

# AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Roberto Salles Teixeira <sup>1</sup>  
Marcelo Diniz Monteiro de Barros <sup>2</sup>

## RESUMO

A partir da efetiva implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil, em 2018, destacou-se a necessidade de ações educacionais específicas, que se estendam na atenção às múltiplas inteligências por áreas de competências, dentre elas, as competências socioemocionais. Essa necessidade de atenção sobre as competências transversais, que perpassam todos os conteúdos educacionais, tem como um dos principais pilares a resposta à demanda na discussão de líderes econômicos e de Estado que se iniciaram na década de 1990. Sob a nova economia globalizada, que igualmente expandiu a tendência de crescente individualidade e indiferença comunitária, consolidou-se a necessidade na retomada do senso de justiça, o fortalecimento das inteligências interpessoal e intrapessoal, em paralelo a um compromisso com a sustentabilidade social e multicultural. O exercício do educador assim, passa a ser compreendido como o de um gestor de ambiente de aprendizagem, levando-o a desenvolver e inovar através de metodologias que possibilitem o alcance e manutenção do alvo educacional de forma autônoma. Considerando que as práticas para esse atendimento, em sala de aula das séries finais do Ensino Fundamental, ainda demandam esclarecimento, este trabalho objetiva a reflexão que sirva como ferramenta ao educador, no processo de ensino, com o enfoque requerido para a aprendizagem socioemocional. Para tanto, parte-se em sua metodologia de um levantamento bibliográfico sobre os fundamentos e propósitos das competências na BNCC. Lança-se mão do percurso histórico-social, educacional e filosófico, de algumas de suas referências e, em seguida, da análise no ambiente educacional sob o contexto ético-social contemporâneo.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular, Educação estética, Educação emocional, Educação integral.

## INTRODUÇÃO

A proposta para uma formação virtuosa e equilibrada, através da instituição educacional, não é inédita, visto ser um entendimento aplicado para o ensino desde os primórdios da filosofia ocidental, como em Homero, Sócrates, Aristóteles e Platão, entre outros, dos quais herdamos inspirações e alguns dos pilares de nossas epistemologias e práxis educacionais. Estes favoreceram a implementação de respostas

---

<sup>1</sup> Roberto Salles Teixeira, Especialista em Neurociência e Educação, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde – IOC/FIOCRUZ, [robertosallesteixeira@gmail.com](mailto:robertosallesteixeira@gmail.com)

<sup>2</sup> Marcelo Diniz Monteiro de Barros, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde – Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz, Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e Professor do Departamento de Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – E-mails: [marcelo.barros@uemg.br](mailto:marcelo.barros@uemg.br) e [marcelodiniz@pucminas.br](mailto:marcelodiniz@pucminas.br)

à assimilação de novas práticas no desenvolvimento e no saber, que não só correspondam a um indivíduo feliz, mas a uma sociedade ainda melhor (REALE, 2004).

A sede para conhecer e expandir o saber, enveredou-se em direção crescente pelos conhecimentos específicos e detalhados, ampliando o distanciamento à visão holística necessária à formação do ser humano psicossomático, e integral. Por um lado, a educação centralizadora, racional, técnica, objetiva e conteudista ganhou ênfase para formação prática. Mas por outro, surgiram visões educacionais que estimulavam a autonomia, a aprendizagem de saberes para a vida e não só para a produção, como o interacionismo e o construtivismo. Tais concepções educacionais evoluem-se desde o século XIX, enfatizando o caráter interativo das emoções humanas e seu ser corpóreo, constituídos de suas necessidades, motivações e participação ativa em todo processo (SILVA, BOUTIN, 2018; LANE et al, 2000, p. 42).

A educação integral, assim como a própria condição heterogênea do ser humano, pode ser dita como uma formação e cuidado humano de forma multifacetada. A demanda no desenvolvimento das diversas competências, das quais enfatizamos neste trabalho as socioemocionais, ampliam-se a respeito das práticas na educação integral e suas diversas percepções para a saúde, principalmente no cenário sociocultural no tempo presente, pós-pandemia da COVID-19 e dos complexos fenômenos climáticos, que tanto demandam da resiliência social (GADOTTI, 2009, p.7-10; UNESCO, 2023, p. 48).

O ambiente escolar é fundamental não só no processo de acolhimento para a aprendizagem do educando, desde seus primeiros anos de vida, mas igualmente na promoção da saúde, em toda a complexidade de suas demandas, como na prevenção de doenças, apoio diante de vulnerabilidades físicas, sociais e econômicas. Para a maioria das crianças, é neste ambiente onde acontece a ampliação da rede relacional, amizades e vínculos que irão permitir as primeiras experiências de fracasso e sucesso social. Em parte, o educador exercerá igualmente influência em todos esses aspectos, oportunizando alcances para a vida acadêmica e profissional, servindo de referência, condução e resguardo (BLAZAR, KRAFT, 2017).

Ao educador cabe compreender e associar as práticas educativas às necessidades de um indivíduo integral, favorecendo condições da autonomia no aprendizado pelo educando, potencializando habilidades empáticas, criativas e reflexivas. Mas, como combater à ansiedade e suas consequências, enquanto imersos em uma sociedade

digital, consumista, de anseios individualistas e globalizada? Em todo o mundo, indicadores educacionais apontam dificuldades nesse atendimento, enquanto reafirmam igualmente a importância das demandas na educação social e emocional como prioritárias dentre as competências a serem desenvolvidas (BLAZAR, KRAFT, 2017; MAHONEY, WEISSBERG, 2018).

Em nosso país, as discussões relacionadas a uma educação integral proferiram nas últimas décadas a mesma importância na formação humana pessoal e cidadã, destacando a relevância e a valorização da transdisciplinaridade científica e cultural. Arraijada numa visão de valorização das potencialidades do ser dialogal, tanto em suas introspecções, na valorização do cuidado de suas emoções, assim como em sua relação com a qualidade de vida no compromisso social e ambiental (FREIRE, 2011, p. 47-76).

Contudo, o Brasil é uma nação continental, que embora unida por sua formação legal, é um país com diversidade de etnias e culturas. Os meios educacionais, por serem igualmente diversificados em suas formações institucionais, são alvo histórico da busca em construir definições e parâmetros, que deem suporte de igualdade social em todo seu território. (GUZZO et al, 2010, p. 132).

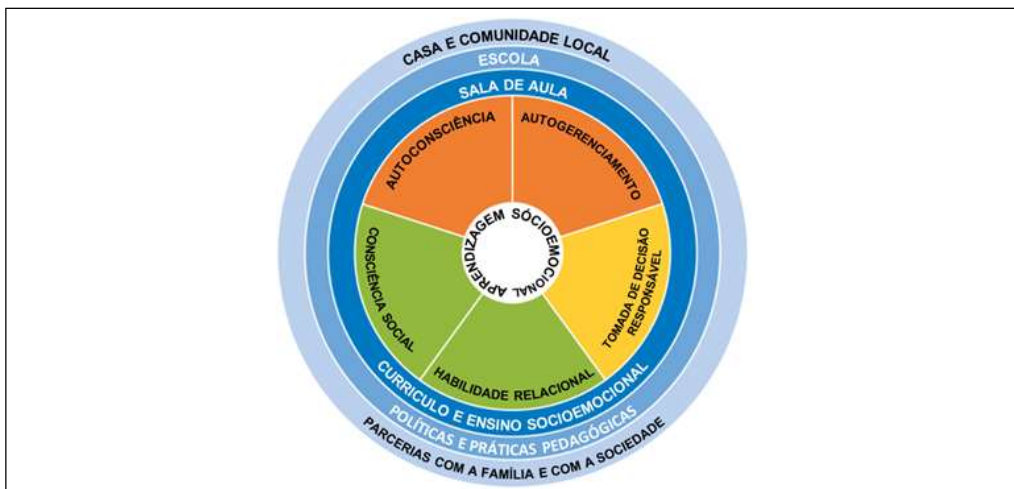
Compreendendo o surgimento da BNCC como resposta à necessidade desse parâmetro nacional, conforme descrito em seu corpo documental, pretende-se nesse trabalho, um levantamento bibliográfico sobre os fundamentos e propósitos das competências estabelecidas como alvo educacional. Segue-se como metodologia, a leitura de publicações na íntegra que retratem a temática histórica dos termos “competências” ou “habilidades socioemocionais”, em sua finalidade para a constituição do documento da BNCC, nos âmbitos educacionais na formação integral. Objetivando reflexões que favoreçam o ensino, à socialização e à saúde dos educandos nas escolas brasileiras, em seu contexto amplo, compreendido não só para sua atuação local, mas na relação pela interconectividade global.

## **A PROPOSTA DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL.**

A Educação para a cidadania global, definida pela UNESCO, trouxe novos valores que deveriam ser trabalhados nas competências escolares, destacando as habilidades socioemocionais como aquelas que deveriam ser trabalhadas para garantir os valores e atitudes necessários aos cidadãos de um mundo mais tolerante, inclusivo, seguro e sustentável (UNESCO, 2015, p. 9).

Historicamente, as discussões e definições sobre uma educação especificamente voltada à aprendizagem socioemocional iniciou-se em 1994 na cidade de Chicago, Estados Unidos, por um grupo de pesquisadores do aprendizado infanto-juvenil, que logo fundaram a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Em 1997, lançaram o revolucionário livro “Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators”, referência para diversos trabalhos que aprofundaram conceitos e referências, para escolas dos Estados Unidos e no mundo. Desenvolvendo a aprendizagem socioemocional de educadores e educandos, obtiveram a aprovação em mais de 90 por cento daqueles que vivenciaram desta proposta de ensino. (BRIDGELAND et al, 2013)

Em consonância a essa ordem, o objetivo do CASEL foi dispor de referenciais, para que educadores em todo o mundo passassem a trabalhar com o aprendizado socioemocional, a partir das diversidades específicas de suas salas de aula. A definição foi obtida através de formulários de análise comportamental da personalidade, adequados transculturalmente. Os resultados foram significativos e confirmaram a hipótese do agrupamento da aprendizagem socioemocional em cinco domínios, como está representado na Figura 1 (SCHWARTZ, 2023).



**Figura 1** – Áreas de competência da aprendizagem socioemocional. Fonte: SCHWARTZ, CASEL, 2023.

Faz-se a leitura do diagrama na Figura 1 de fora para dentro, a base mais externa é onde iniciam-se os processos de aprendizagem socioemocional, através da interação com o ambiente privado familiar. A família é o primeiro mediador de modelação desse aprendizado. Seguida de uma construção social, de pertencimento e inserção comunitária. A escola é, nessa cadeia, instrumento e meio de promoção à metodologia

interacionista, desenvolvendo junto aos educandos as habilidades socioemocionais e as habilidades cognitivas (ABED, 2014, p. 70-71).

Ao fim da primeira década deste século, representantes governamentais de países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de instituições educacionais e empresariais, como Intel, Cisco e Microsoft, elaboraram uma proposta para definir as habilidades essenciais que pudessem, por meio da educação integral escolarizada, preparar indivíduos para as profissões e vida conectados ao novo século. Chamado de Avaliação e Ensino de Competências do Século XXI (ATC21s), apresentou como principais resultados a resolução colaborativa de problemas, que reuniu diversas habilidades necessárias aos novos tempos, como: criatividade, inovação, pensamento crítico, resolução de problemas, responsabilidade pessoal e social, cidadania local e global (PORTILLO-TORRES, 2017).

O Brasil, embora não seja um membro da OCDE, é um parceiro desde 1994, que tem buscado adotar suas diretrizes no campo educacional, almejando ampliar o desenvolvimento socioeconômico e possível inclusão definitiva como país afiliado à organização. Destaca-se, nessa parceria, a participação desde a primeira edição do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), em 2000, e a adoção de seus parâmetros educacionais, como referência e orientação de aperfeiçoamento pedagógico (DAROS, 2013; OCDE, 2022).

Em 2014, na cidade de São Paulo, a OCDE promoveu um debate sobre competências para o Progresso Social entre representantes educacionais governamentais e legisladores do Brasil e de outros 14 países. Naquele momento, José Henrique Paim, Ministro da Educação, destacou a importância da competência socioemocional, dentre as demais competências cognitivas, para abordagem no ensino de crianças e jovens nas escolas, favorecendo o desenvolvimento na atenção à promoção da saúde e para redução de disparidades econômicas e sociais (OCDE, 2015).

Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes (OCDE, 2014).

Os processos educacionais, em prol da formação para a vida, exigem primeiramente o domínio de conhecimentos socioemocionais pelos educadores. Estes, por sua vez são chamados a contribuir e participar ativamente das prioridades do ATC21s, as quais inclui-se: formar sujeitos criativos, analíticos, críticos, participativos,

colaborativos, resilientes, produtivos, e requerer dos educandos muito além do que o acúmulo de conteúdos e informações. O educador passa a ser visto como um gestor do processo de aprendizagem do educando e não mais o detentor único de informações, fonte única do saber, chamado a auxiliar e cultivar a criação e a transformação para o conhecimento, habilidades, atitudes e valores para demandas complexas da vida cotidiana do século XXI (ABED, 2016, p. 132; BRASIL, 2017, p. 8).

Diante das demandas de consolidação de parâmetros educacionais, para uma nação continental, fortaleceu-se a salutar direção social que compõe a BNCC, a qual apresenta referências a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a declaração da UNESCO de parâmetros e direitos educacionais em Salamanca (1994). Mas é da declaração de 1948 um dos textos base que responsabiliza as instituições de ensino em transmitir aos seus infantes o compromisso ético de respeito e valorização da vida: “Art. 26: a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (UNESCO, 1998).

Após ser promulgada a constituição brasileira de 1988, houve no sentido de somar à construção das bases para os parâmetros curriculares, a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. A LDB continuou recebendo implementações e alterações importantes, que tornassem suas práticas mais claras e mais abrangentes em seus alcances. Questões éticas, baseadas no desenvolvimento integral do educando, a valorização cultural e estética para plena socialização, foram somando-se para chegar à formulação da BNCC (BRASIL, 1996, p.18; BRASIL, 2018, p. 10-12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento criado a partir deste caminhar histórico. Embora sob a polêmica da incursão dos setores da economia, em ditames sobre sua finalidade e abordagens, reflete-se o respaldo em parâmetros internacionais e com maturação em suas revisões e referências. Assim, os educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, têm favorecidos seus alcances de aprendizagem e desenvolvimento sob referencial único nacional (ANTUNES, 2017; BRASIL, 2018, p. 10-12).

A partir de sua efetiva implantação em 2018, destaca-se a necessidade de ações educacionais específicas. Firma-se assim, não somente os pilares das referências diretas

estabelecidas pelas demandas na jornada de base constitucional e das leis brasileiras, mas conjuntamente às metas internacionais, da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que prevê aumento da empregabilidade, pela capacitação e aquisição de habilidades pelos jovens, dentre elas as socioemocionais, além da ampla qualificação dos educadores (BRASIL, 2018, p. 8-14; ONU, 2015).

As definições para as habilidades socioemocionais na BNCC são descritas como conjunto de habilidades, atitudes, comportamentos, relacionados a valores emocionais e sociais que ajudam as pessoas a direcionar seus pensamentos, sentimentos e ações. Reforçando o entendimento como habilidades que qualificam para a cidadania, na obtenção de sucesso ao longo da vida (BRASIL, 2018, p. 8; BRUSH, et al, 2021).

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).

A comissão da BNCC acrescentou outras cinco competências como ferramenta de ação, à definição dos cinco domínios iniciais apontados pelo CASEL, conforme descrito a seguir no Quadro 1, e ainda, mais cinco competências gerais, conforme descrito no Quadro 2 (BRASIL, 2018, p. 8-10).

Quadro 1 – As competências e habilidades socioemocionais, segundo a CASEL.

AUTOCONSCIÊNCIA	AUTOGERENCIAMENTO	CONSCIÊNCIA SOCIAL	HABILIDADE RELACIONAL	DECISÕES RESPONSÁVEIS
Capacidade de concientizar-se das próprias emoções e autoregular-se. Ter empatia pelos outros em sua diversidade cultural. Compreender e comportar-se adequadamente em resposta às normas éticas da família, sociedade e escola.	Capacidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos efetivamente em diferentes situações. Isso inclui gerenciar o estresse, controlar impulsos e suas motivações, trabalhando em prol de seus objetivos pessoais e acadêmicos.	A capacidade de ter a perspectiva e empatia com os outros, incluindo aqueles de diversas origens e culturas.	Capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com diferentes indivíduos e grupos. De se comunicar com clareza, ouvir bem, cooperar com os outros, resistir à pressão social inadequada, negociar conflitos de forma construtiva ser solícito quando necessário.	Capacidade de fazer escolhas construtivas sobre comportamento pessoal e interações sociais com base em padrões éticos, preocupações de segurança e normas sociais. A avaliação realista das consequências de várias ações e a consideração do bem-estar de si e dos outros.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados extraídos de SCHWARTZ, CASEL, 2023.

Quadro 2 – As competências complementares, Segundo a BNCC.

CONHECIMENTO	PENSAMENTO CRÍTICO	REPERTÓRIO CULTURAL	COMUNICAÇÃO	CULTURA DIGITAL
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.	Utilizar diferentes linguagens e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.

Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos de Movimento Pela Base Comum Nacional, 2018.

Esse conjunto de dez competências tem como finalidade a abrangência integral do indivíduo e transpassa-se pelas demais disciplinas e conteúdos previstos para a educação formal. Encerrando, assim, as práticas éticas, estéticas e sociais, como fundo transversal ao longo dos anos de formação do educando, favorecendo a potencialidade no sucesso acadêmico e profissional (BRASIL, 2018, p. 8-10).

A comissão responsável pela elaboração da BNCC entendeu que, o foco predominante sobre as competências e habilidades deveria ser construído sobre questões centrais do processo educativo. Nas definições expostas das competências, ficam claros os objetivos e responsabilidades do educador na gestão dos processos de aprendizagem. Porém, fica a cargo dele, o desenvolvimento de técnicas e metodologias que possibilitem o alcance e manutenção do alvo educacional. Cabe ao educador buscar, em consonância aos referenciais teóricos, diferentes recursos e linguagens que atendam as especificidades da sala de aula (ABED, 2016.p.14; BRASIL, 2018, p. 5).

Um professor-mediador irá buscar diferentes recursos e utilizar diferentes linguagens para gerar a reciprocidade em todos os seus alunos. As referências teóricas sobre inteligências múltiplas (Howard Gardner, psicólogo americano) e dos diferentes estilos cognitivo-afetivos (Eloísa Fagali, autora brasileira de inspiração junguiana) colaboram na compreensão das múltiplas formas de aprender e oferecem subsídios para que o professor possa fazer suas escolhas pedagógicas com vistas a atingir a diversidade de seus alunos (ABED, 2016.p.14)

## **PERSPECTIVAS PARA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL.**

As escolas onde a aprendizagem para competências socioemocionais recebe atenção, oportunizando o desenvolvimento da comunicação, do pensamento crítico, da cooperação e da criatividade, têm apresentado índices de melhora no rendimento acadêmico dos educandos. Essa avaliação de desempenho vem sendo promovida, analisada e divulgada principalmente pelo grupo da CASEL, além de pesquisas transversais publicadas, que reforçam sobre o sucesso no trabalho daqueles que vivenciaram a escola com essa oportunidade (ARSLAN, DEMIRTAS, 2016).

As demandas para a atenção na aprendizagem das competências socioemocionais, sob atenção para a saúde mental, são claras e igualmente amplas, principalmente quando observado o contexto de educandos em países em desenvolvimento, como no Brasil. São necessárias considerações inicialmente ao momento psicológico inerente à adolescência, seguida das condições socioeconômicas, alimentares, de violência intra e extrafamiliar, as condições ambientais, como a



pandemia do COVID-19 e de crises climáticas, que vêm tornando-se tão desordenadoras para a vida. (OCDE, 2022; UNICEF, REDE CONHECIMENTO SOCIAL, 2023).

Desde 2015, o PISA passou a incluir em sua avaliação, questões com propósito de mensurar a resolução colaborativa de problemas e habilidades socioemocionais. Os dados divulgados e analisados, referentes ao PISA 2018, evidenciaram que os educandos brasileiros estavam entre os mais estressados nas atividades educacionais, representando 56% dos entrevistados. E ainda, 60% dos educandos que realizaram o exame, não chegaram a abrir as últimas questões da prova, gastando muito mais tempo para responder e, ao encontrar dificuldade, não tentaram novamente respondê-la. Tais achados apontam para uma falta de habilidade emocional e de resiliência dos educandos brasileiros (BRASIL, 2020).

As divulgações sobre as evidências do desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas escolas, em educando e educadores, realizadas pelas organizações internacionais UNESCO e UNICEF, apresentam a ampliação de ânimo na autoestima e atenuação da ansiedade, permitindo comportamentos salubres e favorecendo a resiliência emocional diante de circunstâncias dissonantes às expectativas cotidianas. Conjuntamente, chamam a atenção para adoção de soluções práticas e de baixo custo, essencialmente ligadas às mudanças comportamentais, por meio da aproximação intencional de profissionais da educação e dos educandos (UNESCO, 2020; UNICEF, REDE CONHECIMENTO SOCIAL, 2023).

Por fim, as pesquisas têm igualmente evidenciado que as escolas são, sem dúvida, o espaço ratificado de formação social, mas o desenvolvimento das habilidades socioemocionais não ocorre na naturalidade da mesma exposição, sem a mediação intencional de educandos preparados para esse fim. A capacitação de professores nesse sentido é ainda um grande desafio, mesmo em países com a economia mais desenvolvida. São recomendados pela ONU, para cumprimento das metas da Agenda 2030, investimentos não só em pesquisa, mas na produção de materiais e curso que incentivem e forneçam a capacitação necessária aos primeiros passos na direção da ampliação dessa abordagem. As habilidades socioemocionais precisam ser compreendidas primeiramente pelos educadores, para serem estimuladas dentro das vivências dos educandos. Que, quando devidamente conduzidos, concretizam na dialética da mediação, respeita a sua autônoma, a aprendizagem das competências (CEFAI et al., 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o processo histórico da proposta de ensino das habilidades socioemocionais, é possível compreender as demandas para diversas facetas dessa abordagem, tarefa fundamental de uma ciência da educação integral. Não há um objetivo claro, pois nem mesmo seu objeto é tangível, é um aprender a lidar com a subjetividade, exercitar a metacognição nas diversas potencialidades da socialização.

A BNCC, desponta no cenário brasileiro o apelo às competências e, embora seu texto não seja suficiente no detalhamento para o exercício em sala de aula, assinala seu papel de parâmetro curricular. Similarmente, os órgãos governamentais e internacionais, buscam a divulgação de informações que possam direcionar os alvos. São avaliados e investigados, principalmente, possíveis resultados nos alcances dos educandos, tanto nas performances acadêmicas quanto profissionais. Igualmente, são considerados os educadores e profissionais responsáveis das escolas, quanto à adesão e à capacitação no processo ensino e aprendizagem das habilidades socioemocionais.

O caminho traçado nesta abordagem, permite compreender a amplitude das habilidades socioemocionais para o sucesso ao longo da vida e da saúde mental dos educandos. Todavia, deixa largo o caminho para propostas de capacitação dos educadores no cumprimento desse ensino, que deverá sempre observar, antes de qualquer definição teórica, a necessidade de abertura permanente a autonomia, às condições histórico-culturais e socioeconômicas dos educandos.

## REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Z.. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de educandos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? **Escola Politécnica Joaquim Venâncio** – Reportagem. Rio de Janeiro: 23, nov. 2017.

ARSLAN, S.; DEMIRTAS, Z. Social emotional learning and critical thinking disposition. **Studia Psychologica**, v. 58, n. 4, p. 276, 2016. <<http://dx.doi.org/10.21909/sp.2016.04.723> >

BLAZAR, D.; KRAFT, M. A.. Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 39(1), 146-170. 2017 < <https://doi.org/10.3102/0162373716670260> >

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Versão final. Sem o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/> >. Acesso em: 24 mai. 2024.

\_\_\_\_\_. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/historico> >. Acesso em: 24 mai. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em: 24 mai. 2024.

BRIDGELAND, John; BRUCE, Mary; HARIHARAN, Arya. The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL. **Civic Enterprises**, 2013. Disponível em: < <file:///C:/Users/info/Downloads/the-missing-piece.pdf> >. Acesso em: 24 mai. 2024.

BRUSH, Katharine E. et al. Social and emotional learning: From conceptualization to practical application in a global context. *In*: DEJAEGHERE, Joan; MURPHY-GRAHAM, Erin (org.). **Life skills education for youth: Critical perspectives**. Springer, 2021, p. 43-71. < <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6> >

CEFAI, C.; BARTOLO P. A.; CAVIONI. V; DOWNES, P.; Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report, Luxembourg: **Publications Office of the European Union**, 2018. <https://doi.org/10.2766/664439>

DAROS JUNIOR, Armando. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 7, n. 13, p. 13-20, 2013. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/jpe13\\_pp13-20.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/jpe13_pp13-20.pdf) >. Acesso em: 22 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: **Editores e Livraria Instituto Paulo Freire**, 2009. - (Educação Cidadã; 4). Disponível em: < <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content> > Acesso em: 18 ago. 2023.

GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 25ANOS, p. 131-142, 2010.

LANE, Sílvia T. Maurer et al. **Arqueologia das emoções**. Petrópolis, Vozes, 2000.

MAHONEY, J. L., & WEISSBERG, R. P.. Foreword: Social and emotional learning in and out of school benefits young people. Charlotte, NC: **Information Age Publishing**, 2018. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/327755882\\_Foreword\\_Social\\_and\\_emotional\\_learning\\_in\\_and\\_out\\_of\\_school\\_benefits\\_young\\_people](https://www.researchgate.net/publication/327755882_Foreword_Social_and_emotional_learning_in_and_out_of_school_benefits_young_people) >. Acesso em: 22 mai. 2024.

OCDE. A OCDE e o Brasil: Uma relação de cooperação favorável. **OCDE Brasil**, 2022. Disponível em: < <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/> >. Acesso em: 22 mai. 2024.

\_\_\_\_\_. Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills, **OECD Publishing**, Paris, 2021. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.

\_\_\_\_\_. Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais, **Fundación Santillana**, Madrid, 2015. < <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt> >

\_\_\_\_\_. Educar para as competências do século 21. **Comunicado de Imprensa**. São Paulo, 2014. Disponível em: < <http://www.oecd.org/edu/ceri/ESPBrochure2014.pdf> >

PORTILLO-TORRES, Mauricio Cristhian. Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. Costa Rica: **Revista Educación**, v. 41, n. 2, p. 118-130, 2017.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (PISA) – BRASIL. Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar. **Diretoria de avaliação da educação básica (DAEB)**. Brasília: Inep/MEC, 2019. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf) >. Acesso em: 18 abr. 2023.

REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão**. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2004.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: **Instituto Ayrton Senna**, 2014.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**. Educação (UFSM), v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

UNESCO. Cultivar o bem-estar social e emocional de crianças e jovens durante crises. **UNESDOC Digital Libraly**, 2020. Disponível em: < [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_por) >. Acesso em: 16 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. **UNESDOC Digital Libraly**, Brasília, 2015. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311> >. Acesso em: 18 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Los futuros que construimos: habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo**. Montevideo, 2023. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933?posInSet=5&queryId=9916cd5e-a3bd-493d-a1a3-78a4d3eb96fa> >. Acesso em: 24 mai. 2024.

\_\_\_\_\_. Representação no Brasil da Declaração universal dos direitos humanos. **UNESDOC Digital Libraly**, Brasília, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423> >. Acesso em: 24 mai. 2024.

UNICEF; REDE CONHECIMENTO SOCIAL. Aprofundamento sobre políticas que atuam com saúde mental de adolescentes e jovens da Cidade Tiradentes. **UNESDOC Digital Libraly**, São Paulo, 2023. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933?posInSet=5&queryId=9916cd5e-a3bd-493d-a1a3-78a4d3eb96fa> >. Acesso em: 15 jun. 2024.

SCHWARTZ, Heather N., et al.. Integrated learning, integrated lives: highlighting opportunities for transformative sel within academic instruction. **CASEL**, 2023. Disponível em: < file:///C:/Users/admin/Downloads/SEL-Innovations-2.pdf >. Acesso em: 18 abr. 2023.