ISSN: 2358-8829

DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Rafaela Fernanda da Silva Cruz

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). E-mail: rafaela.fernanda@prof.edu.ma.gov.br

Juliana Malta Soares

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). E-mail: juliana_malta_s@hotmail.com

Cíntia Régia Machado Teles

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). E-mail: cintia.teles@ifma.edu.br

Lívia da Conceição Costa Zaqueu

Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento; professora do PPGEEB/UFMA. E-mail: livia.zaqueu@ufma.br

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de aprendizagem acadêmica e, simultaneamente, de convivência, construção identitária, participação social e elaboração de experiências afetivas. As relações entre estudantes, professores, gestores e famílias atravessam o modo como os sujeitos se vinculam ao conhecimento, enfrentam conflitos e se reconhecem como integrantes de uma comunidade. Por isso, discutir desenvolvimento socioemocional não significa acrescentar uma atividade isolada ao currículo, mas reconhecer que emoção, cognição, linguagem e interação social participam dos processos de ensinar e aprender.

No cotidiano escolar, situações de frustração, ansiedade diante das avaliações, dificuldades de comunicação, conflitos entre pares, discriminação e bullying podem comprometer o bem-estar e a participação. Tais situações demandam respostas pedagógicas que não se restrinjam à punição ou à responsabilização individual. A construção de ambientes

seguros e acolhedores depende de ações preventivas, de relações respeitosas e de procedimentos consistentes para a mediação de conflitos. Também requer que a escola reconheça diferenças de desenvolvimento, comunicação, cultura, raça, gênero, deficiência e condições socioeconômicas, evitando tratar todos os estudantes como se tivessem as mesmas necessidades e recursos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui, entre as competências gerais da Educação Básica, dimensões relacionadas ao autoconhecimento, ao autocuidado, à empatia, à cooperação, à responsabilidade e à cidadania (BRASIL, 2018). A presença dessas dimensões no documento curricular, contudo, não garante sua efetivação. É necessário traduzi-las em práticas planejadas, integradas aos componentes curriculares e acompanhadas por processos de reflexão e avaliação, sem reduzir o desenvolvimento humano a uma lista de comportamentos desejáveis ou a uma responsabilização exclusiva do estudante.

Estudos recentes de revisão indicam associações entre competências socioemocionais, bem-estar, relações sociais e desempenho acadêmico, ao mesmo tempo que assinalam limites metodológicos e a necessidade de acompanhar a manutenção dos resultados ao longo do tempo (BRANTES; GONDIM, 2025). Pesquisas sobre clima escolar também apontam a relevância de intervenções planejadas para fortalecer relações interpessoais, reduzir situações de violência e criar ambientes favoráveis à aprendizagem (SILVA et al., 2025). No campo da docência, a dimensão socioemocional envolve tanto as experiências dos estudantes quanto as condições de trabalho, a formação e as relações profissionais dos educadores.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a produção científica sobre educação socioemocional no contexto escolar, com ênfase em estratégias pedagógicas comprometidas com uma pedagogia humanizadora e inclusiva. Especificamente, busca: a) descrever o percurso de busca e seleção registrado no estudo-base; b) sintetizar os resultados informados sobre intervenções socioemocionais; e c) discutir implicações para a formação docente e para a organização de práticas pedagógicas inclusivas. A contribuição pretendida consiste em organizar os achados disponíveis e explicitar possibilidades de aplicação, bem como limites que precisam ser considerados antes de generalizar os resultados.

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como revisão integrativa de literatura, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica. A revisão integrativa permite reunir e discutir resultados de pesquisas com diferentes delineamentos, de modo a construir uma síntese temática do conhecimento

disponível. Para que seus resultados sejam verificáveis, entretanto, é importante explicitar bases consultadas, descritores, combinações de busca, datas, critérios de elegibilidade, etapas de triagem e informações extraídas de cada publicação.

Conforme o documento de pesquisa fornecido pelas autoras, a busca foi realizada nas bases Oasisbr e SciELO, com recorte temporal de 2016 a 2025. Foram utilizados os descritores “socioemocional”, “inteligência emocional” e “intervenção”, com a finalidade de localizar estudos que apresentassem métodos ou estratégias para promover habilidades socioemocionais no espaço escolar. O registro informa 49 resultados iniciais e quatro estudos incluídos após a aplicação de critérios de elegibilidade.

O material-base não informa as datas exatas das buscas, as combinações booleanas utilizadas, os critérios completos de inclusão e exclusão, o número de registros excluídos em cada etapa, a forma de remoção de duplicatas nem as referências bibliográficas completas dos quatro estudos selecionados. Por essa razão, esses dados não foram presumidos ou reconstruídos. A síntese dos resultados diretamente atribuídos ao corpus original limita-se às informações efetivamente registradas no resumo fornecido. Essa transparência metodológica é importante para não atribuir ao estudo procedimentos que não estão documentados.

Para ampliar a discussão conceitual, foram considerados estudos complementares identificados em pesquisa bibliográfica de apoio, especialmente revisões e pesquisas brasileiras publicadas em periódicos científicos. Essas publicações são mobilizadas como contexto teórico e comparativo, e não como se integrassem automaticamente os quatro estudos do corpus original. A análise foi organizada em três eixos interpretativos: (1) efeitos e limites das intervenções socioemocionais; (2) mediação pedagógica, afetividade e inclusão; e (3) formação docente e condições institucionais para a continuidade das práticas.

Por se tratar de estudo bibliográfico, sem coleta de dados diretamente com participantes, não houve intervenção com seres humanos no âmbito desta revisão. Caso a versão final seja vinculada a projeto mais amplo que envolva participantes ou dados identificáveis, as autoras deverão verificar os procedimentos éticos aplicáveis e registrar a aprovação correspondente, quando exigida.

ISSN: 2358-8829

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Desenvolvimento socioemocional como dimensão da formação integral

O desenvolvimento socioemocional envolve processos relacionados ao reconhecimento e à expressão das emoções, à autorregulação, à empatia, à tomada de decisões, à construção de vínculos e à resolução de problemas interpessoais. Essas dimensões não são habilidades fixas nem atributos morais que possam ser avaliados isoladamente do contexto. Elas se desenvolvem nas relações sociais e são influenciadas pelas experiências familiares, culturais e escolares, pelas oportunidades de participação e pelas condições materiais de vida.

A BNCC (BRASIL, 2018) orienta uma formação que articule conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Nessa perspectiva, competências associadas à empatia, cooperação, responsabilidade e autocuidado precisam ser trabalhadas em situações reais de aprendizagem e convivência. Não basta solicitar que estudantes “controlem as emoções” quando enfrentam sofrimento, exclusão ou barreiras de acesso; é necessário ensinar estratégias de expressão, escuta e negociação e, ao mesmo tempo, enfrentar condições institucionais que produzem insegurança ou desigualdade.

A educação socioemocional também exige cuidado conceitual. Inteligência emocional, habilidades sociais e competências socioemocionais são conceitos relacionados, mas não equivalentes. A literatura pode empregar definições, instrumentos e indicadores diferentes, o que dificulta comparações diretas entre estudos. Brantes e Gondim (2025), ao analisarem pesquisas sobre competências socioemocionais no ensino fundamental, identificaram como temas recorrentes a regulação emocional, a percepção das emoções e a interação social. As autoras também apontam associações positivas com saúde, bem-estar, rendimento acadêmico e interações funcionais, além de relações negativas com ansiedade, estresse e esgotamento. Esses achados são relevantes, mas não autorizam afirmar que qualquer programa socioemocional produzirá necessariamente os mesmos efeitos em qualquer escola.

3.2 Inclusão, pertencimento e clima escolar

Uma abordagem inclusiva considera que o sentimento de pertencimento depende de condições concretas de participação. Estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou diferentes modos de comunicação podem precisar de apoio visual, previsibilidade, instruções explícitas, tempo adicional, alternativas de resposta e ambientes sensorialmente acessíveis. Essas medidas não constituem privilégios; são recursos para remover barreiras e ampliar a participação. As estratégias socioemocionais devem, portanto, ser

acessíveis e ajustadas às necessidades dos estudantes, sem transformar diferenças individuais em déficits de caráter.

O clima escolar diz respeito às percepções e experiências relativas às relações, à segurança, à justiça, à participação e à organização da vida escolar. Uma revisão integrativa de intervenções sobre clima escolar identificou resultados positivos associados à melhoria das relações, à redução do bullying e à construção de ambientes mais acolhedores, mas também destacou a necessidade de investigar melhor os mecanismos e as condições de implementação (SILVA et al., 2025). A implicação pedagógica é que o desenvolvimento socioemocional não deve ser tratado apenas como trabalho individual com estudantes: envolve regras claras, relações respeitosas, participação estudantil e respostas institucionais coerentes diante de discriminação e violência.

Faria e Camargo (2018), ao revisarem pesquisas sobre as emoções de professores diante da inclusão escolar, chamam atenção para a necessidade de considerar como as experiências emocionais docentes repercutem na prática pedagógica. A inclusão não se efetiva apenas pela presença física do estudante; requer condições de trabalho, colaboração entre profissionais, planejamento e apoio institucional. Assim, formação socioemocional dos estudantes e cuidado com os educadores devem ser compreendidos de maneira articulada.

3.3 Formação docente e pedagogia humanizadora

O professor participa da construção do ambiente emocional da sala de aula por meio da forma como organiza as atividades, oferece devolutivas, estabelece limites, acolhe dúvidas e reage aos conflitos. A mediação pedagógica não significa eliminar desafios ou evitar toda frustração, mas construir situações em que os estudantes possam enfrentar dificuldades com apoio, compreender os próprios processos e desenvolver autonomia progressiva. A afetividade, nesse sentido, não substitui o conhecimento: contribui para as condições relacionais que tornam a aprendizagem possível.

Uma pedagogia humanizadora articula mediação da aprendizagem, reconhecimento da singularidade e diálogo ético. Isso exige superar práticas que confundem disciplina com silenciamento ou que atribuem ao estudante, isoladamente, a responsabilidade por problemas relacionais. A escuta, a explicitação dos critérios, a construção coletiva de combinados e a reparação de danos são estratégias que podem favorecer responsabilização sem humilhação. A formação continuada precisa apoiar o professor a analisar situações concretas, planejar

intervenções, observar resultados e rever as ações quando elas não atendem à diversidade da turma.

A pesquisa de 2025 sobre competências socioemocionais e docência na educação básica destaca a relevância atribuída por professores à dimensão socioemocional para a humanização das relações e a aprendizagem, defendendo formação inicial e continuada que ofereça instrumentos para esse trabalho (RELAÇÃO..., 2025). A formação não deve, porém, limitar-se a técnicas de autorregulação individual: precisa contemplar cultura institucional, colaboração entre pares, condições de trabalho e análise crítica das políticas curriculares.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Síntese do estudo-base

O percurso documentado no resumo original pode ser sintetizado da seguinte forma: foram localizados 49 resultados nas bases Oasisbr e SciELO, considerando os descritores informados e o recorte de 2016 a 2025; após a aplicação de critérios de elegibilidade, quatro estudos foram incluídos. O material registra que os estudos selecionados investigaram métodos ou estratégias para promover habilidades socioemocionais em contexto escolar. Entretanto, como não apresenta uma tabela com os quatro estudos, não é possível comparar com segurança seus autores, anos, amostras, instrumentos, duração das intervenções ou características dos grupos participantes.

Quadro 1 – Informações metodológicas disponíveis no registro do estudo-base

Etapa | Informação documentada
Bases consultadas | Oasisbr e SciELO
Recorte temporal | 2016–2025
Descritores informados | “socioemocional”, “inteligência emocional” e “intervenção”
Resultados iniciais | 49
Estudos incluídos | 4
Resultados relatados | Diminuição de comportamentos antissociais e aumento de comportamentos pró-sociais no pós-teste
Lacunas do registro | Referências dos quatro estudos, estratégias de busca completas e critérios detalhados de elegibilidade

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do documento-base fornecido.

ISSN: 2358-8829

O resultado de quatro estudos a partir de 49 registros sugere um corpus final restrito dentro da busca descrita. Contudo, esse número, isoladamente, não permite concluir que a produção científica sobre o tema seja globalmente escassa: a quantidade identificada depende das bases, dos descritores, dos operadores de busca e dos critérios empregados. A interpretação mais segura é que, no percurso registrado, quatro publicações atenderam aos critérios adotados. Para sustentar uma afirmação mais ampla sobre lacunas da área, seria necessário tornar o protocolo de busca reproduzível e considerar variações terminológicas, como habilidades sociais, aprendizagem socioemocional, educação emocional e competências socioemocionais.

4.2 Efeitos das intervenções e limites da evidência

O documento-base informa que, no pós-teste, houve diminuição de comportamentos antissociais e aumento de comportamentos pró-sociais. Esse resultado é compatível com a hipótese de que intervenções planejadas podem contribuir para relações mais cooperativas e para a prevenção de conflitos. Ainda assim, sem conhecer os estudos que compõem o corpus, não é possível determinar a magnitude dos efeitos, sua significância estatística, a duração dos programas, a existência de grupos de comparação ou a manutenção das mudanças ao longo do tempo. Por isso, o achado deve ser apresentado como resultado relatado no material-base, e não como estimativa generalizável a todas as escolas.

A revisão de Brantes e Gondim (2025), com 66 estudos, também encontrou relações favoráveis entre competências socioemocionais e indicadores de bem-estar, saúde, desempenho e interação social. As autoras, entretanto, observaram limitações, entre elas a escassez de estudos longitudinais e a necessidade de verificar se os efeitos se mantêm. A aproximação entre as duas fontes reforça a pertinência do tema, mas não elimina a diferença entre os desenhos de pesquisa: a revisão mais ampla é utilizada aqui como apoio contextual, não como substituta da análise dos quatro artigos do estudo-base.

Em termos de avaliação pedagógica, recomenda-se distinguir indicadores de processo e de resultado. Entre os indicadores de processo podem estar a participação nas atividades, a acessibilidade dos materiais, a frequência dos encontros, a percepção de segurança e a qualidade das interações. Entre os indicadores de resultado podem estar mudanças observáveis na resolução de conflitos, no uso de estratégias de autorregulação, na cooperação e no sentimento de pertencimento. Esses indicadores precisam ser definidos antes da intervenção e interpretados com cautela, combinando, quando possível, registros de observação, escuta dos estudantes e informações de diferentes profissionais.

ISSN: 2358-8829

4.3 A Tríade Humanizadora da Formação Docente

A partir da articulação entre os resultados registrados e o referencial discutido, propõe-se organizar as implicações pedagógicas em uma Tríade Humanizadora da Formação Docente. Trata-se de uma síntese conceitual elaborada pelas autoras para este artigo, e não de um instrumento previamente validado. A tríade reúne três dimensões interdependentes: mediação da aprendizagem; integração entre afetividade, cognição e desenvolvimento humano; e diálogo entre ética e emancipação.

Quadro 2 – Tríade Humanizadora da Formação Docente

Dimensão | Princípio | Exemplos de tradução pedagógica
Mediação da aprendizagem | Ensinar explicitamente estratégias de interação, reflexão e resolução de problemas | Modelagem de diálogo, análise de situações, combinados coletivos, devolutivas formativas
Integração entre afetividade, cognição e desenvolvimento humano | Reconhecer que emoções e condições relacionais influenciam a participação e a aprendizagem | Rotinas previsíveis, pausas reguladoras, apoio visual, escolha entre formas de resposta, acolhimento sem infantilização
Diálogo entre ética e emancipação | Promover participação, responsabilidade, respeito às diferenças e reparação de danos | Círculos de diálogo, escuta ativa, mediação de conflitos, revisão coletiva de regras e enfrentamento do bullying

Fonte: elaboração das autoras.

A primeira dimensão situa o professor como mediador, que ensina e acompanha formas de lidar com situações complexas, em vez de apenas exigir comportamentos adequados. A segunda reconhece que a aprendizagem não ocorre separada das experiências emocionais e das condições de acessibilidade. Para estudantes autistas, por exemplo, podem ser relevantes a antecipação da rotina, a comunicação objetiva, a redução de ambiguidades e a possibilidade de pausa; tais apoios devem ser definidos a partir do estudante, sem presumir que todos necessitam das mesmas estratégias. A terceira dimensão situa a educação socioemocional no campo dos direitos, da participação e da justiça, prevenindo que o discurso de “resiliência” seja usado para naturalizar situações de violência ou desigualdade.

4.4 Estratégias pedagógicas e condições de implementação

As estratégias podem ser integradas às atividades regulares, evitando que o tema seja tratado apenas em datas comemorativas ou em situações de crise. Entre as possibilidades estão: rodas de conversa com regras de escuta; análise de narrativas e dilemas; diário de emoções com

alternativas visuais; dramatizações de resolução de conflitos; atividades cooperativas com papéis definidos; práticas de feedback respeitoso; assembleias de turma; e protocolos de acolhimento e encaminhamento quando surgirem situações que ultrapassem a competência pedagógica da escola. Essas ações não substituem atendimento especializado em saúde mental quando necessário.

A implementação requer planejamento coletivo e coerência institucional. Se uma atividade ensina empatia, mas a escola tolera humilhações, discriminação ou exclusão, há contradição entre o currículo declarado e a experiência vivida. Do mesmo modo, não é adequado atribuir ao professor a responsabilidade exclusiva por resolver problemas complexos sem tempo de planejamento, apoio da gestão, formação e articulação com famílias e serviços da rede. A revisão de Silva et al. (2025) indica que intervenções sobre clima escolar podem apresentar resultados positivos, mas ressalta a importância de estudar os processos e as condições que explicam sua implementação.

No contexto da educação inclusiva, a acessibilidade deve ser prevista desde o planejamento. Instruções podem ser oferecidas oralmente e por escrito; atividades podem admitir respostas faladas, escritas, visuais ou mediadas por recursos de comunicação; situações de dramatização podem ter alternativas para estudantes que não se sintam confortáveis com exposição pública. A participação não deve depender de revelar experiências íntimas ou de nomear emoções diante de toda a turma. A avaliação deve observar o progresso individual e coletivo, evitando comparar estudantes com base em um padrão único de expressão emocional.

Por fim, a formação docente precisa incluir oportunidades de experimentação acompanhada, discussão de casos, observação entre pares e análise de evidências. O professor pode registrar o objetivo da intervenção, o grupo envolvido, as adaptações realizadas, os indicadores observados e as mudanças necessárias. Esse ciclo de planejamento, ação, observação e revisão torna as práticas mais consistentes e permite distinguir impressões pontuais de resultados sustentados por registros. A escassez de detalhes no documento-base demonstra, precisamente, a importância de protocolos transparentes para que outros profissionais possam compreender, avaliar e adaptar as estratégias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar a produção científica sobre educação socioemocional no contexto escolar, com ênfase em práticas docentes humanizadoras e inclusivas. O documento-base registra uma busca nas bases Oasisbr e SciELO, no período de

2016 a 2025, com 49 resultados iniciais e quatro estudos incluídos. Entre os resultados relatados, destaca-se a diminuição de comportamentos antissociais e o aumento de comportamentos pró-sociais no pós-teste. Esses achados apontam para a relevância de intervenções socioemocionais, mas devem ser interpretados dentro dos limites das informações disponíveis.

A principal limitação desta versão é a ausência, no material fornecido, das referências completas dos quatro estudos e da descrição detalhada das etapas de busca e seleção. Assim, não foi possível reconstruir uma matriz individualizada de evidências nem avaliar os delineamentos e a qualidade metodológica de cada publicação. Antes da submissão definitiva, recomenda-se às autoras inserir a lista dos quatro artigos, registrar as estratégias de busca, explicitar critérios de elegibilidade e conferir se os resultados descritos correspondem precisamente aos estudos incluídos.

A discussão permitiu organizar três eixos para a formação docente: mediação da aprendizagem; integração entre afetividade, cognição e desenvolvimento humano; e diálogo entre ética e emancipação. A Tríade Humanizadora apresentada é uma síntese propositiva, destinada a apoiar o planejamento e a reflexão profissional, e não uma escala ou modelo validado. Sua utilidade depende de implementação contextualizada, participação dos estudantes, acessibilidade e avaliação crítica dos efeitos.

Conclui-se que a educação socioemocional ganha consistência quando é integrada ao currículo e à cultura escolar, e não tratada como intervenção isolada ou como responsabilidade individual do estudante. São necessárias pesquisas com protocolos explícitos, amostras e contextos descritos, medidas diversificadas e acompanhamento longitudinal. Para as escolas, a recomendação é articular formação continuada, escuta, prevenção de violências, estratégias inclusivas e avaliação contínua, reconhecendo que o desenvolvimento humano ocorre na relação entre sujeitos e condições institucionais.

Palavras-chave: Educação socioemocional, Educação inclusiva, Formação docente, Inteligência emocional, Revisão integrativa.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão pelas oportunidades de formação e interlocução acadêmica. (Manter esta seção somente se o agradecimento corresponder à experiência real das autoras.)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 9 out. 2026.

BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Competências socioemocionais no ensino fundamental: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação, v. 30, e300092, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300092.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200005.

RELAÇÃO das competências socioemocionais com a docência na educação básica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 50, e134269, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236134269vs01.

SILVA, Ana Claudia Pinto da et al. Revisão integrativa de intervenções com foco no clima escolar. Psico-USF, v. 30, e281015, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-8271202530e281015.