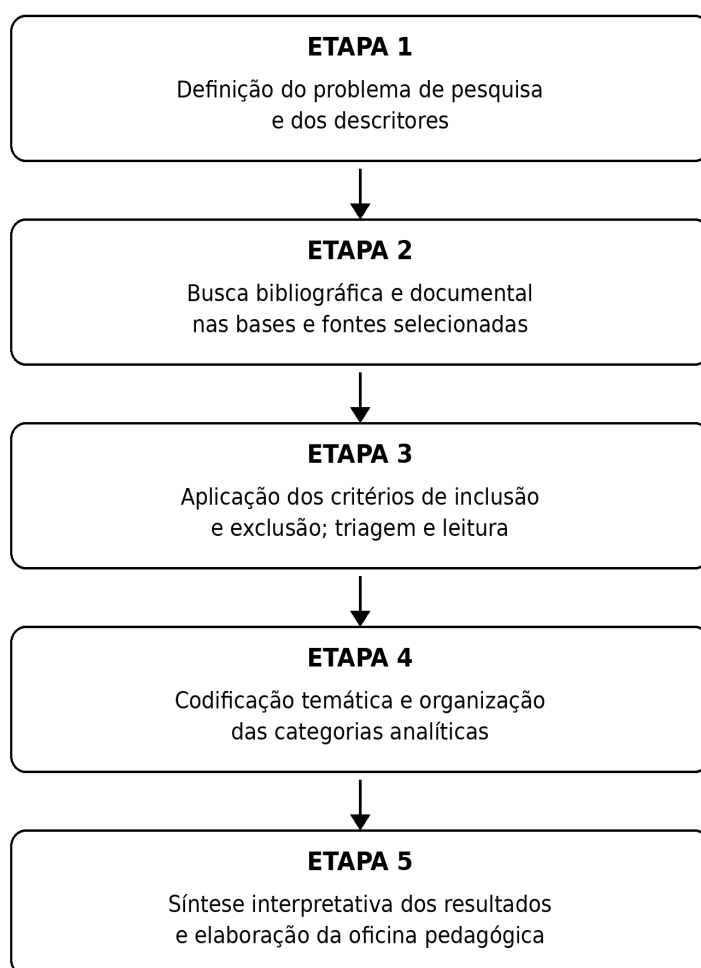
Categoria	Pergunta orientadora
Concepções socioemocionais	Como a fonte define ou mobiliza habilidades e competências socioemocionais?
Políticas e normativas	Que responsabilidades e diretrizes são atribuídas à escola, às redes e ao poder público?
Formação e trabalho docente	Que conhecimentos, apoios e condições são considerados necessários ao professor?
Estudantes de 11 a 16 anos	Como aparecem adolescência, desenvolvimento, participação, vínculos e diversidade?

Categoria	Pergunta orientadora
Implementação e avaliação	Quais condições, estratégias, resultados e limites são descritos?
Tensões e críticas	Que riscos de padronização, individualização ou uso instrumental são apontados?

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Figura 1 – Fluxo metodológico da pesquisa

FLUXOGRAMA METODOLÓGICO DA PESQUISA



Percurso analítico: seleção → leitura → categorização → interpretação → proposição formativa

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

necessárias à análise desenvolvida nesta tese. A combinação entre busca bibliográfica, exame documental, critérios explícitos de seleção e organização temática permite relacionar diferentes tipos de fonte sem apagar suas especificidades. Com esse percurso definido, o capítulo seguinte apresenta os resultados construídos a partir das categorias analíticas e discute suas implicações para as políticas educacionais e para a formação de professores.



CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados da análise bibliográfica e documental colocando as fontes em diálogo, em vez de apenas reuni-las em blocos de citações. Em cada eixo, são explicitados os argumentos, achados e limites destacados pelos estudos e pelos documentos oficiais, permitindo observar onde as interpretações convergem, onde se afastam e quais implicações produzem para a formação docente e para o trabalho socioemocional com estudantes de 11 a 16 anos. Essa forma de discussão também possibilita diferenciar evidências de intervenção, análises de políticas curriculares e leituras críticas do campo, preservando a especificidade de cada contribuição.

4.1 Configuração do campo e principais tendências

A análise do corpus mostrou que o desenvolvimento socioemocional deixou de ocupar uma posição periférica na pesquisa educacional e passou a ser estudado por perspectivas bastante diferentes. Brantes e Gondim (2025), ao examinarem 66 estudos sobre competências socioemocionais no ensino fundamental, identificam associações positivas com saúde, bem-estar, rendimento acadêmico e interações sociais funcionais. Para esta tese, esse resultado é importante não porque autorize uma relação causal automática, mas porque evidencia que o tema aparece ligado simultaneamente à aprendizagem e à qualidade das relações construídas na escola.

A amplitude internacional dessa produção fica ainda mais evidente na metanálise de Cipriano et al. (2023). O estudo reuniu 424 pesquisas realizadas em 53 países e encontrou resultados favoráveis em habilidades, atitudes, comportamento, clima e segurança escolar, relações entre pares, funcionamento escolar e desempenho acadêmico. Os próprios autores, entretanto, registram forte heterogeneidade entre conteúdos, contextos e formas de implementação. Esse ponto modifica a leitura dos resultados: a existência de efeitos positivos não significa que um programa possa ser transferido de uma realidade para outra sem adaptações.

Wigelsworth et al. (2022) reforçam essa necessidade de cautela ao revisar o estado das evidências sobre aprendizagem socioemocional em escolas primárias. O foco dos autores recai menos sobre a simples pergunta “funciona ou não funciona” e mais sobre a qualidade do conhecimento produzido, as diferenças entre programas e as

lacunas metodológicas ainda presentes. Essa contribuição foi considerada especialmente relevante porque impede que a quantidade de estudos seja confundida com uniformidade de evidências.

Em outra direção, Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025) deslocam a discussão para o plano curricular. Ao analisarem a inserção das competências socioemocionais na BNCC, os autores observam que o documento não apresenta uma definição teórico-conceitual explícita que sustente o termo e mostram que sua justificativa recebe interpretações distintas na literatura. A contribuição desse estudo para os resultados da tese está em revelar que a expansão do campo não ocorreu apenas por meio de intervenções e avaliações, mas também por disputas em torno do sentido atribuído ao próprio conceito.

Muto e Galvani (2023), por sua vez, mostram que o ensino de habilidades socioemocionais tem sido realizado com técnicas, materiais e espaços escolares variados. A revisão conduzida pelas autoras sustenta a possibilidade de integrar essas habilidades a diferentes etapas da Educação Básica, sem restringi-las a uma atividade isolada. Essa leitura aproxima o desenvolvimento socioemocional do cotidiano pedagógico, embora não elimine a necessidade de considerar idade, cultura escolar, objetivos da intervenção e condições institucionais.

O resultado mais consistente deste eixo, portanto, não é a defesa de uma única abordagem. O campo apresenta, de um lado, evidências de benefícios associados a intervenções e, de outro, questionamentos sobre conceitos, finalidades e formas de implementação. A tese assume essa diversidade como dado analítico: práticas socioemocionais podem contribuir para a experiência escolar, mas sua pertinência depende do referencial adotado, da qualidade da implementação e da capacidade de preservar o caráter educativo, relacional e contextual da escola.

Brantes e Gondim (2025) ajudam a dimensionar a expansão recente desse campo ao reunirem 66 estudos voltados ao ensino fundamental. A revisão aproxima competências socioemocionais de bem-estar, rendimento acadêmico e interações sociais, indicando que os efeitos observados não se restringem a uma única dimensão da experiência escolar. Para esta tese, esse resultado reforça a necessidade de compreender o desenvolvimento socioemocional em relação com aprendizagem, convivência e condições de participação na escola.

Cipriano et al. (2023), em uma metanálise internacional de 424 estudos realizados em 53 países, identificam resultados associados a habilidades, atitudes, comportamento, clima escolar, relações entre pares e desempenho acadêmico. O alcance da síntese amplia a base empírica do debate, embora a diversidade dos contextos analisados recomende cautela antes de transportar seus resultados diretamente para realidades escolares específicas.

Wigelsworth et al. (2022) deslocam a atenção do simples fato de existir uma intervenção para a maneira como ela é implementada. Os autores ressaltam a qualidade da implementação e as lacunas metodológicas ainda presentes no campo. Essa contribuição é especialmente importante nesta pesquisa porque impede que programas socioemocionais sejam apresentados como soluções prontas, independentes do contexto, da formação docente e das condições institucionais.

Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025) acrescentam uma questão de natureza curricular ao apontarem a ausência de uma definição teórico-conceitual explícita das competências socioemocionais na BNCC e a coexistência de leituras distintas sobre o tema. Assim, enquanto parte da literatura concentra-se nos efeitos das intervenções, esse estudo chama atenção para a própria definição do objeto e para os sentidos que orientam sua incorporação às políticas educacionais.

4.2 Políticas públicas e formação integral

No plano das políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular ocupa posição central por inserir dimensões relacionadas à empatia, ao diálogo, à cooperação, à responsabilidade e à resolução de conflitos entre as competências gerais da Educação Básica. Brasil (2018) apresenta essas dimensões como parte de uma formação que articula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A análise documental realizada nesta pesquisa mostra, portanto, que o desenvolvimento socioemocional não aparece no documento como conteúdo apartado do currículo, mas integrado à ideia de formação do estudante em diferentes dimensões.

Essa presença normativa, contudo, não encerra o debate conceitual. Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025) problematizam justamente a ausência, na BNCC, de uma definição teórico-conceitual explícita para competências socioemocionais. Os autores

mostram que diferentes justificativas podem sustentar sua inserção curricular, desde leituras voltadas à formação integral até interpretações críticas que relacionam essas competências às demandas do mercado. Nos resultados desta tese, essa observação funciona como um alerta para que a referência à BNCC não seja utilizada como explicação suficiente do que a escola deve compreender por desenvolvimento socioemocional.

O marco normativo aprovado em 2026 amplia a presença de temas ligados à convivência e à proteção no planejamento educacional. Brasil (2026), ao incorporar a promoção da cultura de paz, a prevenção da violência e a abordagem intersetorial entre as diretrizes examinadas, reforça a responsabilidade pública pela construção de ambientes escolares mais seguros. O resultado documental indica que essas demandas deixam de ser tratadas apenas como iniciativas locais e passam a integrar o horizonte das políticas educacionais nacionais.

A Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares acrescenta outra dimensão a esse movimento. Brasil (2024) estabelece objetivos que articulam saúde mental, acesso à atenção psicossocial, intersetorialidade e formação continuada de profissionais da educação, saúde e assistência social. O documento é particularmente relevante porque delimita uma responsabilidade compartilhada e afasta a ideia de que professores devam responder sozinhos a situações que exigem atuação especializada e rede de proteção.

Já a Lei nº 13.935/2019 introduz uma base institucional complementar ao prever serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de Educação Básica. Brasil (2019) não transforma a escola em serviço clínico; ao contrário, a leitura articulada dessa lei com a política de 2024 evidencia a necessidade de cooperação entre profissionais e políticas públicas. Para o objeto desta tese, isso significa reconhecer que o desenvolvimento socioemocional pode fazer parte da ação pedagógica sem apagar os limites da docência diante de demandas psicossociais mais complexas.

Em síntese, os documentos analisados ampliam o reconhecimento da formação integral, da convivência, da saúde mental e da proteção como responsabilidades institucionais. A literatura crítica, por sua vez, impede que essa ampliação seja lida como autorização para qualquer prática em nome do socioemocional. O resultado deste eixo aponta para uma exigência dupla: dar concretude às diretrizes públicas e, ao mesmo tempo,

manter clareza conceitual, formação profissional e condições materiais para que a implementação não se transforme em responsabilização individual de professores ou estudantes.

Brasil (2018) insere a dimensão socioemocional no interior de uma concepção mais ampla de formação, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Nessa perspectiva, empatia, diálogo, cooperação e respeito à diversidade não aparecem como conteúdos paralelos ao currículo, mas como dimensões relacionadas à formação integral do estudante.

Brasil (2026) amplia essa direção ao aproximar planejamento educacional, cultura de paz, prevenção das violências e intersetorialidade. O documento desloca a discussão para o campo das responsabilidades públicas e institucionais, mostrando que a promoção do desenvolvimento socioemocional depende de ações que ultrapassam a sala de aula e precisam alcançar gestão, redes de ensino e articulação territorial.

Manfré (2021) oferece um contraponto necessário à leitura normativa. Ao problematizar os sentidos atribuídos às competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras, o autor alerta para o risco de que a formação integral seja reduzida a comportamentos esperados ou a respostas individuais para problemas de origem social. A contribuição desse debate está em exigir que a política seja lida não apenas pelo que prescreve, mas também pelos efeitos e concepções de sujeito que pode produzir.

4.3 Formação docente como condição de implementação

A formação docente apareceu de forma recorrente no corpus, mas os estudos não a apresentam como simples transmissão de técnicas. Lima (2023), ao investigar professores da rede estadual do Maranhão, identificou desconhecimento sobre competências socioemocionais e uma busca ainda incipiente pelo tema. A autora relaciona essa insegurança à ausência de formação em rede, mostrando que exigir do professor a aplicação de propostas socioemocionais sem oferecer estudo, acompanhamento e espaços institucionais de aprendizagem cria uma contradição entre aquilo que a política solicita e aquilo que a rede efetivamente sustenta.

Paiva, Rosa e Paiva (2024) chegam a uma conclusão próxima por outro caminho. Na comparação entre uma escola pública e uma privada, as autoras verificaram que as

gestoras reconheciam a importância das competências socioemocionais docentes, mas havia confusão entre apoio psicológico e formação para o desenvolvimento dessas competências. Também foi identificado acesso limitado a informações específicas. A pesquisa reforça, assim, que formação socioemocional docente não pode ser substituída por ações genéricas de acolhimento ou por iniciativas esporádicas.

Lucena, Santos e Ferreira (2025) acrescentam uma dimensão humanizadora ao debate ao analisar a relação entre competências socioemocionais e prática docente na Educação Básica. O estudo sustenta que professores e estudantes precisam ser reconhecidos como sujeitos singulares, cujas necessidades atravessam o processo educativo. Essa perspectiva é relevante porque desloca a formação de uma lógica exclusivamente instrumental: desenvolver repertórios socioemocionais não significa apenas melhorar desempenho, mas qualificar relações e reconhecer a dimensão humana da docência.

Carias, Gondim e Andrade (2023) aproximam essa discussão de aspectos concretos do trabalho em sala de aula. Ao testar o poder preditivo das competências socioemocionais docentes sobre facetas do desempenho contextual, os autores focalizam o clima para criatividade e a relação professor-aluno. Para esta tese, o estudo mostra que a formação do professor tem efeitos potenciais que ultrapassam o domínio individual, alcançando a maneira como interações, abertura à participação e ambiente pedagógico são construídos.

Oliveira et al. (2021) oferecem uma base empírica mais ampla ao sintetizar 43 estudos envolvendo 3.004 professores em serviço. A metanálise encontrou efeitos favoráveis sobre competência socioemocional, bem-estar e redução do sofrimento psicológico, embora também tenha registrado heterogeneidade entre as intervenções e limitações da evidência disponível. O dado é importante porque sustenta a pertinência de programas voltados aos docentes, mas também recomenda prudência diante de modelos formativos apresentados como universalmente eficazes.

O conjunto desses resultados permite afirmar que a formação docente é uma condição de implementação, e não um requisito burocrático anterior à prática. As pesquisas apontam para processos continuados, vinculados ao trabalho real, acompanhados pela gestão e articulados às condições institucionais. Nessa leitura, o professor deixa de ser

visto como responsável individual pelo sucesso ou fracasso das ações socioemocionais e passa a ser compreendido como profissional que necessita de tempo, apoio, conhecimento e participação nas decisões pedagógicas.

Lima (2023) identifica indícios de desconhecimento e insegurança de professores diante do tema quando não existe uma formação organizada em rede. Esse achado mostra que a presença das competências socioemocionais em documentos curriculares, por si só, não garante segurança pedagógica para o professor, sobretudo quando faltam espaços de estudo, acompanhamento e troca profissional.

Paiva, Rosa e Paiva (2024) chegam a uma questão próxima ao evidenciar limitações no acesso dos professores a processos formativos especificamente voltados ao desenvolvimento socioemocional. O problema, portanto, não se resume à disposição individual do docente para trabalhar a temática, mas envolve a oportunidade real de participar de formações consistentes e vinculadas às necessidades da escola.

Carias, Gondim e Andrade (2023) observam relações entre competências socioemocionais docentes, criatividade em sala de aula e relação professor-aluno. A contribuição do estudo está em mostrar que a dimensão socioemocional do trabalho docente atravessa a qualidade das interações pedagógicas, mas não deve ser interpretada como atributo isolado da personalidade do professor.

Oliveira et al. (2021), ao sintetizarem 43 estudos envolvendo 3.004 professores, destacam efeitos de programas socioemocionais dirigidos aos docentes e a importância do bem-estar profissional. Essa evidência amplia a discussão porque situa o cuidado com o professor como parte das condições de implementação, e não apenas como meio para produzir resultados nos estudantes.

4.4 Relações, clima escolar e aprendizagem

Os resultados também evidenciam que desenvolvimento socioemocional e aprendizagem se encontram no campo das relações escolares. Brantes e Gondim (2025) identificam, na revisão do ensino fundamental, associações entre competências socioemocionais, bem-estar, rendimento acadêmico e interações sociais funcionais. A relevância desse achado está em mostrar que o desempenho escolar não aparece isolado das

experiências de convivência, ainda que as autoras não autorizem transformar associações em relações causais universais.

Cipriano et al. (2023) ampliam essa leitura ao demonstrar, em escala internacional, efeitos positivos de intervenções universais de aprendizagem socioemocional sobre clima e segurança escolar, relações entre pares, funcionamento escolar e desempenho acadêmico. Ao mesmo tempo, a heterogeneidade identificada na metanálise mostra que tais resultados variam conforme conteúdo, contexto e implementação. Assim, o clima escolar não pode ser tratado como efeito automático da adoção de um programa.

Carias, Gondim e Andrade (2023) ajudam a compreender como essa dimensão relacional se aproxima do trabalho docente. Ao investigar competências socioemocionais de professores e desempenho contextual, os autores colocam em evidência a relação professor-aluno e o clima para criatividade em sala. Esse resultado indica que o ambiente escolar é produzido também nas interações cotidianas, nas formas de comunicação, na abertura para participação e na maneira como o professor conduz situações de aprendizagem e conflito.

A OCDE (2024) acrescenta uma perspectiva comparativa ao examinar habilidades socioemocionais de estudantes, com destaque para resultados referentes aos 15 anos. O levantamento relaciona essas habilidades a diferentes dimensões da vida e permite observar padrões entre contextos educacionais. Nesta tese, esses dados são utilizados como referência de amplitude, e não como padrão normativo a ser aplicado diretamente às escolas brasileiras, pois medidas internacionais não substituem a leitura das desigualdades e das características de cada território.

No recorte específico da adolescência, Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) mostram que os programas analisados no Ensino Médio apresentam grande diversidade de estratégias. Sete em cada dez intervenções incluídas na revisão foram conduzidas por professores e a maioria utilizou práticas interativas e vivenciais. As autoras também ressaltam a necessidade de estudos com acompanhamento posterior e de propostas flexíveis, capazes de considerar populações, contextos e culturas diferentes.

Essas contribuições convergem em um ponto: pertencimento, segurança, relações entre pares e qualidade das interações fazem parte das condições de aprendizagem. Entretanto, a análise não sustenta a ideia de que melhorar o repertório individual do

estudante seja suficiente para transformar o clima escolar. Os resultados indicam que convivência e aprendizagem dependem de práticas coletivas, gestão, participação docente, organização institucional e continuidade das ações.

Carias, Gondim e Andrade (2023) mostram que as competências socioemocionais dos professores se relacionam à criatividade em sala e à qualidade da relação professor-aluno. Esse resultado aproxima a discussão do cotidiano escolar, onde pertencimento e confiança são construídos em interações concretas e não apenas por meio de conteúdos formalmente planejados.

Cipriano et al. (2023) identificam, entre os resultados das intervenções analisadas, mudanças relacionadas ao clima escolar e às relações entre pares. A evidência sugere que o desenvolvimento socioemocional ganha maior sentido quando observado como fenômeno relacional, capaz de alcançar a experiência coletiva da turma e da escola.

OCDE (2024), ao apresentar resultados comparáveis para estudantes de 10 e 15 anos, relaciona habilidades socioemocionais a diferentes resultados de vida e amplia a discussão sobre a adolescência. Esses dados são úteis para situar tendências, mas exigem leitura contextualizada, pois indicadores internacionais não substituem a compreensão das particularidades culturais, sociais e institucionais de cada rede de ensino.

4.5 Saúde mental, prevenção e rede de proteção

A análise documental mostrou que a relação entre escola e saúde mental vem sendo tratada de modo progressivamente mais intersetorial. A Lei nº 13.935, examinada como Brasil (2019), prevê a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica. Seu significado para esta pesquisa está na criação de uma base institucional que amplia as possibilidades de apoio à comunidade escolar e reconhece que determinadas demandas ultrapassam o alcance exclusivo da ação pedagógica.

Essa orientação se torna mais explícita com a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasil (2024) estabelece como objetivos promover saúde mental, garantir acesso à atenção psicossocial, articular educação, saúde e assistência social e formar continuamente os profissionais envolvidos. O documento não

reduz a atenção psicossocial à escola; ao contrário, constrói uma lógica de corresponsabilidade entre políticas e serviços.

A leitura conjunta desses dois marcos produz um resultado importante: o professor participa da identificação de necessidades, do acolhimento pedagógico e da construção de ambientes protetivos, mas não assume a função de psicólogo ou profissional de saúde. Essa delimitação é decisiva para a proposta defendida na tese, porque evita que a linguagem das competências socioemocionais seja utilizada para transferir à docência problemas relacionados a sofrimento psíquico, violência, vulnerabilidade social ou ausência de serviços especializados.

No campo das intervenções com adolescentes, Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) apontam que programas escolares de habilidades socioemocionais podem constituir estratégias válidas de promoção de saúde mental. As autoras, contudo, defendem maior aprofundamento da avaliação de efetividade, mais acompanhamento posterior e intervenções flexíveis. Essa ressalva aproxima a evidência empírica da perspectiva inter-setorial: a escola pode promover proteção e desenvolvimento, mas precisa fazê-lo com critérios, limites e articulação com outros serviços.

Lucena, Santos e Ferreira (2025) contribuem para essa discussão ao defenderem uma educação que reconheça docentes e estudantes em sua integralidade. Ao valorizar a dimensão humana da prática educativa, os autores ajudam a evitar dois extremos: ignorar emoções e relações como se fossem externas à aprendizagem ou transformar qualquer sofrimento em problema individual a ser corrigido na escola. O cuidado pedagógico ganha sentido quando está articulado a direitos, vínculos e condições concretas de vida.

O resultado deste eixo, portanto, é a defesa de uma escola capaz de acolher sem medicalizar, observar sem diagnosticar e encaminhar sem abandonar sua finalidade educativa. A rede de proteção aparece como condição para que ações socioemocionais sejam eticamente responsáveis. Isso exige protocolos claros, comunicação entre serviços, formação dos profissionais e reconhecimento dos limites de atuação de cada área.

Brasil (2019) fortalece a compreensão de que determinadas demandas presentes na escola requerem atuação articulada com profissionais de outras áreas. Esse marco contribui para delimitar o papel pedagógico da instituição escolar e para evitar que

professores sejam responsabilizados, de forma isolada, por situações que exigem acompanhamento especializado.

Brasil (2024) torna essa articulação ainda mais explícita ao estabelecer objetivos ligados à atenção psicossocial, ao acesso a cuidados, à intersetorialidade e à formação continuada de profissionais da educação, da saúde e da assistência social. O documento sustenta uma leitura em rede, na qual acolher não significa substituir serviços especializados, mas reconhecer situações, acionar fluxos e trabalhar de forma cooperativa.

A leitura documental, portanto, aponta que a escola participa da promoção do bem-estar e da prevenção, mas não deve assumir funções clínicas. Essa distinção é decisiva para a proposta desta tese, pois preserva a natureza educativa do trabalho docente e, simultaneamente, reconhece a necessidade de protocolos e redes de proteção.

4.6 Tensões conceituais e políticas

A presença de resultados favoráveis na literatura não elimina as disputas em torno do significado das competências socioemocionais. Manfré (2021) problematiza o modelo de currículo socioemocional presente nas reformas educacionais e questiona os limites de uma pedagogia das competências alinhada à lógica instrumental e empresarial. Sua contribuição para esta tese está em lembrar que conceitos educacionais não são neutros: carregam projetos de formação, expectativas sobre o sujeito e determinadas compreensões acerca da função da escola.

Mordente e Portugal (2025) aprofundam essa crítica ao analisar as competências socioemocionais como parte de processos de neoliberalização da educação. Os autores direcionam a atenção para os efeitos subjetivantes das políticas, para a mercantilização do campo educacional e para o risco de transformar questões sociais em exigências de autogerenciamento individual. Essa leitura é especialmente relevante quando fracasso, conflito ou sofrimento passam a ser explicados apenas como ausência de resiliência, autocontrole ou adaptação.

Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025) chegam ao debate crítico a partir da própria BNCC. Ao evidenciarem a ausência de definição teórico-conceitual explícita para competências socioemocionais no documento e a coexistência de justificativas distintas para sua presença no currículo, os autores mostram por que o termo precisa ser situado antes

de ser operacionalizado. A indefinição conceitual pode abrir espaço tanto para práticas educativas consistentes quanto para apropriações reducionistas.

Souza e Novais (2025) também chamam atenção para a pluralidade de documentos e teorias que orientam a educação socioemocional no Brasil. Essa diversidade torna inadequada a utilização do termo como se houvesse consenso absoluto sobre fundamentos, objetivos e formas de avaliação. Para os resultados da tese, a pluralidade não é um problema a ser eliminado, mas uma condição que exige explicitação teórica e leitura crítica das escolhas pedagógicas.

As críticas não anulam as evidências empíricas encontradas no campo. Cipriano et al. (2023), por exemplo, mostram benefícios mensuráveis associados a intervenções universais de aprendizagem socioemocional. O ponto central é interpretar esses benefícios sem transformar resultados médios em obrigação de adoção de modelos padronizados. Evidência de efeito e crítica político-curricular respondem a perguntas diferentes; colocá-las em diálogo produz uma compreensão mais completa do objeto.

Com base nesse confronto de perspectivas, a tese assume que o desenvolvimento socioemocional pode integrar uma proposta de formação humana desde que não seja reduzido a treinamento comportamental ou instrumento de adaptação. Autonomia, diversidade, direitos, condições de trabalho e desigualdades sociais permanecem como dimensões inseparáveis da análise. Essa posição orienta tanto a leitura dos resultados quanto os critérios adotados na oficina pedagógica proposta posteriormente.

Manfré (2021) questiona os sentidos atribuídos às competências socioemocionais no interior das reformas educacionais brasileiras. Sua análise chama atenção para o fato de que conceitos aparentemente neutros podem carregar expectativas específicas sobre comportamento, adaptação e desempenho, razão pela qual precisam ser examinados à luz das finalidades da educação.

Mordente e Portugal (2025) aprofundam essa crítica ao destacarem o risco de individualização de problemas educacionais. Nessa leitura, dificuldades produzidas por desigualdades, condições institucionais ou fragilidades das políticas públicas não podem ser convertidas automaticamente em déficits emocionais de estudantes e professores.

Pucci, Silva e Antunes-Souza (2025) contribuem para essa discussão ao evidenciar a falta de uma definição teórico-conceitual explícita na BNCC. A coexistência de

diferentes leituras abre possibilidades pedagógicas, mas também exige clareza sobre qual concepção de desenvolvimento socioemocional sustenta cada proposta.

Essas posições não anulam os estudos que registram benefícios associados a intervenções socioemocionais. Elas funcionam como um necessário contraponto interpretativo, lembrando que resultados positivos precisam ser analisados junto às condições sociais, às finalidades curriculares e aos direitos dos estudantes.

4.7 Síntese analítica e princípios para ação pedagógica

A síntese dos resultados permite identificar um núcleo de convergência sem apagar as diferenças entre os estudos. Muto e Galvani (2023) mostram que habilidades socioemocionais podem ser trabalhadas por diferentes técnicas e em diferentes etapas da Educação Básica. A contribuição das autoras para a ação pedagógica está justamente na flexibilidade: o desenvolvimento socioemocional não exige uma metodologia única, mas precisa ser integrado a objetivos educativos claros e às condições concretas da escola.

Wigelsworth et al. (2022) introduzem um princípio complementar ao insistirem na qualidade da implementação e nas lacunas da base de evidências. A leitura desse estudo conduz a uma implicação prática direta: uma proposta bem formulada no papel pode produzir resultados frágeis quando não há continuidade, formação, monitoramento ou adaptação ao contexto. Por isso, a oficina elaborada nesta tese privilegia planejamento, acompanhamento e reflexão sobre a prática, e não apenas a apresentação de técnicas.

A OCDE (2024) contribui ao oferecer dados comparáveis sobre habilidades socioemocionais em diferentes contextos e ao mostrar que essas dimensões se relacionam a experiências escolares e resultados de vida. O alcance internacional do levantamento amplia a compreensão do fenômeno, mas sua utilização nesta tese é deliberadamente prudente. Indicadores comparativos ajudam a formular perguntas e reconhecer tendências; eles não definem, sozinhos, o que uma escola brasileira deve priorizar ou como deve organizar suas práticas.

Brantes e Gondim (2025) aproximam o debate da Educação Básica ao evidenciar relações entre competências socioemocionais, bem-estar, rendimento e interações sociais no ensino fundamental. O estudo reforça a pertinência de considerar essas

dimensões de forma integrada, mas também demonstra a variedade conceitual e metodológica do campo. Isso sustenta a opção de trabalhar com princípios orientadores em vez de protocolos rígidos.

No plano da formação profissional, Oliveira et al. (2021) mostram que intervenções dirigidas a professores podem favorecer competência socioemocional e bem-estar, embora os efeitos variem e a literatura apresente heterogeneidade. A implicação para esta tese é clara: cuidar da dimensão socioemocional dos estudantes sem considerar a experiência e as condições de trabalho dos professores produz uma proposta incompleta. A formação precisa incluir o docente como sujeito do processo, e não apenas como executor de atividades.

Desse conjunto emergem os princípios que organizam a proposta pedagógica: clareza conceitual, contextualização, formação continuada, participação coletiva, qualidade de implementação, articulação com o projeto político-pedagógico e conexão com a rede de proteção. Os quadros, tabelas e gráficos apresentados a seguir sistematizam esses achados e mostram como a produção analisada sustenta a passagem da discussão teórica para uma proposta formativa aplicável, porém aberta à adaptação de cada realidade escolar.

Quadro 5 – Convergências identificadas na análise

Eixo	Convergência encontrada	Implicação
Formação integral	As fontes convergem na importância de articular dimensões cognitivas, sociais e emocionais.	Evitar separar aprendizagem acadêmica e desenvolvimento humano.
Formação docente	A preparação do professor aparece como condição recorrente para práticas consistentes.	Prever formação continuada, acompanhamento e planejamento colaborativo.
Implementação	A qualidade da implementação interfere nos resultados.	Adaptar propostas ao contexto e monitorar processos.
Clima escolar	Relações, pertencimento e segurança aparecem associados ao desenvolvimento e à aprendizagem.	Tratar o tema como responsabilidade institucional e coletiva.

Eixo	Convergência encontrada	Implicação
Intersetorialidade	Demandas psicossociais exigem articulação com saúde e assistência.	Definir limites da atuação pedagógica e fluxos de apoio.
Crítica	Há questionamentos sobre padronização e responsabilização individual.	Manter leitura crítica, direitos, diversidade e condições sociais no centro da análise.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Tabela 1 – Características de estudos recentes selecionados

Ano	Estudo	Síntese quantitativa/documental
2025	Brantes e Gondim	66 estudos analisados na revisão sistemática sobre ensino fundamental.
2024	Vasconcellos, Wahba e Ulisses	10 estudos incluídos; 70% com intervenções de duração inferior a um ano letivo; 70% facilitadas por professores.
2023	Cipriano et al.	424 estudos, 53 países e 575.361 estudantes em metanálise de intervenções universais de SEL.
2021	Oliveira et al.	43 estudos e 3.004 professores em revisão sistemática com metanálise de intervenções de SEL para docentes.
2024	OCDE – SSES 2023	Avaliação internacional de habilidades socioemocionais de estudantes de 10 e 15 anos; resultados principais reportados para 15 anos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas publicações citadas (2026).

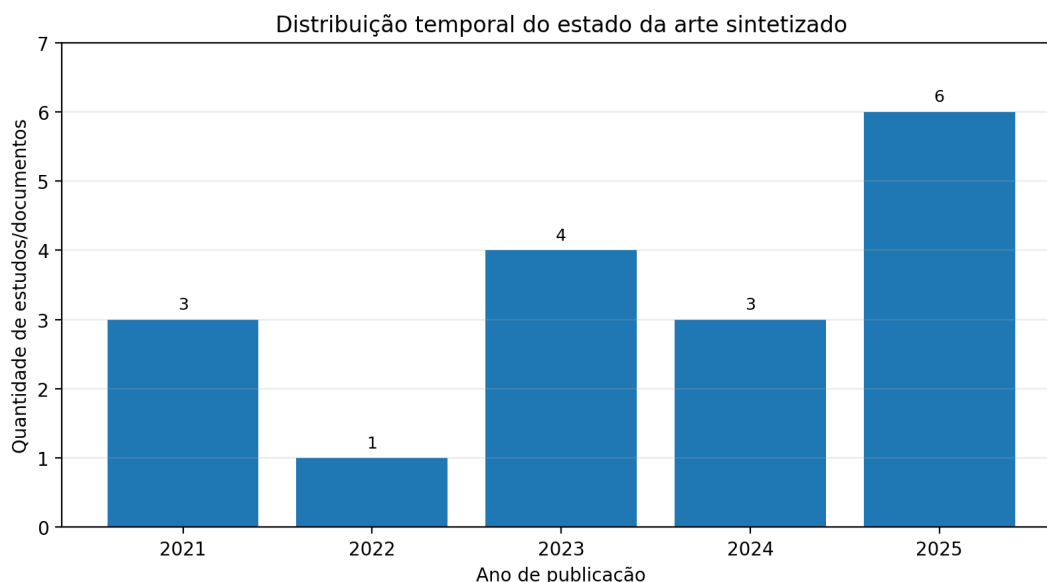
Tabela 2 – Distribuição temporal dos estudos e documentos sintetizados no estado da arte

Ano	Quantidade	Participação no conjunto (%)
2021	3	17,6
2022	1	5,9
2023	4	23,5
2024	3	17,6
2025	6	35,3
Total	17	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos e documentos sintetizados no Quadro 1 (2026).

A distribuição temporal confirma que o corpus está fortemente concentrado na produção mais recente, mas a leitura dos anos não deve ser feita apenas como contagem. Em 2025, por exemplo, Brantes e Gondim ampliam o conhecimento sobre o ensino fundamental, enquanto Pucci, Silva e Antunes-Souza analisam criticamente a presença das competências socioemocionais na BNCC. No mesmo período, Lucena, Santos e Ferreira aproximam o tema da prática docente e da formação humana. O crescimento quantitativo, portanto, também corresponde a uma diversificação das perguntas formuladas pelo campo.

Figura 2 – Gráfico da distribuição temporal do estado da arte sintetizado



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Tabela 2 (2026).

Tabela 3 – Número de estudos incluídos em revisões e metanálises selecionadas

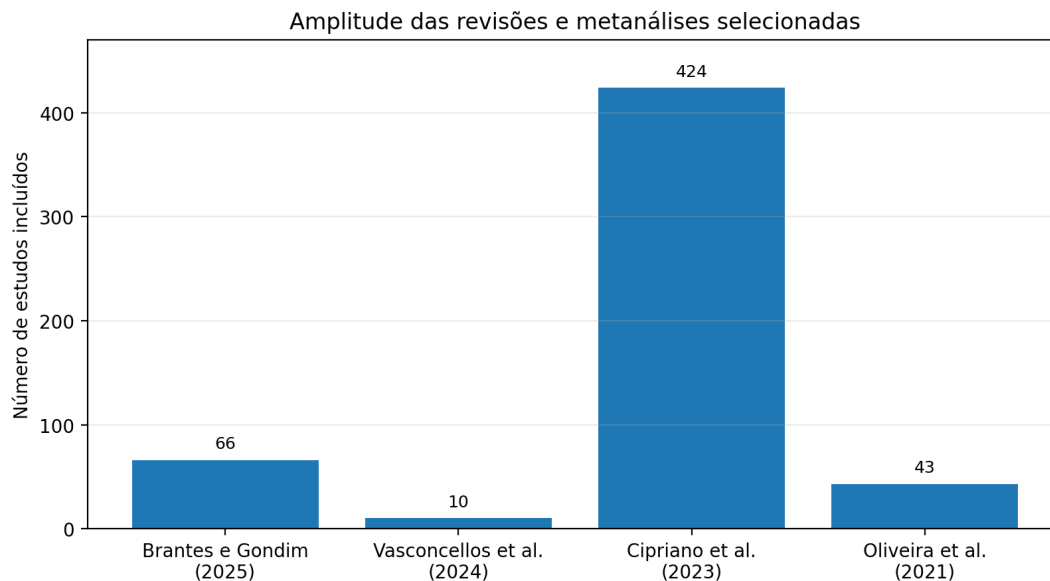
Estudo	Ano	Estudos incluídos
Brantes e Gondim	2025	66
Vasconcellos, Wahba e Ulisses	2024	10
Cipriano et al.	2023	424
Oliveira et al.	2021	43

Fonte: Elaborado pela autora com base nas publicações analisadas (2026). Nota: as contagens se referem ao número de estudos incluídos em cada revisão ou metanálise, e não ao número de participantes.

A amplitude das revisões também precisa ser interpretada a partir de seus objetivos. Cipriano et al. (2023) trabalharam com 424 estudos e uma base internacional extensa, o que favorece uma leitura ampla sobre intervenções universais. Brantes e Gondim (2025) concentraram-se no ensino fundamental e analisaram 66 estudos, permitindo maior aderência a essa etapa da Educação Básica. Oliveira et al. (2021) focalizaram 43 estudos com professores, enquanto Vasconcellos, Wahba e Ulisses (2024) incluíram dez

pesquisas voltadas a adolescentes do Ensino Médio. As diferenças de quantidade não indicam superioridade entre os trabalhos; revelam recortes, populações e perguntas de pesquisa distintos.

Figura 3 – Gráfico do número de estudos incluídos em revisões e metanálises selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Tabela 3 (2026).

Quadro 6 – Síntese dos resultados por categoria analítica

Categoria analítica	Resultado sintetizado	Implicação para a pesquisa
Concepções socioemocionais	O campo apresenta definições diversas e articula dimensões cognitivas, relacionais, emocionais e éticas.	Evitar definições únicas e explicitar o referencial empregado em cada análise.
Políticas e normativas	Os documentos incorporam formação integral, convivência, proteção e saúde mental, mas a implementação depende de condições locais.	Ler a norma em articulação com financiamento, formação, gestão e contexto escolar.
Formação e trabalho docente	A formação continuada e o apoio institucional aparecem como condições recorrentes para práticas consistentes.	Não transferir ao professor responsabilidades que dependem de políticas e organização institucional.
Adolescência e experiência escolar	Os estudos ressaltam pertencimento, vínculos, diversidade e diferenças entre contextos e faixas etárias.	Evitar tratar estudantes de 11 a 16 anos como grupo homogêneo.

Implementação e avaliação	A qualidade da implementação interfere nos resultados e exige acompanhamento, adaptação e avaliação contínua.	Privilegiar processos formativos e pedagógicos acompanhados, em vez de ações isoladas.
Tensões e críticas	Há risco de padronização, individualização de problemas e uso instrumental das competências.	Manter direitos, desigualdades e condições institucionais como dimensões centrais da interpretação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das categorias analíticas e dos resultados discutidos neste capítulo (2026).

Quadro 7 – Relação entre achados da pesquisa e elementos da oficina pedagógica

Achado da pesquisa	Necessidade formativa	Desdobramento na oficina
Pluralidade conceitual do campo	Construir uma base comum sem apagar divergências e críticas.	Encontro de fundamentação conceitual e leitura comparativa de documentos.
Formação docente como condição de implementação	Criar espaço de estudo e reflexão vinculado à prática.	Planejamento colaborativo, estudo de casos e registro reflexivo.
Importância do contexto e da qualidade da implementação	Adaptar estratégias às condições reais de cada escola.	Análise de situações-problema e elaboração de ações pequenas e viáveis.
Clima escolar, pertencimento e relações	Tratar convivência como responsabilidade coletiva e institucional.	Mapeamento de relações, práticas de escuta e planejamento de ações de convivência.
Demandas psicossociais e intersetorialidade	Distinguir atuação pedagógica de demandas que exigem rede de proteção.	Construção de mapa de apoio e discussão de fluxos de encaminhamento.
Risco de individualização e responsabilização	Preservar direitos, diversidade e leitura crítica das condições sociais.	Problematização de casos e critérios éticos para selecionar e avaliar práticas socioemocionais.

Fonte: Elaborado pela autora com base na síntese analítica da pesquisa (2026).

Em conjunto, os quadros, tabelas e gráficos confirmam uma leitura que já apareceu na discussão dos autores: não há uma técnica socioemocional única capaz de responder às diferentes realidades escolares. Os estudos de intervenção destacam possibilidades e resultados; as pesquisas sobre docência mostram a necessidade de formação e apoio; as análises curriculares exigem clareza conceitual; e as abordagens críticas lembram que direitos, desigualdades e condições institucionais não podem ser retirados da análise. A proposta de oficina foi estruturada justamente a partir dessa articulação.

Ao final do capítulo, os resultados permitem compreender que a promoção do desenvolvimento socioemocional ganha consistência quando formação continuada, currículo, projeto político-pedagógico, condições de trabalho e redes de proteção são pensados de forma articulada. A discussão autor por autor mostrou que as convergências

existentes não apagam diferenças teóricas e políticas importantes. É a partir desse equilíbrio entre evidência, crítica e contexto que se constrói a proposta formativa apresentada no capítulo seguinte.

Muto e Galvani (2023) mostram que existe diversidade de técnicas para o ensino de habilidades socioemocionais e possibilidade de integração dessas práticas em diferentes etapas da Educação Básica. Para a presente pesquisa, o ponto mais relevante não é escolher uma técnica universal, mas reconhecer que estratégias precisam dialogar com idade, contexto, currículo e objetivos pedagógicos.

Wigelsworth et al. (2022) reforçam essa cautela ao atribuírem importância à qualidade da implementação. A partir dessa leitura, uma proposta formativa consistente precisa prever acompanhamento, adaptação e avaliação, evitando que a oficina se reduza a um encontro pontual sem continuidade no cotidiano escolar.

OCDE (2024) oferece dados amplos sobre habilidades socioemocionais em estudantes de diferentes contextos, enquanto a leitura crítica desenvolvida nesta tese destaca que tais evidências precisam ser interpretadas sem transformar comparações internacionais em padrões universais. A síntese dos resultados conduz, assim, a princípios de ação flexíveis: formação continuada, planejamento coletivo, atenção às relações, articulação intersetorial e respeito às particularidades de cada escola.

CAPÍTULO 5: PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta a proposta de oficina pedagógica elaborada como produto propositivo da pesquisa. A oficina nasce das convergências e dos limites identificados no estado da arte, no marco normativo e na discussão dos resultados, razão pela qual não é apresentada como modelo rígido ou solução universal. Sua finalidade é oferecer uma estrutura formativa que possa ser adaptada às condições das redes e escolas, valorizando reflexão sobre a prática, planejamento coletivo, cuidado com as relações e articulação com as políticas institucionais.

5.1 Apresentação e justificativa da oficina

Ao relacionar a literatura científica aos documentos educacionais, percebe-se que a tradução do percurso teórico e documental em proposta formativa para professores não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Nóvoa, 2019), leitura que encontra diálogo em Paiva, Rosa e Paiva (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo compromisso de evitar modelos prescritivos e privilegiar reflexão, colaboração e contextualização. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observa a tradução do percurso teórico e documental em proposta formativa para professores a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Nóvoa, 2019), questão retomada por Paiva, Rosa e Paiva (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o compromisso de evitar modelos prescritivos e privilegiar reflexão, colaboração e contextualização. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Em termos educacionais, a tradução do percurso teórico e documental em proposta formativa para professores ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Nóvoa, 2019), entendimento também presente em Paiva, Rosa e Paiva (2024). A literatura também chama atenção para o compromisso de evitar modelos prescritivos e privilegiar reflexão, colaboração e contextualização. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A reflexão sobre a tradução do percurso teórico e documental em proposta formativa para professores exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2019), ponto aprofundado por Paiva, Rosa e Paiva (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo compromisso de evitar modelos prescritivos e privilegiar reflexão, colaboração e contextualização. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Os trabalhos selecionados mostram que a tradução do percurso teórico e documental em proposta formativa para professores precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Nóvoa, 2019), perspectiva também discutida por Paiva, Rosa e Paiva (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o compromisso de evitar modelos prescritivos e privilegiar reflexão, colaboração e contextualização. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma leitura mais cuidadosa da tradução do percurso teórico e documental em proposta formativa para professores depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Nóvoa, 2019), aspecto igualmente examinado por Paiva, Rosa e Paiva (2024). A literatura também chama atenção para o compromisso de evitar modelos prescritivos e privilegiar reflexão, colaboração e contextualização. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Considerando o conjunto das fontes, a tradução do percurso teórico e documental em proposta formativa para professores aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Nóvoa, 2019), leitura que encontra diálogo em Paiva, Rosa e Paiva (2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pelo compromisso de evitar modelos prescritivos e privilegiar reflexão, colaboração e contextualização. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

O material bibliográfico e documental analisado revela que a tradução do percurso teórico e documental em proposta formativa para professores se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Nóvoa, 2019), questão retomada por Paiva, Rosa e Paiva (2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: o compromisso de evitar modelos prescritivos e privilegiar reflexão, colaboração e contextualização. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A análise integrada das fontes científicas e documentais indica que a tradução do percurso teórico e documental em proposta formativa para professores não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Nóvoa, 2019), entendimento também presente em Paiva, Rosa e Paiva (2024). A literatura também chama atenção para o compromisso de evitar modelos prescritivos e privilegiar reflexão, colaboração e contextualização. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

5.2 Fundamentos pedagógicos da proposta

Quando se observa a formação como espaço de análise da prática, estudo e construção coletiva a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Freire, 1996), aspecto igualmente examinado por Tardif (2014). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a integração entre conhecimento científico, documentos normativos e saberes produzidos no cotidiano escolar. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Sob uma perspectiva pedagógica, a formação como espaço de análise da prática, estudo e construção coletiva ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Freire, 1996), leitura que encontra diálogo em Tardif (2014). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a integração entre conhecimento científico, documentos normativos e saberes produzidos no cotidiano escolar. Esse entendimento

orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A análise sobre a formação como espaço de análise da prática, estudo e construção coletiva exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Freire, 1996), questão retomada por Tardif (2014). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a integração entre conhecimento científico, documentos normativos e saberes produzidos no cotidiano escolar. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

As pesquisas examinadas apontam que a formação como espaço de análise da prática, estudo e construção coletiva precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Freire, 1996), entendimento também presente em Tardif (2014). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a integração entre conhecimento científico, documentos normativos e saberes produzidos no cotidiano escolar. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Uma interpretação mais consistente da formação como espaço de análise da prática, estudo e construção coletiva depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Freire, 1996), ponto aprofundado por Tardif (2014). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a integração entre

conhecimento científico, documentos normativos e saberes produzidos no cotidiano escolar. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Na síntese das fontes examinadas, a formação como espaço de análise da prática, estudo e construção coletiva aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Freire, 1996), perspectiva também discutida por Tardif (2014). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a integração entre conhecimento científico, documentos normativos e saberes produzidos no cotidiano escolar. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

O percurso bibliográfico e documental mostra que a formação como espaço de análise da prática, estudo e construção coletiva se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Freire, 1996), aspecto igualmente examinado por Tardif (2014). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a integração entre conhecimento científico, documentos normativos e saberes produzidos no cotidiano escolar. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

A leitura articulada das fontes acadêmicas e documentais permite observar que a formação como espaço de análise da prática, estudo e construção coletiva não constitui um tema periférico da escola contemporânea. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Freire, 1996), leitura que encontra diálogo em Tardif (2014). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a integração entre

conhecimento científico, documentos normativos e saberes produzidos no cotidiano escolar. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Quando se observa a formação como espaço de análise da prática, estudo e construção coletiva a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Freire, 1996), questão retomada por Tardif (2014). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a integração entre conhecimento científico, documentos normativos e saberes produzidos no cotidiano escolar. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

5.3 Objetivos, público-alvo e carga horária

Quando considerada no contexto escolar, a organização de uma proposta destinada a professores da Educação Básica ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Brasil, 2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a flexibilidade necessária para adequar duração, exemplos e estratégias às redes e escolas participantes. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

A problematização sobre a organização de uma proposta destinada a professores da Educação Básica exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e

concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Brasil, 2024). A literatura também chama atenção para a flexibilidade necessária para adequar duração, exemplos e estratégias às redes e escolas participantes. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A literatura selecionada permite observar que a organização de uma proposta destinada a professores da Educação Básica precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Brasil, 2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela flexibilidade necessária para adequar duração, exemplos e estratégias às redes e escolas participantes. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Uma análise mais aprofundada da organização de uma proposta destinada a professores da Educação Básica depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Brasil, 2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a flexibilidade necessária para adequar duração, exemplos e estratégias às redes e escolas participantes. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A partir do material reunido, observa-se que a organização de uma proposta destinada a professores da Educação Básica aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Brasil, 2024). A literatura também chama

atenção para a flexibilidade necessária para adequar duração, exemplos e estratégias às redes e escolas participantes. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

A análise bibliográfica e documental indica que a organização de uma proposta destinada a professores da Educação Básica se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Brasil, 2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela flexibilidade necessária para adequar duração, exemplos e estratégias às redes e escolas participantes. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

O diálogo entre a literatura científica e os documentos educacionais mostra que a organização de uma proposta destinada a professores da Educação Básica não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Brasil, 2024). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a flexibilidade necessária para adequar duração, exemplos e estratégias às redes e escolas participantes. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Quando se observa a organização de uma proposta destinada a professores da Educação Básica a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Brasil, 2024). A literatura também chama atenção para a flexibilidade necessária para adequar duração, exemplos e estratégias às redes e escolas participantes. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações

episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

No campo educacional, a organização de uma proposta destinada a professores da Educação Básica ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Brasil, 2024). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela flexibilidade necessária para adequar duração, exemplos e estratégias às redes e escolas participantes. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

5.4 Estrutura dos encontros formativos

O exame sobre a combinação de exposição dialogada, estudo de casos, atividades colaborativas e planejamento exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a valorização de estratégias vivenciais sem reduzir a formação a dinâmicas descontextualizadas. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

O conjunto de estudos consultados sinaliza que a combinação de exposição dialogada, estudo de casos, atividades colaborativas e planejamento precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024). Por isso, qualquer proposta de

ação precisa considerar a valorização de estratégias vivenciais sem reduzir a formação a dinâmicas descontextualizadas. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma compreensão mais ampla da combinação de exposição dialogada, estudo de casos, atividades colaborativas e planejamento depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a valorização de estratégias vivenciais sem reduzir a formação a dinâmicas descontextualizadas. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A partir do material reunido, observa-se que a combinação de exposição dialogada, estudo de casos, atividades colaborativas e planejamento aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a valorização de estratégias vivenciais sem reduzir a formação a dinâmicas descontextualizadas. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

O exame das fontes bibliográficas e documentais evidencia que a combinação de exposição dialogada, estudo de casos, atividades colaborativas e planejamento se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024). Por isso,

qualquer proposta de ação precisa considerar a valorização de estratégias vivenciais sem reduzir a formação a dinâmicas descontextualizadas. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A aproximação entre os estudos científicos e os documentos educacionais evidencia que a combinação de exposição dialogada, estudo de casos, atividades colaborativas e planejamento não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a valorização de estratégias vivenciais sem reduzir a formação a dinâmicas descontextualizadas. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observa a combinação de exposição dialogada, estudo de casos, atividades colaborativas e planejamento a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a valorização de estratégias vivenciais sem reduzir a formação a dinâmicas descontextualizadas. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

No cotidiano da escola, a combinação de exposição dialogada, estudo de casos, atividades colaborativas e planejamento ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a valorização de

estratégias vivenciais sem reduzir a formação a dinâmicas descontextualizadas. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

O debate sobre a combinação de exposição dialogada, estudo de casos, atividades colaborativas e planejamento exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Vasconcellos; Wahba; Ulisses, 2024). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a valorização de estratégias vivenciais sem reduzir a formação a dinâmicas descontextualizadas. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

5.5 Estratégias e recursos

A produção analisada indica que a utilização de situações-problema, roteiros de observação, mapas de apoio e instrumentos de planejamento precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Muto; Galvani, 2023). A literatura também chama atenção para a escolha de recursos simples e replicáveis que possam ser adaptados às condições reais da escola. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Uma leitura menos simplificadora da utilização de situações-problema, roteiros de observação, mapas de apoio e instrumentos de planejamento depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são

explicitadas (Muto; Galvani, 2023). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela escolha de recursos simples e replicáveis que possam ser adaptados às condições reais da escola. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Na leitura global das fontes, a utilização de situações-problema, roteiros de observação, mapas de apoio e instrumentos de planejamento aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Muto; Galvani, 2023). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a escolha de recursos simples e replicáveis que possam ser adaptados às condições reais da escola. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A investigação bibliográfica e documental permite perceber que a utilização de situações-problema, roteiros de observação, mapas de apoio e instrumentos de planejamento se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Muto; Galvani, 2023). A literatura também chama atenção para a escolha de recursos simples e replicáveis que possam ser adaptados às condições reais da escola. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Ao relacionar a literatura científica aos documentos educacionais, percebe-se que a utilização de situações-problema, roteiros de observação, mapas de apoio e instrumentos de planejamento não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Muto; Galvani, 2023). Essa constatação, entretanto,

precisa ser acompanhada pela escolha de recursos simples e replicáveis que possam ser adaptados às condições reais da escola. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

Quando se observa a utilização de situações-problema, roteiros de observação, mapas de apoio e instrumentos de planejamento a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Muto; Galvani, 2023). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a escolha de recursos simples e replicáveis que possam ser adaptados às condições reais da escola. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Em termos educacionais, a utilização de situações-problema, roteiros de observação, mapas de apoio e instrumentos de planejamento ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Muto; Galvani, 2023). A literatura também chama atenção para a escolha de recursos simples e replicáveis que possam ser adaptados às condições reais da escola. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

A reflexão sobre a utilização de situações-problema, roteiros de observação, mapas de apoio e instrumentos de planejamento exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Muto; Galvani, 2023). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela escolha de recursos simples e

replicáveis que possam ser adaptados às condições reais da escola. Essa leitura contribui para situar o desenvolvimento socioemocional dentro do direito à educação, evitando sua redução a uma responsabilidade privada do estudante ou do professor.

Os trabalhos selecionados mostram que a utilização de situações-problema, roteiros de observação, mapas de apoio e instrumentos de planejamento precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Muto; Galvani, 2023). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a escolha de recursos simples e replicáveis que possam ser adaptados às condições reais da escola. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida nesta tese e sustenta a opção por uma abordagem que combina rigor acadêmico, prudência interpretativa e compromisso com a formação humana.

5.6 Avaliação e acompanhamento

Uma leitura mais cuidadosa da avaliação formativa centrada em participação, reflexão e aplicação pedagógica depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Wigelsworth et al., 2022), leitura que encontra diálogo em Oliveira et al. (2021). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a importância de acompanhamento posterior para evitar que a oficina seja uma ação isolada. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Considerando o conjunto das fontes, a avaliação formativa centrada em participação, reflexão e aplicação pedagógica aparece associada a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. A relação entre norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Wigelsworth

et al., 2022), questão retomada por Oliveira et al. (2021). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a importância de acompanhamento posterior para evitar que a oficina seja uma ação isolada. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

O material bibliográfico e documental analisado revela que a avaliação formativa centrada em participação, reflexão e aplicação pedagógica se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Wigelsworth et al., 2022), entendimento também presente em Oliveira et al. (2021). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a importância de acompanhamento posterior para evitar que a oficina seja uma ação isolada. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

A análise integrada das fontes científicas e documentais indica que a avaliação formativa centrada em participação, reflexão e aplicação pedagógica não constitui um tema periférico da escola contemporânea. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Wigelsworth et al., 2022), ponto aprofundado por Oliveira et al. (2021). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a importância de acompanhamento posterior para evitar que a oficina seja uma ação isolada. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Quando se observa a avaliação formativa centrada em participação, reflexão e aplicação pedagógica a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia, especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Wigelsworth et al., 2022), perspectiva também discutida por Oliveira et al.

(2021). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a importância de acompanhamento posterior para evitar que a oficina seja uma ação isolada. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Sob uma perspectiva pedagógica, a avaliação formativa centrada em participação, reflexão e aplicação pedagógica ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Wigelsworth et al., 2022), aspecto igualmente examinado por Oliveira et al. (2021). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a importância de acompanhamento posterior para evitar que a oficina seja uma ação isolada. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

A análise sobre a avaliação formativa centrada em participação, reflexão e aplicação pedagógica exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Wigelsworth et al., 2022), leitura que encontra diálogo em Oliveira et al. (2021). Por isso, qualquer proposta de ação precisa considerar a importância de acompanhamento posterior para evitar que a oficina seja uma ação isolada. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

As pesquisas examinadas apontam que a avaliação formativa centrada em participação, reflexão e aplicação pedagógica precisa ser interpretada em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Wigelsworth et al., 2022),

questão retomada por Oliveira et al. (2021). Ao mesmo tempo, permanece como questão central a importância de acompanhamento posterior para evitar que a oficina seja uma ação isolada. O resultado é uma compreensão mais próxima da realidade escolar, na qual mudanças sustentáveis dependem de formação, acompanhamento, condições de trabalho e participação coletiva.

Uma interpretação mais consistente da avaliação formativa centrada em participação, reflexão e aplicação pedagógica depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Wigelsworth et al., 2022), entendimento também presente em Oliveira et al. (2021). Nesse movimento, um cuidado teórico e político torna-se indispensável: a importância de acompanhamento posterior para evitar que a oficina seja uma ação isolada. A consequência pedagógica dessa leitura é deslocar o foco de ações episódicas para processos contínuos de reflexão, planejamento, acompanhamento e avaliação.

5.7 Resultados esperados e possibilidades de continuidade

Na síntese das fontes examinadas, o fortalecimento da capacidade docente de reconhecer, planejar e mediar situações socioemocionais aparece associado a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Em termos práticos, isso significa observar tanto o que os documentos prescrevem quanto aquilo que a produção acadêmica identifica como limite, possibilidade ou condição de implementação (Lucena; Santos; Ferreira, 2025). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela articulação da oficina ao projeto político-pedagógico e à política de formação continuada da rede. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

O percurso bibliográfico e documental mostra que o fortalecimento da capacidade docente de reconhecer, planejar e mediar situações socioemocionais se tornou um eixo relevante para compreender mudanças recentes no campo educacional. A relação entre

norma e prática é mediada por contextos locais, trajetórias profissionais, recursos institucionais e concepções de educação que nem sempre são explicitadas (Lucena; Santos; Ferreira, 2025). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a articulação da oficina ao projeto político-pedagógico e à política de formação continuada da rede. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A leitura articulada das fontes acadêmicas e documentais permite observar que o fortalecimento da capacidade docente de reconhecer, planejar e mediar situações socioemocionais não constitui um tema periférico da escola contemporânea. Também é necessário distinguir a promoção de habilidades relacionais e emocionais de intervenções clínicas, pois a escola possui finalidade educativa e atua em articulação com outras políticas públicas (Lucena; Santos; Ferreira, 2025). A literatura também chama atenção para a articulação da oficina ao projeto político-pedagógico e à política de formação continuada da rede. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Quando se observa o fortalecimento da capacidade docente de reconhecer, planejar e mediar situações socioemocionais a partir do cotidiano escolar, percebe-se que o debate não pode ficar restrito a definições abstratas ou a listas de competências. A formação docente, nesse quadro, não deve ser entendida como mecanismo para corrigir supostas insuficiências individuais dos professores, mas como parte de uma política permanente de desenvolvimento profissional (Lucena; Santos; Ferreira, 2025). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela articulação da oficina ao projeto político-pedagógico e à política de formação continuada da rede. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

Quando considerada no contexto escolar, o fortalecimento da capacidade docente de reconhecer, planejar e mediar situações socioemocionais ganha relevância porque atravessa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e formas de participação na vida escolar. Os resultados encontrados na literatura mostram que o modo como uma proposta é implementada importa tanto quanto o conteúdo que ela anuncia,

especialmente quando envolve relações, emoções e convivência (Lucena; Santos; Ferreira, 2025). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a articulação da oficina ao projeto político-pedagógico e à política de formação continuada da rede. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

A problematização sobre o fortalecimento da capacidade docente de reconhecer, planejar e mediar situações socioemocionais exige uma abordagem que mantenha em diálogo as dimensões pedagógica, social, institucional e política da educação. Essa questão se torna ainda mais relevante em escolas marcadas por desigualdades, situações de violência, sobrecarga profissional e diferentes condições de acesso a serviços de apoio (Lucena; Santos; Ferreira, 2025). A literatura também chama atenção para a articulação da oficina ao projeto político-pedagógico e à política de formação continuada da rede. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A literatura selecionada permite observar que o fortalecimento da capacidade docente de reconhecer, planejar e mediar situações socioemocionais precisa ser interpretado em conexão com as condições concretas em que professores e estudantes vivem a experiência escolar. Por isso, a análise procura preservar a pluralidade do campo, reconhecendo contribuições empíricas favoráveis e, simultaneamente, críticas dirigidas aos usos normativos ou mercadológicos das competências (Lucena; Santos; Ferreira, 2025). Essa constatação, entretanto, precisa ser acompanhada pela articulação da oficina ao projeto político-pedagógico e à política de formação continuada da rede. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de relações humanas, e não como cenário neutro em que técnicas são simplesmente aplicadas.

Uma análise mais aprofundada do fortalecimento da capacidade docente de reconhecer, planejar e mediar situações socioemocionais depende de superar explicações simplificadoras e de reconhecer a complexidade das relações que se estabelecem na escola. A finalidade desta discussão não é criar uma oposição entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, mas examinar as formas pelas quais ambas as dimensões podem ser articuladas sem hierarquizações indevidas (Lucena; Santos;

Ferreira, 2025). O avanço do debate não elimina uma tensão recorrente: a articulação da oficina ao projeto político-pedagógico e à política de formação continuada da rede. Assim, o tema ganha densidade quando articulado ao currículo, ao projeto político-pedagógico, às políticas de proteção e à valorização dos profissionais da educação.

A partir do material reunido, observa-se que o fortalecimento da capacidade docente de reconhecer, planejar e mediar situações socioemocionais aparece associado a diferentes expectativas sobre a função social da escola, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Ao considerar estudantes de 11 a 16 anos, a pesquisa também evita tratar adolescência como categoria homogênea, uma vez que experiências escolares e sociais variam de acordo com território, gênero, raça, condições socioeconômicas e redes de apoio (Lucena; Santos; Ferreira, 2025). A literatura também chama atenção para a articulação da oficina ao projeto político-pedagógico e à política de formação continuada da rede.

Figura 4 – Capa da proposta de oficina pedagógica



A proposta de oficina sistematiza, em linguagem formativa e aplicável ao cotidiano escolar, os principais aprendizados produzidos ao longo da pesquisa. Sua contribuição está em oferecer um percurso flexível, passível de adaptação às diferentes realidades educacionais e sustentado por planejamento, reflexão coletiva e acompanhamento. Dessa forma, o produto mantém coerência com a natureza bibliográfica e documental do estudo e preserva seu caráter propositivo, sem afirmar resultados de uma aplicação que não foi realizada.

PROPOSTA FORMATIVA: OFICINA PEDAGÓGICA

Título da oficina: Formação docente para a promoção do desenvolvimento socio-emocional no contexto escolar.

Público-alvo: professores da Educação Básica, com possibilidade de participação de coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

Carga horária sugerida: 18 horas, distribuídas em seis encontros presenciais ou híbridos de três horas, acrescidas de atividades de aplicação e registro entre os encontros.

Objetivo geral: fortalecer a capacidade dos professores para compreender, planejar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento socio-emocional dos estudantes, articulando currículo, convivência, proteção, participação e aprendizagem.

Quadro 8 – Organização dos encontros da oficina pedagógica

Encontro	Tema	Objetivos específicos	Estratégias
1	Desenvolvimento socio-emocional: conceitos, sentidos e limites	Diferenciar educação socioemocional de atendimento clínico; reconhecer dimensões relacionais presentes no cotidiano escolar.	Roda de abertura; mapa de situações da escola; estudo orientado; síntese coletiva.
2	Adolescência, pertencimento e convivência	Compreender especificidades do período de 11 a 16 anos e analisar	Estudo de casos; linha de experiências; análise

Encontro	Tema	Objetivos específicos	Estratégias
		situações de conflito, vínculo e participação.	de cenários; discussão em grupos.
3	Políticas públicas, BNCC e rede de proteção	Relacionar documentos educacionais às responsabilidades da escola e aos limites da atuação pedagógica.	Leitura guiada de documentos; mapa da rede local; construção de fluxos de encaminhamento.
4	Práticas pedagógicas para empatia, autorregulação e cooperação	Planejar estratégias integradas às disciplinas e à rotina escolar.	Oficinas por área; planejamento de situações didáticas; micro-ensino e feedback.
5	Clima escolar, comunicação e mediação de conflitos	Fortalecer práticas de escuta, diálogo, participação e mediação.	Simulações; protocolos de conversa; análise de linguagem e construção de acordos.
6	Plano de ação e acompanhamento	Transformar aprendizagens da formação em ações viáveis e monitoráveis na escola.	Plano colaborativo; definição de indicadores; pactuação de acompanhamento e avaliação final.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quadro 9 – Recursos necessários

Categoria	Recursos
Materiais	Projeto, computador, papel kraft, cartões, marcadores, folhas A4, post-its, fichas de estudo de caso e cópias de documentos selecionados.
Digitais	Apresentação, formulário de avaliação, mural colaborativo digital e pasta compartilhada com materiais de leitura.

Categoria	Recursos
Humanos	Formador responsável, equipe pedagógica local e, quando possível, profissional da rede de proteção para um momento específico.
Espaço	Sala que permita reorganização das cadeiras, trabalho em pequenos grupos e momentos de plenária.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quadro 10 – Avaliação da oficina

Momento	Instrumento	Finalidade
Inicial	Questionário diagnóstico breve	Identificar conhecimentos prévios, expectativas e situações desafiadoras.
Processual	Registro reflexivo ao final de cada encontro	Acompanhar aprendizagens, dúvidas e possibilidades de aplicação.
Aplicação	Plano de ação ou sequência pedagógica	Verificar capacidade de traduzir princípios em planejamento contextualizado.
Final	Autoavaliação e avaliação da formação	Analisar pertinência, compreensão e sugestões de continuidade.
Acompanhamento	Encontro de devolutiva após 30 a 60 dias	Discutir experiências de aplicação, dificuldades e ajustes necessários.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Ao finalizar este capítulo, a proposta pedagógica apresentada reafirma que a formação docente para o trabalho com dimensões socioemocionais precisa ser compreendida como processo contínuo, contextualizado e articulado às responsabilidades

institucionais da escola e da rede de ensino. A oficina organiza possibilidades de estudo, diálogo e planejamento sem substituir políticas de proteção, saúde ou valorização profissional. Com isso, o produto proposto mantém vínculo direto com os resultados da pesquisa e encerra o percurso analítico-propositivo que antecede as conclusões da tese.



CONCLUSÕES

A presente tese teve como objetivo geral analisar de que modo as políticas públicas educacionais e a formação de professores podem contribuir para a promoção do desenvolvimento socioemocional de estudantes de 11 a 16 anos no contexto escolar. A partir do percurso bibliográfico e documental realizado, foi possível compreender que essa relação não pode ser explicada por um único fator, tampouco reduzida à adoção de programas ou atividades isoladas. O desenvolvimento socioemocional se mostrou relacionado às condições institucionais da escola, à formação dos profissionais, ao currículo, à convivência, à proteção dos estudantes e à própria concepção de educação assumida pelas redes de ensino.

A análise desenvolvida ao longo da pesquisa permitiu responder ao primeiro objetivo específico, que consistiu em mapear e analisar a produção científica recente sobre desenvolvimento socioemocional, aprendizagem socioemocional e práticas escolares direcionadas a adolescentes. O estado da arte evidenciou a ampliação do interesse pelo tema nos últimos anos e mostrou que as pesquisas vêm abordando aspectos como autorregulação, empatia, cooperação, pertencimento, relações interpessoais, clima escolar, bem-estar e participação. Entretanto, também ficou evidente que essas dimensões precisam ser interpretadas de forma contextualizada, pois estudantes entre 11 e 16 anos vivenciam realidades sociais, familiares, culturais e escolares bastante distintas.

Outro aspecto importante identificado no levantamento realizado foi a necessidade de evitar uma compreensão excessivamente individualizada do desenvolvimento socioemocional. Os resultados indicaram que dificuldades vivenciadas pelos estudantes nem sempre podem ser explicadas apenas a partir de características pessoais ou comportamentais. Questões relacionadas à desigualdade social, à violência, às condições familiares, às relações escolares, ao acesso aos serviços públicos e às oportunidades oferecidas pela própria escola interferem diretamente na experiência dos adolescentes. Dessa forma, trabalhar as dimensões socioemocionais exige reconhecer o estudante em sua integralidade e em sua relação com o contexto no qual está inserido.

Quanto ao segundo objetivo específico, voltado ao exame dos documentos oficiais e marcos normativos relacionados à formação integral, à formação docente, à convivência, à saúde mental e à proteção da comunidade escolar, a pesquisa demonstrou que

existe uma ampliação progressiva da atenção destinada a essas questões no campo educacional brasileiro. Os documentos analisados revelam uma preocupação crescente com a formação integral dos estudantes, com a promoção da cultura de paz, com a prevenção das violências, com a saúde mental e com a necessidade de articulação entre diferentes políticas públicas.

Entretanto, a existência de documentos normativos não significa, por si só, que as orientações sejam incorporadas ao cotidiano das escolas. Entre aquilo que é previsto pelas políticas públicas e aquilo que efetivamente acontece nas instituições escolares existe um percurso que envolve planejamento, recursos, gestão, acompanhamento, formação profissional e participação coletiva. Esse foi um dos resultados mais importantes da pesquisa, pois demonstra que a implementação das políticas depende da existência de condições concretas para que professores e equipes pedagógicas possam transformar orientações gerais em práticas adequadas às necessidades dos estudantes.

Em relação ao terceiro objetivo específico, que buscou identificar convergências, divergências e lacunas entre a produção científica e as orientações presentes nas políticas educacionais, verificou-se uma aproximação importante entre esses dois campos. Tanto os estudos quanto os documentos analisados reconhecem a necessidade de uma educação que considere dimensões cognitivas, sociais, emocionais e relacionais. Também existe convergência quanto à importância das relações escolares, da participação, da convivência respeitosa, da formação docente e da construção de ambientes educacionais seguros.

As divergências aparecem principalmente na maneira como o desenvolvimento socioemocional é compreendido e colocado em prática. Parte das abordagens enfatiza habilidades e competências que podem ser desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas específicas, enquanto outras perspectivas chamam atenção para os riscos de padronização, responsabilização individual e utilização instrumental dessas competências. Essa tensão se mostrou relevante porque evidencia que a escola precisa trabalhar o desenvolvimento socioemocional sem transformar comportamentos, sentimentos ou características pessoais dos estudantes em padrões rígidos de adequação.

As lacunas encontradas também merecem destaque. Ainda são necessários estudos que acompanhem de maneira mais aprofundada a implementação de propostas

socioemocionais em diferentes realidades escolares brasileiras, especialmente considerando desigualdades territoriais, sociais e institucionais. Observou-se ainda a necessidade de ampliar investigações que relacionem diretamente políticas públicas, formação docente e desenvolvimento socioemocional, evitando que esses campos sejam tratados separadamente.

O quarto objetivo específico buscou discutir o papel da formação inicial e continuada de professores na implementação de práticas socioemocionais contextualizadas e pedagogicamente responsáveis. Os resultados mostraram que a formação docente ocupa uma posição central nesse processo. Não é suficiente apresentar aos professores uma relação de competências ou estratégias a serem aplicadas. É necessário criar oportunidades para que esses profissionais compreendam os fundamentos das propostas, analisem situações reais do cotidiano escolar, reconheçam os limites da atuação pedagógica e construam coletivamente possibilidades de intervenção.

A pesquisa evidenciou, ainda, que a formação continuada tende a produzir melhores condições de trabalho quando deixa de ser organizada apenas por meio de encontros isolados e passa a integrar processos permanentes de desenvolvimento profissional. Estudo, planejamento, acompanhamento, troca de experiências e reflexão sobre a prática precisam fazer parte desse percurso. Ao mesmo tempo, não se pode atribuir ao professor a responsabilidade exclusiva por questões que dependem de políticas institucionais, redes de proteção, condições de trabalho e atuação de outros profissionais.

Essa discussão ganha especial importância quando aparecem demandas relacionadas à saúde mental. A escola possui papel relevante na observação, no acolhimento, na convivência e na identificação de situações que exigem atenção. Contudo, sua função continua sendo educativa. Professores não devem assumir responsabilidades clínicas que pertencem aos profissionais especializados. A atuação escolar precisa ocorrer de maneira articulada com os serviços de saúde, assistência social e demais setores responsáveis pela proteção de crianças e adolescentes.

O quinto objetivo específico consistiu em elaborar uma proposta de oficina pedagógica para professores da Educação Básica, fundamentada nos resultados da investigação. A oficina apresentada ao final da pesquisa foi construída como resposta às principais necessidades identificadas no estudo. Sua organização buscou articular

fundamentação teórica, reflexão sobre situações escolares, análise de práticas, planejamento colaborativo e construção de possibilidades adequadas ao contexto de cada instituição.

A proposta não foi elaborada como um roteiro fechado ou como uma solução universal. Sua finalidade é oferecer uma base formativa que possa ser adaptada às características das redes de ensino, das escolas e dos profissionais participantes. Essa flexibilidade é necessária porque práticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional precisam considerar a realidade de cada comunidade escolar. Assim, a oficina representa um produto propositivo derivado dos resultados da pesquisa e não uma intervenção cuja eficácia já tenha sido empiricamente comprovada.

De modo geral, os resultados permitem afirmar que o desenvolvimento socioemocional pode contribuir para uma educação mais humana quando integrado aos objetivos educativos da escola. Ele não deve ocupar o lugar dos conhecimentos científicos e curriculares, mas dialogar com eles. Aprender a conviver, participar, cooperar, reconhecer emoções, estabelecer vínculos, resolver conflitos e tomar decisões faz parte da formação humana e precisa estar relacionado ao direito de aprender e participar plenamente da vida escolar.

Também se conclui que políticas públicas, formação docente e práticas escolares precisam ser compreendidas de maneira articulada. Uma política que estabelece diretrizes, mas não oferece condições de implementação, tende a permanecer distante do cotidiano. Da mesma forma, oferecer formação aos professores sem considerar tempo, recursos, apoio institucional e condições de trabalho limita as possibilidades de mudança. Por outro lado, propostas socioemocionais desconectadas das políticas educacionais podem se transformar em ações pontuais, sem continuidade ou integração com o projeto pedagógico da escola.

A principal contribuição desta tese está, portanto, na compreensão de que o desenvolvimento socioemocional não constitui responsabilidade isolada do estudante, do professor ou de uma única política pública. Trata-se de uma dimensão que atravessa relações, condições institucionais, currículo, formação profissional, proteção e participação. Essa compreensão permite superar soluções simplificadoras e aproxima o debate das condições reais em que a educação acontece.

É importante reconhecer, contudo, algumas limitações da pesquisa. Por possuir caráter bibliográfico e documental, o estudo não investigou diretamente as percepções de professores, estudantes, gestores ou famílias. Também não foi realizada a aplicação da oficina pedagógica proposta. Assim, não se pretende afirmar empiricamente como a proposta seria recebida ou quais resultados produziria em determinado contexto. A oficina constitui uma possibilidade de intervenção construída com base nos achados da investigação e poderá ser aplicada e avaliada em estudos posteriores.

Mesmo diante dessas limitações, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados. A pesquisa permitiu mapear o campo de estudos, examinar documentos oficiais, identificar aproximações e divergências, discutir a formação docente e construir uma proposta pedagógica coerente com os resultados encontrados. O percurso desenvolvido reforça a necessidade de tratar o desenvolvimento socioemocional como parte de uma educação integral, democrática e comprometida com a dignidade dos estudantes e dos profissionais que constroem diariamente a escola.

Diante dos resultados alcançados, recomenda-se que as redes de ensino promovam processos contínuos de formação de professores sobre desenvolvimento socioemocional, evitando formações exclusivamente pontuais. Esses processos precisam estar associados ao planejamento pedagógico, ao acompanhamento das práticas e à realidade das escolas, permitindo que os profissionais analisem experiências concretas e construam respostas adequadas aos desafios que vivenciam.

Recomenda-se também que o desenvolvimento socioemocional seja incorporado ao projeto político-pedagógico das instituições de forma transversal, evitando sua transformação em uma disciplina isolada ou em um conjunto de atividades desarticuladas do currículo. A escola precisa compreender essas dimensões como parte da formação integral e relacioná-las à aprendizagem, à convivência, à participação, aos direitos humanos e à construção de vínculos.

Outra recomendação diz respeito à criação e ao fortalecimento de redes interseoriais. Situações relacionadas à saúde mental, violência, vulnerabilidade social ou violação de direitos não devem ser enfrentadas exclusivamente pelos profissionais da educação. É necessário estabelecer fluxos de comunicação e encaminhamento entre escola,

saúde, assistência social e demais serviços de proteção, tornando claras as responsabilidades de cada setor.

Para a gestão escolar, recomenda-se a criação de espaços sistemáticos de diálogo entre professores, coordenação e demais profissionais. Reuniões pedagógicas, estudos de caso, momentos de planejamento coletivo e registros reflexivos podem favorecer a construção de estratégias mais coerentes com as necessidades dos estudantes e diminuir a sensação de responsabilização individual do professor.

Sugere-se, ainda, que as propostas socioemocionais adotadas pelas redes e escolas sejam avaliadas periodicamente. Essa avaliação não deve se limitar à mensuração de comportamentos individuais, mas considerar aspectos como participação, relações interpessoais, pertencimento, clima escolar, condições de trabalho, percepção dos profissionais e adequação das estratégias ao contexto.

Quanto à oficina pedagógica apresentada nesta tese, recomenda-se sua aplicação futura em escolas ou redes de ensino, acompanhada por um processo avaliativo. A experiência poderá contribuir para identificar ajustes necessários na carga horária, nos conteúdos, nas estratégias e nos instrumentos utilizados, permitindo aperfeiçoar a proposta a partir da realidade dos participantes.

Para pesquisas futuras, recomenda-se desenvolver estudos de campo com professores, estudantes, gestores, famílias e profissionais das redes de proteção. Investigações dessa natureza poderão aprofundar aspectos que uma pesquisa bibliográfica e documental não consegue alcançar, especialmente as percepções, dificuldades e possibilidades experimentadas no cotidiano escolar.

Também são recomendadas pesquisas longitudinais capazes de acompanhar programas e processos formativos durante períodos mais extensos. Esse tipo de investigação poderá contribuir para compreender não apenas resultados imediatos, mas também a continuidade das práticas, as mudanças institucionais produzidas e os fatores que favorecem ou dificultam sua permanência.

Por fim, recomenda-se que novas pesquisas mantenham uma perspectiva crítica e contextualizada sobre o desenvolvimento socioemocional. A ampliação desse campo na educação precisa estar acompanhada pelo compromisso com os direitos dos estudantes, com a valorização dos professores e com a redução das desigualdades.

Trabalhar emoções, relações e convivência pode contribuir significativamente para a formação humana, desde que essas dimensões não sejam utilizadas para individualizar problemas que possuem raízes sociais, educacionais e institucionais.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Competências socioemocionais no ensino fundamental: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, e300092, 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024, p. 4.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026, p. 1-17.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

CARIAS, Iago Andrade; GONDIM, Sônia Maria Guedes; ANDRADE, Josemberg Moura de. Competências socioemocionais e desempenho contextual de docentes do ensino fundamental. *Psico*, v. 54, n. 2, 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIPRIANO, Christina et al. The state of evidence for social and emotional learning: a contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, v. 94, n. 5, p. 1181-1204, 2023.

DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JENNINGS, Patricia A.; GREENBERG, Mark T. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009.

LIMA, Rarielle Rodrigues. Formação de professores/as para as competências socioemocionais: a psicologia educacional no contexto da BNCC e o novo ensino médio. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, v. 9, n. 1, 2023.

LOZANO-PEÑA, Gissela et al. Teachers' social-emotional competence: history, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, v. 13, n. 21, 12142, 2021.

LUCENA, José Ivaldo Araújo de; SANTOS, Vanildes Gonçalves dos; FERREIRA, Valdina Alves. Relação das competências socioemocionais com a docência na Educação Básica. *Educação & Realidade*, v. 50, e134269, 2025.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. *Série-Estudos*, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORDENTE, Giuliana Volfzon; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Competências socioemocionais como dispositivo de neoliberalização da educação. *Revista Sustinere*, v. 13, p. 67-88, 2025.

MUTO, Jessica Harume Dias; GALVANI, Márcia Duarte. O ensino das habilidades socioemocionais na escola: uma revisão de literatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 18, e023156, 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OECD. Social and Emotional Skills for Better Lives: findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. Paris: OECD Publishing, 2024.

OECD. Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. Paris: OECD Publishing, 2024.

OECD. OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023 Technical Report. Paris: OECD Publishing, 2025.

OLIVEIRA, Sofia et al. Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: a systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, v. 12, 677217, 2021.

PAGE, Matthew J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, v. 372, n. 71, 2021.

PAIVA, Geórgia Maria Feitosa e; ROSA, Margarida Maria Vieira; PAIVA, Selênia Maria Feitosa e. Formação socioemocional docente: uma análise comparativa. *Revista Interagir*, n. 125, p. 39-41, 2024.

PUCCI, Renata Helena Pin; SILVA, Rebeka Farias da; ANTUNES-SOUZA, Thiago. Competências socioemocionais na BNCC: por que estão propostas no currículo? *Revista Docência e Cibercultura*, v. 9, n. 2, p. 1-19, 2025.

SOUZA, Tereza Inês Rodrigues de; NOVAIS, Robson Macedo. Competências socioemocionais na educação e no ensino de Ciências: documentos e teorias orientadoras no Brasil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 17, n. 12, e10236, 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAYLOR, Rebecca D. et al. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, v. 88, n. 4, p. 1156-1171, 2017.

VASCONCELLOS, Ana Paula Navarro de; WAHBA, Liliana L.; ULISSES, Sofia Marques Viana. Programas de habilidades socioemocionais para adolescentes de Ensino Médio:

uma revisão sistemática de artigos publicados entre 2013 e 2023. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 26, n. 3, 2024.

WIGELSWORTH, Michael et al. Social and emotional learning in primary schools: a review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, v. 92, n. 3, p. 898-924, 2022.



APÊNDICES

APÊNDICE A – Protocolo de busca bibliográfica

Quadro 11 – Modelo de registro das buscas

Base	Descritores	Filtros	Resultados iniciais	Selecionados após triagem
SciELO	competências socioemocionais AND educação	2021-2026; português	A preencher no registro de busca	A preencher
Portal CAPES	desenvolvimento socioemocional AND formação de professores	2021-2026; artigos revisados por pares	A preencher	A preencher
ERIC	social emotional learning AND teacher education	2021-2026; peer reviewed	A preencher	A preencher
PubMed	social emotional learning AND adolescent AND school	2021-2026	A preencher	A preencher
BDTD	competências socioemocionais AND professores	2021-2026	A preencher	A preencher

Fonte: Instrumento elaborado pela autora (2026).

APÊNDICE B – Ficha de análise documental

Quadro 12 – Ficha de análise dos documentos oficiais

Campo	Registro
Identificação do documento	Título, órgão, data e natureza normativa.
Finalidade	Objetivo declarado e problema público abordado.
Concepção de educação	Princípios, direitos e finalidades formativas.
Referências socioemocionais	Termos, competências, habilidades, cuidado, convivência, cidadania ou saúde mental.
Papel do professor	Responsabilidades, formação prevista e limites de atuação.
Implementação	Atores, responsabilidades, articulação intersetorial e mecanismos de acompanhamento.
Observações analíticas	Convergências, tensões, ausências e relação com as demais fontes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

APÊNDICE C – Roteiro para aplicação futura da oficina

Antes da formação: realizar diagnóstico breve sobre necessidades da escola e mapear políticas, projetos e fluxos de apoio já existentes.

Durante a formação: registrar dúvidas, situações recorrentes, estratégias testadas e decisões coletivas.

Após cada encontro: selecionar uma ação pequena e viável para experimentação no cotidiano, acompanhada de registro reflexivo.

Após o ciclo: promover devolutiva coletiva, revisar o plano de ação e definir responsáveis por continuidade e monitoramento.