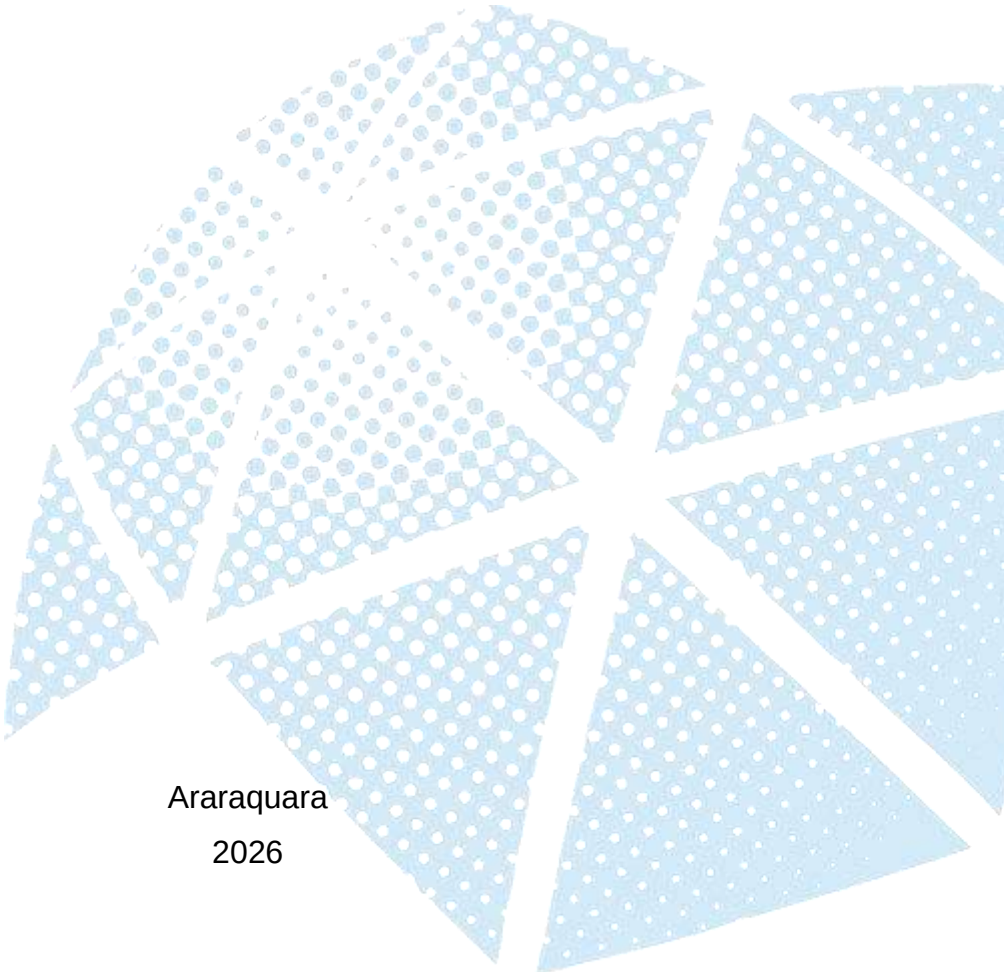


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

MARIA LUIZA MARIANO

**HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: um olhar para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Araraquara
2026



MARIA LUIZA MARIANO

**HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: um olhar para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação Escolar

Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Araraquara

2026

M333h

Mariano, Maria Luiza

Habilidades Socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: : um olhar para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) / Maria Luiza Mariano. -- Araraquara, 2026
141 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Sebastião de Souza Lemes

1. Habilidades Socioemocionais. 2. BNCC. 3. Ensino Fundamental. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta potencial impacto científico, educacional, social, técnico e cultural ao ampliar o conhecimento sobre a curricularização das habilidades socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de evidenciar os desafios existentes entre as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua incorporação aos documentos escolares e sua efetivação no ato pedagógico.

Ao identificar a necessidade de que essas habilidades sejam trabalhadas de forma intencional, sistemática e teoricamente fundamentada, respeitando a territorialidade e as características sociais e culturais de cada comunidade escolar, o estudo oferece subsídios para o planejamento pedagógico, a formação docente, a elaboração e revisão dos Projetos Político-Pedagógicos e o desenvolvimento de políticas educacionais comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Seus resultados podem contribuir, em âmbito local e regional, para a reflexão sobre as práticas curriculares das redes de ensino e, em âmbito nacional, para o debate acerca da implementação das competências e habilidades socioemocionais previstas na BNCC. O potencial econômico manifesta-se indiretamente na possibilidade de qualificação de processos formativos e no melhor aproveitamento dos recursos educacionais mediante práticas planejadas e contextualizadas, enquanto sua contribuição para o desenvolvimento sustentável relaciona-se à valorização de uma educação inclusiva, equitativa e socialmente comprometida.

A temática também favorece a internacionalização do conhecimento ao dialogar com discussões contemporâneas sobre desenvolvimento socioemocional, formação humana e educação integral presentes em diferentes contextos educacionais, possibilitando estudos comparativos e interlocuções entre pesquisadores e instituições nacionais e internacionais.

Desse modo, a pesquisa fortalece a compreensão da escola como espaço de produção de conhecimento, participação, convivência, diversidade e formação humana, contribuindo para que as habilidades socioemocionais sejam reconhecidas como dimensão curricular articulada às especificidades culturais e sociais dos diferentes territórios educacionais.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research has the potential to generate scientific, educational, social, technical and cultural impact by expanding knowledge about the curricular integration of socio-emotional skills in the early years of Elementary Education and by highlighting the challenges between the guidelines established by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), their incorporation into school documents, and their implementation in pedagogical practice.

By identifying the need for these skills to be addressed intentionally, systematically, and on a sound theoretical basis, while respecting the territorial, social, and cultural characteristics of each school community, the study provides relevant support for pedagogical planning, teacher education, the development and revision of school Political-Pedagogical Projects, and educational policies committed to students' holistic development.

At the local and regional levels, the findings may contribute to reflections on curricular practices within educational systems and, at the national level, to the debate on the implementation of socio-emotional competencies and skills established by the BNCC. Its economic potential is indirectly associated with the improvement of educational processes and the more effective use of educational resources through planned and context-sensitive practices, while its contribution to sustainable development lies in promoting inclusive, equitable, and socially committed education.

The research also has potential for internationalization by engaging with contemporary discussions on socio-emotional development, human development, and holistic education across different educational contexts, thereby enabling comparative studies and collaboration among researchers and institutions at national and international levels.

Thus, the study strengthens the understanding of schools as spaces for knowledge production, participation, coexistence, diversity, and human development, contributing to the recognition of socio-emotional skills curricular dimension connected to the cultural and social specificities of different educational contexts.

MARIA LUIZA MARIANO

**HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: um olhar para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar. Área de Concentração: Educação Escolar

Data da Defesa: 17/08/2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara-FCLAr

Profª. Drª Adriana do Carmo Bellotti
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara- FCLAr

Profª. Drª. Maria Fernanda Celli de Oliveira
Centro Educacional Adamastor/ UNESP/CAPES/UAB

Profª Drª Katia de Abreu Fonseca
UNESP- Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional –
PROFEI/Unesp de Presidente Prudente

Prof. Dr. Celso Francisco do Ó
Universidade São Judas Tadeu/Instituto Ânima

Profª Drª Verônica Lima dos Reis (Suplente)
UNESP – Bauru – Pós-doutoranda vínculo Fapesp
Departamento de Psicologia/Faculdade Eduvale de Avaré

Profª Drª Andreza Olivieri Lopes Carmignolli (Suplente)
Escola Estadual – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

Profª Drª Thallyssa Raquel Soares Alves Ribeiro (Suplente)
UNISAGRADO – Universidade do Sagrado Coração – Departamento de Psicologia

DEDICATÓRIA

“Dedico este trabalho, com todo amor e gratidão, aos meus queridos e amados pais, Remagno Mariano e Maria de Lourdes Graça Mariano, que partiram, mas deixaram em mim a força, a coragem e a determinação para eu chegar até aqui.

Eles foram os principais responsáveis por me ensinarem os princípios fundamentais para o desenvolvimento e a construção da minha identidade, dos meus valores e da minha formação humana. E, mesmo não estando mais fisicamente ao meu lado, continuam vivos em meu coração, sendo fonte constante de amor, inspiração e força.

E também dedico este trabalho a duas pessoas especiais, que chegaram em minha vida: Mateus e Laura, meus netos,
Os quais me deram força e alegrias para viver
E continuar com meus sonhos”

AGRADECIMENTOS

À Deus, enquanto força Divina, por me inspirar nas minhas decisões e escolhas e me direcionar no sentido dessa nobre e privilegiada profissão. E me possibilitar concretizar mais essa etapa da minha vida.

Agradeço à minha família, que sempre me apoiou e esteve comigo nesta jornada e nessa conquista, que entendeu algumas ausências em momentos familiares.

Agradeço duas pessoas especiais de onde eu vim, meus pais, que já não estão mais presentes, mas se sentiriam orgulhosos em saber que foram os pilares da minha formação e que nunca imaginariam que eu chegaria até aqui.

À UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” por me acolher em mais uma demanda de estudos e ao retorno à vida acadêmica, agora no doutorado.

À Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), campus de Araraquara e aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, por terem fortalecido em mim os conteúdos e trazendo muitas contribuições.

Agradeço a todos os colegas e amigos que conheci e conquistei neste curso de Doutorado.

À Secretaria Municipal de Educação de Bauru por suas portas abertas para a realização dessa pesquisa. Às escolas, gestores e coordenadores pela receptividade, acolhida e respeito nas dúvidas e consultas dos documentos escolares.

Ao querido Professor Dr. Sebastião de Souza Lemes, por me ensinar valiosas lições e obrigada pela sua constante atenção nesses anos de pesquisa e pela paciência ao conduzir as orientações e no ensino acadêmico.

Agradeço à banca, cujas contribuições foram fundamentais para as melhorias e a qualidade deste trabalho. E a todos os membros da banca, com enorme gratidão pelo aceite ao convite e contribuições.

Ao grupo de estudos NEAME e todos seus membros pelas trocas e parcerias nas elaborações dos Seminários e aos encontros e reuniões de estudos.

Ao NTAPS e CPAI/PROADE da Unesp pela oportunidade de conhecer esse trabalho e que contribuíram muito com o meu crescimento e experiência profissional durante o período do doutoramento.

Aos meus amigos pessoais e colegas de trabalho que acompanharam essa etapa e deram apoio e incentivo constante.

Aos meus alunos de graduação que contribuíram para a minha experiência em sala de aula e na contribuição do meu papel de Professora.

Aos meus pacientes, que dividiram comigo seus sofrimentos e que pude auxiliar na busca transformadora.

Obrigada a todos que de alguma forma contribuíram ou torceram para que esse sonho se tornasse realidade ...

A todos vocês meus mais sinceros agradecimentos!

EPÍGRAFE

Shakespeare disse: O tempo é lento demais para os que esperam, rápido demais para os que temem, longo demais para os que lamentam, curto demais para os que celebram..., mas, para os que amam, o tempo é eterno.

E de fato, o tempo tem uma sabedoria peculiar — ele sempre dá razão ao fim. Razão para aquilo que, no presente, relutamos em aceitar ou sequer compreender. Com o passar dos dias, percebemos que, com algumas pessoas, perdemos tempo; com outras, perdemos a noção do tempo; e com algumas, reencontramos o tempo perdido. A vida é uma dança constante entre o tempo e suas ironias.

Quantas vezes não desejamos que o tempo voe, que apague nossas feridas, que traga alívio? E outras vezes, queremos que ele desacelere, que nos permita saborear cada segundo, como se cada momento pudesse ser eternizado.

Mas o tempo é como um rio — você nunca tocará na mesma água duas vezes. Cada instante vivido é único, fugaz, e não voltará.

Por isso, aproveite cada segundo com intenção e presença. Lembre-se sempre: não podemos mudar o passado, mas temos a preciosa oportunidade de aprender com ele.

O tempo não espera, e você, o que está esperando?

O filósofo Friedrich Nietzsche, em "Assim falou Zaratustra", disse a seguinte frase: "Demore o tempo que for para decidir o que você quer da vida, e depois que decidir não recue ante nenhum pretexto, porque o mundo tentará te dissuadir."

MARIANO, Maria Luiza. **Habilidades Socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um olhar para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tese de Doutorado 141p. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp em Araraquara (FCLAr), 2026.

RESUMO

O contexto educacional brasileiro tem passado por inúmeras transformações, especialmente a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular. Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como as Habilidades Socioemocionais são concebidas e curricularizadas na escolarização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pretendeu-se, portanto, realizar uma análise das diretrizes da BNCC, que propõe, entre outras inovações, as habilidades e competências socioemocionais como parte das políticas curriculares. Os conceitos de Habilidades Socioemocionais ao serem incorporados ao cotidiano escolar, ampliam os horizontes da escolarização e introduzem novos saberes a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem, sob a ótica das Habilidades Socioemocionais, ou seja, se suas propostas estão, de fato, integradas aos currículos da educação básica e como estão sendo aplicadas no cotidiano escolar. A incorporação dessas habilidades ao currículo representa uma abordagem pedagógica inovadora e abrangente, que articula dimensões emocionais, sociais e cognitivas no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um estudo exploratório de análise documental, com foco em identificar como as Habilidades Socioemocionais foram descritas e propostas em seus documentos escolares. Foram selecionadas escolas públicas de Ensino Fundamental, dando ênfase aos anos iniciais, vinculadas à Rede Municipal de Educação, da região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, na cidade de Bauru. As contribuições teóricas se basearam na perspectiva Histórico-Cultural e Psicogênese da Pessoa Completa. Os resultados não buscaram análises comparativas de práticas docentes ou busca de uma igualdade educacional, e sim, que há necessidade de ser trabalhada na sua territorialidade social e cultural por meio da participação e do compromisso social de “todos” ao elaborar os documentos escolares até chegar ao “Ato” pedagógico.

Palavras-chave: habilidades socioemocionais; BNCC; ensino fundamental.

MARIANO, Maria Luiza. **Socio-emotional skills in the early years of elementary school**: a look at the National Common Curriculum Base (BNCC). Doctoral thesis 141p. from the Postgraduate Program in School Education of the Faculty of Sciences and Letters of Unesp in Araraquara (FCLAr), 2026.

ABSTRACT

The Brazilian educational landscape has undergone numerous transformations, particularly following the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). Thus, the primary objective of this research is to understand how socio-emotional skills are conceptualized and integrated into the curriculum during the early years of elementary education. The study aimed to analyze the BNCC guidelines, which propose—among other innovations—socio-emotional skills and competencies as part of curricular policies. When incorporated into daily school life, the concepts of socio-emotional skills broaden the horizons of schooling and introduce new knowledge to be addressed within the teaching-learning process; the study examines whether these proposals are genuinely integrated into basic education curricula and how they are applied in practice. Incorporating these skills into the curriculum represents an innovative, comprehensive pedagogical approach that interweaves emotional, social, and cognitive dimensions within the teaching-learning process. This is an exploratory study based on document analysis, focusing on identifying how socio-emotional skills were described and proposed in school documents. Public elementary schools—specifically those in the early years—linked to the municipal education system in Bauru, in the Central-West region of São Paulo state, were selected for the study. Theoretical contributions were grounded in the Historical-Cultural perspective and the Psychogenesis of the Complete Person. The results did not seek to compare teaching practices or pursue educational uniformity; rather, they highlighted the need to address these skills within their specific social and cultural contexts, fostering participation and social commitment among all stakeholders—from the drafting of school documents to the actual pedagogical "Act."

Keywords: socio-emotional skills; BNCC; elementary education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa Conceitual Desenvolvimento Socioemocional.....	61
Figura 2	Mapa Conceitual da Competência Social.....	62
Figura 3	Subcategorias de Aplicabilidade de Atividade em HSe	88
Figura 4	Planejamentos por escola “Roda de Conversa” e HSe	89
Figura 5	Atividade de “Contação de História” e HSe	90
Figura 6	Diálogo Construtivo de Pesquisa.....	94
Figura 7	Fluxo: Visão Analítica da Pesquisa.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Contexto das Conjunturas - Breve Histórico da BNCC	38
Quadro 2	Identificação das Escolas.....	82
Quadro 3	Identificação das categorias de análise no Plano de Gestão Escolar.....	83
Quadro 4	Identificação das categorias de análise no PPP.....	84
Quadro 5	Planejamento Docente.....	85
Quadro 6	Etapas do projeto envolvendo os alunos dos 2º anos da escola 3.....	90
Quadro 7	Aplicação dos conceitos definidos por Vygotsky no cotidiano pedagógico.....	97
Quadro 8	BNCC e HSe: mediação em ZPD na docência e desenvolvimento psicológico.....	99
Quadro 9	Pesquisas comparativas de autores sobre ambiente afetivo e ausência de vínculo no contexto escolar.....	101

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Registros das atividades: Roda da Conversa e Contação de Histórias	88
Imagem 2	Roda de conversa sobre diversidade.....	89
Imagem 3	Produção Textual do relato de experiência.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CASEL – *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (Colaboração para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional)

COEF - Coordenação Geral de Ensino Fundamental

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPAI - Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão

CS – Competências Sociais

CSe – Competências Socioemocionais

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DICEI - Diretoria de Currículos e Educação Integral

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAEF – Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral

FC – Faculdade de Ciências

FE – Funções Executivas

GT DiAD - Grupo de Trabalho sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento

HSe – Habilidades Socioemocionais

HS – Habilidades Sociais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação do Brasil

NTAPS – Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PGE – Plano de Gestão Escolar

PMA – Prefeitura Municipal de Agudos

PMB – Prefeitura Municipal de Bauru

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEI - Política Nacional de Educação Infantil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROADE - Pró-reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEB – Secretaria de Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

WIDA - *World-Class Instructional Design and Assessment* (*Design Instrucional e Avaliação de Classe Mundial*)

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	COMPONENTE TEÓRICO	27
2.1	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): concepções, princípios e efeitos.....	27
2.2	A criança e o Ensino Fundamental: o processo de escolarização dos anos iniciais e formação da identidade.....	41
2.3	Emoções, interações sociais: conceitos e contribuições filosóficas e Psicológicas.....	48
2.4	Conceitos de habilidades e competências e as novas políticas curriculares socioemocionais.....	55
2.5	Excertos e Contribuições de Lev Vygotsky, Henri Wallon e da neurociência.....	64
3	METODOLOGIA	73
3.1	Aspectos éticos.....	75
3.2	Local e participantes.....	76
3.3	Análise de dados.....	77
4	RESULTADOS	80
4.1	Resultados.....	80
4.2	Discussão dos resultados.....	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	116

APRESENTAÇÃO

As discussões sobre o tema “Habilidades Socioemocionais na Contemporaneidade” têm pautado fortemente o eixo educacional de forma objetiva e subjetiva. Desde muito cedo na minha trajetória, especificamente no magistério, atuando na área da Educação e ao longo da formação acadêmica, e apesar dos diversos desafios impostos pela vida, sempre nutri o desejo de conduzir uma pesquisa na área de Habilidades Socioemocionais (HSe) no panorama escolar, uma vez que os temas relacionados a esse tópico foram e estão sendo construídos simultaneamente no decorrer das minhas escolhas. Quando muito jovem, após o término do Ensino Fundamental (EF), iniciei o curso do Magistério em uma escola pública estadual na cidade de Bauru/SP, solidificando a minha escolha em ser professora; uma vontade despertada ainda criança, quando ganhei uma lousa de presente do meu pai.

Após a conclusão do Magistério, fui selecionada em um processo seletivo para lecionar em um projeto de implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Prefeitura Municipal de Bauru (PMB), que contava com a participação de docentes da Universidade de Bauru (atual FC/UNESP de Bauru). Influenciada por esses docentes e, em especial, pela professora Marisa Meira, prestei vestibular para o curso de Psicologia na UNESP (já estadualizada) no ano de 1988 e ingressei. Foram anos marcantes de muitas transformações em conceitos e construções de uma ética para com o Ser Humano. Já prestes a me formar, prestei um concurso na PMB e ingressei como docente na Educação Infantil e, em período inverso, no Ensino Fundamental Estadual, em séries iniciais; sendo assim, deixei de atuar na EJA. Após concluir o curso de Psicologia, ainda atuando profissionalmente na área docente, busquei a formação em Pedagogia com a intenção de complementar a práxis educacional. Formada em Psicologia e Pedagogia, comecei a atender na clínica, crianças com dificuldades na aprendizagem. Para aperfeiçoar ainda mais a minha prática, ingressei em pós-graduações *lato sensu* nas áreas de Psicopedagogia e de Educação Especial.

Mesmo que minha experiência profissional tenha sido consolidada a partir dos meus anos de atuação, sempre mantive a intenção de continuar estudando e me especializando. Foi então que decidi prestar o Mestrado na área da educação ou na área da psicologia; a minha intenção era analisar a prática educativa e a relação

professor-aluno. Retornei, então, em 2008, para a UNESP de Bauru, no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Como sugestão da minha orientadora Alexandra Turini Bolsoni-Silva, acrescentei à minha pesquisa a temática “Habilidades Sociais”, fato que fez toda a diferença e que despertou uma nova forma de ver o ensino. Ao longo da pesquisa conduzida no Mestrado, desenvolvi um forte interesse pela Filosofia a partir de suas conexões com a Psicologia. Desse modo, quando entrei em uma aula do grupo de estudos de Filosofia, me apaixonei e decidi cursar essa graduação. Finalizei o Mestrado em 2011 e continuei estudando Filosofia, concluindo quatro anos depois. Ao final desses estudos, meu lado profissional mudou completamente: prestei um concurso para gestão escolar na Rede Municipal de Bauru e passei em segundo lugar. Logo em seguida, assumi a função de Diretora de escola. Como também prestei um processo seletivo para docente de Ensino Superior para o curso de Pedagogia na Faculdade Anhanguera, assumi algumas disciplinas na área da educação. A dinâmica intensa de trabalho exigiu uma pausa nos estudos para que houvesse dedicação integral à vida profissional e aos atendimentos na clínica, que, anteriormente, estavam bem reduzidos.

Durante um bom tempo, dediquei-me ao trabalho e utilizei muito a temática das habilidades sociais e a própria psicologia na dinâmica das relações interpessoais com agentes escolares. Percebi, então, o impacto desses aspectos no espaço escolar enquanto gestora. Antes do início da pandemia, decidi fechar o ciclo da Educação Básica e me aposentei depois de 32 anos de atuação em escolas públicas. Nessa época, fui convidada para ser coordenadora do curso de Pedagogia no Ensino Superior, função que me trouxe muita experiência e gratificação, pois trabalhei diretamente com a formação inicial de futuros professores. Em seguida, assumi também a coordenação do curso de Psicologia. Desse modo, fiquei na liderança de dois grandes cursos na Faculdade Anhanguera de Bauru.

A responsabilidade de lecionar colocou-me em contato com algumas disciplinas e conteúdos das áreas da educação e políticas públicas e despertou o desejo pela pesquisa na área de HSe, especialmente pela publicação da BNCC. A pesquisa estaria alinhada com o que já havia pesquisado no mestrado, ou seja, as práticas educativas com o manejo das habilidades sociais; entretanto, agora, o foco estaria nas HSe e em sua aplicabilidade na escolarização, como proposto na BNCC. A partir disso, decidi voltar para a pesquisa no doutorado no momento em que estava somente

ministrando aulas na Faculdade Anhanguera e na Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF); eu estava ausente da coordenação.

O estudo das HSe enfatiza o desenvolvimento de competências intrapessoais e interpessoais essenciais para a formação da pessoa, como a empatia, a responsabilidade, a resiliência e o autoconhecimento. Pesquisas indicam que, ao contrário da crença popular, essas habilidades não apenas melhoram o clima escolar e a convivência, mas potencializam o desempenho acadêmico (Brasil, 2018). Diante desse tema, ingressei no doutorado com a intenção de concluir uma Pós-Graduação em Educação Escolar. Nesse cenário, tive a honra de conhecer o Professor Dr. Sebastião de Souza Lemes, que trouxe vida à pesquisa com suas indagações e articulações filosóficas e sábias sobre a base curricular, fortalecendo a temática da área de HSe. Após o ingresso no doutorado, fui selecionada, em 2023, para auxiliar junto ao NTAPS (Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial) nas unidades da UNESP como psicopedagoga nos atendimentos a alunos neurodivergentes e com outras necessidades específicas, sendo essa experiência muito significativa para mim. No último ano, o vínculo esteve atrelado ao CPAI/PROADE (Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão/Pró-reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade) e se manteve até o término do doutorado. Em 2024, passei no processo seletivo da Unisagrado para ministrar aulas no curso de Psicologia. Desse modo, tive que deixar as outras faculdades para que pudesse ingressar também no ambulatório de Saúde Mental como psicóloga na Prefeitura Municipal de Agudos (PMA).

Durante todo esse percurso, minha vida pessoal também se transformou: namorei, casei e tive dois filhos, os quais vi crescer, se transformar em adultos e ter seus próprios filhos. Vivi, chorei, amei, alegrei-me, adoeci e me ressignifiquei. As escolhas nos transformam, nos dão a capacidade de decidir caminhos, moldar a própria vida e assumir o papel de protagonista; desse modo, somos capazes de modificar nós mesmos e aos outros que nos rodeiam. Espero não parar com as minhas escolhas. Esse é o meu objetivo sempre: não basta existir, tem que viver. Como afirma Friedrich Nietzsche: “Aquele que tem um porquê para viver pode enfrentar todos os ‘como’” (Frankl, 2020, p. 100).

1 INTRODUÇÃO

O estudante do século XXI está inserido em um universo social marcado por uma rápida evolução tecnológica, pela diversidade cultural e pela complexidade das relações humanas, o que exige um novo olhar sobre as práticas pedagógicas (Costa, 2020). A complexidade das questões relacionadas à saúde mental entre estudantes e, considerando que a Educação é um instrumento fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo e para sua formação como cidadão, é imprescindível que o ambiente escolar favoreça o máximo desenvolvimento das potencialidades intelectuais e sociais de crianças e adolescentes (Lopes Neto, 2005).

Nesse contexto, a inserção das Habilidades Sociais (HS) e das Habilidades Socioemocionais (HSe), conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visa promover o aprimoramento das interações interpessoais e o fortalecimento das capacidades necessárias para lidar com os desafios dos mais diversos contextos sociais ao longo da vida (Del Prette; Del Prette, 2005). Nas últimas décadas, houve um aumento significativo nas pesquisas sobre habilidades e competências socioemocionais, uma temática que, embora tenha recebido maior destaque recentemente, vem sendo discutida há muito tempo por diversas áreas do conhecimento, como a Educação, a Psicologia, Ciências Sociais e a Neurociência. Essa atenção crescente culminou em documentos normativos, como a BNCC, elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e aprovada para vigorar em 2020.

Regulamentada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2017, a BNCC cumpre os preceitos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e se orienta pelos princípios da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988). Sua elaboração tem como marco inicial o artigo 210 da Constituição, que determina a criação de uma base nacional comum destinada a orientar os currículos escolares em todo o território nacional. Por ser um documento normativo, a BNCC funciona como referência para a formulação dos currículos estaduais e municipais, com o objetivo de assegurar a equidade no acesso aos direitos de aprendizagem para todos os estudantes.

Conforme apontam os estudos de Gontijo (2015), a primeira iniciativa para estabelecer as diretrizes gerais para o ensino ocorreu em 1949, com o documento

denominado “Leitura e Linguagem”, que visava organizar as bases curriculares do antigo curso primário. Este esforço mostra que a ideia de estruturar as bases da educação nacional já esteve em pauta há mais de sete décadas, semelhante ao que ocorre na Saúde Pública com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

Com a promulgação da BNCC, uma série de debates emergiu no campo educacional, especialmente no que se refere à inclusão de habilidades e competências socioemocionais nos currículos escolares. Essas competências passaram a compor, de forma estruturada, as propostas de planejamento pedagógico a serem desenvolvidas em sala de aula.

A incorporação dessas habilidades ao currículo representa uma abordagem pedagógica inovadora e abrangente, que articula dimensões emocionais, sociais e cognitivas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa pretendeu investigar os desdobramentos relacionados à BNCC com foco no conteúdo das HSe apresentados no documento, bem como sua curricularização no contexto da escolarização de estudantes do EF dos anos iniciais.

A temática das HSe tem ganhado relevância no cenário educacional, especialmente devido à ênfase dada pelos programas de educação socioemocional, baseados no documento da BNCC, que apresenta um foco nas Competências Socioemocionais (CSe) como parte integrante do processo educativo. Dessa forma, esta pesquisa busca colaborar para a compreensão das novas relações e atribuições que emergem na escolarização com a inserção dessas competências, enfatizando sua relação com a construção da subjetividade dos alunos e as práticas e atuações dos professores.

O conceito de competências, conforme a BNCC, envolve a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar os desafios complexos da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Competências socioemocionais são capacidades relacionadas ao modo de pensar, sentir e se relacionar consigo mesmo e com os outros a partir de conhecimento, atitudes e habilidades que possibilitam: 1) Entender e gerenciar emoções; 2) Estabelecer e alcançar objetivos positivos; 3) Sentir e mostrar empatia pelos outros; 4) Estabelecer e manter relacionamentos positivos; 5) Fazer escolhas e tomar decisões responsáveis (Brasil, 2021,p. 19).

Dentro deste escopo, as HSe ocupam um papel elementar, sendo integradas a competências fundamentais como autoconhecimento, empatia e tomada de decisões éticas. Entre as competências destacadas pela BNCC, estão a capacidade de reconhecer e gerenciar as próprias emoções, exercitar a empatia e o diálogo na resolução de conflitos, bem como agir com autonomia, resiliência e responsabilidade, sempre de acordo com os princípios éticos e democráticos (Manfré, 2021). “As habilidades socioemocionais são definidas como capacidades de lidar com as próprias emoções, estabelecer relações positivas e tomar decisões responsáveis” (Brasil, 2018, p.8). Sendo que as HSe perpassam de forma transversal nas dez competências gerais do documento oficial, integrando o desenvolvimento cognitivo ao emocional para a formação do estudante de maneira integral.

Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se não apenas pela crescente valorização das HSe no ambiente escolar, mas também pelo reconhecimento de sua importância em múltiplos espaços sociais, como família, trabalho e comunidade, para a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo. Essas perspectivas encontram respaldo teórico em autores como Daniel Goleman (1996), que popularizou o conceito de inteligência emocional; Howard Gardner (1994; 1995), que introduziu as inteligências interpessoal e intrapessoal e Ângela Duckworth e Martin Seligman (2005), que enfatizam a importância da perseverança e do autocontrole. Além disso, as pesquisas de Heckman (2013) e Heckman e Kautz (2014) reforçam o papel das CSe na construção de uma sociedade mais inclusiva, conectando o desenvolvimento individual ao coletivo.

Essa ênfase nas HSe apresenta uma complexidade específica, envolvendo dinâmicas pedagógicas e sociais que se destacam nas últimas décadas. Esta pesquisa pretendeu realizar uma análise da BNCC sob a ótica das HSe, investigando se suas propostas estão, de fato, integradas aos currículos da Educação Básica e como estão sendo curricularizadas no cotidiano escolar. Esse processo de análise também exige que os paradigmas que sustentam a prática pedagógica sejam adaptados às demandas contemporâneas, considerando o perfil do estudante do século XXI e a nova realidade social (Paiva; Silva, 2022). Nesse sentido, palavras como “competências” e “habilidades” passaram a integrar o vocabulário pedagógico, enfatizando a preocupação com a formação docente e a adaptação dos processos educativos às demandas atuais (Canettiéri; Paranaíba; Santos, 2021).

A era digital, a globalização e os desafios ambientais e sociais demandam habilidades que vão além do domínio de conteúdos tradicionais, incluindo competências como pensamento crítico, criatividade, colaboração e HSe. Nesse cenário, é imprescindível que o ensino promova a autonomia, o protagonismo e a capacidade de resolver problemas reais, conectando os processos de aprendizagem às demandas contemporâneas de um mundo em constante transformação. Sendo assim, investigar a BNCC sob a ótica das HSe, analisando se as suas propostas estão, de fato, integradas aos currículos da Educação Básica e como estão sendo aplicadas no cotidiano escolar, é justificável para compreender se as diretrizes estabelecidas contribuem efetivamente para formar cidadãos críticos, colaborativos e preparados para os desafios deste século, bem como para propor ajustes que garantam maior coerência entre teoria e prática no ambiente educacional.

Nesse contexto, o estudo aborda como os conceitos e diretrizes da BNCC podem ser traduzidos em atividades escolares, explorando o vínculo entre os currículos emergentes. Além disso, articula-se à temática das HSe e interações sociais no ambiente escolar, discutindo como essas dimensões podem ser trabalhadas para promover a formação do aluno.

Destaca-se, nesse sentido, o olhar para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), a partir do trabalho com essas habilidades, que podem contribuir para o fortalecimento da relação entre escola e família, além de promover a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e colaborativo. Assim, torna-se necessário refletir sobre as consequências desses programas na dinâmica da sala de aula e nas relações entre professores e alunos, que desempenham um papel relevante para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo.

Esta pesquisa contribui para a análise dos fundamentos e objetivos da BNCC no que se refere à temática das HSe, explorando como a escolarização tem incorporado esses conceitos ao currículo. A BNCC, enquanto documento normativo, estabelece diretrizes para o ensino básico e enfatiza o desenvolvimento integral do estudante, incluindo além dos aspectos cognitivos, também os socioemocionais.

Segundo Lemes (2021), embora a BNCC traga importantes fundamentos teóricos e objetivos para a educação, existe uma lacuna entre a formulação idealizada do documento e a realidade prática do fazer pedagógico nas escolas. Essa distância reflete os desafios enfrentados pelos educadores na implementação das diretrizes da

BNCC no cotidiano escolar, especialmente quando se trata de operacionalizar as HSe como componentes curriculares. Desse modo, esta pesquisa propõe, como questão de pesquisa, uma análise sobre como a escola “curriculariza” as HSe, ou seja, como transforma essas diretrizes em atividades e ações concretas?

O objetivo principal da pesquisa reside, então, na compreensão sobre como as HSe são concebidas e curricularizadas na escolarização de crianças nos anos iniciais do EF, identificando sua relação com o desenvolvimento integral do estudante. Para fundamentar a análise, esta pesquisa se apoiou em teorias interacionistas, que se fundamenta no olhar das HSe, apontando para a afetividade, é trazido o aporte teórico defendido por Henri Wallon e como a pesquisa foi realizada em escolas públicas municipais da cidade de Bauru/SP, no qual possui sua Proposta curricular respaldada no aporte teórico Vygotsky (1997), compondo os excertos e sua contribuição teórica, que destaca o papel da história, cultura e da mediação social na constituição do indivíduo, isto é, o desenvolvimento humano ocorre na interação entre o sujeito, o outro e o meio, sendo a mediação pelo outro essencial para o desenvolvimento de habilidades, incluindo as socioemocionais. Nesse sentido, a forma com que se busca estabelecer as ações e a concepção de HSe de forma curricularizada pode trazer contribuições para a formação ética, humana e de autoestima para o estudante.

As seções subsequentes são apresentadas e divididas em duas partes: a primeira, com ênfase ao arcabouço teórico a partir de uma revisão da literatura voltada à conceituação das HSe e à sua interface com a escolarização, a fim de subsidiar a análise proposta neste estudo. O primeiro tópico do componente teórico está relacionado às concepções, aos princípios e aos efeitos da implementação da BNCC, uma vez que, ao ser implementada, intensificou os debates educacionais e provocou impactos significativos na estruturação curricular, especialmente ao introduzir os conceitos de competências e habilidades como eixos centrais da proposta pedagógica nacional, discutidos ao longo da pesquisa. O segundo tópico, apresenta a temática da criança e do EF, analisando como o processo de escolarização dos anos iniciais e a formação da identidade, com significações para a constituição do sujeito. O terceiro tópico destaca os conceitos das emoções e interações sociais e como foram sendo construídas pela ciência filosófica e psicológica, apresentando um breve histórico e sua contribuição para o desenvolvimento humano.

O quarto tópico discute os conceitos de habilidades e competências, bem como as novas políticas curriculares socioemocionais; inicialmente, são apresentados os verbetes e a importância dessa temática fazer parte da organização dos núcleos curriculares, se caracterizando como o tópico principal desse estudo. Por fim, o quinto tópico da parte teórica se apresenta com as contribuições de Henri Wallon, Lev Vygotsky, e da neurociência para a dinâmica das HSe no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, na sequência apresenta-se o método da pesquisa, especificando as escolhas metodológicas, a forma de coleta e análise de dados, além dos princípios éticos de pesquisa. Apresentando também os objetivos específicos das ações estabelecidas metodologicamente, como: analisar os documentos escolares visando compreender como as HSe estão incorporadas e regulamentadas no contexto escolar; examinar as propostas curriculares e práticas pedagógicas dos anos iniciais do EF na elaboração de conteúdos curriculares alinhados às HSe e identificar as ações e práticas desenvolvidas pelos docentes para implementar atividades relacionadas às HSe na escolarização.

Além das etapas descritas anteriormente, a segunda parte da pesquisa apresenta os resultados obtidos por meio da coleta de dados, conduzida a partir da análise documental realizada em escolas e apresentada de forma tabulada, analisada e discutida. Compondo essa parte também, a discussão dos resultados por meio de um diálogo construtivo de interpretação dos dados coletados e apresentados em discussão do processo da pesquisa. Por fim, apresenta-se as considerações finais e as referências que nortearam todo este estudo.

PARTE 1 – COMPONENTE TEÓRICO

2.1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): concepções, princípios e efeitos

A BNCC emerge em um contexto de discussões e reformulações curriculares que já vinham ocorrendo entre os anos de 2009 e 2010, quando boa parte das diretrizes curriculares da educação nacional foram sancionadas, a constar também o debate e aprovação do Plano Nacional da Educação (2011–2020) (Bonini; Costa-Hübes, 2019), ganhando mais força em 2013. É neste ano que as instituições sem fins lucrativos, como o *Movimento pela Base*¹, o qual define o termo *Base*, como uma rede não governamental e apartidária, criada em 2013, que se dedicou a apoiar a construção, o aprimoramento e a implementação da BNCC no Brasil, e “Todos pela Educação” que passaram a atuar nesse processo de disputa sobre a BNCC (Michetti, 2020).

Além disso, o Grupo de Trabalho sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT DiAD) do Programa Currículo em Movimento do Ministério da Educação (MEC), empreendia os primeiros debates acerca da reformulação curricular (Bonini; Costa-Hübes, 2019; GT DiAD, 2018). Havia uma preocupação do GT DiAD (2018), que surgiu “[...] em um documento dos anos iniciais do ensino fundamental² [...]”, que visava garantir os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento “[...] à criança, ao adolescente, ao adulto e ao idoso [...]” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 19), em que se entendeu serem fundamentais ao longo da Educação Básica (Educação Infantil, o Ciclo de Alfabetização, os demais anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio).

De acordo com o GT DiAD (2018, p. 233), para que se efetivasse na prática a garantia desses direitos ao estudante, era imprescindível observar

¹ O Movimento pela Base Nacional Comum trata-se de um grupo não governamental constituído por profissionais da educação que desde 2013 atua em parceria com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e União dos dirigentes Municipais de Educação (Undime) no movimento de formulação da BNCC (Movimento pela base, s.d.). Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 08 fev. 2026.

² “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para o ciclo da alfabetização do Ensino Fundamental (Brasil, 2012). Esse documento foi elaborado pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF), vinculada à Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), da Secretaria de Educação Básica (SEB).” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 20).

[...] a necessidade de espaços adequados, incluindo-se recursos e serviços de acessibilidade, de condições de trabalho e formação para professores e demais profissionais da educação, de materiais pedagógicos, recursos didáticos e tecnológicos, de uma articulação intencional com espaços externos à escola e com políticas intersetoriais, de uma relação da escola com o território e os sujeitos do seu entorno como condição primordial para o ato educativo e, não menos importante, de efetivo acompanhamento dos processos educativos dos estudantes (GT DiAD, 2018, p. 233).

O GT DiAD (2018) complementa ainda, que esse conjunto de condições somente produz resultados efetivos quando a proposta curricular e sua implementação têm o estudante como foco central, reconhecendo-o como sujeito de direitos. Nessa perspectiva, torna-se fundamental considerar as condições que constituem sua identidade, compreendendo a forma como constrói e representa sua inserção no mundo, para que os conhecimentos escolares possam estabelecer diálogo com esse universo de experiências e significados.

As condições que são preconizadas neste documento disponibilizado em *preprint* (GT DiAD, 2018), buscavam dar subsídios e alternativas à BNCC, que à época (2015), encontrava-se em pauta no Conselho Nacional de Educação (CNE). Tais pontos são fundamentais para se pensar um currículo que assegurasse os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens da Educação Básica, ou seja, pensar para além do acesso desses aprendizes à Educação, mas também de sua permanência, garantindo-lhes a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Diante disto, tais aspectos discutidos pelo GT DiAD (2018) também envolveram políticas públicas específicas para garantia do direito a educação inclusiva na Educação Básica, no caso de estudantes da Educação Especial (Deficiência Física, Visual, Auditiva e Intelectual/Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação) e com Transtornos Específicos de Aprendizagem (Dislexia, Discalculia, Dislalia etc.), que requerem/exigem recursos e serviços de acessibilidade e profissionais qualificados e com boas condições de trabalho. Para que isso ocorra é preciso assegurar também a formação continuada permanente em serviço para os profissionais que atuam na Educação para melhor atendimento a esses estudantes. Isso, pois cada criança, adolescente ou jovem traz consigo uma bagagem de vivências e experiências antes e durante a sua permanência na escola.

É esta bagagem cultural e linguística que caracteriza a subjetividade constitutiva da identidade de cada aprendiz na sua relação dialógica com o outro. Isto é, na convivência com o outro, no aprender com o outro por meio do diálogo e das relações que são construídas entre os pares e com os professores uma formação humana e integral, conforme a BNCC (Brasil, 2018). O que exige pensar em um currículo que lance um olhar para as desigualdades sociais, digitais, econômicas, culturais, linguísticas, dentre outras, ou seja, um currículo que inclua a todos no processo de ensino e aprendizagem. Conforme destaca a BNCC (Brasil, 2018, p.8).

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. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

A formulação da BNCC teve início de maneira operacional em 2015, contando com a participação de uma ampla gama de representações institucionais e áreas do conhecimento. Estiveram envolvidos nesse processo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), associações científicas vinculadas às universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), além de especialistas indicados pelo MEC e professores e técnicos de secretarias de educação com experiência em currículo, designados tanto pelo Consed quanto pela Undime (Albino; Da Silva, 2019).

O principal objetivo da BNCC é assegurar o direito à aprendizagem por meio da definição de um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências essenciais, comuns a todos os estudantes do território nacional, independentemente de frequentarem escolas públicas, privadas ou situadas em áreas urbanas e rurais (Brasil, 2018). Nesse sentido, a BNCC não deve ser compreendida como um currículo mínimo, mas como um ponto de partida para a construção dos currículos locais, com o intuito de apoiar os sistemas educacionais na reformulação e adequação de suas propostas pedagógicas (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016).

Segundo os autores, a segunda versão da BNCC incorporou exigências já previstas na LDBEN (Brasil, 1996) e na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988),

com o propósito de oferecer suporte aos sistemas de ensino e às instituições escolares na elaboração e revisão de seus currículos, garantindo, assim, uma base comum de aprendizagem alinhada aos princípios legais e educacionais do país. Dada a importância da implementação da BNCC, o Brasil vem discutindo e se esforçando para construí-la desde a Constituição de 1988.

Aqui, um breve percurso dessa trajetória: em 1988, o artigo 210 da Constituição prevê a criação de uma Base Nacional para o Ensino Fundamental; em 1996 a LDBEN determina a adoção de uma Base para a Educação Básica. Em 1997/2013, as Diretrizes Curriculares definem a Base como “conhecimentos, saberes e valores” produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas, em 2014 (o Plano Nacional de Educação define a BNCC como estratégia para alcançar algumas de suas metas). Em 2015, análise dos especialistas brasileiros e a primeira versão da BNCC elaborada por um grupo de 116 redatores reunidos pelo MEC e a consulta pública que contou com 12 milhões de contribuições. Em 2016, as contribuições da consulta pública de leitura crítica por especialistas deram origem à segunda versão da BNCC, apresentando seminários estaduais sobre o documento em todas as Unidades Federais organizadas pelo Consed e Undime. No ano de 2017, a terceira versão da BNCC com audiências públicas com o CNE em todas as regiões do país para ouvir a sociedade e aprovação da quarta versão do texto, com homologação da BNCC pelo MEC e apresentação em escolas, o “DIA D”, e finalmente em 2018, houve o lançamento do guia de implementação e readequação dos currículos estaduais e municipais à luz da BNCC.

Mesmo antes da promulgação da BNCC, já existia uma preocupação em atender às demandas da Educação Básica por meio da normatização e orientação do planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Essa preocupação se materializou na formulação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2013) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN) (Brasil, 2010), todos instituídos como diretrizes obrigatórias para a Educação Básica. Esses documentos adotaram a mesma lógica de organização por faixas etárias, conforme estabelecido pela LDBEN (Brasil, 1996), consolidando uma estrutura normativa que antecedeu a BNCC.

A BNCC, ao ser implementada, intensificou os debates educacionais e provocou impactos significativos na estruturação curricular, especialmente ao introduzir os conceitos de competências e habilidades como eixos centrais da proposta pedagógica nacional. Essa abordagem, que articula conhecimentos, atitudes e valores, amplia a compreensão do processo formativo, exigindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas. É o que problematizam Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 26, grifos dos autores) quanto à ênfase dada ao termo “competências”, em que se aproxima de um currículo que “[...] se organiza em torno da ideia de um Núcleo Comum (*Common Core*), estruturado com base em objetivos e padrões de avaliação”, dando margem para inúmeras perspectivas ideológicas, distintos sentidos do conceito de competências no currículo da Educação Básica.

Jacques Delors (1998), em seu relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, propõe os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, como fundamentos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Essa concepção amplia a noção de educação direcionada para competências para além da dimensão cognitiva, integrando aspectos éticos, afetivos e relacionais.

Com o propósito de ampliar as discussões, Etelvino e Lemes (2022) analisaram os elementos que compõem a sigla BNCC, esclarecendo seus significados e suas implicações no âmbito educacional. Segundo os autores, o termo *Base* refere-se ao fundamento e ao suporte essencial para a elaboração das propostas curriculares de todos os sistemas educacionais do país. Já o termo *Nacional* sinaliza a amplitude do documento em uma territorialidade maior, mais abrangente. O termo *Comum* reflete o ideal de comunhão que a BNCC busca promover, detalhando competências, habilidades e conteúdos direcionados aos diferentes níveis de aprendizagem. Por fim, o termo *Curricular* enfoca a função organizacional dos currículos de modo a alinhar os processos pedagógicos com os objetivos definidos pela legislação educacional. Nas páginas introdutórias da BNCC destaca-se a ideia de que os currículos serão construídos ou adaptados pelos sistemas e redes de ensino em cada município, tendo-o como base. Destaca-se a importância da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar nesse processo de elaboração do currículo, assim

como, tais direcionamentos da teoria e da prática pedagógica devem constar no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Lopes (2018) destaca que, mesmo após a aprovação da BNCC, é fundamental fomentar leituras críticas e divergentes acerca da proposta curricular apresentada. Segundo a autora, a construção do currículo não se resume à formalização contida em documentos oficiais; ao contrário, ela é constituída por uma multiplicidade de elementos que compõem a dinâmica educacional. Entre esses elementos estão os livros didáticos, a literatura especializada em educação, a formação docente (inicial e continuada), os sistemas de avaliação, projetos pedagógicos, parcerias institucionais, a participação da comunidade, as interações universidade-escola, entre outros dispositivos sociais que integram o cotidiano e o entorno das instituições escolares.

Apesar dessa complexidade, a BNCC e os currículos locais exercem funções complementares na garantia das aprendizagens consideradas essenciais para cada etapa da Educação Básica. De acordo com o MEC (Brasil, 2018) deve ser entendida como um *currículo em ação*, que se materializa nas práticas pedagógicas cotidianas e nos processos formativos vivenciados nas escolas.

Ainda segundo o documento oficial, ao permitir que os estudantes aprofundem seus estudos nas áreas de conhecimento com as quais mais se identificam, ou mesmo em cursos técnicos e de formação profissional, a BNCC contribui para o fortalecimento do vínculo entre os jovens e a escola. Essa possibilidade pode favorecer tanto o aumento do interesse estudantil quanto à permanência escolar, impactando positivamente nos indicadores de aprendizagem e no desempenho educacional (Brasil, 2018).

As transformações implementadas nas últimas décadas refletem um novo paradigma curricular, centrado na noção de um *currículo em ação*, que busca estabelecer vínculos mais estreitos entre os currículos escolares e as demandas sociais, políticas e econômicas contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas ao mundo do trabalho. Um dos principais marcos dessa reconfiguração é a incorporação do conceito de competências nos documentos curriculares oficiais. Essa perspectiva está ancorada na compreensão de que as competências requeridas para o pleno desenvolvimento humano se tornaram, progressivamente, convergentes com aquelas exigidas para a inserção no processo produtivo.

São muitas as argumentações na formulação dos currículos. A própria recorrência de estudos que apontam dificuldades de implementação é criticada por grande parte dos autores do campo do currículo nos últimos cinquenta anos. O currículo pode ser compreendido como contínuo (em ação) e político (Ball, 2008; 2014; Silva, 2006; 2010).

O conceito de *currículo em ação*, segundo Macêdo (2018), refere-se à releitura do currículo formal que ocorre no momento de sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas. Trata-se de um processo dinâmico que revela como as intenções prescritas nos documentos oficiais são traduzidas, reinterpretadas, ressignificadas e adaptadas no cotidiano escolar. Trata-se de contextos de produção, de influência, de prática e de identidade que constitui o currículo, quando se refere também à identidade de sujeitos que farão parte da implementação do currículo (Ball, 2008; 2014), como é o caso da BNCC.

Nessa direção, Silva (2010, p. 15) corrobora afirmando que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”, escolhas essas que são partes constitutivas da BNCC. Embora o aprofundamento dessa temática mereça uma investigação própria, este estudo delimita seu foco à análise dos termos centrais introduzidos na versão final BNCC: competências e HSe.

Inicialmente, buscou-se compreender o significado do termo competências, tal como adotado na BNCC, a partir de uma abordagem conceitual. De acordo com Abbagnano (2012, p. 181), no *Dicionário de Filosofia*, o termo competência refere-se ao

[...] conceito introdutório por N. Chomsky, para aludir por um lado, ao conjunto de regras de que dispõe todo falante para falar e, por outro, ao seu efetivo e criativo no âmbito das situações específicas. Uma vez que a performance coincide com o ato criativo de um indivíduo falante, enquanto no estruturalismo o sujeito individual desaparece e se configura como um ato de uma estrutura metaconscencial (Abbagnano, 2012, p. 181).

Já no *Dicionário Online de Língua Portuguesa* (s.d., [web]), o termo competência é definido como: “[...] capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto: recorrer à competência de um especialista; capacidade de fazer alguma coisa; aptidão; ligado a um ofício, cargo, trabalho; atribuição, alçada”.

Diante disso, competência é definida pela BNCC 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. O conceito de competência marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDBEN (Brasil, 2018). Resumidamente, as competências seriam o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme sinaliza a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988). As dez competências gerais apontadas pela BNCC para compor os currículos são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado.

As diretrizes da BNCC como proposta de Educação para o século XXI, envolve compreender o estudo das emoções, que se mostra fundamental para a promoção das HSe em diferentes situações, seja interna ou externamente à escola. Nesse sentido, será necessário pensar no desenvolvimento de cinco competências: a autoconsciência, a autogestão, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável.

A promoção das CSe reflete uma tendência amplamente observada em pesquisas nacionais e internacionais, sendo respaldada por diversas iniciativas desenvolvidas por instituições educacionais e organismos multilaterais. Entre essas iniciativas, destacam-se as ações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), do *World-Class Instructional Design and Assessment* (WIDA), do *Center for Curriculum Redesign*, além das diretrizes propostas pelo próprio MEC no Brasil.

Diante desse contexto, surgem debates importantes na sociedade acadêmica e educacional sobre os interesses e implicações que essas competências representam para a formação e futuro dos estudantes. “Na BNCC, a menção à preparação para o mundo do trabalho é feita logo na introdução e reiterada na competência, assim como no tópico sobre os marcos legais” que reflete a análise documental (Canettieri; Paranahyba; Santos, 2021, p. 15). Esse vínculo configura as competências como um direito dos estudantes, mas também como um desenvolvimento que, muitas vezes, é colocado sob a sua responsabilidade.

É inegável o vínculo entre os novos currículos e as demandas do mundo do trabalho (Canetti; Paranaíba; Santos, 2021). Contudo, o problema não está somente na organização dos currículos, mas também na centralidade dada ao desenvolvimento dessas habilidades, em detrimento de outros objetivos essenciais da educação, visto que esses objetivos incluem a promoção do desenvolvimento social e cultural, a construção do conhecimento, a busca pela equidade, a emancipação do cidadão e sua formação humana e integral. Fica claro que estes objetivos devem constar em todas as etapas da Educação Básica, devendo ser desenvolvidos com base nas dez competências gerais.

Macêdo (2018) aponta que empresas privadas já vêm atuando na formação de docentes com a finalidade de forma-los para atuar com as competências, por meio de jogos educativos voltados ao desenvolvimento de HSe. Este é um dos novos conceitos introduzidos pela BNCC, que tem gerado parcerias com universidades estrangeiras, contribuindo para uma reconfiguração da formação docente. No entanto, essas parcerias com instituições privadas, muitas vezes, incorporam modos de gestão, que não compartilham a tradição e a experiência de universidades brasileiras (Ball, 2012), o que pode comprometer a efetividade da formação. O autor, ao pensar no plano prático que o currículo aplicado apresenta, destaca três arenas Ball (2001, p.103):

se destaca três arenas: **o contexto de produção** dos documentos norteadores, ou seja, os textos, os discursos políticos que são produzidos; **o contexto de influência**, onde os discursos são disseminados nas mídias a partir e por grupos de interesse como organismos e agências internacionais; **o contexto de prática**, onde ocorrem os conflitos e debates da interpretação do currículo.

As três arenas, conforme afirma Ball (2001, p. 103, grifo do autor) são “[...] um conjunto de tecnologias de políticas que produzem ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática [...]” e moldam os sujeitos que nela se inscrevem as “[...] novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores [...]”. Ou seja, trata-se de formar um sujeito que se molda na atualidade pelas tecnologias digitais, como a Inteligência Artificial, pelos impactos causados pela pandemia de Covid-19, dentre outros fatores. Formar um trabalhador para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho.

Segundo Macêdo (2018, p. 31), “[...] jogam fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das universidades brasileiras para comprar parcerias

internacionais que pouco conhecem da nossa tradição”. Há uma sensação de desespero e desamparo criada por uma propaganda de que, apesar do esforço de muitos, a educação não deslancha. Na obra *Teoria do Currículo* apontada por Lopes e Macedo (2011), os autores chamam a atenção para a articulação excessiva entre o mercado, os organismos internacionais, as avaliações padronizadas e os currículos baseados em competências.

Em estudos que abordam conteúdos procedimentais quanto à abordagem temática das competências e habilidades, está relacionada ao *saber fazer*, que, segundo Lemes (2021) deve ser analisada por meio de uma reflexão pedagógica sobre os diferentes significados atribuídos a essa temática. O autor identifica três manifestações principais: as competências como condição prévia, como condição do objeto e como competências relacionais. Essas formas não se excluem mutuamente, mas representam dimensões distintas e, por vezes, complementares dentro de um mesmo contexto. As duas primeiras manifestações estão mais vinculadas aos processos cognitivos envolvidos na construção dos esquemas mentais, enquanto a terceira diz respeito aos aspectos relacionais e socioemocionais, que expressam a dinâmica das interações sociais e a diversidade da realidade vivenciada pelos indivíduos, abrindo espaço para reflexões críticas.

Especificamente, a competência relacional refere-se à capacidade de estabelecer relações eficazes com os outros. A escola assume múltiplas demandas que ultrapassam a mera transmissão do conhecimento no contexto contemporâneo, é fundamental que o indivíduo desenvolva autonomia, resiliência, colaboração e outras HSe, que vão além da acumulação de saberes. Essas competências habilitam os estudantes a conviverem e aprenderem com as diferenças e diversidades presentes na sociedade (Santos, 2022).

Para Carvalho (2010, p. 42) “[...] a escola é desafiada a transmitir novos conhecimentos e formar novas competências, com o objetivo de preparar os seres humanos para as novas condições de vida, em consonância com a nova dinâmica do capitalismo”. Na pesquisa de Lemes (2021), ao analisar os fundamentos da BNCC, propõe-se uma discussão sobre conceitos, princípios e práticas que apresentam grande complexidade tanto teórica quanto operacional. Ao enfatizar a dimensão pedagógica, tais princípios assumem uma ampliação significativa, impondo o

imperativo de reinterpretar o ato pedagógico a partir do reconhecimento do direito do outro.

Nesse sentido, uma escolarização efetivamente inclusiva demanda o acolhimento da culturalidade, da territorialidade e da diversidade, reconhecendo essas dimensões como essenciais para a construção de processos educativos legitimadores. Lemes acrescenta:

[...] parece que a BNCC pressupõe assumir parte desse papel e que suas orientações e diretrizes atendem às demandas das especificidades e peculiaridades locais das ações pedagógicas na unidade escolar inclusivas originadas nesse espaço vivencial da estrutural (Lemes, 2021, p. 2208).

Assim, diante do que foi discutido neste tópico, cabe lançar um olhar no contexto da implementação da BNCC, em que não estava prevista uma pandemia de Covid-19³, a qual reforçou as desigualdades sociais, atingindo principalmente pessoas em situação de pobreza e grande vulnerabilidade econômica e social. Tal momento histórico marcou a educação mundial, a saber, pela consolidação do uso de tecnologias digitais em contextos de aprendizagem e pelas demandas envolvendo HSe de crianças, adolescentes e suas famílias durante e no pós-pandemia. São questões que precisam constar nas discussões coletivas para se pensar na reformulação e implementação do novo PNE e de como a BNCC, enquanto base curricular, pode garantir à aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Trata-se de pensar aqui em um currículo que seja flexível e que busque acolher a todos nos processos de ensino e aprendizagem.

Teixeira e Branco (2021) apontam que para a implementação da BNCC no Brasil, há que se destacar as tensões entre defensores e críticos do documento. Os autores analisam as disputas ideológicas e pedagógicas em torno da BNCC no Brasil, examinando as convergências e divergências entre as organizações que apoiam a implementação da norma e os pesquisadores que criticam seu caráter centralizador. Destacam ainda, que embora a BNCC busque padronizar o ensino nacional, ela enfrenta resistência por supostamente limitar a autonomia docente e ignorar as diversidades regionais do país. Esses autores enfatizam a necessidade de um

³ A pandemia de COVID-19 foi uma crise sanitária global causada pelo vírus SARS-CoV-2, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 e encerrada como emergência internacional em 5 de maio de 2023.

currículo mais democrático que permita a flexibilização e a contextualização conforme a realidade de cada escola. Em suma, reforça que a eficácia da BNCC depende do equilíbrio entre diretrizes nacionais e o respeito às especificidades culturais brasileiras.

Além dessa demanda de discussão, a trajetória da BNCC detalha sua evolução desde a primeira versão em 2015 até a homologação final em 2018, destacando a construção de uma política não linear, sendo profundamente influenciada pelas mudanças nos cenários políticos brasileiros, especialmente durante as transições entre os governos de Dilma Rousseff e Michel Temer. Divergências significativas são identificadas entre as versões do documento, revelando disputas ideológicas e alterações nos princípios norteadores, nos atores envolvidos e no público-alvo. Alves *et al.* (2021) utilizaram a análise de textos normativos, portarias e diretrizes para demonstrar como as políticas educacionais refletem as complexidades e os interesses das gestões que as formulam. O material descreve as ações necessárias para a implementação da BNCC nos estados e municípios, abrangendo desde a formação de professores até a reestruturação dos currículos escolares.

No quadro abaixo, apresenta-se de forma didática um breve histórico do contexto das conjunturas sobre a BNCC, apresentada nos estudos de Alves e Oliveira (2022).

Quadro 1 – Contexto das conjunturas – Breve Histórico da BNCC

Dimensões			
BNCC	Ciclos de governos	Marcos legais	Políticas correlacionadas
BNCC (2015)	Dilma Rousseff (2011-2016) Ministro da Educação: Renato Janine Ribeiro (6 de abril a 30 de setembro de 2015).	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Plano Nacional de Educação	"formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores, [...] material didático" (p. 2)
	Dilma Rousseff (2011-2016) Ministro da Educação: Aloizio Mercadante (2 de outubro de 2015 a 12 de maio de 2016).	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Plano Nacional de Educação	"Plano Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar" (p.26)
BNCC (2017)	Michel Temer (2016-2018) Ministro da Educação: José Mendonça Filho (12 de maio de 2016 a 6 de abril de 2018).	Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação	"Formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação" (p. 8)
BNCC (2018)	Michel Temer (2016-2018) Ministro da Educação: Rossieli Soares da Silva (10 de abril a 31 de dezembro de 2018).	Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação	"Formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação" (p. 8)

Fonte: Alves e Oliveira (2022, p.9).

O processo de formulação da BNCC é fortemente criticado e trouxe ao cenário educacional alguns questionamentos, quanto à: não ter garantida uma escuta efetiva e democrática das bases escolares na sua formulação; apresentação de discussões ideológicas e políticas devido aos ciclos de governo e suas ideias opositoras em relação à Educação; outro ponto se refere a um possível engessamento ao docente e uma “perspectiva de padronização e homogeneização curricular. Observa-se que tais questionamentos preconiza uma educação tecnicista, que visa a um ideário de atendimento à demanda de mercado” (Soares; Mello, 2024), trazendo uma visão neoliberal de educação que avança sobre a escola pública. Conforme afirmam Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 31, grifo dos autores), articulando com o contexto das conjunturas do processo de formulação da BNCC em sua última versão:

[...] a BNCC foi organizada para atender ao perfil profissional exigido pelo contexto de produção mercadológico que, devido à demanda das inovações tecnológicas e outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, justifica o mote de formar indivíduos competentes para exercer com *autonomia*, as exigências empresariais.

Outro aspecto relevante para se destacar é que a BNCC não é baseada em um único teórico, visto que o documento adota um currículo focado no desenvolvimento de competências e habilidades, apoiando-se no conceito de Educação Integral. Na concepção da BNCC, ela dialoga fortemente com Philippe Perrenoud (2000), com principal foco na “Pedagogia das Competências” e nos saberes para resolução de problemas práticos (Dias, 2010). Também com Jacques Delors, com o pilar do *Aprender a Aprender* baseado no relatório, *Educação: Um Tesouro a Descobrir* da UNESCO (Delors, 1998). O documento traz fortes raízes na Pedagogia Crítica de Paulo Freire e nos estudos de Miguel Arroyo voltados para o protagonismo do estudante. E na Pedagogia Histórico-Crítica com viés voltado às demandas do século XXI e do conhecimento historicamente acumulado na vertente de Dermeval Saviani. Além das Teorias interacionistas, inspiradas em autores como Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, que enfatizam a construção ativa do conhecimento entre sujeito e objeto (Piaget), a interação social e a mediação (Vygotsky), com foco no desenvolvimento global da criança e para a afetividade (Henri Wallon), tendo-os como grandes teóricos fundadores. De acordo com os autores Cabral, Cabral e Oliveira (2020, p. 74):

Assim, pode-se compreender que a teoria de Vygotsky está inserida em todo o processo de ensino aprendizagem da educação e a forma com que a BNCC apresenta as competências fica implícita essa teoria em sua abordagem, pois deixa clara a importância da integração e interação do sujeito com as questões sociais e com seu cotidiano para a concepção do ensino, evidenciando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Da mesma forma, também podemos ver a teoria de Piaget na BNCC, principalmente quando a mesma determina que para a aquisição do conhecimento se faz necessário que o aluno possua determinada faixa etária, justamente o que Piaget evidencia em sua teoria, que é necessário haver maturação para que haja a aprendizagem.

Além disso, cabe destacar que, na escrita da BNCC, a parte dos teóricos que participaram do grupo de elaboração do referido documento estava afiliada à perspectiva Histórico-Cultural (Vygotsky, 1991; 1997; 1998; 2001), compreendendo a formação do sujeito nas/pelas interações sociais com o outro situado historicamente, na medida em que o documento enfatiza as interações sociais e o contexto cultural na aprendizagem. Trata-se de um sujeito histórico, social, inconcluso, ativo, que estabelece relações com objetos do conhecimento, com o outro e com o meio cultural no qual está inserido e, assim, se constitui humano, produz cultura e produz sentidos. Nessa direção, a “aprendizagem segue sempre o desenvolvimento”, porque é um processo contínuo, inacabado, é dialético, assim como o sujeito o é (Vigotsky, 2010, p. 104). Tal concepção de ser humano apresentada por esse grupo de teóricos, pontualmente na primeira versão do documento, destoa da perspectiva Histórico-Cultural.

Desse modo, a BNCC apresentada pelo grupo de teóricos alicerçados na perspectiva Histórico-Cultural, visa a uma formação humana e integral, com vistas ao desenvolvimento cognitivo, social e cultural do sujeito-aprendiz para além da esfera escolar, ou seja, para que possa interagir em diferentes lugares sociais, como a família, o mundo do trabalho, dentre outros. Trata-se de pensar em um sujeito social e historicamente constituído na/pela dialogia com o outro.

Diante disso, para prosseguimento nos estudos, apresenta na próxima seção o EF, dando ênfase à escolarização dos anos iniciais e à importância da formação da identidade na criança, tendo a BNCC como *base* de alicerce. Para tanto, a entrada no EF marca uma importante transição no desenvolvimento psíquico da criança, caracterizada pela transição da brincadeira para a aprendizagem sistemática e pela ampliação de sua autoconsciência e papel social, como também a identidade não é uma estrutura inata; ela é constituída na e pela mediação social. A apropriação dos

signos culturais (como a linguagem escrita), a convivência no grupo escolar e a mediação docente são decisivas na constituição da consciência de si e do sentimento de pertencimento.

2.2. A criança e o Ensino Fundamental: o processo de escolarização dos anos iniciais e formação da identidade

Este estudo propõe reunir informações sobre as primeiras fases do desenvolvimento humano, em especial, a terceira infância, também conhecida como idade escolar, que ocorre aos seis anos e perdura até o início da puberdade, aos onze anos. Neste estágio da infância, observa-se o desabrochar das habilidades cognitivas concomitantes à matrícula no EF, momento em que as práticas educativas e as interações sociais passam a integrar de forma decisiva ao processo de ensino e aprendizagem. Durante a terceira infância, a criança apresenta avanços significativos na coordenação motora, frutos do desenvolvimento observado na fase anterior, bem como um crescimento expressivo em múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, social e física, que marcam esse período de consolidação das suas capacidades (Papalia; Olds; Feldman, 2000).

Durante o desenvolvimento infantil, um conjunto de fatores interdependentes orienta as mudanças observadas ao longo da idade, incluindo a evolução funcional do organismo, a maturação psicológica, as oportunidades de práticas motoras adequadas a cada faixa etária e ao papel da escolarização nesse processo. Quanto às diferenças de sexo, estas se fundamentam tanto nos distintos perfis hormonais e no ritmo de maturação, que impactam às aptidões motoras específicas e às práticas socioculturais, como as preferências e expectativas de gênero, resultando em trajetórias variadas na aquisição e no refinamento das habilidades motoras (Papalia; Olds; Feldman, 2000).

Ademais, outra habilidade “desbloqueada” na terceira infância é a de maior controle dos movimentos voluntários, como a capacidade de inibir uma reação quando a excitação está presente, permitindo que a criança consiga diferir certos atos de curto prazo (a partir dos sete anos de idade) ou longo prazo, a partir dos onze anos de idade (Papalia; Martorell, 2021). Paralelamente, emerge um raciocínio cada vez mais lógico, acompanhando a expansão das habilidades linguísticas e da memória. Nesse

período, a formação da autoimagem se consolida, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e o reconhecimento das próprias potencialidades em contextos sociais e escolares.

Neste estudo, a atenção recai sobre a terceira infância, período que engloba a escolarização no EF, que se caracteriza por um desenvolvimento cognitivo e afetivo de elevada complexidade. Nessa fase, a criança passa a vivenciar uma multiplicidade de oportunidades de aprendizagem, estabelecendo relações sociais no âmbito familiar, escolar e entre pares, o que contribui para a consolidação de estruturas mentais mais elaboradas (Papalia; Martorell, 2021). É nesse estágio que os alunos assimilam conceitos fundamentais que orientarão toda a sua trajetória na Educação Básica, além de adquirirem as habilidades de leitura, escrita, bem como a ampliação de sua visão de mundo.

Ao tratar da terceira infância, é importante associá-la ao processo de escolarização, especialmente no que se refere ao ingresso e à vivência no EF. Observa-se que o Brasil seguiu uma tendência internacional, já consolidada em diversos países da América Latina, ao estabelecer o início dessa etapa aos seis anos de idade, com a duração de nove anos. Essa reorganização foi formalizada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), que alterou a LDBEN, ampliando o EF para nove anos e determinando o ingresso obrigatório de crianças a partir dos seis anos de idade (Brasil, 2006).

As modificações promovidas na estrutura da Educação Básica, especialmente com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, acarretaram além da ampliação da obrigatoriedade escolar, abrangendo crianças e adolescentes entre quatro e dezessete anos de idade, também impuseram a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e a organização dos sistemas escolares (Brasil, 2009).

Dessa forma, a política educacional implementada no Brasil a partir de 2006 consolidou-se como um instrumento legítimo para assegurar às crianças, independentemente de sua classe social, o direito de iniciar mais precocemente a vivência escolar (Saveli; Tenreiro, 2011). O documento oficial do MEC, ao tratar da antecipação da entrada das crianças no EF, tem como finalidade ampliar o tempo de convivência escolar, reconhecendo a importância desse espaço para o desenvolvimento integral na infância (Brasil, 2005).

Anteriormente, em 1997, os PCN e a Proposta Curricular destinados ao primeiro segmento do EF, segundo Tenreiro (2011), foram elaborados como diretrizes pedagógicas voltadas a orientar e subsidiar o trabalho de professores, coordenadores e gestores escolares. Tais documentos apresentam flexibilidade para adaptações regionais e locais, respeitando as especificidades de cada contexto. Seu principal objetivo é garantir aos educandos o acesso aos conhecimentos fundamentais para o exercício pleno da cidadania, funcionando como instrumentos de normatização dos conteúdos e competências essenciais de cada componente curricular.

O autor aponta que o acesso à educação aos seis anos de idade no EF se destaca para o direito à cidadania, sendo determinado pelo Estado como acesso a todas as crianças, de forma gratuita, e independente da classe social. Destaca, ainda, que essa ampliação de oito para nove anos é uma política que possibilita o acesso aos bens culturais e ao conhecimento da leitura e escrita que trará maiores possibilidades de ser bem sucedida no mundo da escolarização, porém, não legitima a melhoria da qualidade de ensino, outro assunto a se debater no âmbito da educação.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) de acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), atua na formulação de políticas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2006). Em articulação com os sistemas de ensino e participação social, também planeja, orienta e coordena a implementação dessas políticas por meio da cooperação didático-pedagógica, tecnológica, técnica e financeira. As ações desenvolvidas visam à melhoria da qualidade da aprendizagem e da valorização e qualificação dos docentes, com o objetivo de garantir a igualdade de condições para acesso e permanência na Educação Básica em consonância com o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 2006).

Esses programas educacionais estão alinhados aos objetivos estabelecidos para a Educação Básica Nacional, conforme diretrizes divulgadas pelo MEC em julho de 2019, em parceria com o Consed e a Undime, com o propósito central de posicionar o Brasil como referência em Educação Básica na América Latina até o ano de 2030. Atualmente, a Educação Básica brasileira é regulamentada por um conjunto de documentos normativos fundamentais. Entre eles, destaca-se a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece a LDBEN, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo

Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Também compõem esse arcabouço jurídico a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

A representação da criança como sujeito social na posição de estudante exige, além de uma definição jurídica da idade de ingresso e permanência no sistema escolar, também resulta de uma construção histórica contínua e em disputa, que perpassa os debates sobre o tempo e os conteúdos necessários ao processo de aprendizagem (Neves; Barbosa; Baptista, 2016). No contexto brasileiro, essa construção foi legitimada tanto pela legislação educacional quanto pelas políticas públicas. A obrigatoriedade da escolarização, que se intensifica entre os séculos XIX e XX, culmina com a consolidação da Educação Básica como direito de todas as crianças e adolescentes entre quatro e dezessete anos.

Nesse processo, destacam-se as Leis Federais nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 (Brasil, 2005; 2006), que redefiniram a organização do EF, estabelecendo o ingresso obrigatório aos seis anos de idade e ampliando sua duração de oito para nove anos. Essa reorganização representou uma inflexão nas políticas públicas de inclusão, ao antecipar a entrada da criança no EF e, simultaneamente, exigir o redimensionamento das práticas pedagógicas nos anos iniciais dessa etapa. Conforme orienta o próprio MEC (Brasil, 2005), torna-se necessário “reorganizar a estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação para atender de maneira qualificada às especificidades desse novo perfil de estudantes”.

Diante da necessidade de reorganização estrutural do sistema educacional, instaura-se um processo de escolarização da infância que envolve a progressiva apropriação da cultura escolar por parte das crianças. Essa cultura, longe de ser estática, deve ser compreendida como um constructo dinâmico, em constante movimento e transformação (Neves; Barbosa; Baptista, 2016). Nesse contexto, emerge uma nova configuração identitária das crianças que passa a ocupar o espaço escolar não apenas como destinatárias de saberes, mas como sujeitos sociais ativos, inseridos em um processo de transição e apropriação de novas práticas escolares. A escolarização, tal como analisada nesta pesquisa, insere a infância no EF como uma experiência historicamente situada, na qual os sujeitos ocupam tempos e espaços

específicos, permeados por práticas sociais que lhes atribuem sentidos e significados particulares.

É oportuno introduzir os conceitos de escolarização e cultura escolar, conforme propõem Faria Filho *et al.* (2004), ao refletirem sobre os processos de constituição da infância escolarizada. A noção de escolarização remete a dois sentidos que se relacionam: “[...] o estabelecimento de processos e políticas de ‘organização’ de uma rede de ensino e referências sociais em que a escola se torna eixo articulador de sentidos e significados” (Neves; Barbosa; Baptista, 2016, p.348).

Assim, a cultura escolar é entendida a partir das interações que se estabelecem no interior da escola: entre os alunos, entre os professores e entre os alunos e os professores. Parte-se da ideia de que as formas de participação e o processo de tornar-se membro de um determinado grupo, bem como as culturas de pares destes grupos, relacionam-se com a cultura escolar e com o sistema educacional, que igualmente se faz presente de forma contundente no interior das escolas, contribuindo para que algumas interações ocorram ou não. Essas interações têm sido alvo de estudos do campo da nova Sociologia da Infância (Neves; Barbosa; Baptista, 2016).

No contexto das transformações da escolarização e das interações que ela propicia, destaca-se a contribuição da Nova Sociologia da Infância, especialmente ao introduzir dois conceitos fundamentais: a infância como categoria estrutural e a criança como ator social. Corsaro (1997), um dos principais expoentes da Sociologia da Infância, retoma e desenvolve reflexões anteriormente trazidas por Florestan Fernandes em 1947, ao afirmar que as crianças constroem coletivamente uma cultura própria, baseada em processos de negociação entre pares. Essa chamada “cultura de pares” manifesta-se nas interações sociais por meio de atividades, valores, rotinas e práticas cotidianas, criando um senso de pertencimento e identidade no espaço escolar. Interações essas que contribuem para a formação da subjetividade infantil e se articulam diretamente com os processos de escolarização, que não se reduzem à transmissão de conteúdo, mas implicam na constituição de modos de ser e de estar no mundo.

Nos anos iniciais do EF, a construção da identidade é descrita como um processo central e um período marcante no desenvolvimento da criança (Frasson, 2015). Esse processo não ocorre de forma isolada, mas está profundamente ligado às interações sociais e, especialmente, à afetividade presente no ambiente escolar

(Silva, 2017; Santos, 2022). Frasson (2015) investiga a construção da identidade e o conceito de "ofício de aluno", como as experiências familiares e as primeiras interações escolares que moldam o comportamento e a visão de mundo do educando, destacando a importância das relações interpessoais e do "*habitus*" escolar na formação social do indivíduo. A autora conclui que ser aluno envolve o aprendizado de normas e práticas específicas que transformam a criança em um agente social ativo.

Silva (2017) analisa o papel fundamental da afetividade no processo de aprendizagem durante os primeiros anos do EF, demonstrando que conexões emocionais positivas entre docentes e alunos fortalecem a autoestima e o engajamento escolar resultando em maior rendimento acadêmico. Argumenta ainda, que o acolhimento emocional é indispensável para o desenvolvimento cognitivo e social pleno da criança. Estabelecer estratégias pedagógicas humanizadas, como o diálogo e a ludicidade, também é importante para criar ambientes educativos mais seguros e eficazes. Por fim, o autor, ressalta a necessidade de investir na capacitação de professores para que saibam integrar a dimensão sensível às práticas pedagógicas cotidianas.

A formação de identidade da criança nos anos iniciais do EF é influenciada por alguns fatores, como os vínculos afetivos e a autonomia. O estabelecimento de vínculos afetivos positivos entre professores e alunos é fundamental para a construção da identidade e da autonomia, visto que, quando a criança se sente valorizada e incentivada a expressar suas opiniões e emoções, ela desenvolve uma percepção mais clara de si mesma, ou seja, a afetividade influencia diretamente a percepção que a criança tem de si mesma construindo a autoimagem e autoestima (Souza, 2025).

Abordagens pedagógicas que respeitam as individualidades permitem que as crianças desenvolvam maior conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor (Eu e Outro), promovendo um sentido de pertencimento e segurança, elementos essenciais para que a identidade se firme de maneira saudável (Souza, 2025). A autora aponta para o papel do educador, que deve atuar como um mediador essencial nesse processo e, quando o docente compreende a importância do afeto na construção da identidade dos alunos, ele se torna capaz de estabelecer relações transformadoras que ajudam na formação de indivíduos mais confiantes e preparados.

A identidade nos anos iniciais é moldada pela qualidade das relações interpessoais, onde o afeto serve como base para que a criança se perceba como um sujeito capaz, seguro e integrado à comunidade escolar, ou seja, a afetividade atua como um alicerce na construção da identidade nos anos iniciais do EF.

A identidade é vista, pela citada autora, como um processo central e marcante no desenvolvimento infantil, influenciando na formação da autoimagem, autoestima e autonomia, que se encontra alinhada ao papel do vínculo entre professor e aluno como mediador do conhecimento e da segurança emocional, além da utilização de estratégias pedagógicas essenciais, como o diálogo, a escuta ativa e a ludicidade.

Sendo a escola o espaço de pertencimento onde a criança valida suas primeiras impressões sobre si mesma, a construção da identidade é sensível ao "olhar" do educador, que funciona como um espelho social. Conforme Martins e ScoralickLempke (2020), a inteligência emocional desenvolvida nesse período prepara o aluno para enfrentar desafios futuros com autonomia; assim, quando o professor estabelece relações baseadas na escuta e no respeito, ele fortalece a autoconfiança do estudante.

Em sua pesquisa de mestrado, Santos (2020), investigou a relevância da afetividade na relação entre professor e aluno, focando em como o suporte emocional contribui para o fortalecimento da autoconfiança e do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentando resultados que demonstram que uma postura pedagógica afetuosa gera um impacto positivo no desempenho acadêmico e na capacidade de comunicação dos estudantes. Ressalta ainda, que o sucesso educativo depende da qualidade das interações interpessoais e do clima emocional estabelecido em sala de aula e que, essa relação, fortalece a construção da identidade do aluno no EF.

Rodrigues e Poletto (2023) corroboram que um ambiente seguro permite que a criança perceba suas competências e desenvolva uma autoestima positiva. Esse acolhimento institucional é fundamental para que o aluno se sinta encorajado a expressar opiniões e a participar ativamente da construção de seu saber, consolidando sua autonomia moral e intelectual. As pesquisas de Carvalho (2024) mostram que a autonomia é um processo contínuo influenciado por metodologias ativas e pela postura do professor como facilitador. Conclui o estudo, com

uma proposta de formação docente, enfatizando a importância de criar espaços que estimulem o pensamento crítico e a responsabilidade desde cedo.

Souza (2025) destaca que os anos iniciais do EF são descritos como um período determinante para a construção da identidade e o aprimoramento das HSe das crianças. Durante essa fase, a escola deixa de ser apenas um espaço de aprendizado formal para se tornar um epicentro de interações e vínculos afetivos que influenciam diretamente a motivação e a autoestima dos alunos.

Com o desenvolvimento da pesquisa pautada em diversos autores, pode-se perceber o quanto a relação das interações sociais subsidia as emoções e a afetividade na construção da prática professor-aluno e na identidade do estudante. Diante disso, a próxima seção apresenta as contribuições filosóficas e psicológicas para esses conceitos apontados e o quanto essas contribuições desconstruiu a oposição clássica entre racionalidade e emotividade, mostrando que a cognição e as decisões lógicas dependem diretamente dos processos afetivos e quanto as emoções não são eventos meramente isolados ou internos, mas construções simbólicas adquiridas e significativas na convivência e nas práticas sociais.

2.3. Emoções, Interações Sociais, Afetividade: conceitos e contribuições filosóficas e psicológicas

A BNCC reorganizou o ensino para a promoção de dez competências gerais que concorrem no âmbito pedagógico para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos (Brasil, 2018). Não há no documento uma definição ou referência teórica de emoção, habilidades sociais e suas características, mas há, como descrito anteriormente, o momento em que se espera seu desenvolvimento ou, de algum modo, apareça no educando.

As produções em pesquisas e estudos estão evidenciando que o tema interfere significativamente na constituição das identidades dos sujeitos da educação, não só dos estudantes, mas também dos profissionais que atuam nela; por isso, a preocupação com os currículos e o planejamento articulado com o desenvolvimento dessas habilidades. Afinal, um questionamento importante a se fazer é: por que as HSe são importantes e devem ser trabalhadas na realidade escolar? A partir desse

contexto, a atenção aos aspectos emocionais na escolarização se estabelece para reflexão e análise.

Historicamente, uma visão dualista entre emoção e cognição prevaleceu por muitos séculos, com a crença de que essas dimensões eram opostas e incongruentes. Durante esse período, a escola era considerada um espaço que se destinava exclusivamente ao desenvolvimento da cognição, deixando as emoções de fora do contexto educacional (Leite, 2012). Quando se fala em emoção, a Psicologia é a base que alicerça o trabalho, embora no início do século XX, tenha sido marcada por uma visão positivista, em que a dimensão da razão tinha maior peso na definição de homem, afastando-se de toda questão subjetiva. Foi somente entre as décadas de 1960 e 1970 que os estudos começaram a focar as emoções com repercussão na área educacional (Dias; Cruz; Fonseca, 2008).

A etimologia da palavra “emoção”, segundo Abbagnano (2012, p. 363) se refere a:

[...] qualquer estado, movimento ou condição que provoque no animal ou no homem a percepção do valor (alcance ou importância) que determinada situação tem para sua vida, suas necessidades, seus interesses. Nesse sentido, no dizer de Aristóteles, a emoção, é toda afeição da alma, acompanhada pelo prazer ou pela dor, sendo o prazer e a dor a percepção do valor ou para as necessidades do animal.

No *Dicionário da Língua Portuguesa*, o termo *emoção* é definido como uma reação a estímulos ambientais e cognitivos que gera tanto experiências subjetivas quanto alterações neurobiológicas, estando associada ao temperamento, à personalidade e às motivações, que podem ser reais ou subjetivas. O estudo das emoções remonta às teorias clássicas de filósofos como Platão e René Descartes, que estabeleceram a tradicional dicotomia entre razão e emoção, na qual a razão foi posteriormente correlacionada à cognição. Conforme afirmam Barbosa, Santos e Paranyhyba (2021, p. 3), “o sujeito era concebido como alguém que ora sente e ora pensa, como se razão e emoção fossem dois fatores dissociáveis e que podem ser explicados separadamente”.

Com a influência da Revolução Industrial e a relevância do contexto social na análise de fenômenos, viu-se necessário compreender a interação do organismo com o ambiente. De acordo com Martins (1997), as pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento e evolução humana, com ênfase nas interações sociais, visavam considerar os aspectos físico, cognitivo, psicossocial e emocional. A partir de então,

correntes teóricas interacionistas surgiram, destacando as crianças como seres ativos em seus processos de desenvolvimento. O interacionismo, nesse contexto, pressupõe que as interações não podem ser dicotomicamente reduzidas a causa e efeito.

A etimologia da palavra *interação* contribui para uma compreensão mais profunda do conceito, que pode ser entendida como um potencial de regulação entre os indivíduos que compõem um grupo social. Essa regulação ocorre quando o comportamento de um ou mais parceiros somente pode ser compreendido levando em consideração a atuação dos demais envolvidos na relação. Conforme destaca Almeida Carvalho (2021, p. 6):

Uma regulação recíproca ocorre quando a compreensão do comportamento de um ou mais parceiros requer levar em conta as ações de ambos (ou mais) e tem o potencial de gerar significados compartilhados por eles. Um significado compartilhado tem um potencial de persistência, ou seja, de ocorrer no momento seguinte ou em outro momento, seja com o mesmo ou com outro parceiro que passou a compartilhá-lo. Um significado compartilhado abreviado em um sinal caracteriza uma correlação, ou seja, a simplificação de um significado compartilhado, o que pode aumentar seu potencial de persistência.

Desde a segunda metade do século XX, inclusive sob o impacto da teoria do apego e seus desenvolvimentos, enormes avanços técnicos e metodológicos permitiram novas asserções e rupturas de paradigmas. Nesse sentido, as teorias consideradas interacionistas trazem três teóricos que concebem as crianças como seres ativos, em seus processos de desenvolvimento, diferentemente das correntes inatista e ambientalista, no qual sustentou por muitos séculos visões incompletas sobre as relações do ser humano.

O primeiro teórico que trouxe contribuições para compreender o desenvolvimento humano sobre as interações foi o biólogo e psicólogo Jean Piaget (1896-1980) com sua teoria sobre a Epistemologia Genética, que ressalta a relevância dos esquemas mentais, da construção da inteligência e do conhecimento da criança (Paula; Mendonça, 2009). O Cognitivismo, corrente teórica da qual faz parte, prioriza com maior ênfase os aspectos cognitivos da atividade humana, sendo seu principal objetivo compreender como o sujeito elabora, transforma, armazena, busca, escolhe, planeja e executa informações provenientes do meio ambiente ou do seu próprio interior. Nessa perspectiva, a inteligência humana desenvolve-se por meio das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto. Contudo, o cognitivismo atribui maior

relevância às construções cognitivas, enquanto as emoções e afetos, segundo a visão de Piaget, funcionam como fontes de energia ou impulso que auxiliam na organização das estruturas cognitivas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia. Assim, para Piaget, emoção e cognição são componentes distintos e independentes, não havendo dependência direta entre eles (Paula; Mendonça, 2009).

Outro teórico interacionista Henri Wallon (1879-1962), médico e psicólogo francês, nomeado como socio-interacionista, traz a Teoria da Psicogênese, que engloba o ser como um todo, pois considera o indivíduo um ser geneticamente social, que centra no desenvolvimento das emoções, como um instrumento de interação das relações sociais e criação de vínculo (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992). Wallon também argumenta sobre o desenvolvimento dos indivíduos ser um processo não-linear, com regressões e reformulações, conforme o organismo e o ambiente mudam. O teórico foi o primeiro a considerar a emoção e a afetividade dentro da realidade escolar, considerando quatro aspectos importantes no desenvolvimento infantil e na construção do pensamento: a afetividade, o movimento, a inteligência e a pessoa (Galvão, 2002).

Considerando uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, a emoção e a cognição se fazem complementares no processo da expressão do Eu. “Expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se” (Galvão, 2002, p.100). Para Wallon, a estruturação do ambiente escolar e seu planejamento reflete as interações sociais oferecidas e as formas exploradas, pois vale lembrar que a escola oferece vivências diferentes do espaço familiar, já que desempenha um papel importante para a formação da personalidade. O autor, em suma, traz uma discussão sobre a contribuição de Wallon e o impacto das emoções na escola, revelando a existência da relação entre a emoção e as atividades intelectuais.

O terceiro teórico interacionista a se destacar é Lev Seminovitch Vygotsky (1896–1934), de origem russa, formado em Direito, atuou como professor de Literatura, Estética e História da Arte, além de fundar seu próprio laboratório de Psicologia. Ao longo de sua breve carreira, produziu mais de 200 trabalhos científicos abrangendo diversas áreas do conhecimento, sendo reconhecido como o proponente da Psicologia Histórico-Cultural e pioneiro na concepção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais, das condições de

vida e da cultura. Sua teoria fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, que compreende os fenômenos e o psiquismo humano a partir da interação entre os aspectos biológicos e sociais condição para o processo de desenvolvimento. Vygotsky (1998) conferiu especial ênfase às mediações entre o Eu e o Outro, destacando a importância das relações sociais na construção do conhecimento. Em seus estudos sobre a teoria das emoções, publicados pouco antes de seu falecimento, afirma:

Se tomarmos o pensamento orientado para a resolução de uma tarefa de importância vital para o indivíduo, veremos que as emoções relacionadas com tal pensamento realista são, com muita frequência, incomensuravelmente mais profundas, mais fortes, mais móveis e mais significativas no sistema do pensamento do que as emoções relacionadas com as visões. O importante aqui é outro procedimento de união dos processos emocionais com o pensamento [grifos nossos] (Vygotsky, 1998, p. 126).

Um dos pontos destacados por Vygotsky em seu texto *A Teoria das Emoções* é “a participação ativa da vida emocional na esfera cognitiva do pensamento e no movimento criador, que é a imaginação, fazendo críticas às condições que promovem o retorno ao dualismo cartesiano entre mente e corpo, cognição e afeto” (Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 650). Vygotsky rejeita a separação entre emoção e cognição, argumentando que a criança aprende por meio do afeto, de modo que esses dois elementos são interdependentes.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre através das funções psicológicas superiores, sendo que estas estão subordinadas à Lei da Dupla Formação, que estabelece que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico) e depois, no interior da criança (intrapsicológico)” (p. 75). Nesse sentido, Góes (1993, p. 1), ressalta que “o plano intersubjetivo não é o plano do ‘outro’, mas o da relação do sujeito com o outro” e destaca que o sujeito se constitui através de interações sociais em que o adulto ou o par mais experiente atua como mediador. É por meio do convívio social que se criam as condições para o surgimento da consciência, permitindo o desenvolvimento das funções mentais superiores, tais como atenção, memória, percepção e raciocínio (Paula; Mendonça, 2009). Martins (1997) explora a psicologia sócio-histórica de Vygotsky para destacar como as interações sociais são fundamentais na construção do conhecimento escolar e argumenta que o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da mediação pela

linguagem, transformando funções psicológicas básicas em processos superiores por meio do diálogo com o outro.

As emoções vêm sendo objeto de estudo, análise e debate acadêmico e científico desde os primeiros registros do pensamento humano, sofrendo influências conforme o tempo e o espaço em que são abordadas. Contudo, nas últimas décadas, esse campo tem ganhado novo impulso a partir das reformas curriculares, que passaram a promover o desenvolvimento das CSe como um dos pilares da formação integral dos estudantes.

Estormovski e Silva (2024, p. 15) chamam atenção para os desdobramentos dessa tendência ao afirmar que “[...] o afeto se torna um aspecto essencial do comportamento econômico, no qual a vida afetiva [...] segue a lógica das relações econômicas e da troca”. Essa perspectiva crítica sugere que a valorização da dimensão afetiva no contexto educacional contemporâneo pode, em determinados casos, ser instrumentalizada por racionalidades gerenciais e mercadológicas, o que demanda atenção por parte dos educadores e formuladores de políticas públicas.

A evolução do pensamento filosófico sobre as emoções revela um movimento das concepções que as viam como antagonistas da razão para entendimentos que as reconhecem como componentes essenciais da vida racional, ética e social, integrando gradualmente novas perspectivas que dialogam com as ciências contemporâneas e as complexidades da experiência humana. Para Espinoza, as emoções, são chamadas tecnicamente de afetos (*affectus*) sendo consideradas fenômenos naturais, definido como afecções do corpo que aumentam e diminuem sua potência de agir, acompanhadas pelas ideias dessas afecções na mente. É fundamental distinguir “afeto” de “afecção”: a afecção é a modificação ou alteração em si, por outro lado o afeto envolve a percepção dessa mudança e seu impacto na potência do indivíduo, que para Espinoza o afeto é afetar o outro (Amaral, 2021).

E para Sartre, a transformação mágica do mundo, define a essência da emoção como um fenômeno consciente que busca alterar a realidade quando os meios práticos para resolver um problema são ineficazes (Alves, 2024). Ao contrário das teorias psicológicas (das correntes positivistas) que reduziam a emoção a meros distúrbios fisiológicos, Sartre defende que a emoção é uma forma de existência da consciência. A emoção possui uma finalidade: transformar “magicamente” as condições do mundo para que o sujeito possa lidar com a situação (Alves, 2024). E

completa, pontuando que as manifestações fisiológicas do corpo não são a causa da emoção, mas sim o que revela a seriedade e a profundidade dessa experiência emocional, resultante da interação entre mundo, consciência e corpo, propondo uma visão mais profunda das emoções ao considerar a totalidade da realidade humana, apoiando-se no conceito de ser-no-mundo de Heidegger, em que a emoção emerge como uma forma de superar desafios no mundo (Alves, 2024).

Sob a ótica da Psicopedagogia e da Psicologia do Desenvolvimento, o aprendizado não é um ato puramente intelectual, mas um processo indissociável das emoções e do contexto social. A afetividade constitui um alicerce incontornável no desenvolvimento infantil, manifestando-se como um elemento vital que transcende a mera transmissão de conteúdos curriculares. Nos anos iniciais do EF, a escola consolida-se como o epicentro de interações sociais onde o vínculo afetivo atua como mediador da "apropriação do conhecimento".

A convergência teórica entre Henri Wallon e Lev Vygotsky, conforme Passos e Cantero (2022), fundamenta essa interdependência; enquanto Wallon postula que a afetividade e a cognição são componentes estruturais e dinâmicos do comportamento humano, Vygotsky assevera que a afetividade é o elemento integrador que facilita a "internalização de conceitos". Essa síntese é crítica para o cenário pedagógico contemporâneo, pois reafirma que um ambiente escolar acolhedor é o substrato necessário para que a criança desenvolva sua identidade e avance em seu processo de maturação cognitiva e psicossocial (Passos; Cantero, 2022).

Após as articulações entre emoções, interações e afetividade e as teorias que proporcionam o desenvolvimento interacionista, na próxima seção, dar-se-á ênfase aos conceitos de habilidades e competências no contexto da escolarização e um olhar para o currículo, com foco nas HSe proposto pela BNCC. Contudo se articula para uma estrutura de currículo da Educação Básica no Brasil ao colocar o conceito de competência no centro do processo de aprendizagem, estabelecendo que o conhecimento acadêmico deve estar articulado ao desenvolvimento de habilidades práticas, atitudes e valores humanos.

2.4. Conceitos de Habilidades e Competências e as novas políticas curriculares socioemocionais

O contexto educacional tem passado por inúmeras transformações, especialmente a partir da implementação da BNCC e, apesar de suscitar questionamentos, é inegável que esse documento introduziu novas pautas curriculares, incorporando temas que, embora já estudados por distintas áreas do conhecimento, passam agora a ser oficialmente integrados ao currículo da Educação Básica. Consolidada em sua terceira versão, aprovada em 2017 e implementada a partir de 2020 (Brasil, 2018), a BNCC propõe diretrizes que incluem, entre outras inovações, as habilidades e competências socioemocionais como parte das políticas curriculares. Esses conceitos, ao serem incorporados ao cotidiano escolar, ampliam os horizontes da escolarização e introduzem novos saberes a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica.

Analisar as significações desses conceitos, quando consideradas no contexto escolar, parece inevitável, visto que é um tema atual e com valor reconhecido nos referenciais e parâmetros curriculares. Dessa forma, apresentam-se a seguir algumas definições e correlações: segundo o Dicionário Online de Português, habilidade é compreendida como a capacidade de realizar algo com eficiência, envolvendo atributos como inteligência, destreza, engenho, aptidão, astúcia e conhecimento técnico. Uma pessoa habilidosa, portanto, é aquela que demonstra proficiência e domínio na execução de determinada atividade. Para Macedo (2008, p. 7), refere-se à capacidade de fazer algo com qualidade, envolvendo além de aspectos técnicos, também a capacidade de ver, ouvir e comunicar-se com clareza.

Já o conceito de competência está associado ao reconhecimento, geralmente de caráter institucional, da aptidão de um sujeito para desempenhar tarefas específicas e assumir responsabilidades. Contudo, Macedo (2008) ressalta que a competência vai além da simples execução de tarefas, exigindo um conjunto mais amplo de saberes e capacidades. Assim, embora a habilidade seja parte constituinte da competência, esta demanda um conjunto mais complexo de atributos. Como destaca o autor, “para ser competente, devemos ser habilidosos, mas ser habilidoso nem sempre é suficiente para ser competente” (p. 9).

Nos estudos de Macedo (2005), são identificadas três dimensões da competência, sendo aqui enfatizada a competência relacional, sendo esta, a:

[...] terceira forma de competência [que] é interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é o "como esses fatores interagem". A competência relacional expressa esse jogo de interações. É comum na escola um professor saber relatar bem um problema que está acontecendo em sala de aula, mas na própria aula não saber resolver situações relacionadas com a indisciplina, espaço ou tempo (Macedo, 2005, p.9).

O jogo de interações, citado por Macedo (2005), faz surgir questões de interações sociais envolvidas nesses conceitos de habilidades e competências. Quando as habilidades encontram o cenário das relações interpessoais, encontra-se as Habilidades Sociais (HS) que muitos teóricos trazem significações para muitos contextos, especialmente na escolarização. Segundo Bolsoni-Silva e Carrara (2010), as HS podem ser compreendidas como um conjunto de comportamentos emitidos em resposta às demandas de situações interpessoais, desde que esses comportamentos contribuam para maximizar os ganhos e minimizar as perdas nas interações sociais. Os autores destacam ainda “[...] a importância das habilidades sociais enquanto adjetivação de categorias de repertórios comportamentais relevantes para o favorecimento de interações sociais satisfatórias” (Bolsoni-Silva; Carrara, 2010, p. 345).

No que se refere aos conceitos de habilidades e competências, a BNCC propõe definições que articulam aspectos cognitivos, procedimentais e socioemocionais (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, o documento estabelece como um de seus fundamentos pedagógicos a garantia do desenvolvimento de dez competências gerais, as quais expressam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica.

Essas competências compreendem a valorização e a utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, de modo a favorecer a compreensão da realidade, a aprendizagem contínua e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Também enfatizam o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da investigação científica, da reflexão crítica, da criatividade e da capacidade de formular hipóteses, resolver problemas e produzir soluções fundamentadas em conhecimentos das diferentes áreas.

O documento valoriza, ainda, a fruição das manifestações artísticas e culturais, o uso de diferentes linguagens para expressão e comunicação, bem como a utilização crítica, ética e reflexiva das tecnologias digitais de informação e comunicação nas diversas práticas sociais. Defende igualmente a valorização da diversidade de saberes e experiências culturais, favorecendo escolhas pautadas na cidadania, na autonomia, na responsabilidade e na construção do projeto de vida.

As competências propostas contemplam também, a capacidade de argumentar com base em fatos e informações confiáveis, respeitando os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável. Do mesmo modo, ressaltam a importância do autoconhecimento, do cuidado com a saúde física e emocional, da compreensão das próprias emoções e das emoções do outro, bem como do desenvolvimento da empatia, do diálogo, da cooperação e da resolução de conflitos, promovendo o respeito à diversidade em suas múltiplas dimensões. Por fim, orientam que o estudante seja capaz de agir individual e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões fundamentadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

Essas dez competências gerais da BNCC trazem as habilidades como atitudes e valores que, quando garantidas, promovem o desenvolvimento integral dos estudantes. Sendo assim, cada uma delas integra aspectos cognitivos e socioemocionais como comunicação, pensamento crítico e científico, empatia e autoconhecimento, fortalecendo assim uma visão de educação integral do aluno, promovendo a superação entre os desenvolvimentos intelectual e socioemocional (Brasil, 2018), já pautadas em outros documentos como a LDBEN e os PCNs.

Os estudos de Del Prette e Del Prette (2018) apontam para as diferenças e semelhanças entre HS e Competências Sociais (CS) que, embora estejam relacionados, não são sinônimos. Os autores definem as HS como um conceito descritivo, que se refere a comportamentos sociais observáveis, como ações e reações entre pessoas, esperados conforme normas culturais, seja em contextos mais restritos ou mais amplos.

Já a CS é compreendida como um conceito avaliativo, que implica a análise qualitativa do desempenho apresentado nas interações sociais, considerando tanto os resultados obtidos quanto os critérios éticos envolvidos nesse processo (Del Prette;

Del Prette, 2018). A relação entre HS e CS é, portanto, de natureza instrumental: as HS constituem requisitos para a manifestação de um comportamento socialmente competente, embora, por si só, não sejam suficientes. A CS exige, além da presença de habilidades específicas, a capacidade de mobilizá-las de forma adequada, sensível ao contexto e aos valores éticos que orientam as interações sociais.

Dessa forma, os demais requisitos que compõem a CS vão além da simples execução de HS específicas, sendo pautados pela variabilidade de respostas diante das diferentes situações interpessoais. Isso porque as HS não correspondem a padrões fixos ou rígidos de comportamento, mas sim a repertórios flexíveis e adaptáveis às demandas contextuais. Além dessa variabilidade, a CS envolve dimensões éticas e valorativas, fundamentadas em princípios como os direitos humanos, a justiça, a empatia e a reciprocidade. Esses elementos orientam a convivência e a qualidade das interações sociais, exigindo do indivíduo um processo contínuo de autogerenciamento ético e de autoconhecimento (Del Prette; Del Prette, 2018).

A BNCC, ao estabelecer uma base comum para a Educação Básica, se apoia em cinco pilares fundamentais para a construção do currículo escolar: o primeiro, se refere ao direito de aprendizagem e desenvolvimento, que traz o desenvolvimento integral por meio das experiências de aprendizagem; o segundo, aponta para as competências gerais da Educação Básica, com dez competências a serem desenvolvidas no decorrer da educação em seus aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais; o terceiro pilar traz os componentes curriculares por etapa e área do conhecimento com a finalidade de organizar os conteúdos curriculares da Educação Básica, assegurando uma progressão no aprendizado e a articulação entre os diferentes componentes; o quarto, se refere à equidade e inclusão com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade; e, o quinto e último pilar, traz a integração entre teoria e prática com o objetivo de estimular a articulação entre os conhecimentos teóricos e as experiências práticas, de modo a promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Brasil, 2018).

Esses pilares orientam a elaboração dos currículos escolares, com o propósito de garantir uma educação mais justa, equitativa e de qualidade para todos os

estudantes. Nesta pesquisa, o foco recai sobre o segundo pilar, que trata das competências na educação, previamente mencionadas nesta seção, que englobam as novas políticas curriculares voltadas para as CSe.

Essa perspectiva valoriza uma visão do estudante e da educação que enfatiza a dimensão socioemocional, compreendida como o conhecimento de si mesmo, a sensibilidade em relação ao outro e às diferenças, bem como a capacidade de tomar decisões íntegras, entre outras habilidades. Destaca-se que essas competências são tão fundamentais para a aprendizagem acadêmica quanto para os demais aspectos do desenvolvimento integral do indivíduo (Brasil, 2018).

No estudo realizado por Ricarte e Bueno (2022), as HSe são apresentadas como um conjunto de competências que permitem ao indivíduo identificar e regular suas emoções, estabelecer e manter relacionamentos interpessoais saudáveis e tomar decisões responsáveis. Outra apresentação de Ricarte e Bueno (2022) considera as HSe como capacidades individuais manifestadas em padrões comportamentais que podem ser desenvolvidos e aprendidos por meio de processos formais e informais de aprendizagem. Em ambas as definições, as HSe são reconhecidas como elementos de grande relevância para o desenvolvimento contínuo do indivíduo ao longo da vida.

Os autores destacam que, apesar da crescente atenção à área das HSe, o modelo atual de escolarização ainda atende apenas parcialmente às necessidades de aprendizagem, privilegiando conteúdos práticos e gerais, enquanto subestima a importância do trabalho com as relações interpessoais, emocionais e psicológicas das crianças. Além disso, as intervenções em HSe no contexto educacional tendem a focar em problemas específicos, como *bullying*, desempenho escolar e comportamentos disfuncionais, estando predominantemente direcionadas para a faixa etária pré-escolar, especialmente no que se refere à relação entre crianças e seus cuidadores e ao desenvolvimento do autocontrole (Ricarte; Bueno, 2022). Em contrapartida, para a formação docente, os autores Marques, Tanaka e Foz (2019) faz uma revisão integrativa que analisa programas de intervenção desenhados especificamente para promover a aprendizagem socioemocional de professores do ensino básico. Os autores destacam que a docência é uma das profissões mais estressantes, podendo levar ao esgotamento e ao surgimento da Síndrome de *Burnout* devido às altas demandas emocionais. A análise de 18 estudos internacionais revelou que fortalecer

as competências dos docentes gera impactos positivos em sua saúde mental, no bem-estar e na eficácia pedagógica em sala de aula. Embora existam benefícios claros, como a melhora do clima escolar, o artigo aponta que ainda há poucas pesquisas e políticas públicas focadas exclusivamente no desenvolvimento emocional do educador. Conclui-se que integrar essas habilidades na formação docente é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação de forma saudável e produtiva (Marques; Tanaka; Foz, 2019). Considerando os autores mencionados que tanto para os estudantes como para os docentes trabalhar com as HSe no contexto escolar podem amenizar consequências em *bullying* em estudantes e *burnout* em docentes.

No âmbito das CSe, Marin *et al.* (2017) destacam que esse construto tem recebido crescente atenção na literatura devido à sua relação direta com a qualidade do desenvolvimento e o ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes. Entretanto, ressaltam que a CSe é um conceito complexo, abrangendo múltiplas dimensões, incluindo as HSe, e está relacionada a outros constructos, como a inteligência emocional e o desenvolvimento socioemocional.

A partir de revisão realizada, Marin *et al.* (2017), sintetizam que a CSe pode ser compreendida como o resultado da articulação entre o desempenho socioemocional e o conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo agir de forma funcional e adaptada ao contexto sociocultural em que está inserido. Nessa perspectiva, as diferentes habilidades constituem componentes da inteligência emocional, abrangendo as dimensões intra e interpessoal, conforme discutido anteriormente.

De modo mais específico, os autores destacam que a CSe corresponde à capacidade de mobilizar, integrar e colocar em prática recursos, conhecimentos e habilidades cognitivas, socialmente aprendidos, diante das diferentes situações vivenciadas pelo indivíduo. Assim, uma pessoa socialmente competente é capaz de avaliar as demandas de cada contexto e identificar a habilidade mais apropriada para o desempenho de situações cotidianas, articulando e aplicando, de forma adequada, atitudes e aprendizagens socioemocionais. Com a finalidade de sistematizar a compreensão e evidenciar a relação entre esses conceitos, elaborou-se um mapa conceitual.

Figura 1 – Mapa conceitual Desenvolvimento Socioemocional

Fonte: Marin *et al.* (2017).

De acordo com o mapa conceitual elaborado por Marin *et al.* (2017), as CSe se organizam em cinco categorias principais: autoconsciência, autorregulação, consciência social, tomada de decisão e relacionamento interpessoal. Paralelamente, fundamentados nas dez competências gerais definidas pela BNCC, os pesquisadores do Instituto Ayrton Senna propõem um modelo que agrupa as CSe em cinco macrocompetências, as quais apresentam variações e organização específicas. Essas macrocompetências abrangem: Abertura ao Novo, Autogestão, Engajamento com os Outros, Amabilidade e Resiliência Emocional (Instituto Ayrton Senna, 2022).

Del Prette e Del Prette (2018) estabelecem uma correlação entre as CSe e o contexto sociocultural, definindo tais competências como habilidades em desenvolvimento ao longo da vida, inseridas na dinâmica entre a CS e o ambiente sociocultural. Essas habilidades são moldadas pelas práticas culturais, que determinam as tarefas interpessoais e os comportamentos considerados desejáveis e esperados para tais tarefas.

Considerando que o conceito de CS é mais amplo, é possível inferir que, quando um grupo social dentro de um determinado nicho cultural apresenta desempenho socialmente competente segundo critérios tanto instrumentais quanto éticos, esse desempenho estabelece novas contingências ambientais. Estas, entrelaçadas podem provocar alterações nas normas e regras de convivência,

caracterizando, assim, o surgimento de novas práticas culturais (Del Prette; Del Prette, 2018). No mapa conceitual abaixo, construído pelos autores Del Prette e Del Prette (1999; 2001; 2005; 2017), as CSe resultam da articulação entre conhecimentos, habilidades e motivações para lidar com conteúdos emocionais em diversas situações, cujo objetivo é o aprimoramento do repertório comportamental

Figura 2 – Mapa Conceitual da Competência Social



Fonte: Del Prette e Del Prette (1999; 2001; 2005; 2017)

O desempenho socialmente competente refere-se à capacidade de um indivíduo em expressar seus sentimentos, atitudes, desejos ou direitos de maneira adequada à situação, respeitando os outros e, ao mesmo tempo, resolvendo problemas imediatos e minimizando a probabilidade de conflitos futuros. O desenvolvimento das CSe dos estudantes pode ser definido como a aquisição de capacidades pessoais que se manifestam nas formas de pensar, sentir e agir, expressas por meio de comportamentos e atitudes voltados para o relacionamento consigo mesmo e com os outros, no contexto social e cultural em que estão inseridos. Essas competências também abrangem a habilidade para tomar decisões conscientes e enfrentar situações adversas ou inéditas, respondendo a estímulos de natureza pessoal e social (Instituto Ayrton Senna, 2022).

Um bom desenvolvimento social e emocional é essencial para formar crianças e jovens responsáveis, independentes e seguros de si mesmos, favorecendo desta forma o respeito pelos outros, a cooperação e a convivência positiva. O papel das escolas é cada vez mais relevante no que diz respeito ao trabalho da educação emocional das crianças, tendo em conta a dificuldade revelada pelas famílias na gestão das suas próprias emoções e simultaneamente na educação emocional dos seus filhos (Santos, 2022, p. 81).

O papel da escolarização é de suma relevância nesse universo do desenvolvimento das HSe e CSe, devido à construção de interações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. Vygotsky (1991) infere que a interação com os outros é um fator essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois é através dessa participação nas interações que a criança constrói a compreensão do mundo social, apropriando-se de uma série de instrumentos socioculturais como, por exemplo, a linguagem. Importante salientar que Henri Wallon também contribui quanto à questão da afetividade e cognição e suas interações na aprendizagem.

Por isso, é fundamental que se insira no processo educacional a aprendizagem de competências emocionais e sociais, não se restringindo, unicamente, aos conteúdos cognitivos. Os processos de desenvolvimento das funções psíquicas relacionam-se aos processos de desenvolvimento das formas superiores da conduta da criança, que são a própria condição humana. Assim, os aspectos biológicos e culturais, para o desenvolvimento psíquico, formam um processo único e complexo, como afirma Martins (2011).

Dessa forma, na próxima seção serão discutidas algumas contribuições à luz dos teóricos elencados (Henri Wallon e Lev Vygotsky) e a contribuição da neurociência na temática da pesquisa, pois a articulação entre esses campos fundamenta-se na compreensão do desenvolvimento humano como uma síntese dialética entre o biológico e o cultural, superando a dicotomia entre corpo e mente. No entanto, os excertos fornecidos não detalham a articulação teórica e científica específica entre as ideias de Wallon, a psicologia de Vygotsky e os achados das neurociências, mas a neurociência contemporânea confirma que a mediação cultural, afetividade e as interações sociais propostas pelos teóricos alteram fisicamente as conexões neurais. A convergência nesses pontos levantados entre Wallon, Vygotsky e as neurociências mostra que o cérebro é um órgão plástico e social, cuja estrutura orgânica supõe e exige a intervenção do meio cultural e afetivo para se desenvolver plenamente, superação do reducionismo biológico (Martins, 2011).

2.5 Excertos e contribuições da perspectiva Histórico-Cultural, da Psicogênese da Pessoa Completa e da Neurociências na temática das Habilidades Socioemocionais

Nesse tópico se fundamenta em alguns aspectos da teoria da Psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon e da Perspectiva Histórico-Cultural de Lev Vygotsky e contribuições das neurociências. As escolhas se justificam pelos aportes teóricos, devido ao Sistema Municipal das escolas pesquisadas, possuírem fundamento na teoria de Lev Vygotsky, enquanto que a temática da pesquisa tem maior alinhamento com a teoria da afetividade de Henri Wallon, trazendo os excertos dessa teoria mais próximos à temática HSe e CSe.

Os aportes teóricos de Lev Semenovich Vygotsky começaram a chegar ao Brasil de forma gradual na segunda metade da década de 1970, consolidando-se a partir da década de 1980, com a incorporação de seus pressupostos em propostas curriculares. Esse movimento ocorreu em consonância com o processo de redemocratização do país, que fomentou debates críticos em oposição ao dogmatismo teórico predominante na década anterior (Miranda, 2005). Nesse contexto, destaca-se a inserção da psicologia histórico-cultural como matriz teórica capaz de promover transformações nos modelos educacionais tradicionais.

Vygotsky atuou no Instituto de Psicologia de Moscou, em colaboração com Luria e Leontiev no desenvolvimento de um projeto científico voltado à construção de uma psicologia fundamentada no materialismo histórico-dialético. Seu esforço consistiu em superar perspectivas reducionistas, propondo uma abordagem que compreende o psiquismo humano como resultado de processos históricos, sociais e culturais (Miranda, 2005).

A perspectiva defendida por Vygotsky e seus colaboradores parte do pressuposto de que as funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a memória voluntária e a autorregulação não são inatas, mas emergem a partir das relações sociais mediadas culturalmente. Assim, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo de natureza biossocial, no qual a cultura desempenha papel estruturante na organização do funcionamento psicológico (Vygotsky, 2007; 1991). Essa concepção implica uma ruptura com visões

naturalizantes do desenvolvimento, ao afirmar que o sujeito se constitui nas interações sociais e na apropriação de instrumentos simbólicos historicamente produzidos.

Tal proposição insere-se diretamente na tradição marxista, na medida em que incorpora os fundamentos do materialismo histórico-dialético como matriz epistemológica. Nessa tradição, o conhecimento não é concebido como reflexo passivo da realidade, mas como produto de práticas sociais concretas, historicamente situadas e atravessadas por contradições. A realidade, por sua vez, é entendida como dinâmica e processual, constituída por relações em constante transformação (Vygotsky, 2004; 1991). Essa base teórica permitiu a Vygotsky superar dicotomias clássicas da psicologia, como sujeito/objeto, indivíduo/sociedade e interno/externo, ao propor que tais dimensões são indissociáveis e se constituem mutuamente no processo de desenvolvimento humano.

Esta base epistemológica também é explicada por Rego (2002, p. 96), ao afirmar que “Marx e Engels propõem a perspectiva materialista-dialética para a compreensão do real, para a construção do conhecimento e para o entendimento do homem”. Nessa direção, o conhecimento não é estático, mas construído em movimento, o que implica compreender o ensino como processo mediado e não mera transmissão. Embora a formulação didática frequentemente utilize a tríade tese–antítese–síntese como recurso explicativo, é importante destacar que, no materialismo dialético, não ocorre de forma linear, mas por meio de transformações qualitativas decorrentes de tensões internas ao próprio processo histórico.

Assim, ao transpor essa base teórica para o campo educacional, emerge uma concepção de ensino que se distancia radicalmente da lógica transmissiva, sendo o ensino compreendido como um processo mediado, no qual o professor atua como organizador das condições de aprendizagem, promovendo situações que possibilitem ao estudante apropriar-se ativamente do conhecimento. Nessa direção, a prática pedagógica deixa de centrar-se na reprodução de conteúdo e passa a orientar-se pela criação de condições para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Essa concepção se materializa quando o professor assume o papel de mediador, estruturando intervenções pedagógicas que consideram os conhecimentos prévios dos estudantes, construídos em seus contextos socioculturais. Isso implica reconhecer que a aprendizagem não parte do zero, mas se ancora em experiências anteriores, que são ressignificadas no processo educativo. Assim, o ensino assume

um caráter dialógico e interativo, no qual o conhecimento é produzido na relação entre sujeitos, mediado por instrumentos culturais, especialmente a linguagem (Silva, 2015).

Desse modo, a contribuição da perspectiva histórico-cultural reside em deslocar o foco da educação de uma visão centrada no indivíduo isolado para uma compreensão do desenvolvimento humano como processo social, histórico e culturalmente mediado. Essa mudança, além de redefinir o papel do professor e do aluno, também estabelece bases sólidas para o diálogo com campos contemporâneos, como a neurociência, ao permitir compreender que processos cognitivos e socioemocionais são simultaneamente biológicos e culturalmente constituídos.

Ao discutir o conceito de mediação, Martins e Moser (2012) articulam as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Wertsch, destacando que o desenvolvimento cognitivo humano é inseparável do uso de instrumentos e signos, o que implica uma inflexão teórica fundamental, ou seja, o deslocamento do foco do indivíduo isolado para as relações sociais historicamente mediadas. Nessa perspectiva, a mediação constitui o princípio organizador do funcionamento psicológico, uma vez que a relação do sujeito com o mundo não ocorre de forma direta, mas é sempre intermediada por artefatos culturais, tanto materiais como simbólicos, que transformam qualitativamente a atividade mental.

Pode-se dizer que essa compreensão se insere em continuidade com o projeto epistemológico vygotskiano anteriormente discutido, ao reforçar que o psiquismo humano é constituído nas interações sociais e não pode ser explicado por determinantes exclusivamente biológicas ou internas. Nesse sentido, a mediação por instrumentos e signos representa o mecanismo pelo qual se efetiva a transição das funções psicológicas elementares (base biológica) para as funções psicológicas superiores, de natureza cultural e histórica. Como destacado por Martins e Moser (2012), essa transformação ocorre porque os instrumentos atuam na regulação da ação sobre o mundo externo, enquanto os signos operam na regulação interna do comportamento, reorganizando os processos de memória, atenção e pensamento.

Essa distinção é central para compreender o caráter indireto do desenvolvimento humano. Diferentemente de abordagens empiristas ou inatistas, que pressupõem uma relação imediata entre sujeito e objeto, a perspectiva histórico-cultural afirma que toda aprendizagem é mediada por sistemas simbólicos e práticas

sociais. Assim, o conhecimento não é resultado de uma assimilação direta da realidade, mas de sua reconstrução por meio de significados culturalmente compartilhados e, como consequência, o desenvolvimento cognitivo passa a ser entendido como um processo de internalização de formas culturais de ação, nas quais a linguagem assume papel estruturante. Essa articulação proposta por Martins e Moser (2012) também dialoga com as contribuições de Leontiev, ao enfatizar que a atividade humana é sempre orientada por motivos e mediada por instrumentos culturalmente produzidos.

Em análise desenvolvida por Miranda (2005) acerca da teoria histórico-cultural de Vygotsky evidencia que a transformação da prática pedagógica exige a compreensão articulada de três eixos estruturantes: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a mediação por meio e instrumentos e signos e a linguagem na organização do pensamento, não como conceitos isolados, mas como um sistema teórico integrado que redefine a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. A ZDP, nesse contexto, desloca o foco da ação pedagógica do desempenho já consolidado para o campo das potencialidades, ao afirmar que aquilo que o aluno realiza com auxílio revela mais sobre seu desenvolvimento do que aquilo que consegue fazer de forma independente.

Essa concepção introduz uma crítica às práticas avaliativas centradas no nível real de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que atribui ao ensino um caráter prospectivo e intencional, voltado à emergência de funções psicológicas ainda em formação. Esse movimento só se concretiza por meio da mediação, entendida como princípio organizador da atividade humana, na qual instrumentos e signos operam como elementos estruturantes das funções psicológicas superiores, permitindo que processos inicialmente interpsíquicos sejam internalizados como intrapsíquicos (Vygotsky, 2007).

Nesse sentido, Miranda (2005) enfatiza que o papel do professor consiste em organizar condições mediadoras qualificadas, capazes de aprimorar o pensamento do aluno e promover avanços qualitativos no desenvolvimento, o que implica reconhecer que nem toda mediação é automaticamente formativa, mas depende de sua intencionalidade pedagógica e de sua adequação ao contexto sociocultural do sujeito. A linguagem, por sua vez, constitui o eixo integrador desse sistema, uma vez que atua como instrumento psicológico fundamental na organização do pensamento, na

regulação do comportamento e na formação de conceitos, possibilitando a transição da ação externa para a internalização consciente.

Ao articular esses três elementos, a autora explicita que a prática pedagógica, sob a ótica histórico-cultural, deve ser compreendida como um processo de intervenção intencional no desenvolvimento humano, no qual ensinar significa promover condições para a internalização de formas culturalmente elaboradas de pensamento. Essa interpretação permite ainda estabelecer um diálogo fecundo com a neurociência contemporânea, especialmente no que se refere às funções executivas, uma vez que processos como autorregulação, planejamento e controle inibitório podem ser compreendidos como expressões neurocognitivas de mecanismos de mediação simbólica e linguística internalizados, evidenciando que o desenvolvimento socioemocional não é apenas biológico, mas profundamente constituído nas relações sociais mediadas.

Chaiklin (2011) aprofunda essa discussão ao criticar interpretações instrumentalistas da ZDP, frequentemente reduzidas a técnicas pedagógicas. Para o autor, a ZDP constituiu um conceito teórico central para compreender o processo de desenvolvimento em curso, envolvendo a relação entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Essa leitura reforça a dimensão prospectiva do ensino, que deve se orientar não somente para o que o aluno já sabe, mas para aquilo que pode vir a desenvolver diante de mediação qualificada.

Nesse sentido, a prática docente fundamentada na ZDP envolve estratégias como orientação guiada, colaboração entre pares e imitação consciente, esta compreendida não como repetição mecânica, mas como processo ativo de internalização (Chaiklin, 2011). Essa perspectiva aproxima-se da noção de ensino desenvolvimental, no qual o professor atua como organizador das condições de aprendizagem.

Andrade *et al.* (2020) reforçam essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de interações mediadas e não por contatos diretos com o mundo. A distinção entre funções elementares e superiores evidencia a passagem de processos biológicos para processos culturalmente organizados, sendo a linguagem o principal instrumento dessas transformações. Tal argumento converge com a ideia vygotskiana de que a consciência é constituída socialmente.

A linguagem, nesse contexto, assume papel central como instrumento psicológico que reorganiza funções mentais, permitindo a regulação do comportamento, a formação de conceitos e a construção do pensamento abstrato (Vygotsky, 1991). Silva *et al.* (2024) reforçam que o desenvolvimento cognitivo é inseparável das interações sociais e do contexto cultural, o que amplia a compreensão das HSe como construções historicamente situadas.

A articulação entre a perspectiva histórico-cultural e a neurociência torna-se particularmente relevante ao se considerar o papel das Funções Executivas (FE) no desenvolvimento humano. Inicialmente discutidas por Luria (1968), as FE referem-se a mecanismos de controle cognitivo responsáveis por direcionar e coordenar o comportamento de forma adaptativa, desempenhando um papel central na autorregulação e no monitoramento das ações do indivíduo (Uehara *et al.*, 2013). Luria (1980, *apud* Uehara *et al.*, 2013, p. 29), destaca o papel dos lobos frontais na organização do comportamento, afirmando que esses sistemas “sintetizariam as informações acerca do mundo exterior e são o meio pelo qual o comportamento é regulado conforme o efeito produzido por suas ações”. Essa perspectiva dialoga com a teoria histórico-cultural, ao evidenciar que a autorregulação, aspecto central nas HSe, é construída por meio de processos mediadores.

Embora Lev Vygotsky não tenha investigado diretamente as FE, sua teoria oferece fundamentos para compreender o desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais, bem como de sua autorregulação ao longo dos primeiros anos de vida (Uehara, *et al.*, 2013). Enquanto Piaget enfatiza a construção interna do conhecimento, Vygotsky destaca a internalização de processos sociais, o que permite compreender as FE como funções que emergem da interação social e são progressivamente internalizadas.

Assim, o uso funcional da linguagem desempenha papel fundamental na organização das FE, atuando na regulação do comportamento e na mudança da percepção, na formação de novas memórias e na criação de novos processos de pensamento. Nesse sentido, o desenvolvimento dos processos de pensamento, segundo Vygotsky (1991), caminha junto ao desenvolvimento da linguagem e da fala.

Nesse cenário, os avanços das neurociências na educação ampliam a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, ao evidenciar que o aprender não pode ser reduzido a operações cognitivas isoladas, mas deve ser compreendido

como resultado da integração dinâmica entre cognição e emoção. Tese esta, confirmada por Magalhães *et al.* (2026), ao destacar que a aprendizagem efetiva depende da integração entre cognição e emoção, superando dicotomias tradicionais. Essa perspectiva converge com a teoria histórico-cultural ao reconhecer que o desenvolvimento humano é indissociável de fatores afetivos, sociais e culturais.

Magalhães *et al.* (2026) revelam que a efetivação da aprendizagem depende dessa integração, superando dicotomias tradicionais que historicamente separaram razão e afetividade no campo educacional. Tal proposição encontra respaldo em evidências neurocientíficas que demonstram que processos como atenção, memória e tomada de decisão são profundamente modulados por estados emocionais, os quais influenciam tanto a seleção quanto a consolidação das informações aprendidas.

Do ponto de vista neurobiológico, segundo os autores, a aprendizagem envolve modificações funcionais no cérebro sustentadas pela plasticidade neural, sendo que sistemas, como o límbico, desempenham papel central na atribuição de valor emocional às experiências, favorecendo ou inibindo sua retenção. Nesse sentido, a emoção não é um elemento periférico, mas um componente estruturante da cognição, atuando diretamente na regulação da atenção, no engajamento do sujeito e na consolidação da memória. Essa compreensão reforça a ideia de que experiências de aprendizagem emocionalmente significativas tendem a produzir maior envolvimento e retenção, evidenciando que aprender é um processo simultaneamente cognitivo e afetivo.

Ao articular essas evidências com a perspectiva histórico-cultural, observa-se uma importante convergência teórica, visto que, assim como Vygotsky afirma que o desenvolvimento humano é indissociável das relações sociais e da mediação cultural, a neurociência contemporânea demonstra que os processos cognitivos estão intrinsecamente ligados aos estados emocionais e ao contexto em que o sujeito está inserido. Dessa forma, a integração entre cognição e emoção pode ser compreendida, sob a ótica histórico-cultural, como parte do processo de constituição das funções psicológicas superiores, que emergem da internalização de práticas sociais mediadas.

Essa convergência permite superar visões fragmentadas do desenvolvimento humano, ao reconhecer que os aspectos cognitivos, afetivos e sociais constituem um sistema integrado. Do ponto de vista pedagógico, isso implica que práticas educativas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos tendem a ser insuficientes,

uma vez que desconsideram o papel das emoções na aprendizagem. Em contrapartida, abordagens que promovem engajamento, significado e interação social favorecem além da construção do conhecimento, também o desenvolvimento de CSe, alinhando-se tanto aos princípios da teoria histórico-cultural quanto às evidências da neurociência educacional (Faria; Camargo, 2025).

Desse modo, a contribuição da neurociência não substitui a perspectiva histórico-cultural e nem a Psicogênese da Pessoa Completa, mas a complementa, ao oferecer bases biológicas que sustentam a compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo complexo, no qual cognição, emoção e contexto sociocultural se inter-relacionam de forma indissociável.

Quanto à teoria walloniana, esta apresenta conceitos e fundamentos para a compreensão da dimensão afetiva e sua relevância no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, representada pela relação interpessoal professor-aluno, caracterizado como um fator determinante na elaboração da afetividade. Henri Wallon (1879-1962) foi um psicólogo, filósofo e médico francês, conhecido por sua teoria do desenvolvimento infantil, sendo sua abordagem denominada de Psicogênese da Pessoa Completa, pois ele defendia que o desenvolvimento humano deve ser compreendido de forma integrada, envolvendo quatro dimensões principais: Afetividade (as emoções e sentimentos como motores do desenvolvimento); Motricidade (o movimento como forma de expressar a psique); Inteligência (o desenvolvimento cognitivo) e a Pessoa (Eu) (a construção da identidade e da consciência de si) (Faria; Camargo, 2025).

De acordo com Mahoney e Almeida (2019), a teoria “Psicogênese da Pessoa Completa” foca especificamente na importância da afetividade dentro do contexto escolar, e complementa que as emoções, sentimentos e paixões são componentes essenciais que interagem com as dimensões cognitiva e motora para formar a totalidade do aluno. As autoras defendem que uma educação eficaz exige que o docente compreenda o aluno em sua plenitude biológica e emocional, superando visões puramente intelectuais. Assim, a teoria de Wallon serve como uma ferramenta para tornar a prática educativa mais humanizada e produtiva, visto que ele busca compreender o indivíduo em sua totalidade, em que a afetividade e a cognição são núcleos interdependentes que constituem o sujeito (Barbosa; Santos; Paranahyba, 2021).

Nesse sentido, existe uma integração dialética, já que para Wallon, o desenvolvimento é um processo dialético onde o biológico e o social interagem constantemente. Segundo Barbosa, Santos e Paranahyba (2021), a afetividade e a cognição alternam-se na predominância durante os estágios de desenvolvimento, mas trabalham sempre em conjunto e o primeiro elo social é a emoção, considerada o primeiro vínculo entre o indivíduo e o meio social. Ela possui um componente orgânico inicial, mas é moldada pelas relações sociais, sendo que Wallon identifica algumas características nas emoções, como a plasticidade (expressão corporal), contagiosidade (capacidade de afetar outros) e regressividade (capacidade de "regredir" o raciocínio em momentos de alta intensidade emocional).

As teorias de Henri Wallon e Lev Vygotsky se convergem, especialmente ao definir a relação entre emoção e cognição como uma unidade indissociável e interdependente, rompendo com a visão dualista tradicional que separava a razão do sentimento. Ambos os autores utilizam o método do materialismo dialético de Karl Marx para fundamentar esses processos, que não se sobrepõem, mas se influenciam mutuamente no desenvolvimento humano (Barbosa; Santos; Paranahyba, 2021).

Esses autores, por meio de uma análise documental fundamentada nas teorias de Henri Wallon e Lev Vygotsky, investigaram como os programas de educação socioemocional aplicados na Educação Básica brasileira concebem a emoção. Assim, examinaram materiais didáticos para identificar as implicações dessas abordagens na subjetividade do aluno, revelando que, embora esses programas promovam uma visão integral do estudante ao unir cognição e afeto, eles frequentemente carecem de clareza conceitual e priorizam o controle emocional voltado ao sucesso profissional. Contudo, ressaltam a importância de aprofundar o debate teórico para que a escola atue como um espaço de formação humana autêntica e não apenas de treinamento comportamental.

Para finalizar, Magalhães *et al.* (2026) reforçam a ideia de que o aprendizado efetivo depende da união entre processos cognitivos e afetivos, superando modelos focados apenas na lógica racional. Os autores destacam ainda, a importância da formação docente contínua e do uso de tecnologias digitais para criar ambientes escolares mais humanos e acolhedores. As evidências apresentadas reforçam que a compreensão do funcionamento cerebral permite o desenvolvimento de metodologias que favorecem a inclusão e o bem-estar dos estudantes. Em última análise, os autores

propõem que o reconhecimento das emoções é essencial para promover uma aprendizagem significativa e o crescimento integral do indivíduo no século XXI. Na próxima seção, é apresentada a metodologia de pesquisa e todas as suas etapas e com os caminhos traçados desde os contatos, coleta de dados e a forma desses dados serem analisados e interpretados.

3 METODOLOGIA

Para contemplar o objetivo geral desta pesquisa, delineou-se uma trajetória metodológica de coleta de dados que possibilitasse identificar como os elementos propostos na BNCC, especificamente as HSe, foram incorporados aos documentos escolares e nos planejamentos das práticas pedagógicas.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, integrando procedimentos metodológicos que combinam elementos de pesquisa exploratória, com ênfase na análise documental. Conforme destaca Minayo (2008), a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender o significado das ações humanas e suas interações sociais, concentrando-se nos processos e valorizando a singularidade dos fenômenos sociais.

Nessa mesma linha, Tuzzo e Braga (2016, p. 142) afirmam que,

“[...] na abordagem qualitativa, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance”.

Nesse contexto, esta investigação utiliza a abordagem qualitativa como instrumento para compreender como as atividades relacionadas às HSe são concebidas, planejadas e implementadas nos currículos escolares, bem como sua efetiva aplicação pelos professores dos anos iniciais do EF.

As pesquisas exploratórias visam levantar informações preliminares que permitam ao pesquisador aprofundar sua compreensão sobre determinado fenômeno; já as pesquisas descritivas têm como finalidade caracterizar, com maior precisão, aspectos específicos do objeto de estudo. Complementando essa definição, Gil (2008), afirma que a pesquisa é um processo intencional, racional e estruturado, orientado pela busca de respostas para problemas previamente formulados, com o intuito de gerar explicações fundamentadas.

A pesquisa documental, conforme destaca Gil (2019), constitui-se como uma fonte rica para a coleta de dados, especialmente por seu baixo custo e pela possibilidade de realizar análises a partir de registros já existentes. Nesse sentido, trata-se de uma metodologia centrada na coleta, análise e interpretação de informações contidas em documentos, conforme explicam Marconi e Lakatos (2017). Neste estudo, a pesquisa documental se concentrou na aplicação dos conceitos estabelecidos pela BNCC, por meio de uma análise detalhada dos documentos escolares, com foco nas HSe.

A coleta de dados envolveu a investigação dos fundamentos teóricos e diretrizes curriculares referentes às HSe, conforme delineadas pela BNCC, que serviu de base para a análise empírica da pesquisa. Essa análise busca compreender de que forma tais habilidades são incorporadas nos documentos institucionais, assim como os currículos escolares, e como são efetivamente aplicadas na prática pedagógica pelos professores. Dessa forma, a pesquisa documental permitiu estabelecer uma ponte entre as orientações normativas e a realidade da implementação das competências socioemocionais no contexto escolar.

A análise dos dados foi realizada com base nos documentos formais produzidos e utilizados no contexto escolar, tais como orientações dos componentes curriculares, Plano de Gestão Escolar (PGE), Projeto Político Pedagógico (PPP), planos de ensino dos professores, planejamentos e demais registros que descrevem as atividades propostas nas práticas docentes. A pesquisa documental, de caráter exploratório, concentrou-se especialmente nas atividades voltadas para o desenvolvimento das HSe. A partir dessa análise, foram definidas categorias preliminares que orientaram a interpretação dos dados. Inicialmente, a busca partiu de referências ou citações ligadas à BNCC e às HSe como categorias principais e/ou suas descrições nos documentos formais da escola. A análise dos planejamentos dos docentes poderia (ou não) apresentar essas categorias ou, talvez, apresentar outras subcategorias que poderiam ser incluídas na temática da pesquisa. Esses elementos subsidiaram, posteriormente, a análise, funcionando como base teórico-metodológica para a compreensão da inserção das HSe nas práticas pedagógicas cotidianas.

O período de coleta de dados incluiu tanto a análise documental formal da escola quanto os planejamentos das atividades descritas e desenvolvidas pelos professores, com ênfase na aplicação das HSe no cotidiano escolar. O objetivo foi

integrar as informações provenientes desses diferentes documentos, de modo a compreender como as HSe são propostas e planejadas nas práticas pedagógicas. Como proposta de pesquisa descritiva, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar características de um grupo, uma vez que “[...] essas pesquisas são juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática [...]” (Gil, 2019, p. 28).

No contexto da análise dos documentos produzidos pelos docentes, o planejamento configura-se como uma etapa importante, pois é por meio dele que se organiza o processo de registro e sistematização das informações obtidas dos documentos formais da escola, assegurando que a coleta de dados seja conduzida de maneira eficaz, com resultados consistentes e confiáveis. Para esta etapa da pesquisa, a análise do planejamento dos docentes foi orientada pelas categorias ou pré-categorias emergentes da análise documental inicial, na qual a BNCC e os documentos escolares assumem um papel central como orientadores do currículo. Nesse sentido, serão investigadas as formas como os docentes descrevem e aplicam em atividades no que se refere à temática estudada.

As anotações foram registradas em um diário de campo e algumas escaneadas e, caso permanecessem dúvidas, ou apresentassem necessidade de aprofundamento sobre determinadas informações durante a análise dos documentos, solicitou-se o acompanhamento da coordenadoria ou vice direção das escolas para que indicassem as referências essenciais ligadas ao conteúdo ou às atividades sobre HSe.

3.1 Aspectos éticos

Por envolver instituições educacionais e a análise de documentos formais escolares e planejamentos individuais de docentes, esta pesquisa foi previamente submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), conforme preconiza a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012), obtendo-se a aprovação.

Além disso, para a realização da coleta de dados, estabeleceu-se contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e com as escolas participantes, por meio de solicitação formal de autorização. Nessa etapa, foram apresentados os objetivos, os procedimentos metodológicos da pesquisa e os cuidados éticos adotados.

Reforça-se que todo o processo seguiu rigorosamente os princípios éticos da pesquisa científica, assegurando a voluntariedade, a confidencialidade, a privacidade e o anonimato dos(as) participantes, conforme os parâmetros estabelecidos pelas normativas nacionais de ética em pesquisa com seres humanos e o sigilo de suas anotações e registros.

De posse das autorizações institucionais, foram elaborados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as escolas participantes, assegurando-lhes o sigilo das informações, o anonimato e o direito à desistência a qualquer momento, sem que isso lhes causasse quaisquer prejuízos. Além disso, foram explicitados todos os riscos potenciais relacionados à participação em pesquisas com seres humanos, tais como desconfortos físicos ou psicológicos, exposição de informações sensíveis, constrangimentos e quaisquer outras situações que pudessem comprometer o bem-estar dos participantes. Também foi garantida a liberdade para recusa de participação, total ou parcial, em qualquer etapa da pesquisa, especificamente em relação ao material do planejamento individual do docente.

O consentimento livre e esclarecido constitui-se como um dos pilares fundamentais da ética em pesquisa. Por isso, antes do início das análises documentais, as escolas participantes foram devidamente informadas sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo. Nesse sentido, teriam, ainda, a oportunidade de esclarecer dúvidas e receber respostas claras, garantindo que sua adesão ocorresse de forma voluntária, consciente e responsável. A formalização desse consentimento foi feita por meio da assinatura do TCLE pelo responsável da escola participante. Adicionalmente, a pesquisadora comprometeu-se a adotar uma postura ética durante todo o processo investigativo, respeitando a espontaneidade das experiências e das atividades realizadas pelos participantes. Essa conduta visou preservar a integridade científica da pesquisa e garantir que os dados refletissem com fidedignidade a realidade documental analisada.

3.2 Local e Participantes

Foram selecionadas cinco escolas públicas de EF, vinculadas ao Sistema Municipal localizada na região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, na cidade de

Bauru. Porém, uma delas, não aceitou a participação na pesquisa, totalizando, assim, quatro escolas participantes.

A pesquisa teve início com a análise da BNCC e dos documentos escolares institucionais, como o PGE, o PPP, os planejamentos docentes e os planos de ensino (somente das turmas dos anos iniciais, 1º e 2º anos). Essa etapa exploratória teve como objetivo identificar como as HSe estão previstas e organizadas nos documentos curriculares.

Os participantes foram as turmas de 1º e 2º anos do EF e os documentos produzidos pelas docentes. As quatro escolas participantes são de regiões diferentes da cidade, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, que oferecem atendimento aos anos iniciais do EF. O Tópico está diretamente relacionado ao ambiente escolar e à temática das HSe, com ênfase em sua inserção nos documentos curriculares e na prática docente.

O Planejamento da coleta de dados foi conduzido após o contato com a Secretaria da Educação e sua autorização. Para tal, houve um mapeamento das escolas da cidade para selecionar uma escola de cada região para contato. Após o aceite do gestor da unidade, foi feita a primeira visita para apresentação do projeto e explicações gerais, sendo que as próximas visitas ficaram agendadas no primeiro dia e o TCLE foi assinado pelo dirigente da escola e pelos docentes que concordaram em disponibilizar seus planejamentos semanais na primeira visita.

Dessa forma, os primeiros documentos analisados foram o PG e o PP e, após, foram analisados os planejamentos dos docentes dos anos iniciais (1º e 2º anos), que, de acordo com cada escola, variou em quantidade e apresentação. A pesquisadora foi acompanhada pela coordenação das escolas para eventuais esclarecimentos e disponibilização dos documentos ou materiais para acesso, indo às escolas quantas vezes fossem necessárias para a conclusão do processo de coleta de dados.

3.3 Análise dos Dados

A multiplicidade de temas e objetos de estudo que emergem no interior da escola e do sistema educacional tem favorecido a adoção de abordagens exploratórias e descritivas como estratégias eficazes para analisar e compreender os fenômenos que compõem esse contexto (Gatti; André, 2011). Nesse sentido, nesta

pesquisa adotou-se como método a análise de conteúdo qualitativa, considerada uma das técnicas mais apropriadas para investigar fenômenos na área educacional. A Análise de Conteúdo (AC), conforme desenvolvida por Laurence Bardin (2016), tem se consolidado como uma ferramenta metodológica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente no campo da educação.

Assim, os dados empíricos desta pesquisa foram tratados com base na AC, que incluem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos, e, por fim sua interpretação. As análises foram realizadas de forma descritiva, com o objetivo de identificar conteúdos, discursos e práticas relacionadas às HSe, tal como propostas pela BNCC, além de verificar sua presença e concretização no cotidiano escolar.

A partir da triangulação das fontes, a análise buscou pelos principais pontos de convergência e divergência entre as diretrizes da BNCC e as descrições documentadas na escola participante, com ênfase nas estratégias e abordagens voltadas ao desenvolvimento das HSe. As informações obtidas foram organizadas em categorias e subcategorias de análise, elaboradas a partir do problema central da pesquisa.

Após a definição da técnica de AC, foram estabelecidos os delineamentos para a condução da análise dos dados, visto que, um processo analítico requer organicidade e rigor em sua execução. A metodologia seguiu uma forma estruturada em todas as etapas da coleta de dados: a pré-análise constitui-se a primeira etapa da AC e consiste no momento inicial de organização e familiarização com o material a ser investigado. Nesse estágio, o pesquisador sistematiza as ideias preliminares a partir da análise documental dos materiais escolares, que funcionam como orientadores dos fundamentos educacionais.

A segunda fase da AC é denominada exploração do material, que compreende a codificação. Conforme Bardin (2016), esta etapa, refere-se ao processo de transformação dos dados brutos em unidades de análise significativas, tais como textos, imagens ou áudios, que podem conter informações relevantes para o objeto de estudo. A partir dessa codificação, procede-se à categorização dos dados, que podem ser apriorísticas ou não apriorísticas. As primeiras, são definidas antes da análise dos dados, baseando-se em teorias e conceitos pré-estabelecidos que orientam a codificação conforme um referencial teórico previamente adotado; e, as

segundas, emergem diretamente do material analisado, demandando um esforço analítico mais intenso para que o pesquisador identifique padrões e temas relevantes durante a investigação.

Por fim, a última fase da AC compreende o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos dados. Estudos recentes, como os de Mello, Barboza Netto e Lima (2024), destacam os avanços metodológicos na AC, ressaltando a incorporação de novas técnicas e o uso de ferramentas tecnológicas e *softwares* que contribuem para aumentar a precisão e a adequação a diferentes contextos educacionais, dinamizando o processo analítico e ampliando seu potencial explicativo.

A pesquisa descritiva possibilitou a coleta de dados detalhados acerca de diferentes fenômenos, promovendo a compreensão de suas características específicas. A análise desses dados foi realizada por meio da triangulação, processo que consiste em examinar o objeto de estudo sob múltiplos ângulos e a partir de diversas fontes e metodologias, conforme destacado por Lakatos e Marconi (2017). Tal procedimento visa incrementar a validade, a confiabilidade e o rigor científico dos resultados obtidos. No caso dessa pesquisa, a análise foi orientada pelo referencial teórico da Teoria histórico-cultural de Vygotsky, devido base teórica que sustenta o currículo do município participante da pesquisa, bem como, pela teoria da Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon, que oferece subsídios para compreender as interações sociais, culturais e a afetividade como elementos constitutivos do desenvolvimento das HSe no contexto educacional. Todo o material coletado e sua análise estão apresentados nas seções dos resultados e análise dos resultados.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados

Nessa seção, é realizada a organização e a familiarização do material (pré-análise) e o processo de transformação dos dados brutos (descrição e codificação). Inicialmente foi analisado o documento publicado pelo Sistema Municipal de Bauru, nomeado “Currículo Comum Ensino Fundamental versão atualizada de acordo com a BNCC” (Bauru, 2022). A cidade de Bauru atende como Sistema Municipal de Ensino, que se trata de um conceito jurídico mais amplo. Além da rede pública municipal, o sistema abrange creches conveniadas, instituições de educação especial e até escolas particulares de educação infantil autorizadas a funcionar no município. Bauru é Sistema, justamente porque atende aos critérios para ser sistema autônomo e, um dos critérios é ter o currículo próprio e supervisionar as organizações da sociedade civil (creches conveniadas e entidades da educação especial).

Essa distinção é prevista na LDBEN e oficializada em Bauru pela Lei Municipal nº 6.270/2022. Dois documentos foram construídos pelos intelectuais e estudiosos em parceria entre servidores da Secretaria da Educação e Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru, tanto da Proposta Municipal de Educação Infantil de 2016, quanto o “Currículo Comum Ensino Fundamental versão atualizada de acordo com a BNCC” de 2022, ambos os documentos publicados têm como base a Teoria Histórico-Cultural. O documento discute a elaboração do Currículo Comum de Bauru, destacando o esforço de alinhar as diretrizes municipais à BNCC sem renunciar aos seus fundamentos teóricos originais.

Os autores criticam a *pedagogia das competências* presente na Base Nacional, argumentando que tal modelo prioriza uma visão utilitarista e adaptativa voltada ao mercado de trabalho, o que resultaria no esvaziamento dos conteúdos escolares. Em contrapartida, o documento defende a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que entendem a escola como o espaço essencial para a socialização do saber científico, artístico e filosófico. O objetivo central dessa proposta é promover o pensamento teórico e o desenvolvimento integral do estudante, visando uma formação humana que supere a experiência cotidiana imediata. Assim, o

currículo busca garantir o acesso a conhecimentos clássicos como ferramenta mediadora para a compreensão da realidade e para a efetiva emancipação social.

Em todo o seu documento, com 921 páginas (Mesquita; Fantin; Ashahr, 2022), com diversos capítulos elaborados e descritos com base na BNCC e conteúdos da Matriz Curricular de cada área de conhecimento do EF, o que aponta para autonomia e flexibilidade dada pela Base. Os conteúdos da Matriz Curricular foram classificados de acordo com sua natureza e aderência aos objetos de conhecimento, de modo a atender às demandas previstas pela BNCC. Da mesma forma, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento seguiram esta mesma lógica em relação aos conteúdos, mas não destacaram as HSe nos currículos e nos fundamentos dessa publicação. Esse material encontra-se disponível na internet no endereço https://www2.bauru.sp.gov.br/educacao/curriculo_comum.aspx.

Passando agora para os resultados obtidos na coleta de dados, as análises feitas nos documentos escolares receberam inicialmente um tratamento, visando a organização de dados, para após, serem submetidos à análise de conteúdo. Na coleta de dados, inicialmente foi feito o contato via telefone e logo em seguida via e-mail para apresentação do projeto e também da pesquisadora, das cinco escolas que foi feito contato, apenas uma que não respondia as solicitações de visita. Então, uma escola a princípio foi descartada, permanecendo com quatro, que deram o aceite logo de início. Assim, foi agendado a primeira visita em cada uma delas para explicações ao coordenador e diretor da escola e assinatura dos Termos. E logo em seguida, agendando a segunda visita para análise do PGE, essa análise tomou um dia em cada escola, embora forneceram a documentação em arquivo salvo em *pen drive* para a pesquisadora. No segundo dia de coleta foi dada atenção ao PPP de cada escola (a escola 2 e 3 precisou de dois dias para essa análise). Para esses documentos escolares (PGE e PPP) foi necessário por volta de 4 semanas para a análise e essa análise tendo como categorias principais encontrar referências da BNCC e HSe como categorias de análise nos documentos. Após essa análise, partiu para os planejamentos docentes, no qual precisou um desdobramento maior e se dedicando pelo menos de uma ou duas vezes por semana em uma escola e depois passando para a outra escola, pois era uma busca mais detalhada nos arquivos e escritas dos planejamentos docentes, buscando as categorias iniciais de análise e subcategorias que emergiram a partir dessa verificação. Nessa etapa da coleta de dados, foi

detectado algumas dificuldades e recusas em fornecimento do material por parte de alguns docentes ou até mesmo na recusa em assinar ao Termo da pesquisa, mas o material fornecido foi suficiente para analisar o que está proposto pela pesquisa.

Assim, apresentam-se em forma de tabelas, quadros e gráficos, as verificações obtidas na coleta de dados. Inicialmente, apresenta-se o quadro de identificação das escolas e seus setores em que estão localizadas, com a apresentação da quantidade de turmas dos anos iniciais do EF, de 1º anos e 2º anos, a seguir:

Quadro 2. Identificação das Escolas

Quantidade de Escolas/ Identificação	Setores das Escolas/ regiões/bairros	Número de Turmas de 1º ano	Número de Turmas de 2º ano
Escola 1 - Emef Maria Chaparro Costa	Noroeste	05	04
Escola 2 - Emef Claudete da Silva Vecchi	Oeste	04	04
Escola 3 - Emef Lourdes de Oliveira Colnaghi	Leste	03	03
Escola 4 - Emef Alzira Cardoso	Nordeste	03	04
Total	4 escolas	15	15

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A pesquisa foi realizada em um município do centro-oeste paulista, que contempla uma rede municipal de ensino ativa, abrangendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo as EMEFs (16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental), destacando-se oito escolas premiadas em relação à qualidade do ensino, das quais, duas encontram-se no Quadro 2 (as escolas 2 e 3). Tais escolas receberam o Prêmio Excelência Educacional, que reconheceu as escolas municipais de EF que se destacaram na evolução de notas a partir de metas estabelecidas na avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

O Prêmio foi instituído pela Resolução Seduc 103/2024, integrando um dos pilares do programa 'Alfabetiza Juntos SP', que visa o fortalecimento do Regime de Colaboração entre Estado e municípios com foco na alfabetização, visando alfabetizar 90% das crianças do 2º ano do EF até 2026. Cada escola tinha uma meta individual, considerando a evolução de notas a partir de metas estabelecidas na avaliação do SARESP, referente ao ano de 2024, complexidade e tamanho da unidade, grau de

vulnerabilidade social e se oferta aulas em período parcial ou integral. As escolas municipais de EF são mantidas pela Prefeitura, por meio da Secretaria da Educação.

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas cinco escolas de setores diferentes (regiões e localidades diferentes na cidade), destas, quatro deram aceite e concordância para a realização do estudo, considerando 30% do total de escolas. Após a aprovação da Secretaria de Educação e o aceite pelas escolas, foi iniciada as visitas, com a proposta inicial de examinar os seguintes documentos: o PPP e PGE das escolas. Foram necessárias de três a cinco visitas a cada escola, com acompanhamento das coordenadoras para disponibilizar os documentos, como também sanar as dúvidas e/ou esclarecimentos em algum processo. A proposta foi verificar como foi abordada a temática HSe e a BNCC como categorias nos documentos escolares.

Quadro 3. Identificação das categorias de análise no Plano de Gestão Escolar

EMEFs	BNCC	HSe
1		
2	X	
3	X	
4		
Total	2	0

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O Plano de Gestão Escolar (PGE) se refere a um documento que aborda aspectos de maneira mais ampla, detalhando características da escola para o andamento geral da instituição, quanto aos aspectos administrativo e educacional. O PGE é um documento estratégico de médio/longo prazo (geralmente quatro anos) que organiza as ações pedagógicas, administrativas, financeiras e participativas de uma escola. Ele define metas, diretrizes e o diagnóstico situacional para melhorar a qualidade do ensino e engajar a comunidade escolar, funcionando como um mapa para o sucesso, trazendo dados de identificação escolar, diagnóstico e missão da escola, objetivos, dimensões, metas e ações e formas de avaliação.

Nas análises dos documentos realizados nas quatro escolas, foi possível observar que não houve menção sobre as HSe e nem de atividades curriculares sobre essa temática no EF em nenhuma das escolas. No entanto, nas categorias de análise foram identificadas nos PGE de forma bastante explícita e descritiva em duas escolas, sendo exploradas com citações à obra da BNCC e a formação dos currículos. Na

descrição dos dados sobre a BNCC, foi referenciada quanto aos fundamentos e princípios para o EF e as áreas de conhecimento para formação curricular encontradas no PGE.

Quadro 4. Identificação das categorias de análise no PPP

EMEFs	BNCC	HSe
1	X	
2	X	X
3	X	X
4	X	
Total	4	2

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O segundo documento analisado, o PPP, que se refere a um documento fundamental construído coletivamente pela comunidade escolar para nortear a identidade, valores, missão, objetivos, ações pedagógicas e administrativas de todo processo escolar. O documento deve ser atualizado a cada ano e estar alinhado à BNCC, com o objetivo de atuar como ferramenta de gestão para atingir as metas propostas. O PPP reside na participação ativa de toda a comunidade escolar, com o propósito de assegurar a representatividade da realidade local (Oliveira, 2025).

De acordo com o quadro 4, sobre a identificação das pré-categorias de análise estabelecidas na metodologia de pesquisa, isto é, referenciar a BNCC nos documentos e verificar a aplicabilidade da temática HSe no PPP de cada escola, observou-se que todas as unidades escolares alinharam seus projetos pedagógicos à BNCC e aos componentes curriculares e suas propostas. Realizaram citações aos componentes curriculares, como também ao próprio documento como *Base* norteadora do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto a temática HSe, apenas duas unidades de ensino apontaram especificações e descrições sobre o tema e atividades executadas em projetos e conteúdos na área de ciências humanas e inclusivas na programação de conteúdos curriculares. As descrições foram propostas de acordo com os componentes curriculares apontados nas áreas de ciências naturais e humanas na constituição do Eu no Mundo – Eu e o Outro.

Oliveira (2025) examina a integração entre a BNCC e o PPP nas escolas brasileiras e aponta os principais obstáculos identificados como a carência na formação docente e as limitações de infraestrutura nas instituições de ensino. Salienta

ainda, que para se obter a superação desses desafios depende de uma gestão escolar democrática e da participação ativa de toda a comunidade educativa. Além disso, para o sucesso pedagógico será necessário um planejamento estratégico que alinhe as competências gerais da BNCC às necessidades específicas dos estudantes.

A autora destaca que essa articulação é fundamental para criar uma educação inclusiva e contextualizada, afirmando que o PPP não deve ser apenas um documento formal, mas uma ferramenta viva para adaptar diretrizes nacionais às realidades locais. E conclui que o sucesso pedagógico exige um planejamento estratégico focado na equidade e em metodologias participativas.

Quadro 5. Planejamento Docente

Identificação das escolas	Quantidade de Turmas Planejamentos/docentes	Quantidade de Planejamentos analisados	Planejamentos com aplicabilidade das HSe
Escola 1	09	07	01
Escola 2	08	07	03
Escola 3	06	06	03
Escola 4	07	05	01
Total	30	25	08

Fonte: elaborado pela autora (2026).

De acordo com o quadro 5, nomeado como o planejamento docente e caracterizado como “Semanário”⁴ (denominação geral para todas as escolas), se refere a um documento produzido pelo próprio docente, com registros do seu planejamento de conteúdos e do cotidiano escolar, apontados nos componentes curriculares descritos no PPP e no PGE.

No total, foram 25 semanários analisados dos 30 planejamentos, referente ao total das docentes vinculadas com as turmas de 1º e 2º anos do EF das quatro escolas. Cinco planejamentos não foram analisados, devido à recusa do docente ou a não disponibilização do documento para análise. Destes 25 semanários analisados, somente oito apresentaram descrições de atividades referentes à HSe ou equivalentes em suas categorias, ou seja, apenas 30% dos planejamentos docentes analisados apontam aplicabilidade à temática das HSe.

⁴ Documento ou caderno de planejamento onde as docentes organizam, detalham e registram as atividades pedagógicas que serão realizadas com os alunos ao longo da semana.

Alves *et al.* (2021) destaca a importância estratégica do planejamento escolar como ferramenta essencial para qualificar a prática docente e o aprendizado dos alunos, defendendo que planejar permite uma visão mais clara das metas educacionais, evitando o imprevisto e garantindo que o ensino seja adaptado à realidade social e pedagógica dos estudantes. O bom planejamento deve possuir objetividade, coerência e flexibilidade, funcionando como um guia dinâmico que aceita ajustes conforme as necessidades do cotidiano escolar. Por fim, ressalta que o ato de planejar é um processo de reflexão e organização indispensável para o sucesso da gestão institucional e das atividades em sala de aula (Alves *et al.*, 2021).

De acordo com Vasconcellos (2000), este documento é elaborado pelo professor e compreende os objetivos específicos, tópicos de conhecimento, procedimentos metodológicos, procedimentos avaliativos e os recursos, como também os materiais didático-pedagógicos necessários e fundamentais.

De acordo com o Manual de Implementação da BNCC (Brasil, 2021) as principais atividades lúdicas sobre HSe sugeridas para este nível de escolaridade, incluem:

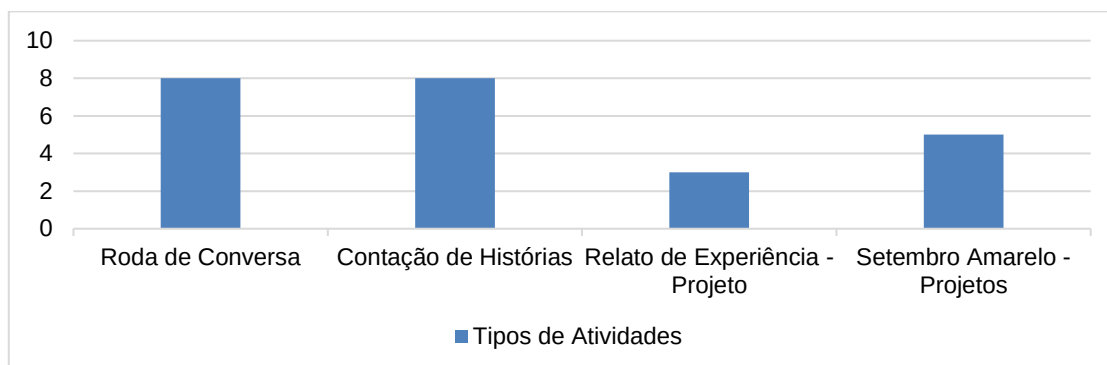
- a) Identificação e Alfabetização emocional, como:
 - Cartões de emoções: uso de cartões ilustrados com expressões faciais para ajudar a criança a nomear o que sente e ampliar seu vocabulário emocional.
 - Bonecos de expressão: criação de bonecos (com bexiga e farinha) que representam diferentes emoções, tornando o sentimento algo concreto e tátil.
 - Árvore dos sentimentos: uma árvore onde as crianças penduram "frutos" que simbolizam seu humor no dia, permitindo discussões sobre como lidar com frustrações.
 - Mascote das emoções: personagem confeccionado pela turma ao visitar a casa dos alunos, integrando a família no processo de reflexão sobre afetividade e responsabilidade.
- b) Desenvolvimento de empatia e cooperação, como por exemplo:
 - Descobrimos a empatia: jogo de mímica onde uma criança imita uma emoção e as outras tentam adivinhar, estimulando a percepção dos sentimentos alheios.
 - Telefone sem fio dos sentimentos: versão da brincadeira onde circulam palavras ligadas a emoções, valorizando a escuta ativa e o respeito.

- Leitura de histórias com reflexão: após a narrativa, o professor media debates sobre como os personagens se sentiram, ajudando os alunos a relacionar essas emoções com suas próprias vidas.
- c) Jogos de regras e movimento, como:
 - Brincadeiras tradicionais adaptadas: atividades como Vivo-morto e Pega-pegas são recomendadas para desenvolver percepção corporal, coordenação motora e o controle de impulsos.
 - Dança do rabisco: movimentos motores baseados em comandos visuais que trabalham a atenção seletiva e a memória.
 - Rodas das emoções: espaços de diálogo estruturados para que as crianças compartilhem experiências cotidianas e aprendam estratégias de regulação emocional, como "contar até dez" ou respirar para se acalmar.

Ao analisar o planejamento dos docentes, com foco em atividades relacionadas nas HSe propostas pela BNCC, foram identificadas algumas categorias que emergiam em forma de atividade como: conversa (roda de conversa) com apontamentos em resolução de conflitos, com posturas de ouvir e falar, respeitando cada fala (sua vez de falar ou sua vez de ouvir), além de contação de histórias com narrativas que trabalham valores, respeito, valorização do meio ambiente, animais e seres humanos, ou fábulas e seus ensinamentos da ética ou moral da história, bem como registro das experiências relatando o sentimento consigo e com o outro.

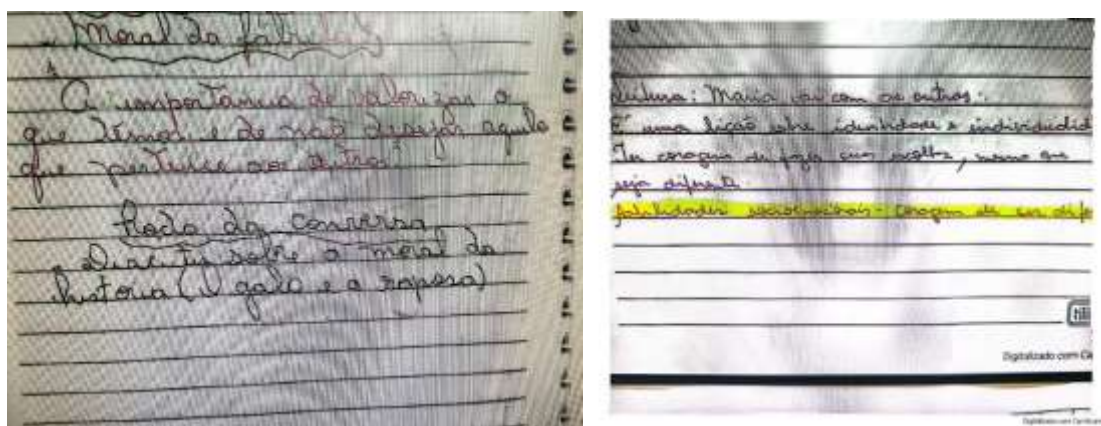
Duas escolas (identificadas de nº 2 e 3) se destacaram com projetos que envolveram diversas turmas do contexto escolar com temática sobre o setembro amarelo e saúde mental, além de outro projeto sobre construindo identidade e afetividade, destacando-se o sentimento. Este projeto, intitulado a construção da afetividade no ambiente escolar, teve como objetivo promover o desenvolvimento da escrita dos estudantes por meio da produção do gênero textual “Relato de Experiência Vivida”, valorizando o diálogo em sala de aula, de modo a estimular a organização das ideias, a expressão e a construção de sentidos a partir de situações do cotidiano envolvendo três turmas dos anos iniciais de uma das escolas.

Importante pontuar que este projeto foi destaque em anais de um congresso, em que a escola levou a experiência das turmas como uma forma de divulgar a Semana da Educação. Na figura abaixo é apresentado as subcategorias que emergiram após a análise dos planejamentos dos docentes.

Figura 3. Subcategorias de Aplicabilidade de Atividades em HSe

Fonte: elaborado pela autora (2026)

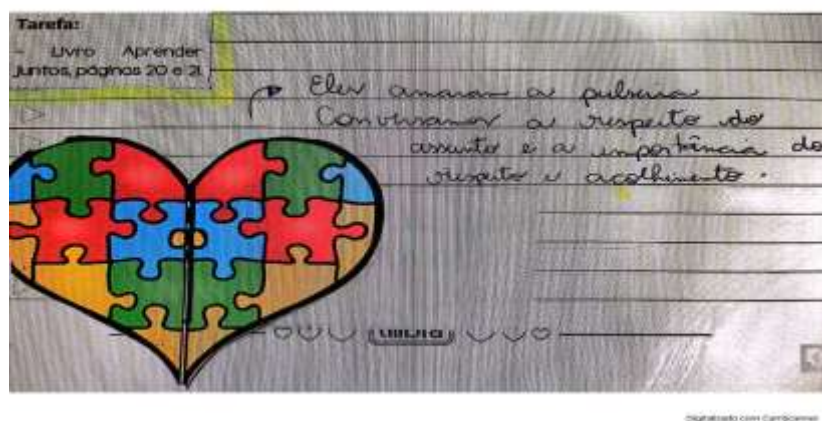
A descrição da Figura 3, se refere aos oito planejamentos de docentes que se destacaram para as categorias de atividades apontadas para as HSe nas quatro escolas analisadas. As atividades da Roda de Conversa e a Contação de Histórias foram atividades apontadas nos oito planejamentos das docentes, mesmo as duas escolas que não identificaram ou descreveram as HSe nos documentos formais exigidos para a escola, ou seja, mesmo não fazendo a descrição, as docentes apresentaram em seus planejamentos (escolas 1 e 4). Enquanto nos semanários das docentes pertencentes as escolas 2 e 3, fizeram os apontamentos em seus projetos pedagógicos, descritos com objetivos claros e intencionais voltados para a demanda de resolução de conflitos e direcionados para as HSe. A seguir, algumas imagens coletadas dos planejamentos dos docentes sobre HSe.

Imagem 1 – Registros das atividades: roda de conversa e contação de histórias

Fonte: escaneado pela autora – coleta de dados (2026)

A Roda de Conversa atividade descrita como uma rotina na dinâmica escolar foi apontada na maioria dos planejamentos até mesmo naqueles que não trouxeram o objetivo focado em HSe. Observou-se que isso faz parte da rotina para discussão de assunto ou conteúdo de diversas áreas do conhecimento.

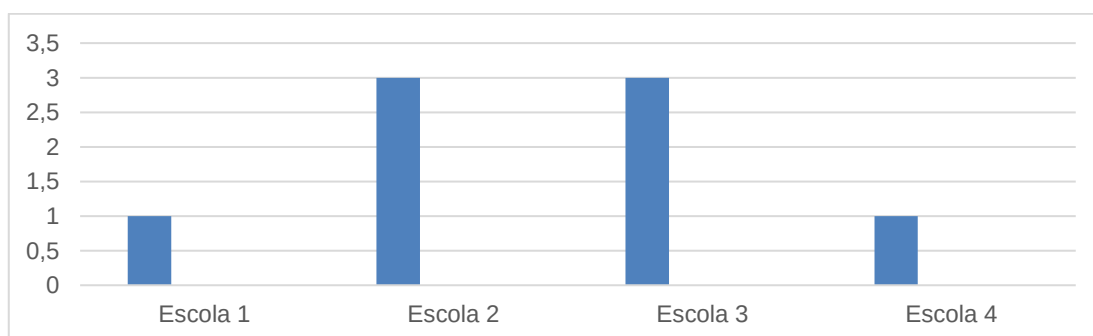
Imagem 2 – Roda de Conversa sobre a diversidade



Fonte: escaneado pela autora – coleta de dados (2026)

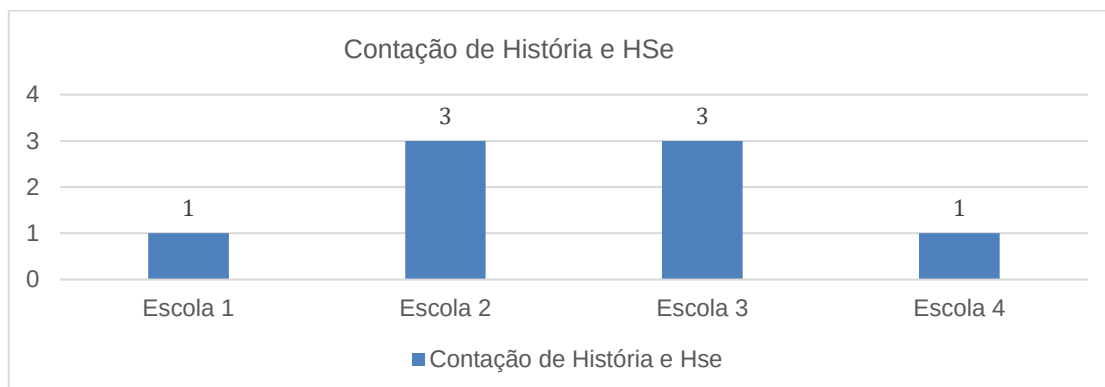
Na Figura 4, a descrição por escola e a quantificação dos planejamentos na relação com as HSe.

Figura 4. Planejamentos por escola “Roda da Conversa e HSe



Fonte: elaborada pela autora (2026)

Outra atividade evidenciada com a Contação de História, favoreceu ensinamentos que discute a moral apontada, com debate coletivo sobre a mensagem narrada, trazendo para o cotidiano do aluno a análise da história. Esta atividade foi apontada em todos os oito planejamentos que identificaram as HSe, nas quatro escolas. Apresentando uma comparativa semelhante com a atividade de Roda de Conversa apresentada anteriormente.

Figura 5. Atividade de Contação de Histórias e HSe

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Quanto a atividade de Relato de Experiência foi apontada em uma das unidades escolares (escola três), tendo como objetivo o relato individual dos alunos, em que cada um trazia suas vivências e compartilhava com a turma. Após os alunos poderiam colocar na caixa de sentimentos algum apontamento e/ou histórias narradas de seus dias mais felizes ou ruins. Esta atividade foi composta de um projeto que envolveu os 2º anos da unidade escolar. E, especificamente na escola três, que teve o projeto publicado nos anais do congresso, apresentaram a experiência seguindo algumas etapas, com objetivo e intencionalidade, que pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 6 – Etapas do projeto envolvendo os alunos dos 2º anos da escola três

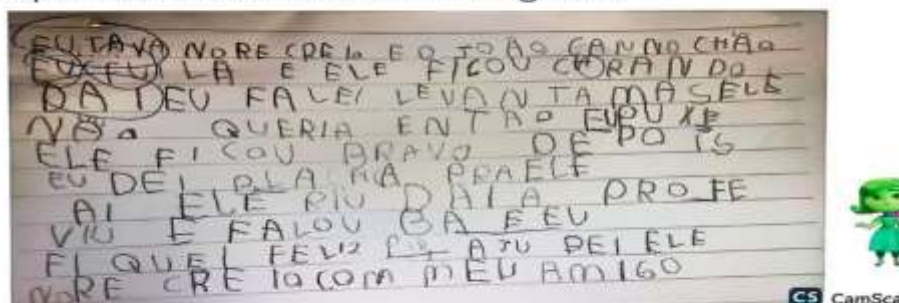
Etapa 1	Apresentação e sensibilização quanto ao tema a ser trabalhado nas aulas; Exibição do filme “Divertidamente” e roda de conversa sobre emoções do cotidiano; e tabela de sentimentos.
Etapa 2	Leitura dos textos do relato de experiência vivido, leitura compartilhada dos textos “Memórias com meu neto” e “Um dia ruim” e sentimentos expressos.
Etapa 3	Leitura de situações problemas presentes nos relatos de experiência, leitura coletiva e discussões sobre as respostas dos estudantes.
Etapa 4	Trabalho com a raiva e a gratidão por meio do relato de experiência, leitura sobre um relato relacionado a cada emoção e escrita de um texto sobre uma situação que a raiva transpareceu e num outro momento sobre algo/situação que gerou gratidão/alegria.
Etapa 5	Atividade de autoconhecimento com leitura coletiva de perguntas pontuais sobre a autovalorização e compreensão do seu papel social, com respostas individuais, e roda de conversa para quem desejasse partilhar.
Etapa 6	Pote da sabedoria com tarefa, em que, junto com os familiares, deveriam escrever e levar para a escola uma mensagem para partilhar e motivar o dia dos colegas e colocar

	num pote. O pote da sabedoria ficou à disposição da turma para cada um pegar uma mensagem diária. Os alunos pediram para estender aos funcionários da escola e todos os dias um aluno passava com o pote.
Etapa 7	Ação do grupo e relato final, ao longo de uma semana, os alunos em duplas realizaram uma ação com alguém, visando melhorar o dia de uma pessoa. Cada dupla escolheu uma situação para atuar com o relato de experiência da ação.
Etapa 8	Revisão textual

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Imagem 3 – Produção textual do relato de experiência

Amostra do objeto final: um relato de experiência em que você ilumina o dia de alguém



Fonte: escaneado pela autora – coleta de dados (2026)

Ao final desse projeto foi criada uma caixa de sentimentos com mensagens positivas e reflexivas na sala de aula para quem desejasse. Após, foi realizada essa mesma dinâmica com o grupo de docentes e gestores da escola, permanecendo após o término do projeto na sala dos professores. Os projetos executados envolviam as turmas de todas as professoras dos segundos anos, sendo que, nas análises realizadas, emergiram conceitos que foram trabalhados, como a afetividade, empatia, autoconhecimento, respeito e valorização do Eu e do Outro, emoções e sentimentos, interação professor-aluno e interação escola-aluno-família (Apêndice 2).

O projeto⁵ setembro amarelo foi trabalhado nas escolas 2 e 3 e apontado nos planejamentos das docentes, que apresentaram atividades de escuta, de mensagens positivas e de valorização à vida, além da construção de painel para toda a escola e,

⁵ “projetos” são categorias encontradas no PPP, contudo a temática que envolvem HSe são subcategorias e aqui foi conduzido como subcategorias encontradas nos planejamentos.

na escola 2, foi realizada a atividade de escrita de frases de estímulo à vida e ao outro e interações com as pessoas (Apêndice 3).

O projeto de grêmio estudantil é apontado apenas na escola (3) tanto nos documentos do PGE quanto no PPP e com propostas de ações com todas as turmas do EF, com a participação de tutores (docentes responsáveis) para acompanhar e implantar a prática de participação dos alunos em demandas estudantil (a eleição foi em 2024 para o exercício de 24/26), com propostas de atividades relacionadas à músicas no intervalo, interclasse duas vezes por ano, feira cultural, montagem de peças de teatro, jogos no recreio, incentivar hábitos de leitura (clube de leitura), plantação de árvores no entorno. Além dessas ações, o grêmio participa de ações junto à Secretaria de Educação e também com estagiários da Unesp e do Fórum Infante-Juvenil.

Na próxima seção é apresentado o tratamento dos resultados obtidos e a discussão com uma análise de triangulação entre resultados obtidos, hipóteses e componentes teóricos.

4.2 Discussão dos Resultados

Para contemplar o objetivo da pesquisa após a codificação do processo de transformação dos dados brutos, passa-se para as últimas fases da AC, que compreende o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos dados. No tratamento dos resultados é pertinente apontar que ao analisar os documentos escolares visando compreender como as HSe estão incorporadas e regulamentadas no contexto escolar, percebeu-se que a BNCC foi mencionada nos documentos formais, mas, especificamente as HSe, foram pouco mencionadas.

De acordo com Vasconcellos (2000), o planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórico-metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Essa intencionalidade faz parte da educação formal, desde o PGE e o PPP até chegar ao planejamento diário do professor.

O plano da escola é essencial para que haja um bom desempenho escolar, já que nele estão colocados os passos que dará durante todo o ano letivo. No plano da escola devem constar os propósitos de onde ela pretende chegar e seus objetivos,

além do tipo de educação que pretende oferecer, como também apresentar todas as etapas dos trabalhos que serão realizados (Alves *et al.*, 2021). E quando se pensar em planejamentos docentes, as estratégias pedagógicas deixaram de ser meras listas de conteúdo para se tornarem processos dinâmicos de decisão e intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem (Leite, 2010). Através desta análise, compreende-se a importância da autonomia docente na adaptação das diretrizes educacionais à realidade dos estudantes.

Seguindo as análises e os objetivos delineados, ao examinar as propostas curriculares e práticas pedagógicas dos anos iniciais do EF na elaboração de conteúdos curriculares alinhadas às HSe, tanto a Roda de Conversa como a Contação de História, com propósito de escuta e narrativa, Bertoldo (2018) aponta a “Roda de Conversa” como uma ferramenta pedagógica que visa estimular o pensamento crítico no ensino de ciências, demonstrando que essa estratégia favorece a capacidade argumentativa, a escuta ativa e a autonomia dos estudantes, com diálogo mediado e questionamento sistematizado, rompendo com modelos de ensino puramente passivos. Conclui que o planejamento orientado por categorias de pensamento crítico é essencial para transformar a sala de aula em um espaço de reflexão democrática e tomada de decisão consciente.

De acordo com as ações e práticas desenvolvidas pelas docentes para implementar atividades relacionadas às HSe na escolarização, foi possível apontar para práticas de maior evidência na execução dos projetos, emergindo diversos conceitos, como: empatia, autoconhecimento, respeito e valorização ao Eu e Outro, emoções e sentimentos, interação professor-aluno, interação escola-aluno-família e construção da identidade no grêmio estudantil; todas envolvendo a construção da afetividade na identidade do estudante.

Passa-se, então, para a interpretação do estudo por meio de um diálogo construtivo com foco na triangulação, tendo o objetivo central da pesquisa como ponto de partida. Com seu objeto de estudo e a hipótese traçada inicialmente, juntamente com a fundamentação teórica e o material coletado, foi possível analisar a curricularização e a proposta de aplicabilidade das HSe nos anos iniciais do EF de forma reflexiva e triangulação alicerçadas em três pontos de análise, conforme a imagem e descrição abaixo:

Figura 6. Diálogo Construtivo da Pesquisa



Fonte: elaborado pelo orientador (uso do recurso de IA – NotebookLM).

A Figura 6 apresenta o conceito de Diálogo Construtivo por meio de um diagrama que ilustra um processo de análise qualitativa em triangulação. No centro da representação, um movimento em espiral sugere uma evolução contínua entre os dados coletados, a formulação de hipóteses e a definição de categorias. O esquema detalha diferentes etapas de análise, diferenciando a primeira e a segunda fases por meio do uso de cores distintas para mostrar o progresso do estudo. Nota-se que se busca refinar o trabalho ao criar subcategorias e realizar modificações estruturais conforme o pensamento amadurece. Essa abordagem visual enfatiza a natureza interativa e dinâmica da pesquisa científica, onde cada ciclo aprofunda a compreensão do objeto estudado. Assim, o registro serve como um guia metodológico para organizar a complexidade interpretativa de um projeto acadêmico.

No primeiro diálogo de interpretação aponta-se para a curricularização das práticas em HSe, que se refere ao processo de integrar intencionalmente essas competências ao currículo escolar e ao fazer pedagógico cotidiano, especialmente nos anos iniciais do EF. Esse processo busca superar o distanciamento entre as propostas normativas, como a BNCC, planejamentos escolares e os desafios práticos enfrentados pelos docentes em sala de aula.

Para compreender como essa integração deve ocorrer na prática, os seguintes pontos são fundamentais: fundamentação teórica, estratégias de implementação e metodologias práticas, propostas elencadas no Manual de Implementação escolar, tendo como base a BNCC (Brasil, 2021). De acordo com o citado Manual e com o objetivo de favorecer o desenvolvimento dessas competências no contexto escolar, foi criada a Estratégia Socioemocional, do Programa Brasil na Escola, instituído pela Portaria MEC/177, de 30 de março de 2021. Este Manual de Implementação Escolar é o documento que sistematiza a metodologia da estratégia e apresenta seu referencial teórico e princípios fundamentais, examinando ainda como é possível trabalhar as CSe a partir da BNCC, além de apresentar ferramentas e atividades que favorecem este trabalho na escola, visando a aumentar o impacto da implementação do Programa em todo ecossistema escolar.

O primeiro ponto de análise se refere à fundamentação teórica e a BNCC, em que a curricularização baseia-se no compromisso com a Educação Integral, visando ao desenvolvimento do estudante em suas múltiplas dimensões: intelectual, física e socioemocional. O documento define as aprendizagens essenciais, incluindo dez competências gerais que devem ser trabalhadas de forma transversal e interdisciplinar (Brasil, 2021). No entanto, não basta o papel apontado pela BNCC, é importante também a mediação e o preparo do professor, visto que a mediação é um conceito central da ZPD de Vygotsky. Conforme Chaiklin (2011), a atuação do professor deve focar nas funções que estão em processo de maturação, permitindo que o aluno realize com auxílio (colaboração) o que ainda não consegue fazer de forma independente.

O segundo ponto de análise para a integração da prática são as “estratégias de implementação” que significam a inserção dessas habilidades no currículo, que não deve ser episódica, mas sim intencional e planejada. O Programa Brasil na Escola, por exemplo, organiza essa implementação em três eixos: Manuais de Implementação, para alinhar a gestão e a equipe pedagógica; Formação de Facilitadores, necessária para que os educadores desenvolvam suas próprias CSe e aprendam a mediar o desenvolvimento dos alunos; e, os Planos de Aula, estruturados para serem aplicados de forma gradual e sequenciada, integrando temas como empatia, autoconhecimento e tomada de decisão responsável, ao conteúdo acadêmico (Brasil, 2021).

O terceiro ponto de integração se refere às metodologias práticas (Brasil, 2021) destacando-se que a curricularização é mais efetiva através de Metodologias Ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e projetos, que colocam o estudante como protagonista. Conectar temas socioemocionais por meio da interdisciplinaridade (por exemplo: depressão, colaboração) a diferentes componentes curriculares, como Ciências, Matemática e Português, com atividades de jogos e ludicidade, pode-se trabalhar as emoções e as regras de convivência de forma prazerosa. O uso de jogos favorece o desenvolvimento das CSe, pois possibilitam o trabalho com as emoções de forma lúdica (Brasil, 2021).

A partir da apresentação desses pontos de integração, o Manual (Brasil, 2021) é desenvolvido com muita consistência, mas apresenta desafios e obstáculos na sua praticidade, ou seja, embora a teoria seja sólida, a prática enfrenta barreiras significativas de complexidade operacional. Na hipótese da pesquisa referenciada por Lemes (2021) existe uma distância entre a formulação idealizada das competências na BNCC e a realidade estrutural das unidades escolares. Muitos professores trazem uma insuficiência de instrumentação, pois sentem carecer de recursos materiais e técnicos para operar nessa dimensão de complexidade.

Outro desafio é a cultura escolar, na qual persistem mentalidades tradicionais, como a meritocracia e a fragmentação do ensino, que dificultam uma abordagem verdadeiramente inclusiva e integral (Brasil, 2021). A curricularização exige que a escola deixe de ser um local de transmissão de conteúdo para se tornar um espaço de diálogo e convivência humana, onde habilidades como resiliência, ética e colaboração sejam ensinadas de forma sistemática e regular.

Essa articulação de análise em triangulação aponta para a fragilidade operacional dos mediadores, tanto na preparação, quanto na forma de operacionalizar o conceito central na teoria de Vygotsky, a ZPD, que auxilia a prática docente ao fornecer um fundamento científico, para que o ensino atue de forma intencional no desenvolvimento psicológico do aluno e não apenas na transmissão de conteúdo (Chaiklin, 2011). Trazer os fundamentos dos conceitos de Vygotsky nessa discussão possibilita identificar como a ZPD auxilia na prática docente e, de certa forma, na aplicabilidade das HSe, visto que estas são aprendidas e construídas no decorrer da vida do indivíduo.

Para Chaiklin (2011) os conceitos definidos por Vygotsky são aplicados no cotidiano pedagógico de diferentes maneiras conforme pode ser visualizado no quadro abaixo.

Quadro 7– Aplicação dos conceitos definidos por Vygotsky no cotidiano pedagógico.

1	Foco em Funções em Maturação	significa que a ZDP orienta o professor a dirigir o ensino não para o que o aluno já consegue fazer sozinho (nível de desenvolvimento atual), mas para as funções que estão em processo de maturação. O ensino mais efetivo é aquele que precede o desenvolvimento, impulsionando a criança em direção ao próximo período etário.
2	O Papel da Mediação e Colaboração	significa que a prática docente na ZDP se baseia na assistência e colaboração. O professor atua como mediador, intervindo em situações onde o desempenho independente do aluno é inadequado. Isso ocorre por meio de: “perguntas-guia e demonstrações”, em que o professor mostra como resolver um problema ou inicia a solução para que o aluno a conclua; “interação com pares” que permite incentivar que o aluno resolva tarefas complexas em cooperação com colegas mais experientes. E a “imitação técnica” que na visão vigotskiana, a imitação não é cópia, mas a capacidade do aluno de compreender o significado do auxílio recebido e usá-lo para realizar uma tarefa que antes não conseguia.
3	Diagnóstico e Planejamento Pedagógico	usa a ZDP como um princípio diagnóstico, como uma verificação de aprendizagem, sendo mais eficaz do que testes de desempenho estáticos (como o QI). Partindo para a “identificação de necessidades”, que ao avaliar o que o aluno consegue fazer com ajuda, o docente penetra na “dinâmica causal” do desenvolvimento, entendendo o que o estudante realmente precisa desenvolver a seguir. E por fim nesse item a “previsão de sucesso”, que apontam para o quanto identificar crianças que tem “maior ou menor” ZPD (“tamanho” da ZDP) o quanto o aluno avança com ajuda, é um preditor melhor do sucesso escolar futuro do que já sabe fazer de forma independente (Chaiklin, 2011).
4	Aplicação em HSe	na “curricularização” de competências como empatia e autogestão, a ZDP auxilia o professor a superar o distanciamento entre a teoria (BNCC) e a prática. O docente utiliza metodologias ativas para que o aluno desenvolva essas habilidades de forma gradual e sequenciada, partindo de desafios simples para os mais complexos dentro do espaço de mediação escolar. Este quarto item articula a proposta da ZDP com a temática da pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A ZDP transforma a sala de aula em um espaço de diálogo e convivência, onde o professor identifica o potencial do aluno e fornece o suporte necessário para que as funções psicológicas em maturação se tornem plenamente desenvolvidas (Chaiklin, 2011). A função teórica de Vygotsky em relação à idade escolar nos anos iniciais do EF pode ser compreendida como busca pela identificação de princípios para delinear um modo de conceituar a escolarização com relação à criança, ou seja, a ZDP é o espaço onde o ensino atua de forma intencional para impulsionar o desenvolvimento

psicológico. Em vez de focar no que o aluno já sabe, o professor atua como mediador, fornecendo o suporte necessário para que as funções em maturação se tornem capacidades desenvolvidas e fortalecendo sua identidade (Chaiklin, 2011).

A integração das HSe no ambiente educacional, unindo fundamentos teóricos clássicos às estratégias contemporâneas propostas pela BNCC, por meio do Manual de Implementação Escolar, ainda são pressupostos pouco explorados pelas escolas. Lemes (2021) em sua análise crítica dos fundamentos conceituais da BNCC, investiga o impacto dessas diretrizes normativas no cotidiano escolar, destacando a distância entre a teoria idealizada e a realidade estrutural das instituições de ensino.

O autor, enfatiza a importância de conceitos como competências cognitivas, educação integral e inclusão, argumentando que o sucesso pedagógico depende da valorização da diversidade e da autonomia docente. Além disso, promove uma reflexão sobre a necessidade de diálogo interdisciplinar e do acolhimento das diferenças para superar desigualdades históricas no sistema educacional. Por fim, questiona a complexidade operacional imposta aos professores, sugerindo que a eficácia das reformas educacionais exige condições materiais e institucionais que permitam sua real implementação em sala de aula (Lemes, 2021).

Os desafios operacionais afetam diretamente o fazer pedagógico, desde a capacitação, formação de facilitadores, práticas tradicionais, resistências entre outros. Isso significa que a instrumentalização e a formação docente se configuram como um dos eixos da estratégia socioemocional do Programa Brasil na Escola (Brasil, 2021), e é justamente a formação de facilitadores, para que aprendam a planejar, avaliar e realizar o acompanhamento do desenvolvimento socioemocional (Brasil, 2021). Costa Júnior *et al.* (2023) aponta para a mudança no papel do docente, pois deixa de ser um transmissor de informações para atuar como um facilitador ou propositor da aprendizagem, orientando os alunos a construir conhecimentos de forma autônoma e crítica.

Os autores, examinam a transição histórica e funcional do papel do professor, partindo de uma visão tradicional de transmissor de saber para a de mediador da aprendizagem na era digital. Os autores destacam que a educação moderna exige que os docentes desenvolvam CSe e domínio das novas tecnologias para formar cidadãos críticos e reflexivos. Frente aos desafios da globalização e da diversidade em sala de aula, o texto defende a necessidade de uma formação continuada e da

adoção de metodologias ativas. Além disso, enfatiza-se a importância da interdisciplinaridade e do compromisso ético na construção de uma sociedade mais justa. Conclui que o educador contemporâneo deve atuar como um agente de transformação, equilibrando o conhecimento técnico com a sensibilidade humana (Costa Júnior *et al.*, 2023).

Dessa forma, sob a ótica da triangulação analítica realizada com os componentes teóricos apresenta-se outra hipótese que se destaca na inversão da lógica pedagógica ou o encerramento precoce dos debates sobre a BNCC pelo poder público, que pode ter gerado regulamentações que limitam a autonomia das unidades escolares, dificultando que o projeto pedagógico local se adapte às necessidades reais dos alunos (Lemes, 2021). Nessa perspectiva, pode-se trazer para essa discussão as necessidades reais dos alunos, que podem encontrar na teoria de Vygotsky um suporte, visto que oferece a base para que o ensino seja o motor do desenvolvimento, e não apenas um reflexo do que o aluno já sabe, ou seja, o ensino que precede o desenvolvimento (Chaiklin, 2011).

A prática docente deve focar na ZDP, que é a distância entre a capacidade de resolver problemas de forma independente (nível atual) e a capacidade de resolvê-los sob orientação ou em colaboração (nível potencial). O professor atua na mediação por meio de perguntas-guia, demonstrações e assistência colaborativa. Essa intervenção é fundamental para funções que estão em processo de maturação, como por exemplo as funções executivas (Chaiklin, 2011). Em síntese, a curricularização exige que a escola se transforme em um espaço de diálogo e convivência humana, onde a formação integral articule teoria e prática para superar o esgotamento do modelo tradicional de escolarização (Lemes, 2021).

De forma sintetizada, as articulações das teorias estabelecidas para análise são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 8 . BNCC e as HSe: Mediação em ZPD na Docência e Desenvolvimento Psicológico

Conceito de Aplicação	Descrição da Abordagem	Papel do Professor	Metodologia de Intervenção	Impacto no Desenvolvimento	Fonte
BNCC Projeto Pedagógico	Fundamentos da BNCC	Autonomia e superação do modelo tradicional	Debates e Discussões	Teoria e prática	Lemes, 2021
Foco em Funções em Maturação	O ensino é dirigido para o que o aluno ainda não faz	Mediador que direciona o ensino para além do nível de	Identificação de funções psicológicas que estão no	Impulsiona a criança em direção ao próximo	Chaiklin, 2011

	sozinho, precedendo o desenvolvimento e impulsionando o progresso.	desenvolvimento atual (nível real).	início do processo de maturação e brotamento.	período etário e ao amadurecimento das funções psicológicas superiores.	
Mediação e Colaboração	Intervenção docente em situações onde o desempenho independente é insuficiente, utilizando assistência externa deliberada.	Mediador ativo que intervém e fornece suporte (<i>scaffolding</i>) necessário para a superação de desafios.	Uso de perguntas-guia, demonstrações, início da solução de problemas e incentivo à imitação técnica.	Transformação de ações mediadas em capacidades independentes através da internalização da assistência recebida.	Chaiklin, 2011
Interação entre Pares	Uso da colaboração social para resolver tarefas que superam a capacidade individual momentânea do estudante.	Organizador do ambiente de aprendizagem, promovendo espaços de cooperação e diálogo	Trabalho em cooperação com colegas mais experientes para realizar tarefas de complexidade superior.	Desenvolvimento de funções através da convivência social e do fortalecimento do aprendizado coletivo.	Chaiklin, 2011
Princípio Diagnóstico e Planejamento	Avaliação do potencial de aprendizado futuro em vez de focar apenas em testes de desempenho estáticos e resultados passados.	Analista da dinâmica causal do desenvolvimento para identificar as necessidades reais de aprendizagem.	Avaliação do que o aluno consegue realizar com ajuda para prever o sucesso escolar e trajetórias futuras.	Identificação precisa do que o estudante precisa desenvolver a seguir, permitindo um planejamento pedagógico eficaz.	Chaiklin, 2011
Desenvolvimento de HSe	Integração de competências como empatia e autogestão de forma gradual e estruturada no currículo escolar.	Facilitador que utiliza metodologias ativas para mediar o desenvolvimento de competências comportamentais.	Sequenciamento de desafios (do simples ao complexo) dentro do espaço de mediação e interação escolar.	Amadurecimento gradual e sequenciado de funções psicológicas superiores ligadas ao convívio e equilíbrio social.	Brasil, 2021 Chaiklin, 2011
Desenvolvimento de Atividades em HSe propostas pelo Docente em sala de aula na Educação Básica	BNCC Documentos Formais da escola Planejamentos Implementação das HSe	Impulsionador de Aprendizagem	Metodologias Ativas	Desenvolvimento de HSe no ciclo Educacional	Brasil, 2021

Fonte: elaborada pela autora (2026).

O segundo diálogo construtivo de interpretação são as categorias ou subcategorias que emergiram nas análises dos materiais dos docentes, daqueles que relacionaram com práticas em HSe, foi possível apontar para as práticas de maiores evidências na execução dos projetos, conceitos como: empatia, autoconhecimento, respeito e valorização ao Eu e Outro, emoções e sentimentos, interação professor-aluno, interação escola-aluno-família e construção da identidade, todas envolvendo a construção da afetividade na identidade do estudante.

Essa construção da afetividade ou estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis no cotidiano escolar é o motor para a construção de competências que permitem o convívio social e a autorregulação. Baseando-se em estudos de Souza *et al.* (2020) e Piccoli *et al.* (2019), a presença de uma prática pedagógica humanizada favorece o florescimento de habilidades essenciais como: a empatia, ou seja a capacidade de compreender a alteridade e respeitar diferentes perspectivas; a resiliência, que se refere ao fortalecimento psíquico para lidar com frustrações e persistir diante de desafios acadêmicos; o autocontrole, para fazer a gestão eficiente das emoções em situações de conflito interpessoal; e, a segurança emocional, sendo o suporte necessário para que o aluno se sinta motivado a explorar o desconhecido.

A negligência dessas facetas em prol de um tecnicismo acadêmico acarreta riscos severos, como alerta Frison e Maieron (2024), a "interdependência afetivo-cognitiva" é a chave do desenvolvimento humano; priorizar o cognitivo em detrimento do afetivo pode fragilizar o engajamento, uma vez que o aprendizado significativo depende de um estado emocional equilibrado para ocorrer. A ausência de uma conexão emocional pode gerar barreiras intransponíveis ao aprendizado, como pode-se verificar no quadro abaixo as comparativas entre ambiente afetivo em sala de aula e a ausência dele.

Quadro 9. Pesquisas comparativas de autores sobre Ambiente afetivo e ausência de vínculo no contexto escolar

Ambiente Afetivo e Acolhedor	Ausência de Vínculo Afetivo
Segurança Emocional: Estimula o aluno a arriscar e explorar novas hipóteses. importância da afetividade na relação pedagógica, salienta-se o facto da interação entre professores/as e os/as alunos/as influenciarem a construção da autoconfiança e do autoconceito, podendo afetar diretamente o processo ensino-aprendizagem (Santos, 2020).	Insegurança: Medo exacerbado do erro e "percepção de competência insatisfatória "e a ausência desse fator (vínculo afetivo) pode gerar desmotivação e dificuldades na socialização (Souza, 2025).

Maior Engajamento: Persistência elevada diante de obstáculos pedagógicos (Pereira, 2020)	Desmotivação: Desinteresse sistemático pelas atividades e pelo ambiente escolar. É preciso ter sensibilidade para ouvi-los, dialogar com eles e apoiá-los para que busquem superar as suas dificuldades. (Piccoli <i>et al.</i> , 2019).
Vínculo Positivo: Fortalece o desejo de aprender e a curiosidade intelectual e comportamentos adequados.	Dificuldades na Socialização: Retraimento e impactos negativos no rendimento global e comportamentos reativos e indisciplina.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Ao discutir afetividade no contexto da escolarização, é pertinente apontar as contribuições de Henri Wallon para a educação, dando ênfase na integração entre cognição e afetividade, pois o desenvolvimento humano não é fragmentado, mas uma síntese dialética entre as dimensões biológica, social, motora e emocional. A obra de Wallon destaca a noção da Psicogênese da Pessoa Completa, rejeitando a visão tradicional que prioriza apenas o intelecto no ambiente escolar (Ferreira; Acioly-Régner, 2010). Sua concepção psicogenética dialética do desenvolvimento apresenta uma grande contribuição para a compreensão do humano como pessoa integral, ajudando na superação da clássica divisão mente/corpo, presente na cultura ocidental, e seus múltiplos desdobramentos (Ferreira; Acioly-Régner, 2010). “A afetividade, para a relação ensinar-aprender é tratada como um desafio a ser enfrentado, tanto no nível teórico como no nível das práticas pedagógicas, as quais traduzem de forma concreta essa relação” (Piccoli *et al.*, 2019, p. 205).

Sendo assim, para os autores, é importante refletir sobre a relevância da afetividade em uma sala de aula nos anos iniciais do EF, de modo que os alunos possam ser compreendidos, aceitos e respeitados, assim como, os professores possam entender seus sentimentos.

Souza (2025, p. 9) pontua que “para que a afetividade esteja presente no ambiente educacional, é fundamental que os professores desenvolvam HSe e adotem metodologias que promovam a empatia e o respeito mútuo”. A afetividade também desempenha um papel primordial na inclusão social e na construção de um ambiente escolar equitativo, sendo necessário que ela seja incorporada à cultura institucional da escola (Souza, 2025).

Portanto, a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a afetividade deve ser uma prioridade no ambiente escolar, propondo o respeito às diferenças e a personalização do ensino. Os estudos de Souza (2025) apontam para a relevância da afetividade para o desenvolvimento infantil nos anos iniciais do EF,

visto que as interações afetivas no ambiente escolar influenciam o aprendizado e a formação socioemocional das crianças, potencializando o aprendizado e a formação integral dos estudantes. O autor, destaca ainda que a capacitação do docente para lidar com as necessidades afetivas dos alunos se configura como um fator determinante na construção de um ambiente escolar humanizado e eficaz.

Santos (2020) analisa o desenvolvimento humano como um processo contínuo e multifacetado, com foco especial nas dimensões socioafetiva e cognitiva da criança em idade escolar. Com base nas teorias de Wallon e Vygotsky, destaca que o crescimento infantil é impulsionado tanto pela maturação biológica quanto pelas interações sociais e culturais, visto que, a linguagem e a mediação de adultos são ferramentas essenciais para que o aluno alcance novos patamares de conhecimento. Além disso, discute a importância da relação pedagógica, caracterizando-a como um vínculo interpessoal subjetivo que ocorre entre professor e aprendiz. E, por fim, defende que um ambiente escolar acolhedor e atento às emoções é fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Para Wallon e Vygotsky, o desenvolvimento humano é um processo complexo onde a afetividade desempenha um papel central, integrando-se às dimensões cognitiva e social para superar a dicotomia entre razão e emoção. Em ambas as perspectivas, a razão é frequentemente vista como submetida ou intrinsecamente ligada à afetividade (Santos, 2020).

De acordo com uma concepção global do desenvolvimento, Wallon analisa o ser humano a partir de uma perspectiva diferencial, dialética e, fundamentalmente, sócio emotiva; para ele, a emoção é o primeiro mediador entre o indivíduo e o meio social. Na perspectiva de Vygotsky, o desenvolvimento é abordado a partir de uma visão histórico-cultural, em que a afetividade está presente na base das interações sociais para que possa impulsionar a aprendizagem. Assim, o foco está nas relações sociais, visto que é por meio das interações com o outro que a criança adquire as ferramentas intelectuais (Santos, 2020).

Para o autor, a integração da afetividade culmina na relação pedagógica, vista como um "contrato interpessoal". Tanto em Wallon quanto em Vygotsky, entende que a qualidade das interações na sala de aula depende da subjetividade e das vivências de professores e alunos, sendo necessário valorizar as diferenças e lidar com as inquietações para que o desenvolvimento ocorra plenamente.

O terceiro diálogo construtivo de interpretação é o Impacto das Interações Professor-Aluno no engajamento acadêmico e na qualidade da mediação pedagógica que se correlaciona diretamente com o conhecimento. A ausência de uma conexão emocional pode gerar barreiras intransponíveis ao aprendizado (Piccoli *et al.*, 2019).

A ideia de interação social, conforme Santos (2020) com base em Vygotsky, é ponto fundamental do processo educativo, pois esse elemento está intimamente relacionado com o processo de desenvolvimento dos indivíduos. A qualidade de intervenção do professor é muito importante para o aluno, visto que, desta, dependerão os avanços e as conquistas do aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem. Organizar a prática educativa, considerando esses pressupostos, significa ver o aluno em constante construção e transformação que, a partir dessas interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo.

Quando se pensa numa escola baseada no processo de interação, não significa um lugar onde cada um faz o que quer, mas sim, um espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sentem mobilizados a pensar em conjunto. De acordo com a perspectiva de Vygotsky, é importante perceber que o aluno se forma na relação com o outro, assim, a escola é um local privilegiado para reunir grupos bem diferenciados. Para este autor, a sala de aula é um dos espaços mais adequados para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos educativos (Santos 2020).

Souza (2025) destaca que a afetividade favorece a construção de HSe, como empatia, resiliência e autocontrole, características indispensáveis para o convívio em sociedade e para a aprendizagem significativa. Quando o professor estabelece vínculos afetivos positivos com seus alunos, estes sentem-se mais seguros e motivados, refletindo diretamente em sua participação nas atividades escolares e no interesse pelos conteúdos ensinados. Entretanto, a priorização excessiva do desenvolvimento cognitivo em detrimento da dimensão afetiva pode fragilizar os processos de ensino e aprendizagem.

A relação professor-aluno baseada na afetividade promove uma convivência agradável e enriquecedora, despertando na criança o desejo de aprender e explorar novos conhecimentos (Rodrigues; Poletto, 2023). Esse vínculo fortalece a motivação e o engajamento escolar, além da construção da identidade e da autonomia da criança, uma vez que ela se sente valorizada e incentivada a expressar suas emoções e opiniões.

O quarto diálogo construtivo de interpretação se refere a contribuição das neurociências, que está presente, praticamente, em todos os dias e em todos os campos da vida humana e, especificamente, na educação, ao propor um olhar holístico sobre o estudante, lembrando que o processo educativo é entendido como um fenômeno complexo e influenciado por fatores biológicos, psicológicos e sociais (Magalhães, 2026). A neurociência pode transformar as práticas pedagógicas atuais, visto que tem o potencial de transformar as práticas pedagógicas contemporâneas, ao fornecer uma base científica para entender como o cérebro aprende, permitindo a transição de modelos tradicionais para abordagens mais eficazes e humanizadas

A neurociência, de acordo com Magalhães (2026), evidencia que o desenvolvimento cognitivo está diretamente articulado às dimensões emocionais e sociais; assim, compreender como as emoções influenciam processos como atenção, memória e tomada de decisão, permite que educadores criem estratégias que valorizem o estudante em todas suas dimensões, ao invés de focar apenas na transmissão de conteúdos. O conhecimento sobre o funcionamento cerebral revela que ambientes emocionalmente seguros e acolhedores favorecem o engajamento e a consolidação da aprendizagem; em contrapartida, estados emocionais negativos e o estresse prolongado podem prejudicar estruturas cerebrais (como o hipocampo e o córtex pré-frontal), comprometendo a memória e as funções executivas.

Promover uma articulação entre neurociências, HSe e aprendizagem, possibilita explorar o papel das FE, que são compostas de cinco dimensões fundamentais: a memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, planejamento e organização (Costa *et al.*, 2016). As FE e as cinco dimensões, embora distintas, são interligadas e não atuam de forma independente. As cinco dimensões, de acordo com Costa *et al.* (2016), se referem:

1) a Memória de Trabalho: capacidade de armazenar, relacionar e pensar sobre informações no curto prazo. Permite reter informações verbais ou visuais para manipulá-las e utilizá-las em planos e ações. Sem ela, não seria possível, por exemplo, lembrar o que se estava fazendo após uma interrupção;

2) ao Controle Inibitório: dimensão que permite filtrar pensamentos e estímulos, possibilitando o domínio sobre a atenção e o comportamento. É o que permite resistir a impulsos, evitar distrações e não repetir padrões habituais de resposta quando necessário.

3) a Flexibilidade Cognitiva: habilidade de mudar de perspectiva no modo de pensar e agir. Permite considerar diferentes ângulos em uma tomada de decisão, ajustar-se a mudanças de prioridades, reconhecer erros e aproveitar oportunidades inesperadas.

4) ao Planejamento: habilidade de estabelecer objetivos e estruturar uma sequência de passos lógicos para alcançá-los. Ajuda a organizar o tempo e as prioridades.

5) ao Monitoramento (e organização): capacidade de avaliar continuamente o próprio desempenho e o progresso de uma tarefa em direção ao objetivo, corrigindo erros pelo caminho.

Essas dimensões são a base para habilidades mais complexas, como o planejamento e resolução de problemas, sendo seu desenvolvimento pleno, essencial para a autonomia do indivíduo (Zardo, 2022). A relação entre FE e autonomia é direta e fundamental, pois essas habilidades cognitivas geram neuroplasticidade, ou seja, é a base que permite ao indivíduo gerenciar sua própria vida de forma independente e responsável.

A compreensão da neuroplasticidade (capacidade do cérebro de reorganizar suas conexões em resposta a estímulos) permite o desenvolvimento de metodologias adaptadas e personalizadas, possibilitando práticas que respeitem as singularidades de cada estudante, além de promover uma aprendizagem mais duradoura, visto que a integração da neurociência nas escolas, impulsiona o desenvolvimento de habilidades como autocontrole, empatia e resiliência, permitindo que essas competências melhorem o desempenho acadêmico, bem como, de promover o bem-estar psicológico e a convivência social (Magalhães, 2026).

O autor ressalta também que o uso de tecnologias digitais e jogos pedagógicos, aliados ao conhecimento neurocientífico, torna-se uma ótima ferramenta para criar práticas mais dinâmicas e interativas, facilitando a assimilação de conteúdos e a inclusão educacional; mas, para que essa transformação ocorra, é essencial que a formação continuada de professores incorpore os achados das neurociências, permitindo que os docentes atuem como mediadores conscientes, capazes de elaborar estratégias pedagógicas fundamentadas cientificamente e alinhadas às demandas do século XXI.

O quinto diálogo construtivo de interpretação consiste na tese da pesquisa, que trata da aplicabilidade das Habilidades Socioemocionais nos documentos escolares e nos componentes curriculares da Educação Básica, especificamente nos anos iniciais do EF, isto é, como as HSe estabelecidas pela BNCC são integradas na rotina escolar do EF. Foi analisada a aplicação prática dessas diretrizes educacionais, observando como elas se manifestam nos registros e no dia a dia institucional, com fundamentação teórica nos conceitos de Vygotsky e Henri Wallon, além de um foco especial no processo de mediação pedagógica, atuando na ZDP e nas interações sociais e na afetividade no contexto da escolarização.

Dessa forma, busca-se compreender a conexão entre as normativas oficiais e a realidade docente sob uma perspectiva sociocultural, sendo o ponto central, a validação da presença e eficácia dessas competências e habilidades nos documentos escolares.

Para integrar as HSe ao PPP de forma fundamentada, a escola deve transformar as diretrizes da BNCC em estratégias práticas sustentadas pelo aporte teórico de Vygotsky (Proposta Municipal), alinhando à BNCC, aos documentos escolares, em especial, o PPP e o planejamento do professor (diário de classe ou semanário) com um aporte teórico que apresente a mediação do professor e as interações sociais. Nesse diálogo construtivo de articulação, como afirmação da tese, essa integração pode ser estruturada nos seguintes pilares no documento:

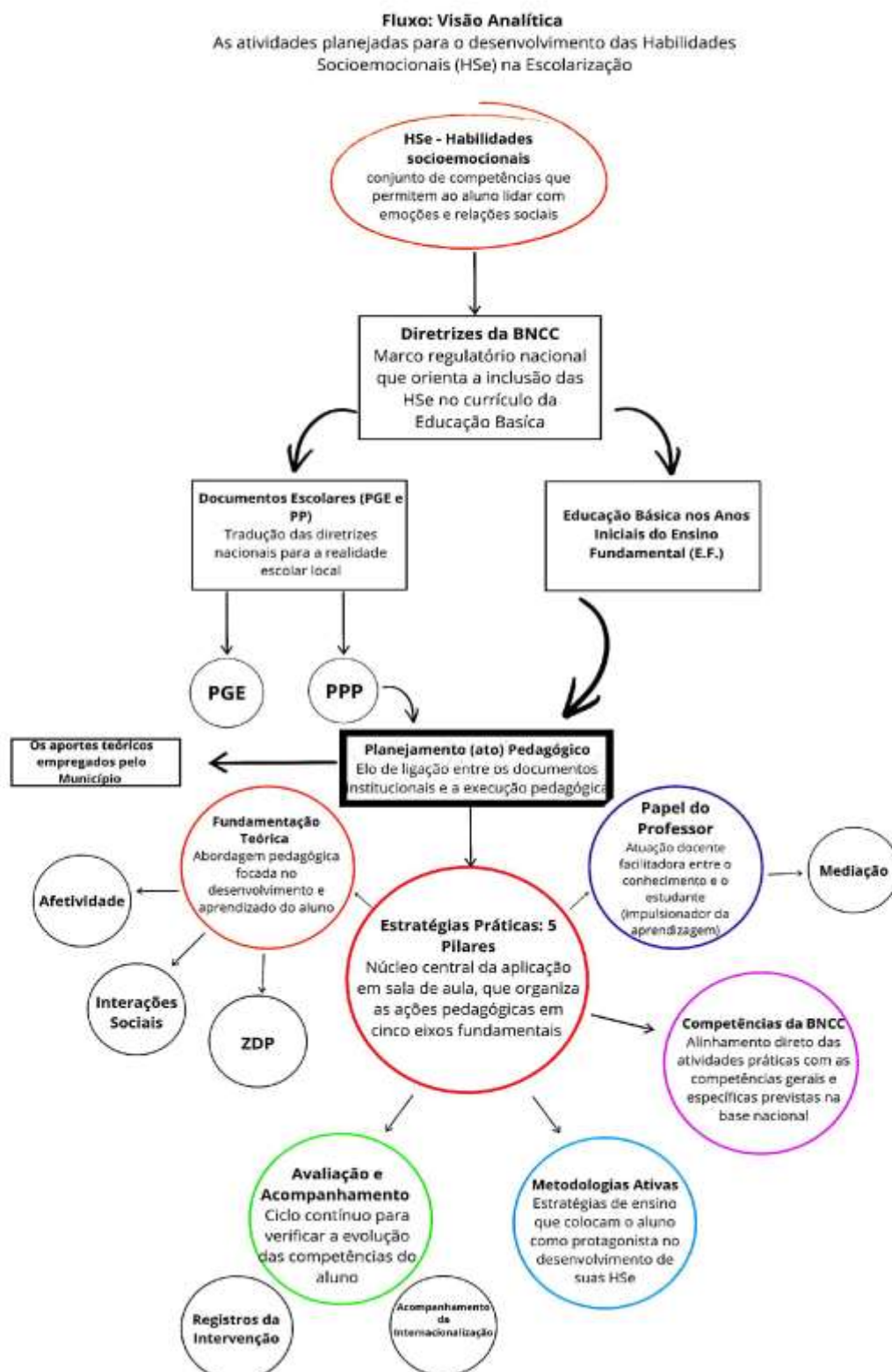
- a) A fundamentação teórica explícita:** o PPP deve definir a mediação de Vygotsky como a base para o desenvolvimento humano na instituição. Isso estabelece que o aprendizado socioemocional não é espontâneo, mas fruto de interações sociais mediadas entre alunos, professores e o ambiente escolar. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado se dá pela interação social e o desenvolvimento do sujeito resulta da sua relação com o mundo e com as pessoas com as quais se relaciona.
- b) O alinhamento com as competências da BNCC (Brasil, 2018):** é necessário listar quais HSe da BNCC são priorizadas em cada etapa do EF. O documento deve detalhar como essas competências, como empatia, autoconhecimento e cooperação, dialogam com a missão e os valores da escola.
- c) A definição do papel do professor:** o projeto deve institucionalizar a figura do professor como mediador, ou seja, deve descrever no PPP que a função

docente vai além da transmissão de conteúdo, englobando a mediação de conflitos e o suporte para que o aluno internalize ferramentas de autorregulação emocional.

- d) A descrição do cotidiano escolar:** a integração deve prever como essas habilidades se manifestarão no dia a dia da Educação Básica. O PPP deve especificar metodologias de ensino, como trabalhos em grupo e assembleias de classe, que favoreçam a interação social e a prática constante da mediação.
- e) A avaliação e acompanhamento:** o PPP precisa estabelecer como a escola verificará a aplicabilidade dessas habilidades nos documentos e na prática pedagógica, garantindo que o desenvolvimento socioemocional seja monitorado de forma sistemática. Integrar tais habilidades no PPP significa dar forma documental à teoria, garantindo que a mediação vygotskyana seja o fio condutor de todas as ações pedagógicas da escola.

Na figura 7 apresenta-se toda discussão desse diálogo construtivo no fluxo e a visão analítica da tese da pesquisa.

Figura 7. Fluxo: Visão Analítica da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Com base no fluxo apresentado, os conceitos de mediação estão nas diretrizes da BNCC. Assim, de acordo com o Manual de Implementação da BNCC (Brasil, 2021), o registro pode ser estruturado da seguinte forma:

- a) **Evidências de aplicabilidade no cotidiano:** substituir descrições genéricas por registros de situações reais onde as HSe forem solicitadas, por exemplo, descrever como um aluno lidou com um conflito em grupo, correlacionando essa ação às competências específicas da BNCC para o EF (Brasil, 2021).
- b) **Registro da intervenção mediadora:** o diário deve documentar o papel do professor como mediador, e isso inclui anotar quais estratégias de mediação foram utilizadas, como questionamentos, mediação de diálogos ou oferta de ferramentas de apoio, para ajudar o aluno a atingir um objetivo socioemocional que ainda não consegue alcançar sozinho (Brasil, 2021).
- c) **Acompanhamento da internalização:** de acordo com o aporte teórico de Vygotsky (1998), o progresso é visível quando o aluno começa a demonstrar autonomia. Assim, registrar os momentos em que a mediação externa do professor se tornou menos necessária, indicando que o estudante está internalizando aquela habilidade.
- d) **Alinhamento com os documentos escolares:** certificar-se de que a linguagem utilizada nos registros reflete exatamente o que foi institucionalizado no PPP. Se este define a empatia como uma meta mediada, o diário de classe deve mostrar o passo a passo de como essa meta está sendo construída no cotidiano da Educação Básica (Brasil, 2021).
- e) **Foco na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** utilizar o diário para mapear o que o aluno já faz de forma autônoma e o que ele ainda precisa de mediação para realizar. Esse registro contínuo permite planejar intervenções futuras mais precisas.

Dessa forma, o planejamento do docente deixa de ser um instrumento burocrático e se torna uma ferramenta de pesquisa pedagógica que comprova a presença das HSe tanto na teoria quanto na prática real da escola. A avaliação é um processo contínuo de verificação da prática pedagógica e da interação social, buscando evidências de que as CSe saíram do papel e se tornaram ferramentas reais para o aluno no EF.

Na figura 7, que apresenta o fluxo da visão sobre o desenvolvimento das HSe na escolarização por meio do diagrama que mostra o “Ato” pedagógico como um elo entre os documentos institucionais e a execução pedagógica, possibilitando a articulação da HSe com as diretrizes da BNCC, encontram-se interligados aos documentos escolares e na programação dos componentes curriculares. Entretanto, para que se consolide essa ação, não basta estar presente nos documentos norteadores e no seu planejamento docente, é fundamental que se materialize no seu Ato pedagógico com estratégias de ação.

As estratégias práticas do docente são os pilares dessa estruturação, que vai desde o alinhamento direto das atividades práticas com as HSe e competências gerais e específicas, previstas na *Base nacional*. A abordagem pedagógica deve focar no desenvolvimento e aprendizado do aluno (como protagonista), utilizando-se de metodologias ativas e, ao final do acompanhamento, realizar o registro da intervenção e internalização da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de trazer o conectivo conclusivo da pesquisa sobre o desenvolvimento de atividades propostas pelos docentes em HSe no EF, é necessário apontar a importância do início dessas atividades desde do início da escolarização dos estudantes, ou seja, nos anos iniciais do EF ou até mesmo na Educação Infantil, para que sejam desenvolvidas durante todo o percurso de escolarização, pois não se trata de uma demanda simples e fácil. As HSe envolvem o processo de humanização, que é uma tarefa complexa, pois o “homem não nasce humano, torna-se humano” e com essa asserção de Vygotsky (1991), nota-se a complexidade em lidar com o ser humano, especialmente quando aborda Hse e afetividade na relação consigo e com seus pares na escolarização.

Com a inserção desta temática pela BNCC, um novo cenário se inicia, com probabilidade de novos estudos e propostas que estejam voltadas ao cenário nacional sobre HSe e a escolarização. De acordo com os dados que foram levantados neste estudo, alinhados aos documentos analisados, foi possível notar que a temática tem grande relevância de ser aplicada, sendo a escola o ambiente favorável e com maiores probabilidades de sucesso pessoal e acadêmico dos estudantes, podendo ainda, contribuir como processo facilitador na relação com o professor.

O estudo mostra que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento global do indivíduo e quando o docente propõe atividades socioemocionais estruturadas e alinhadas às competências da BNCC, ele não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas prepara o estudante para os desafios complexos do século XXI, promovendo saúde mental, resiliência e cidadania. A conclusão deve reforçar que as atividades precisam respeitar as particularidades da terceira infância, crianças participantes dos anos iniciais, que estão em fase inicial de alfabetização, visto que necessitam de recursos mais visuais e concretos (como cartões de emoções), enquanto alunos participantes dos anos mais avançados, possuem maturidade para reflexões mais complexas sobre projeto de vida e tomada de decisões responsáveis.

A implementação das Hse não deve ser vista como uma tarefa isolada ou apenas um conjunto de “dinâmicas divertidas”, mas como um pilar central do currículo escolar para promover a educação integral. A BNCC estabelece que o

desenvolvimento pleno do estudante ocorre na intersecção entre o conhecimento cognitivo e as habilidades de lidar com emoções e relações sociais, além da necessidade atual de inserir esse conhecimento para o desenvolvimento dessas habilidades.

Além da relevância dessa temática, outro aspecto que deve ser levado em consideração se refere a centralidade da intencionalidade pedagógica, por meio do ato do docente para o sucesso do planejamento quanto ao desenvolvimento socioemocional. O professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo para se tornar um mediador que cria um ambiente seguro para a expressão de sentimentos.

A conexão conclusiva diante de toda discussão realizada entre a fundamentação teórica, a BNCC e os documentos escolares analisados, permite ir além de uma análise comparativa, mas ir ao encontro de um conjunto de princípios, de episteme, de diretrizes teóricas básicas, e como tudo isso chega na realidade social prática. Essa análise não é uma simples realidade reprodutora e automática dos documentos normativos elaborados durante toda história da educação brasileira, visto que, perde-se toda a autonomia do fazer pedagógico ao apenas reproduzir o que lhe é posto. A questão epistêmica que está em questão não é criticar as bases políticas ou a falta de formação docente, e sim, a episteme com pressupostos e fundamentos, sendo o que está em jogo é a transição entre princípios estabelecidos pelo poder público e a realidade efetiva do ato pedagógico no cotidiano da unidade escolar, ou seja, a efetivação da territorialidade da escolarização.

Como a visão do ato pedagógico é trazer para a pauta a análise do conjunto de princípios que se refere às relações, práticas, identidades e estratégias de poder que os indivíduos ou grupos sociais exercem sobre um determinado espaço geográfico, o que é permeado pela territorialidade de uma dinâmica viva, em que o sentido de pertencimento de cada unidade escolar pode favorecer a autonomia da gestão. Para tanto, essa autonomia de gestão é consolidada por meio da participação plena de todos no PPP escolar, documento que autentica as diretrizes e bases teóricas com o fazer pedagógico.

Embora os resultados apresentados confirmem a hipótese inicial, Lemes (2021), pontua que, embora a BNCC traga importantes fundamentos teóricos e objetivos para a educação, existe uma lacuna entre a formulação idealizada do documento e a realidade prática do fazer pedagógico nas escolas. Porém, tal lacuna

também revela um conjunto de fatores que devem ser discutidos e analisados: como esses resultados chegam na realidade no cotidiano escolar, pois não se deve ser algo imposto e autoritário; ao contrário, precisa ser trabalhado de acordo com sua territorialidade social e cultural por meio da participação e o compromisso social de “todos”, ao elaborar os documentos escolares (PPP e planejamentos) até chegar ao “Ato” pedagógico. Nesse sentido, uma escolarização efetivamente inclusiva demanda o acolhimento da culturalidade, da territorialidade e da diversidade, reconhecendo essas dimensões como essenciais para a construção de processos educativos legitimadores.

Verificou-se que as escolas analisadas não possuem uma curricularização sobre as HSe de forma explícita, elas são trabalhadas de forma aleatória e desenvolvidas em projetos ou em atividades de contação de histórias, em que trazem lições ou mensagens de valores, faltando serem mais estruturadas em seus documentos escolares. No entanto, como é proposto na implementação do manual das HSe (Brasil, 2021) o desenvolvimento de atividades em HSe apresenta uma estrutura pedagógica voltada para a integração de habilidades socioemocionais no cotidiano da Educação Básica brasileira. O conteúdo destaca o papel fundamental do docente como o principal mediador na implementação dessas competências através de metodologias ativas. Ao alinhar o planejamento escolar com as diretrizes da BNCC, tais práticas funcionam como poderosos impulsionadores de aprendizagem. Contudo, enfatiza que esse desenvolvimento deve ocorrer de forma contínua durante todo o ciclo educacional, situação não contemplada de forma curricularizada no sistema do município analisado.

Para finalizar, considero importante destacar que a discussão sobre as habilidades socioemocionais não deve ser reduzida à inclusão de atividades pontuais ou a ações complementares realizadas quando há tempo ou quando surge uma necessidade no cotidiano escolar. Se reconhecemos que o desenvolvimento humano envolve dimensões cognitivas, sociais, afetivas e emocionais indissociáveis, precisamos também reconhecer que essas dimensões devem ocupar um lugar intencional no currículo escolar. Curricularizar as habilidades socioemocionais significa, portanto, superar a ideia de que elas se desenvolvem espontaneamente e garantir que sejam objeto de planejamento, mediação, acompanhamento e avaliação pedagógica. Isso não significa retirar da escola sua função de ensinar conhecimentos

científicos, artísticos e culturais, nem transformar a educação em treinamento comportamental; significa compreender que aprender envolve também relacionar-se, comunicar-se, cooperar, lidar com conflitos, reconhecer emoções, desenvolver autonomia e participar socialmente. Por isso, defendo que as habilidades socioemocionais precisam ser assumidas como uma dimensão curricular intencional e sistemática da formação dos estudantes. E talvez o desafio maior não seja simplesmente perguntar se elas estão presentes no currículo, mas compreender de que maneira são concebidas, planejadas e efetivamente traduzidas em experiências educativas. A curricularização precisa acontecer com fundamento teórico, clareza de objetivos, articulação com os conhecimentos escolares e respeito às características sociais e culturais de cada contexto. Nesse sentido, não se trata de acrescentar mais uma demanda ao professor, mas de qualificar o próprio currículo para que ele reconheça o estudante em sua integralidade. Assim, a grande contribuição desta discussão está em defender que aquilo que consideramos essencial para a formação humana não pode permanecer implícito, periférico ou dependente da iniciativa individual de cada professor. Se as habilidades socioemocionais são parte do desenvolvimento que a escola pretende promover, elas precisam encontrar lugar no currículo, nos documentos institucionais, no planejamento docente e nas práticas pedagógicas. É nesse movimento que podemos avançar de uma presença ocasional para uma política curricular de formação integral, comprometida com o desenvolvimento de sujeitos capazes não apenas de aprender conteúdos, mas de conviver, participar, pensar, sentir e transformar a realidade em que vivem.

Para finalizar, acredita-se que outros estudos com amostras maiores e em diferentes regiões serão necessários, visando validar e expandir tais conclusões. Sugere-se que investigações futuras, com análises mais detalhadas, com emprego de entrevistas de profundidade e observações de campo, a fim de obter um panorama mais abrangente sobre a temática em questão.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; DA SILVA, Andreia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137–153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 12 jun. 2024.

ALMEIDA CARVALHO, Ana Maria. Psicologia do desenvolvimento: há questões novas? Psicologia desenvolvimental: questões persistentes. **Cadernos de Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 8, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosdepsicologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/92>. Acesso em: 10 jul. 2024.

AMARAL, Guilherme Alexandre Martins. Espinosa e o Sistema dos Afetos: uma breve introdução ao livro III da Ética. **PÓLEMOS—Revista de Estudantes de Filosofia da Universidade de Brasília**, v. 10, n. 19, p. 60-76, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/pl.v10i19.33870> Acesso em: 16 jul. 2025.

ALVES, Paloma Ferreira. A Emoção sob a Lente de Sartre: um Fenômeno Consciente de Transformação do Mundo. **O Manguezal—Revista de Filosofia**, v. 2, n. 21, p. 72-73, 2024.

ALVES, Jucinara Ferreira; OLIVEIRA, Gerlândia Beatriz Teobaldo de; SOUZA, Maria Gabriella Barbosa de; SILVA, Maria Luiza Gonçalves da. A importância do planejamento escolar para a atuação em sala de aula. *In: Anais... VI Congresso Nacional de Educação*, 2021.

ANDRADE, Elisângela Ladeira de Moura; SANTOS Letícia Rodrigues dos; FERNANDES, Juliana Cristina da Costa; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. Produção textual no ambiente escolar: a aplicação da Teoria da Mediação de Vygotsky. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e968986685-e968986685, 2020.

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99–116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2026.

BALL, Stephen John. **Educação global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33–52, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003/2807>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BALL, Stephen John. **The education debate**. Bristol, RU: The Policy Press, 2008.

BARBOSA, Carla Ramirez Albuquerque; SANTOS, Soraya Vieira; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino. A concepção de emoção nos programas de educação socioemocional. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, p. 267-283, jan/abr, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** / Laurence Bardin: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAURU (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Comum: Ensino Fundamental: Sistema Municipal de Ensino de Bauru - SP**. Versão atualizada de acordo com a BNCC. Bauru: SME, 2022. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 2 jul. 2026.

BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira. **Roda de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de letras, 2019. p. 17–40.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; CARRARA, Kester. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 330-350, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 03 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Acesso em: 15 jan. 2025

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Modifica dispositivos da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, 17 maio 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional**. 1. ed. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual_de_implementacao_socioemocional.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Modifica dispositivos da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 jun. 2013. Disponível em: Ministério da Saúde. Acesso em: 29 jan. 2026

CABRAL, Jaqueline Jerônimo Souza; CABRAL, Rosa de Lima Souza; DE OLIVEIRA, Sandra Francisca Antônio. Base Nacional Comum Curricular: Relação com as abordagens das teorias da aprendizagem de Piaget e Vygotsky. **Revista Saberes da UNIJIPA**, v. 16, n. 1, 2020.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. HSe: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**, v. 6, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4406>

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e Diversidade Cultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (orgs). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 17–54.

CARVALHO, Renata Mello de. **Autonomia das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/43685>. Acesso em: 25 jan. 2026.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

COSTA, Gercimar Martins Cabral (Organizador). **Metodologias ativas: Métodos e Práticas para o Século XXI**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

COSTA, C. Diálogo acerca das Competências Sociemocionais e suas Interfaces com a BNCC e a Formação Docente. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, p. e20011006, %2020. DOI: <https://doi.org/10.47764/e20011006>.

COSTA JÚNIOR, João Fernando; OLIVEIRA, Carla Cibele de; SOUSA, Fabrícia Fátima de; SANTOS, Kelly Taveira dos; SILVA, Marcondes Inácio da; GOMES, Neirivaldo Caetano; TORRES JÚNIOR, José Humberto; AMORIM, Tassyano Feitosa de. Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 6, p. 124–149, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99>. Acesso em: 10 abr. 2026.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 659-675, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?lang=pt&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 08 mar. 2026

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 14, n. 1, janeiro/junho, p. 73-78, 2010.

DIAS, Carla; CRUZ, José Fernando; FONSECA, António Manuel. “Emoções: passado, presente e futuro”. **Revista Psicologia**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11–31, 2008. DOI: 10.17575/rpsicol.v22i2.344

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir Ferreira. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2018.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir Ferreira. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir Ferreira. **Psicologia das habilidades sociais**: Terapia, educação e trabalho. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Almir Ferreira; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais**: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Almir Ferreira; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência Social e Habilidades Sociais**: Manual Teórico-prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DUCKWORTH, Angela; SELIGMAN, Martin. Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. **Psychological Science**, v. 16, n. 12, p. 939–944, 2005.

ETELVINO, Josiane Paula; LEMES, Sebastião de Souza. A consonância como premissa na relação entre a BNCC e os currículos. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023030, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18129>. Acesso em: 5 dez. 2024.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais e liderança: da mobilização coletiva à motivação do eu. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e269220, 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONCALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves e PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educ. Pesqui.** [online]. 2004, vol.30, n.01 [citado 2026-03-15], pp.139-159. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. Acesso em: 20 Dez. 2025.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 26, n. 36, p. p. 21–38, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17577>. Acesso em: 29 jun. 2026.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. Petrópolis: Vozes, 2020.

FRASSON, Letícia Aparecida. **Ofício de aluno**: o processo de socialização primária e a construção de uma identidade. 2015. 39 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de

Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/11449/131797>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FRISON, M. D.; MAIERON, J. C. Interdependência afetivo-cognitiva no desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 20, n. 59, p. 354–375, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14722554.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. “A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil”. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29–38.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008/2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Atlas, 2019. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GOES, Maria Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-5, abr. 1993. Disponível em
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2025.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 174–190, jul./dez. 2015. Disponível em:
<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/68>. Acesso em: 6 dez. 2024.

GT DiAD. **Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Básica: subsídios ao currículo nacional**. In: BONINI, Adair; DRUCK, Iole de Freitas; BARRA, Eduardo Salles de Oliveira (org.). Curitiba: UFPR, 2018. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55911>. Acesso em: 08 fev. 2026.

HECKMAN, James Joseph. **Giving Kids a Fair Chance**. 1. ed. Cambridge: MIT Press, 2013.

HECKMAN, James Joseph; KAUTZ, Tim (orgs.). **The Myth of Achievement Tests: the GED and the role of character in American life**. Chicago: University of Chicago Press, 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências gerais da BNCC**: Cap. 4. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-gerais-bncc/#como-incluir-as-competencias-no-curriculo>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LA TAILLE, Yves Joel Jean Marie Rodolphe de; OLIVEIRA, M K; DANTAS, H. **Piaget, vygotsky , wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus.

LEITE, Teresa. **Planejamento e concepção da ação de ensinar**. Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago, Santiago.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2024.

LEMES, Sebastião de Souza. Excertos da BNCC: discussão de fundamentos e considerações conceituais. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2193–2211, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15837>. Acesso em: 5 out. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014–2024**. Goiânia, ANPAE, 2018, p. 1–5.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, p. s164–s172, 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. **Funções corticais superiores no homem**. Nova Iorque: Livros Básicos, 1980.

MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica [em linha]. 2005.

MACEDO, Lino de. Psicologia do desenvolvimento e educação infantil. **Ciências e Letras – Revista da Faculdade Porto-Alegrense**, Porto Alegre, n. 43, p. 41–56, 2008. Disponível em: <http://www4.fapa.com.br/cienciasletras/pdf/revista43/artigo3.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

MACÊDO, José Wilker de Lucena. **Competências socioemocionais no serviço público**: um estudo com gerentes de atendimento do INSS. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2018. Disponível

em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16380/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

MACHADO, Amanda S. M.; SOARES, Adriana B. Revisão sistemática da literatura sobre intervenções de HSe em estudantes universitários. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 12, n. 32, p. 353–376, 2024.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 647-657, 2011.

MAGALHÃES, Ana Lucia de Castro; SANTOS, Ednaldo Carmo dos; GIORGIO, Gustavo de Almeida Di; RIBEIRO, Luciana Aparecida; NOGUEIRA, Mauro César; COSTA, Priscila Souza da. Neurociências e desenvolvimento socioemocional: fundamentos para a educação contemporânea. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e2066, 2026. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/2066>. Acesso em: 10 mar. 2026.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 20, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43324>. Acesso em: 29 jun. 2026.

MANFRÉ, Ademir H. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. Série-Estudos – **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267–288, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1419>. Acesso em: 26 jan. 2025.

MARIN, Angela Helena *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2025.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FOZ, Adriana Queiroz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa: Evaluation of intervention programs for teacher's social and emotional learning: An integrative review. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 35–51, 2019. DOI: 10.21814/rpe.15133. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15133>. Acesso em: 17 set. 2025.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Psicologia, Unesp/Bauru, 2011.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Ideias**, v. 28, p. 111-122, 1997.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012.

MARTINS, Quitéria Benedita dos Santos; SCORALICKLEMPKE, Natália Nunes. O desenvolvimento da inteligência emocional na primeira infância: contribuições para educadores. **SYNTHESIS| Revistal Digital FAPAM**, v. 10, n. 1, p. 1-12, 2020.

Disponível em:

<https://revistaeducacaoevolucio.com.br/index.php/inicio/article/view/30>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MELO, Sandra Cordeiro de; BARBOZA NETTO, Natalia; LIMA, Carolina Barreiros de. Avanços da análise de conteúdo nas pesquisas em educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 24, n. 80, p. 365-382, jan. 2024. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2024000100365&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2026.

MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva (Orgs.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental**. Versão atualizada de acordo com a BNCC. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2022. Disponível em:

https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 20 jun. 2026.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Revista**, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2005.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **RBCS**, v. 35, n. 102, e3510221, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Acesso em: 08 fev. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos?** s.d. Disponível em:

<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 08 fev. 2026.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. As primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 41, p. 31–44, 2016. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/6807>. Acesso em: 21 fev. 2026.

NEVES, Iza Rodrigues da Silva; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Edições SM, 2016.

OLIVEIRA, Maria das Graças Maciel de. A Integração da BNCC no Projeto Político Pedagógico: Desafios e Perspectivas na Construção de uma Educação

Contextualizada e Inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1432–1448, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17946>. Acesso em: 30 jun. 2026.

PAIVA, Sara Regina Souza; SILVA, Antônio dos Santos. Contribuição à abordagem das competências socioemocionais em escolas públicas sob o olhar da psicopedagogia. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 10, n. 19, p. 49–73, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2022v10n19p49-73>. Acesso em: 27 jan. 2025.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento Humano-14**. McGraw Hill Brasil, 2021.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff. **Psicologia do Desenvolvimento**. IES DE BRASIL SA, 2009.

PASSOS, Lázara Anaciberte da Silva; CANTERO, Alba Maria Mendonza. A Importância da Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem: Uma Análise Integrada das Teorias de Henri Wallon e Lev Vygotsky. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 34, n. 1, p. 650-660, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, Lais Catroqui. **Motivação e afetividade na educação**: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Fundação Educacional de Ituverava, Ituverava, 2020.

PICCOLI, Ivonete Ramalho; SILVA, Ivanete Pedrosa da; TEIXEIRA, Liamara Da Silva. A Afetividade no Desenvolvimento Infantil. **Revista Psicologia & Saberes**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 202–212, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1087>. Acesso em: 25 mar. 2026.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2002.

RICARTE, Mirela Dantas.; BUENO, José Maurício Haas. **Habilidades Socioemocionais**: abordagens e contextos. São Paulo: Hogrefe, 2022.

RODRIGUES, Saraisly Fernandes; POLETTTO, Lizandro. Relação professor aluno: a importância da afetividade no ambiente escolar. **Educação e Cultura em Debate**, v. 9, n. 1, p. 119-132, 2023. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/991>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SANTOS, Patrícia Raquel Miranda. **Importância das competências socioemocionais no contexto da educação especial e inclusiva**: percepções de professores e educadores. 2022. Tese (Mestrado em Educação Especial) – Escola de Educação Superior de Viseu. 2022.

SANTOS, Ana Luísa Simões dos. **A afetividade na relação pedagógica: um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**. 2020. (Tese de Doutorado) - Escola Superior de Educação de Coimbra.

SAVELI, Esméria de Lourdes; TENREIRO, Maria Odete Vieira. Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 155–162, 2011. Disponível em: DOI: 10.24220/2318-0870v16n2a30. Acesso em: 15 mar. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Maria Leticia Miranda Barbosa. O materialismo histórico e sua influência na teoria histórico-cultural. **Tramas para Reencantar o Mundo**, n. 1, 2015.

SILVA, C. D. et al. Vygotsky EA Aprendizagem Sociointeracionista: O Papel Da Linguagem E Do Contexto Cultural Na Educação. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 26, n. 11, p. 8-18, 2024.

SILVA, Luiz Carlos Rodrigues da. História e Identidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 3, n. 2, p. 72-90, 2017. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660902008/574660902008.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SOARES, P. G.; MELLO, E. M. B. **A BNCC das competências e a perspectiva de inovação pedagógica de viés tecnológico e regulatório**: caminhos para resistência. Educação, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e113/1–22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68694>. Acesso em: 29 abr. 2026.

SOUZA, Selma Lúcia de Oliveira. A importância da afetividade para o desenvolvimento da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação & Evolução**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1–14, 2025. Disponível em: DOI: 10.5281/zenodo.15232734. Acesso em: 17 mar. 2026.

SOUZA, Gilma Helena; DE PAULA, Thatiany; ESPER, Marcos Venicio. A afetividade nos anos iniciais da Educação Básica: revisão de literatura. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 12, n. 2, 2020. Disponível em: DOI: 10.22410/issn.2176-3070.v12i2a2020.2522. Acesso em: 1 mar. 2026.

TEIXEIRA, Paola Cristine; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. BNCC: convergências e divergências. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 693–701, 2021. Disponível em: DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n5p693-701. Acesso em: 15 jan.2026.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. **Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/9564>. Acesso em: 20 jan. 2026.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140–158, ago. 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 5 dez. 2024.

UEHARA, Emmy; CHARCHAT-FICHMAN, Helenice; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jésus. Funções executivas: um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 5, n. 3, p. 25–37, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-9479201300030004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 abr. 2025.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico –elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103–117.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZARDO, Andressa Loise. **Convergências entre educação e neurociências: funções executivas na educação infantil**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 202

APÊNDICES

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 7.759.310

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está adequado, em termos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 11/08/2025, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2602270.pdf	16/07/2025 12:05:38		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	16/07/2025 12:03:50	MARIA LUIZA MARIANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	15/07/2025 22:51:37	MARIA LUIZA MARIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.pdf	15/07/2025 22:49:58	MARIA LUIZA MARIANO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não



PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Políticas de Ações Pedagógicas
Centro de Referência em Formação Permanente aos Profissionais da Educação
Municipal - CREFOR



Bauru, 26 de agosto de 2025.

AUTORIZAÇÃO FINAL

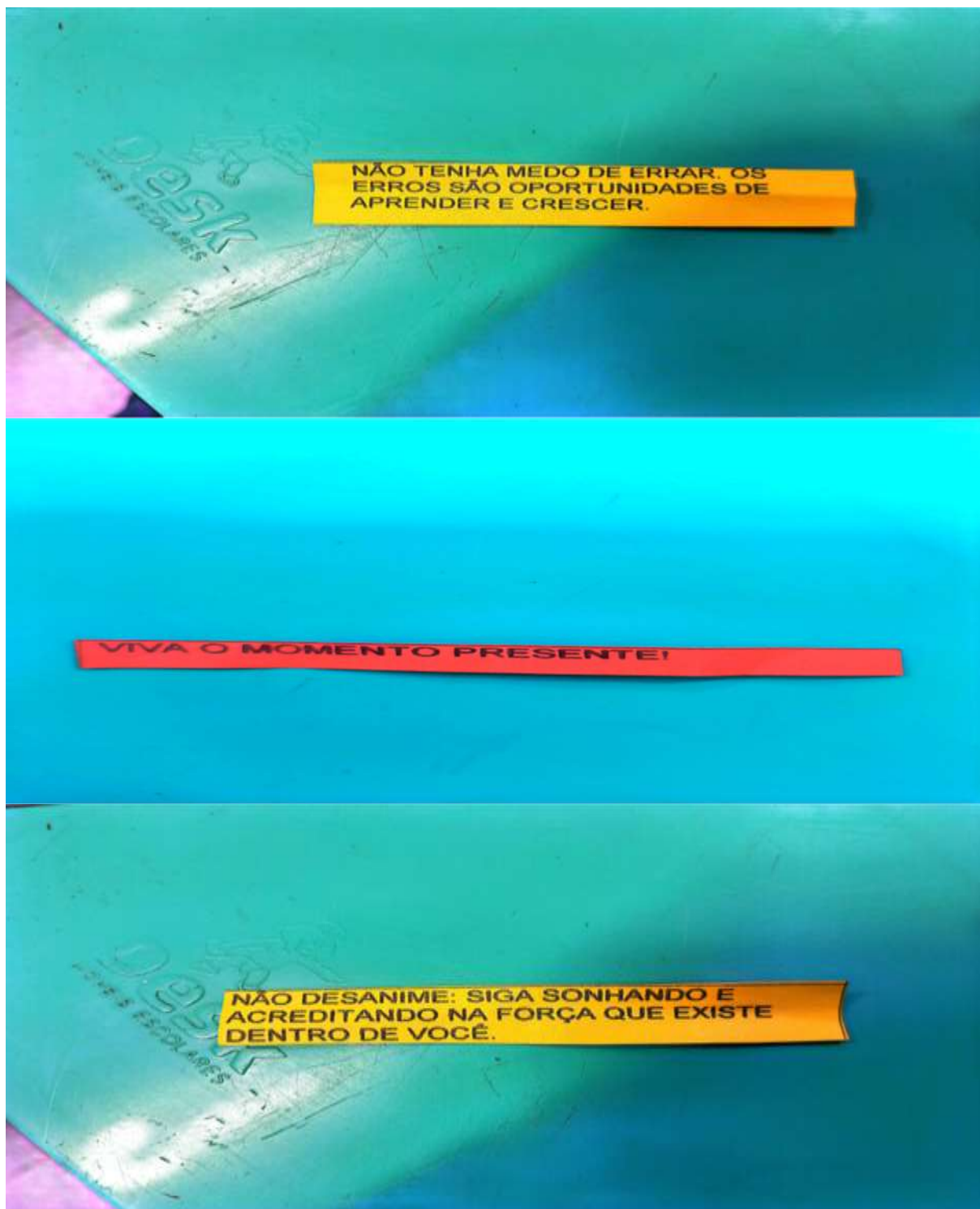
A Secretaria Municipal da Educação, por meio da Coordenadoria de Políticas de Ações Pedagógicas, Gerência de Projetos, Programas e Pesquisas, autoriza **Maria Luiza Mariano** e seu orientador **Sebastião de Souza Lemes** a desenvolverem a pesquisa intitulada **“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as práticas de atividades em habilidades socioemocionais na escolarização”** junto a professores e alunos do Ensino Fundamental.

Destacamos que a escola e os professores possuem autonomia para a decisão de participar da pesquisa, mediante apresentação da pesquisa à Unidade Escolar participante de acordo com suas disponibilidades e aceite.


Prof.º Dr.º Nilson Ghirardello
Secretário Municipal da Educação

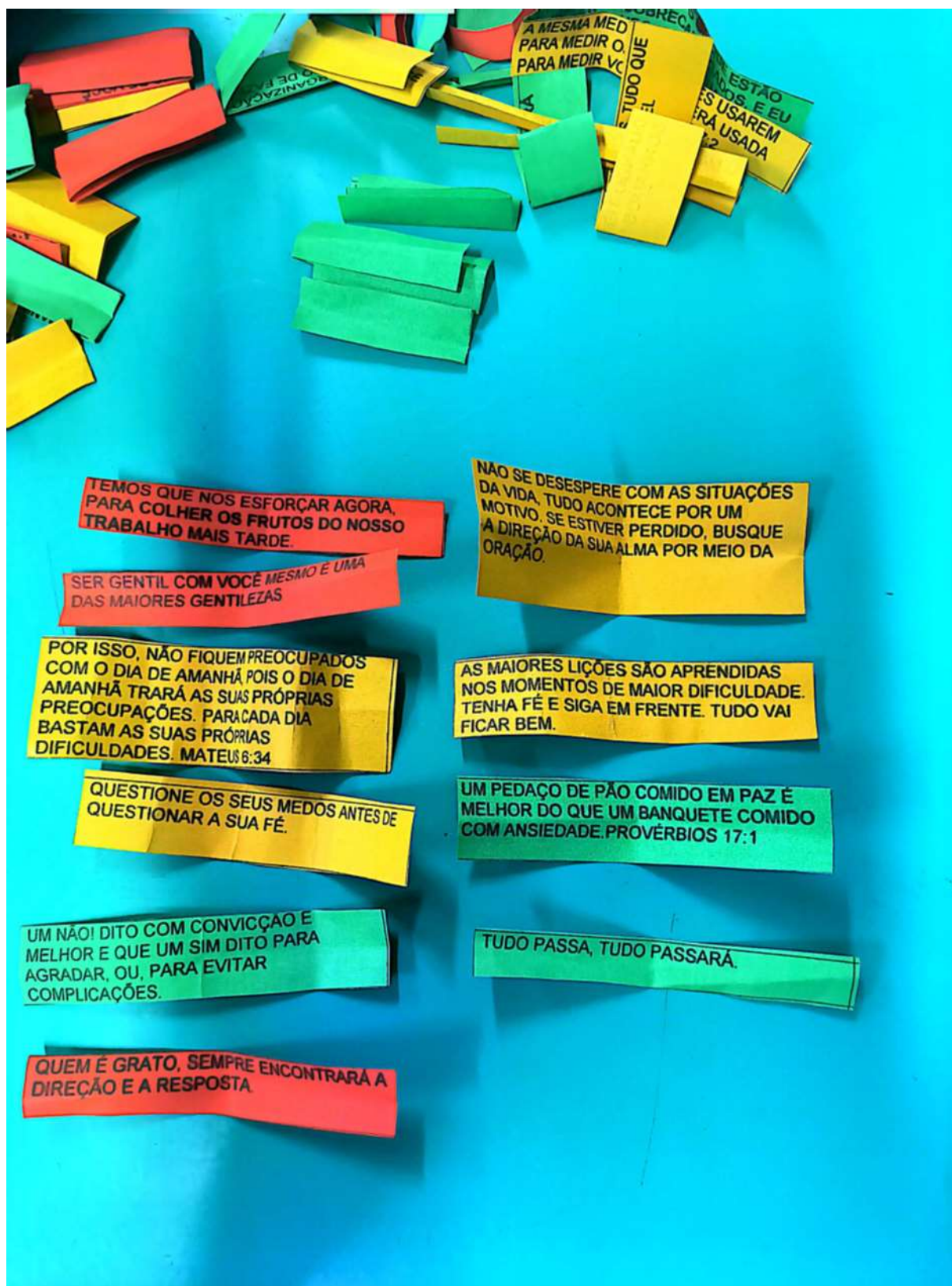


Apêndice 2 – Projeto - Frases e caixa de sentimentos realizado com alunos e professores





**QUANDO ESTAMOS EM SITUAÇÕES DE
SUFOCO, PRECISAMOS USAR A
IMAGINAÇÃO E ENCONTRAR UM JEITO DE
RESOLVER O PROBLEMA.**



Apêndice 3 - Projeto: setembro Amarelo**Escola 2****Escola 3**



Geografia: Eu e os lugares, lugares que eu conheço pag. 106 e 107

Roda de Conversa da história "O Leão e o Ratinho"
 • lições aprendidas no dia a dia.
 empatia, cooperação e não subestimar o outro.

BAURU, 14 DE outubro DE 2025.	
NOME: _____	
HOJE É: terça-feira	
História: Gigi e grande	
a história aborda a inclusão e respeito às diferenças.	
TERÇA-FEIRA	
ROTINA	
HISTÓRIA	
HISTÓRIA	
INTERVALO: 08:50-09:10	
CIÊNCIAS	
CIÊNCIAS	
PORTUGUÊS	

TCLE para o Gestor

Universidade Estadual Paulista - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Doutorado em Educação Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa a "A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Práticas de Atividades em Habilidades Socioemocionais na Escolarização" sob responsabilidade de Maria Luiza Mariano, doutoranda no programa de pós-graduação em Educação Escolar, na linha de pesquisa Política e Gestão educacional, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Araraquara/SP, sob orientação do Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes, Livre Docente do referido programa de pós-graduação. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo principal compreender como as Habilidades Socioemocionais são concebidas e curricularizadas na escolarização de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, identificando sua relação com o desenvolvimento integral do estudante. Tal investigação, será complementada com a análise documental exploradas no âmbito escolar, como: Projeto Pedagógico, Planejamentos e afins e seguido de uma observação das atividades, durante o período letivo e durante o período das atividades propostas, com entrevista com o docente (para tirar dúvidas ou caso haja necessidade) após as atividades observadas, de forma complementar a observação. Ao aceitar a observação das atividades e responder as dúvidas em entrevista (caso necessite) você não obterá nenhuma vantagem e nem prejuízos, bem como não haverá nenhum custo. Além disso, você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa. Fica garantido ao participante a autonomia de participar ou não da pesquisa. Respeitamos a hierarquia do seu local de trabalho. Sua participação é voluntária e que tem plena liberdade de se recusar de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa (inclusive após ter assinado o TCLE ou participado da coleta de dados), sem penalização alguma.

Riscos da pesquisa - Toda pesquisa oferece riscos, neste caso não há riscos diretos, mas, ocasionalmente, a sua participação pode gerar desconforto pelos questionamentos de pessoas próximas caso a observação e entrevista traga curiosidades dos profissionais da escola, no qual será esclarecido o objetivo da pesquisa. Para que não ocorram ou, caso no de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: manter o total anonimato como participante bem como do conteúdo de suas respostas nas dúvidas tiradas após a observação, você será instruído, de forma presencial que a observação servirá como mera apuração de dados e sem julgamentos e inferências e contar com pleno anonimato dos dados coletados, para todos os envolvidos e que, preferencialmente, que não gere nenhum desconforto pelas análises dos documentos, observação e a conserva em formato de entrevista. A pesquisadora responsabilizará totalmente pelos esclarecimentos à escola e aos participantes e estará à disposição para reforçar as orientações sobre o sigilo e para dar qualquer esclarecimento necessário. Nessa pesquisa é garantida a confidencialidade com resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada. Os dados serão armazenados em local seguro, com acesso restrito à equipe de pesquisa, e mantidos por 5 anos após o término do estudo. Essa pesquisa não gerará custos ao participante e nem a escola.

Quanto a justificativa/importância da pesquisa para a área a temática das Habilidades Socioemocionais tem ganhado relevância no cenário educacional, especialmente devido à ênfase dada pelos programas de educação socioemocional, baseados no documento da BNCC, que apresenta um foco significativo nas competências socioemocionais como parte integrante do processo educativo. Dessa forma, esta

Quanto a metodologia, se trata de uma pesquisa quantitativa e descritiva, e, após a coleta, a análise dos dados terá uma organização da análise de conteúdo, seguindo três tipos de análise metodológica: a primeira será a pré análise, a segunda a exploração do material e a terceira o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação; de acordo com Bardin (2016). A pesquisa descritiva possibilitará a coleta de dados detalhados acerca de diferentes fenômenos, promovendo a compreensão de suas características específicas. A análise desses dados será realizada por meio da triangulação, processo que consiste em examinar o objeto de estudo sob múltiplos ângulos e a partir de diversas fontes e metodologias.

As escolas participantes terão acesso aos resultados dessa pesquisa, por meio do relatório final da pesquisa (tese) no repositório institucional da Universidade Estadual Paulista (UNESP), pois o mesmo é de acesso público e tem como objetivo armazenar, preservar, divulgar e permitir o acesso aberto a documentos científicos, acadêmicos, artísticos, técnicos, bem como dados e plano de gestão produzidos por pesquisadores e estudantes da UNESP. Os resultados serão sistematizados e apresentados às escolas participantes. Essa devolutiva terá como objetivo promover reflexões, oportunidades de melhoria e oferecer sugestões práticas para fortalecer o trabalho com as Habilidades Socioemocionais no processo de escolarização. Os dados deste estudo seguirão os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo os procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em: em Tese de Doutorado em eventos científicos, congressos e etc, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e armazenados sob a responsabilidade do pesquisador, garantindo privacidade, o sigilo, a confidencialidade e ao anonimato do participante. O pesquisador seguirá tanto as legislações e orientações (Res. CNS Res. 466/2012 e 510/2016), quanto normas e orientações (Norma Operacional 001/2013; Ofício Circular no 2/2021/CONEP/SECNS/MS) e Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Os dados da pesquisa serão coletados por meio de análise documental e caso tenha algum registro será armazenado em computador pessoal e HD externo pessoal, ou seja, dispositivo físico, sendo ambos protegidos por senha. Será evitado o armazenamento em nuvem, drives compartilhados, computadores em rede, de forma a diminuir a possibilidade de vazamento dos dados e por consequência, a identificação do participante, evitando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Li e autorizo a minha inclusão neste estudo por meio das respostas ao questionário, sabendo que minha identidade será mantida em absoluto sigilo.

Local e data _____ de _____ de 20__

Nome da Escola: _____

Nome do Diretor Ou responsável: _____

Assinatura do responsável da Escola
(com carimbo)

(assinatura)

Pesquisador Responsável¹
Nome: Maria Luiza Mariano
Endereço: Av. Pinheiro Machado 2-45 Bauru/SP
CEP 17060-810
Tel: (14) 99694-1603
E-mail: luiza.mariano@unesp.br

(assinatura)

Orientador- Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
E-mail: sebastiao.lemes@unesp.br
Instituição: Universidade Estadual Paulista de Araraquara, Departamento de Educação Escolar
Rod. Araraquara-Jaú Km 1 - Campos Ville - Araraquara/SP - CEP 14800-901 Tel: (16) 3334-6468 -
(16) 3334-6212 - (16) 3334-6242

**Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 –
Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.**

OBS.: Termo apresentado em duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador. Todas as páginas devem ser rubricadas pelo participante ou representante legal e pelo pesquisador (a).

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

¹ O (s) pesquisadores (s) deverão assinar na mesma página, e rubricar este Termo para avaliação pelo CEP.

TCLE para o Docente

Universidade Estadual Paulista - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Doutorado em Educação Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa a "A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Práticas de Atividades em Habilidades Socioemocionais na Escolarização" sob responsabilidade de Maria Luiza Mariano, doutoranda no programa de pós-graduação em Educação Escolar, na linha de pesquisa Política e Gestão educacional, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Araraquara/SP, sob orientação do Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes. Livre Docente do referido programa de pós-graduação. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo principal compreender como as Habilidades Socioemocionais são concebidas e curricularizadas na escolarização de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, identificando sua relação com o desenvolvimento integral do estudante. Tal investigação, será complementada com a análise documental exploradas no âmbito escolar, como: Projeto Pedagógico, Planejamentos e afins e seguido de uma observação das atividades, durante o período letivo e durante o período das atividades propostas, com entrevista com o docente (para tirar dúvidas ou caso haja necessidade) após as atividades observadas, de forma complementar a observação. Ao aceitar a observação das atividades e responder as dúvidas em entrevista (caso necessite) você não obterá nenhuma vantagem e nem prejuízos, bem como não haverá nenhum custo. Além disso, você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa. Fica garantido ao participante a autonomia de participar ou não da pesquisa. Respeitamos a hierarquia do seu local de trabalho. Sua participação é voluntária e que tem plena liberdade de se recusar de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa (inclusive após ter assinado o TCLE ou participado da coleta de dados), sem penalização alguma.

Riscos da pesquisa - Toda pesquisa oferece riscos, neste caso não há riscos diretos, mas, ocasionalmente, a sua participação pode gerar desconforto pelos questionamentos de pessoas próximas caso a observação e entrevista traga curiosidades dos profissionais da escola, no qual será esclarecido o objetivo da pesquisa. Para que não ocorram ou, caso no de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: manter o total anonimato como participante bem como do conteúdo de suas respostas nas dúvidas tiradas após a observação, você será instruído, de forma presencial que a observação servirá como mera apuração de dados e sem julgamentos e inferências e contar com pleno anonimato dos dados coletados, para todos os envolvidos e que, preferencialmente, que não gere nenhum desconforto pelas análises dos documentos, observação e a conserva em formato de entrevista. A pesquisadora responsabilizará totalmente pelos esclarecimentos à escola e aos participantes e estará à disposição para reforçar as orientações sobre o sigilo e para dar qualquer esclarecimento necessário. Nessa pesquisa é garantida a confidencialidade com resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada. Os dados serão armazenados em local seguro, com acesso restrito à equipe de pesquisa, e mantidos por 5 anos após o término do estudo. Essa pesquisa não gerará custos ao participante e nem a escola.

Quanto a justificativa/importância da pesquisa para a área a temática das Habilidades Socioemocionais tem ganhado relevância no cenário educacional, especialmente devido à ênfase dada pelos programas de educação socioemocional, baseados no documento da BNCC, que apresenta um foco significativo nas competências socioemocionais como parte integrante do processo educativo. Dessa forma, esta

Quanto a metodologia, se trata de uma pesquisa quantitativa e descritiva, e, após a coleta, a análise dos dados terá uma organização da análise de conteúdo, seguindo três tipos de análise metodológica: a primeira será a pré-análise, a segunda a exploração do material e a terceira o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação; de acordo com Bardin (2016). A pesquisa descritiva possibilitará a coleta de dados detalhados acerca de diferentes fenômenos, promovendo a compreensão de suas características específicas. A análise desses dados será realizada por meio da triangulação, processo que consiste em examinar o objeto de estudo sob múltiplos ângulos e a partir de diversas fontes e metodologias.

As escolas participantes terão acesso aos resultados dessa pesquisa, por meio do relatório final da pesquisa (tese) no repositório institucional da Universidade Estadual Paulista (UNESP), pois o mesmo é de acesso público e tem como objetivo armazenar, preservar, divulgar e permitir o acesso aberto a documentos científicos, acadêmicos, artísticos, técnicos, bem como dados e plano de gestão produzidos por pesquisadores e estudantes da UNESP. Os resultados serão sistematizados e apresentados às escolas participantes. Essa devolutiva terá como objetivo promover reflexões, oportunidades de melhoria e oferecer sugestões práticas para fortalecer o trabalho com as Habilidades Socioemocionais no processo de escolarização. Os dados deste estudo seguirão os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo os procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em: em Tese de Doutorado em eventos científicos, congressos e etc, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e armazenados sob a responsabilidade do pesquisador, garantindo privacidade, o sigilo, a confidencialidade e ao anonimato do participante. O pesquisador seguirá tanto as legislações e orientações (Res. CNS Res. 466/2012 e 510/2016), quanto normas e orientações (Norma Operacional 001/2013; Ofício Circular no 2/2021/CONEP/SECNS/MS) e Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Os dados da pesquisa serão coletados por meio de análise documental e caso tenha algum registro será armazenado em computador pessoal e HD externo pessoal, ou seja, dispositivo físico, sendo ambos protegidos por senha. Será evitado o armazenamento em nuvem, drives compartilhados, computadores em rede, de forma a diminuir a possibilidade de vazamento dos dados e por consequência, a identificação do participante, evitando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Li e autorizo a minha inclusão neste estudo por meio das respostas ao questionário, sabendo que minha identidade será mantida em absoluto sigilo.

Local e data _____ de _____ de 20____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante (docente) da pesquisa

(assinatura)

Pesquisador Responsável¹

Nome: Maria Luíza Mariano

Endereço: Av. Pinheiro Machado 2-45 Bauru/SP

CEP 17060-810

Tel: (14) 99694-1603

E-mail: luiza.mariano@unesp.br

(assinatura)

Orientador- Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

E-mail: sebastiao.lemes@unesp.br

Instituição: Universidade Estadual Paulista de Araraquara, Departamento de Educação Escolar

Rod. Araraquara-Jaú Km 1 - Campos Ville - Araraquara/SP - CEP 14800-901 Tel: (16) 3334-6468 -

(16) 3334-6212 - (16) 3334-6242

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 –

Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

OBS.: Termo apresentado em duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador. Todas as páginas devem ser rubricadas pelo participante ou representante legal e pelo pesquisador (s).

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

¹ O (s) pesquisador(es) deverão assinar na mesma página, e rubricar este Termo para avaliação pelo CEP.