ISSN: 2358-8829

EDUCAR PARA ALÉM DO COGNITIVO: O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Daniele de Souza Fernandes [1]

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea enfrenta o desafio de assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado sem reduzir a experiência educativa à memorização de informações ou à mensuração de desempenhos. Aprender implica relacionar novos conteúdos a repertórios prévios, participar de práticas sociais e produzir sentidos em contextos históricos concretos. Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa, formulada por Ausubel (2003), oferece um ponto de partida para examinar como os conhecimentos novos se articulam à estrutura cognitiva do aprendiz. Essa formulação, entretanto, pode ser enriquecida pelo diálogo com perspectivas que evidenciam a mediação social, a afetividade e a historicidade do desenvolvimento humano.

Na abordagem histórico-cultural, Vygotsky (2007) compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em sua relação com as interações sociais e os instrumentos culturais. Wallon (2007), por sua vez, destaca a integração entre afetividade, movimento e inteligência no desenvolvimento da criança. Freire (1996) situa a prática educativa no encontro ético entre sujeitos, saberes e realidades, recusando a separação entre ensinar conteúdos e reconhecer a condição humana de quem aprende. Embora partam de pressupostos distintos, essas perspectivas permitem problematizar a ideia de que o cognitivo opera independentemente das relações e das experiências escolares.

O presente artigo investiga a seguinte questão: de que modo a incorporação pedagogicamente intencional das competências socioemocionais pode contribuir para condições favoráveis à aprendizagem significativa no Ensino Fundamental? O objetivo geral consiste em analisar essa contribuição à luz de referenciais da aprendizagem e da formação integral. Especificamente, busca-se discutir os nexos entre cognição e

[1] Doutoranda em ciências da Educação pela World University Ecumenical- WUE- dani239souza@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

afetividade, identificar práticas pedagógicas potencialmente favoráveis ao engajamento e examinar os limites de abordagens individualizantes do desenvolvimento socioemocional.

A investigação assume abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, mediante leitura analítico-interpretativa de obras teóricas e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Os resultados são apresentados como categorias de síntese teórica, e não como medidas de impacto ou evidências oriundas de participantes. A discussão sustenta que vínculos, participação, segurança relacional e reflexão sobre as emoções podem favorecer a atribuição de sentido aos conteúdos, desde que articulados ao ensino rigoroso, à equidade e às condições institucionais. Defende-se, ao final, que educar para além do cognitivo significa ampliar, e não substituir, o compromisso da escola com o conhecimento.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com finalidade exploratória e analítico-interpretativa. A pesquisa bibliográfica é adequada ao exame crítico de conceitos, pressupostos e relações teóricas; a documental permite confrontar essas construções com orientações curriculares vigentes. O desenho não corresponde a revisão sistemática, metanálise ou pesquisa de campo, razão pela qual não se atribuem a ele estimativas de efeito, saturação empírica ou representatividade estatística.

O corpus teórico foi constituído por obras de referência selecionadas intencionalmente por sua relevância para quatro núcleos conceituais: aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), mediação histórico-cultural (Vygotsky, 2007), integração entre afetividade e cognição (Wallon, 2007) e dimensão ética e dialógica da prática educativa (Freire, 1996). O corpus documental compreende a BNCC (Brasil, 2018), examinada particularmente em suas competências gerais e na concepção de educação integral. Como referência complementar para a organização conceitual das competências socioemocionais, utiliza-se o modelo do CASEL (2020). A seleção não pretende exaustividade e privilegia densidade explicativa e possibilidade de confronto entre perspectivas.

O procedimento analítico compreendeu: (a) delimitação do problema e dos descritores temáticos; (b) leitura exploratória das fontes; (c) elaboração de fichamentos

ISSN: 2358-8829

conceituais, com registro de autor, obra, conceito e implicação pedagógica; (d) comparação das convergências e tensões entre referenciais; e (e) construção de categorias temáticas para síntese interpretativa. A organização por categorias foi inspirada na lógica da análise de conteúdo de Bardin (2016), sem reivindicar a aplicação integral de um protocolo de codificação com aferição de concordância entre avaliadores.

Como instrumentos de registro, o estudo prevê fichas de leitura, matriz de articulação teórico-documental e quadro de categorias, utilizados como recursos de sistematização argumentativa. Não foram empregados questionários, entrevistas, observações, testes ou dados pessoais de estudantes. Consequentemente, os achados apresentados adiante dizem respeito ao corpus bibliográfico-documental, não à comprovação empírica de mudanças de aprendizagem. A ausência de um protocolo de busca exaustiva e de avaliação formal da qualidade das fontes constitui limitação reconhecida deste estudo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Aprendizagem significativa e construção de sentidos

Na teoria de Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam de maneira não arbitrária e substantiva a conhecimentos relevantes já disponíveis na estrutura cognitiva do estudante. Isso pressupõe material potencialmente significativo e disposição para estabelecer relações, sem que tal disposição possa ser reduzida a um traço fixo de personalidade. O reconhecimento de repertórios e experiências anteriores torna-se, portanto, componente importante do planejamento didático.

Não se deve confundir aprendizagem significativa com atividades simplesmente agradáveis ou com motivação momentânea. Uma experiência pode ser emocionalmente envolvente e, ainda assim, não produzir elaboração conceitual consistente. A relevância das dimensões socioemocionais reside em sua possível contribuição para a atenção, a participação, a persistência diante de dificuldades e a disposição para dialogar sobre ideias, enquanto o ensino mantém a exigência de explicitação, problematização e reconstrução dos conhecimentos.

3.2 Mediação, afetividade e desenvolvimento humano

ISSN: 2358-8829

Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem escolar se constitui em relações mediadas pela linguagem, por instrumentos culturais e pela atuação de outros sujeitos. O trabalho colaborativo, a intervenção docente e a negociação de significados podem criar oportunidades para avanços que o estudante ainda não realiza de forma independente. Isso não significa que qualquer interação gere aprendizagem: a qualidade da mediação e o conteúdo intelectual da atividade são decisivos.

A contribuição de Wallon (2007) permite reconhecer a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento, em articulação dinâmica com a cognição. Emoções, vínculos e formas de expressão atravessam a experiência escolar e podem favorecer ou dificultar a participação. Assim, uma prática pedagógica sensível às singularidades não se confunde com permissividade: combina acolhimento, critérios claros, escuta e altas expectativas de aprendizagem.

3.3 Competências socioemocionais e educação integral

A BNCC (Brasil, 2018) articula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na definição de competências, incluindo autoconhecimento, autocuidado, empatia, diálogo, cooperação, responsabilidade e cidadania. Esse horizonte aproxima o currículo de uma concepção de educação integral que não se restringe à ampliação do tempo escolar, mas abrange dimensões múltiplas do desenvolvimento humano. O referencial do CASEL (2020) organiza a aprendizagem socioemocional em cinco domínios inter-relacionados: autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

A aproximação entre esses referenciais requer cautela. A BNCC constitui documento normativo brasileiro, enquanto o CASEL apresenta um modelo conceitual e de implementação formulado em outro contexto. Suas categorias podem orientar a reflexão, mas não devem ser transpostas mecanicamente para realidades escolares marcadas por desigualdades sociais, raciais, territoriais e de acesso a direitos. Competências socioemocionais não podem servir para responsabilizar individualmente estudantes por dificuldades produzidas também por condições estruturais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura comparativa das fontes permitiu construir quatro categorias analíticas. Elas representam sínteses interpretativas de argumentos teóricos e orientações

ISSN: 2358-8829

documentais, não categorias extraídas de entrevistas ou observações. O Quadro 1 explicita a relação entre cada eixo, seus fundamentos e possíveis implicações para o trabalho pedagógico.

Quadro 1 – Categorias analíticas da síntese bibliográfico-documental

Categoria	Fundamentação	Síntese interpretativa
Sentido e conhecimentos prévios	Ausubel (2003)	Contextualização e ativação de repertórios favorecem conexões conceituais.
Mediação e pertencimento	Vygotsky (2007)	Diálogo, colaboração e reconhecimento ampliam oportunidades de participação.
Afetividade e autorregulação	Wallon (2007); CASEL (2020)	Segurança relacional e reflexão emocional podem sustentar o engajamento.
Intencionalidade e equidade	Brasil (2018)	A integração socioemocional exige planejamento, avaliação e atenção às desigualdades.

Fonte: elaboração própria, com base nas obras e documentos analisados.

Dessas categorias decorre uma proposição integradora: planejar sequências didáticas que iniciem pelo levantamento de repertórios e experiências, promovam mediação conceitual e cooperação, reservem momentos de reflexão sobre o processo e avaliem a compreensão por produções argumentativas e resolução de problemas. A inovação não reside em adicionar uma atividade emocional isolada, mas em integrar relações humanas e exigência epistemológica à arquitetura cotidiana do ensino. Trata-se de uma hipótese pedagógica plausível, a ser testada em investigações de campo, e não de um efeito causal demonstrado pelo presente estudo.

Os resultados devem, portanto, ser lidos em seus limites: o corpus selecionado favorece diálogo teórico, mas não permite estimar o tamanho de benefícios, comparar intervenções ou generalizar efeitos para redes escolares. A produção de evidências mais robustas requer desenhos empíricos sensíveis ao contexto, indicadores de aprendizagem

ISSN: 2358-8829

claramente definidos e atenção aos riscos éticos de exposição e classificação de estudantes.

O estudo analisou o papel das competências socioemocionais na construção de condições favoráveis à aprendizagem significativa, articulando perspectivas cognitivas, histórico-culturais, afetivas e críticas da educação. A síntese bibliográfico-documental sustenta que a atribuição de sentido ao conhecimento pode ser fortalecida quando o ensino reconhece os repertórios dos estudantes, promove mediação qualificada, organiza relações cooperativas e assegura espaços de participação e escuta.

A principal contribuição do artigo consiste em recusar duas simplificações: a redução da aprendizagem ao processamento individual de conteúdos e a suposição de que competências socioemocionais, isoladamente, resolvem problemas educacionais complexos. Educar para além do cognitivo não significa diminuir o valor do conhecimento disciplinar, mas reconhecer as condições humanas, sociais e institucionais de sua apropriação. A dimensão socioemocional torna-se pedagogicamente consistente quando integrada ao currículo, à avaliação formativa e ao compromisso com a justiça educacional.

Com o desdobramento aplicado, propõe-se a elaboração e a investigação de sequências didáticas que articulem conhecimentos prévios, colaboração, reflexão emocional e avaliação da aprendizagem conceitual. Estudos futuros podem recorrer a observações de sala, entrevistas, produções dos estudantes e acompanhamento longitudinal, mediante cuidados éticos pertinentes, para examinar como tais práticas operam em diferentes territórios e etapas do Ensino Fundamental. A pesquisa aqui apresentada oferece fundamentação e categorias para esse percurso, mas não substitui sua validação empírica.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

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

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

CASEL. CASEL's SEL framework: what are the core competence areas and where are they promoted? Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020. Disponível em: https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/. Acesso em: 16 set. 2026.

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

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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