

Competências socioemocionais e educação: diferentes perspectivas teóricas e suas implicações

Hélio Ferreira Dias¹ Franciela Félix de Carvalho Monte²
Tarcísio Fulgêncio Alves da Silva³

Resumo

Contexto: En Brasil, la incorporación de las competencias socioemocionales al currículo escolar se presenta como resultado de una serie de reformas educativas que culminaron en la publicación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). **Justificación:** Dado que este enfoque se ha vuelto obligatorio en el entorno escolar y considerando los intereses neoliberales asociados a él, resulta pertinente investigar cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan estas competencias. **Objetivo:** Así, el objetivo general es identificar en la literatura diferentes perspectivas teóricas asociadas al sustento de las actuales competencias socioemocionales en los campos de la Psicología y la Educación. **Metodología:** Para ello, se realizó una revisión narrativa de la literatura, basada en obras clásicas y en producciones recientes de los últimos cinco años que abordan esta cuestión. El análisis se llevó a cabo con base en el método de análisis de contenido de Bardin (2016), mediante la técnica de análisis temático. **Resultados:** Los resultados evidencian diferentes matrices conceptuales que fundamentan los actuales conceptos de competencias socioemocionales: enseñanza por competencias, educación integral, inteligencia emocional, competencia emocional, habilidades sociales, moralidad, aprendizaje socioemocional y teorías de la personalidad, entre otras. Los hallazgos también demuestran que, aunque existen fundamentos teóricos consistentes que reconocen la indisociabilidad entre cognición, emoción y relaciones sociales en el desarrollo humano, su incorporación a las políticas curriculares brasileñas ocurre en un contexto marcado por disputas conceptuales y por influencias neoliberales. **Reflexiones generales:** El debate sobre las competencias socioemocionales en la educación exige un enfoque crítico y contextualizado, que reconozca sus potencialidades pedagógicas sin desconsiderar los riesgos asociados a su apropiación normativa y evaluativa, reafirmando la centralidad de la educación integral y del desarrollo humano. **Prospectiva:** Los estudios futuros deben evidenciar los impactos positivos de las competencias socioemocionales en las prácticas pedagógicas.

Palabras-chave: Competências socioemocionais, Embasamentos teóricos, Políticas curriculares, Psicologia da Educação, BNCC.

Socioemotional competencies and education: different theoretical perspectives and their implications

Abstract

Context: In Brazil, the incorporation of socioemotional competencies into the school curriculum has emerged as the result of a series of educational reforms that culminated in the publication of the National Common Curricular Base (BNCC). **Justification:** Since this approach has become mandatory in the school environment, and considering the neoliberal interests associated with it, it is pertinent to investigate the theoretical foundations that support these competencies. **Objective:** Thus, the general objective is to identify, in the literature, different theoretical perspectives associated with the foundations of current socioemotional competencies in the fields of Psychology and Education. **Methodology:** To this end, a narrative literature review was conducted, based on classical works and recent publications from the past five years that address this issue. The analysis was carried out using Bardin's (2016) content analysis method, through thematic analysis techniques. **Results:** The results reveal different conceptual frameworks underlying current notions of socioemotional

¹ Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Petrolina, Pernambuco, Brasil, E-mail: helioferdias@gmail.com

² Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Petrolina, Pernambuco, Brasil, E-mail: franciela.monte@upe.br

³ Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Petrolina, Pernambuco, Brasil, E-mail: tarcisio.silva@upe.br

competencies, including competency-based education, holistic education, emotional intelligence, emotional competence, social skills, morality, socioemotional learning, and personality theories, among others. The findings also demonstrate that, although there are consistent theoretical foundations recognizing the inseparability of cognition, emotion, and social relations in human development, their incorporation into Brazilian curricular policies occurs within a context marked by conceptual disputes and neoliberal influences. **General Reflections:** The debate on socioemotional competencies in education requires a critical and contextualized approach that acknowledges their pedagogical potential without overlooking the risks associated with their normative and evaluative appropriation, reaffirming the centrality of holistic education and human development. **Prospects:** Future studies should highlight the positive impacts of socioemotional competencies on pedagogical practices.

Keywords: Socioemotional competencies, Theoretical foundations, Curricular policies, Educational Psychology, BNCC.

Competencias socioemocionales y educación: diferentes perspectivas teóricas y sus implicaciones

Resumen

Contexto: En Brasil, la incorporación de las competencias socioemocionales al currículo escolar se presenta como resultado de una serie de reformas educativas que culminaron en la publicación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). **Justificación:** Dado que este enfoque se ha vuelto obligatorio en el entorno escolar y considerando los intereses neoliberales asociados a él, resulta pertinente investigar cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan estas competencias. **Objetivo:** Así, el objetivo general es identificar en la literatura diferentes perspectivas teóricas asociadas al sustento de las actuales competencias socioemocionales en los campos de la Psicología y la Educación. **Metodología:** Para ello, se realizó una revisión narrativa de la literatura, basada en obras clásicas y en producciones recientes de los últimos cinco años que abordan esta cuestión. El análisis se llevó a cabo con base en el método de análisis de contenido de Bardin (2016), mediante la técnica de análisis temático. **Resultados:** Los resultados evidencian diferentes matrices conceptuales que fundamentan los actuales conceptos de competencias socioemocionales: enseñanza por competencias, educación integral, inteligencia emocional, competencia emocional, habilidades sociales, moralidad, aprendizaje socioemocional y teorías de la personalidad, entre otras. Los hallazgos también demuestran que, aunque existen fundamentos teóricos consistentes que reconocen la indisociabilidad entre cognición, emoción y relaciones sociales en el desarrollo humano, su incorporación a las políticas curriculares brasileñas ocurre en un contexto marcado por disputas conceptuales y por influencias neoliberales. **Reflexiones generales:** El debate sobre las competencias socioemocionales en la educación exige un enfoque crítico y contextualizado, que reconozca sus potencialidades pedagógicas sin desconsiderar los riesgos asociados a su apropiación normativa y evaluativa, reafirmando la centralidad de la educación integral y del desarrollo humano. **Prospectiva:** Los estudios futuros deben evidenciar los impactos positivos de las competencias socioemocionales en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, Fundamentos teóricos, Políticas curriculares, Psicología de la Educación, BNCC.

1. INTRODUÇÃO

A expressão “competências socioemocionais” tem se tornado popular nos discursos educacionais nos últimos anos por fazer parte do currículo da educação básica após a publicação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Mas quais as motivações para esse ensino no cotidiano escolar e, sobretudo, quais são as bases teóricas que fundamentam tal abordagem?

O desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula é uma discussão que divide opiniões, uma vez que elas chegam ao currículo escolar brasileiro como

parte de uma agenda global de mercantilização do saber em que os grandes organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) impõem suas ideologias neoliberais nas políticas educacionais (Branco et al., 2018; Magalhães, 2021). Por outro lado, é uma perspectiva relevante por estar relacionada ao comportamento humano em aspectos emocionais e sociais, e que impactam positivamente a vida em sociedade e a aprendizagem (Abed, 2014; Sette & Alves, 2021).

A partir desse ponto, pode-se afirmar que os conceitos de competências socioemocionais são construídos a partir de diferentes perspectivas teóricas oriundas de diferentes áreas do conhecimento. Ao analisar 28 estudos que versavam sobre diversos programas socioemocionais ao redor do mundo, Barbosa e Melo-silva (2023) ponderam que tais programas apresentavam entre si grande variabilidade de métodos e modelos teóricos. Dalagnol (2020) por sua vez aponta variedades de nomenclaturas e conceitos associados ao termo “competência socioemocional”, entre os quais se pode citar a inteligência emocional, a educação emocional, o desenvolvimento socioemocional, a competência socioemocional e a educação socioemocional. Isso leva à compreensão de que elas emergem de uma gama de conceitos e origens teóricas diversas.

Diante da constatação dessas múltiplas concepções relacionadas ao objeto, torna-se relevante discutir o assunto à luz de uma revisão de literatura a fim de identificar quais são as diferentes perspectivas associadas a tal embasamento, sobretudo na articulação desse conceito com o campo da educação. Dessa forma, esse trabalho parte do seguinte questionamento: quais são as bases teóricas que fundamentam o conceito de “competências socioemocionais”?

Para responder tal questionamento, realizou-se uma revisão narrativa da literatura sem a pretensão de contemplar todas as bases de dados ou de sanar todos os questionamentos sobre a temática, mas produzir uma análise teórica geral com o objetivo de identificar na literatura diferentes perspectivas teóricas associadas ao embasamento das atuais competências socioemocionais. A pesquisa também relacionou diferentes nomenclaturas ao atual termo “competências socioemocionais”; discorreu sobre as contribuições das áreas de Psicologia e Economia quanto à adesão a esse tipo de competência na educação; e dialogou sobre as contribuições e implicações de competências não cognitivas do currículo escolar.

Por fim, este artigo pretende contribuir para a construção de uma discussão crítica acerca das competências socioemocionais no ambiente escolar, de forma a reconhecer seus diferentes fundamentos, inclusive aqueles relacionados a vieses mercadológicos, apontando a sua relevância para o processo de aprendizagem, de convivência social e de construção da pessoa humana.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo de competências sociomocionais requer a compreensão de nomenclaturas diversas que podem estar relacionadas entre si ou podem apresentar bases teóricas independentes, o que torna a expressão polissêmica e complexa do ponto de vista teórico (Dalagnol, 2020; Grando, 2021). A título de exemplo, os termos “competência” e “habilidade” são tidos em algumas situações como sinônimos ao funcionarem como prefixo do termo “socioemocional”. Quanto a esse ponto, Barbosa e Melo-Silva (2023) esclarecem que a expressão “Habilidades socioemocionais” apresenta maior divulgação no cenário internacional, enquanto “competências socioemocionais” é utilizada, sobretudo no contexto brasileiro, de forma genérica para se referir a um constructo amplo que envolve inteligência emocional, regulação emocional, criatividade emocional, habilidades sociais, entre outros termos associados.

Ensino por competência, currículo e competências socioemocionais

Para compreender as competências socioemocionais em sua totalidade, vale explorar o que se entende por “competência”. Para Perrenoud (1999, p. 7), competência é uma “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Para Zabala e Arnau (2010), essas capacidades estão associadas à mobilização de conhecimentos, atitudes e valores, o que perpassa a esfera do conceitual, do procedimental e do atitudinal. Nessa direção, A BNCC (2017) define competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Essa capacidade de mobilização de conhecimentos, atitudes e valores é o cerne do ensino por competência, por não se resumir ao acúmulo de conhecimentos cognitivos, mas considerar a ação, o ser e o conviver do indivíduo como um todo, o que pode ser entendido como uma prática educacional positiva (Zabala & Arnau, 2010). Esse paradigma ganhou forças desde a década de 1990, sobretudo com o relatório para a UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir” organizado por Delors (1996), no qual se propõe uma educação embasada em quatro pilares: conhecer, fazer, conviver e ser. Isso dialoga com as perspectivas de educação do século XXI, ou educação integral, enquanto ideal de ensino que considera o ser humano em sua totalidade, considerando-se aspectos cognitivos e afetivos (Abed, 2014).

No Brasil, o ensino por competências divide opiniões em virtude de, por um lado, estar relacionado às perspectivas de educação integral para o século XXI, contemplando assim aspectos cognitivos, afetivos, sociais e comportamentais do ser humano (Morin, 2011; Delors, 1996), portanto, uma prática positiva. Por outro lado, também se associa à influência do neoliberalismo na educação, o que acarretaria a formação de sujeitos passivos, dóceis e adaptáveis ao mercado de trabalho (Silva, 2022). Uma tendência influenciada por organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), que estariam pressionando os sistemas educacionais por índices educacionais aferidos por avaliações externas padronizadas (Branco et al., 2018).

Essa política educacional enviesada acaba por retirar a autonomia docente em benefício de uma padronização das práticas escolares a fim de atender às expectativas dessas organizações que pretendem impulsionar o “avanço da educação” como o caminho para o avanço econômico em um processo que pode ser entendido como uma mercantilização do saber (Silva, 2022).

A partir desses pressupostos, vale a pena refletir de maneira crítica e madura sobre o contexto do ensino por competências, considerando-se os interesses envolvidos, mas sem negar a relevância de uma educação mais ativa e integral, preocupada com os novos modelos de sociedade e de pessoas no novo século. Dessa forma, Cerce e Brito (2022) se colocam favoráveis a essa concepção, por ser um ensino não fragmentado, cuja aprendizagem está ligada a um clima favorável de interação e cooperação, e que o ato de adquirir competência é construir a capacidade para aplicar um conhecimento. Em outras palavras, o ensino por competência, apesar de se relacionar à área de Economia e aos interesses privados na educação, tem forte relevância e eficácia no processo de ensino e aprendizagem quando ressalta a integralidade do sujeito e associa o conhecer ao fazer, ao ser e ao conviver.

Quanto a esse percurso rumo ao currículo, Magalhães (2021) entende que a “descoberta” dessas se deve ao seminário de competências para o século XXI realizado em 25 de outubro 2011 no Rio de Janeiro, evento realizado pelo Instituto Ayrton Senna-IAS, a UNESCO e Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal. Três anos mais tarde, em 24 e 25 de março de 2014, também no Rio de Janeiro, acontece um evento relacionado ainda mais robusto: o Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21”. Novamente organizado pelo IAS em conjunto com a OCDE e o MEC (Magalhães, 2021). Esses e outros eventos contribuíram para impulsionar a entrada da educação socioemocional no currículo escolar brasileiro, o que o torna mais significativo, atual e coerente com as tendências de educação para o século XXI.

Competências socioemocionais: algumas perspectivas teóricas

O termo socioemocional, propõe união entre a “competência social” e a “competência emocional”. A primeira é uma área de conhecimento estudada, sobretudo, por Del Prette e Del Prette (2014; 2018) que discutem a construção da competência social a partir do conjunto de habilidades sociais e de que forma essa aquisição impacta positivamente a vida do indivíduo em sociedade. A segunda, de acordo com Dalagnol (2020), se fundamenta nos estudos sobre inteligências múltiplas de Gardner e de inteligência emocional, que por sua

vez, engloba inteligências intra e interpessoais. Santos *et al.* (2018), define as competências socioemocionais como um conjunto de traços, comportamentos e habilidades que incluem algumas variáveis de atitude, valores, interesse, além de variáveis sociais como liderança e sensibilidade. O conjunto abarca também construtos voltados à autoeficácia, autoestima, identidade e hábitos de trabalho como esforço e disciplina, além de considerar emoções como entusiasmo e ansiedade.

Silva (2021, p. 52) define o termo como “um conjunto de recursos que potencializam o autoconhecimento, a comunicação adequada e os relacionamentos”. Grando (2021) aponta que, segundo a psicologia positiva, indivíduos pessimistas poderão ser educados para serem esperançosos, felizes, saudáveis e bem-sucedidos. A autora sugere que a influência dessa psicologia teria favorecido a inclusão, na BNCC, de algumas competências socioemocionais como responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo (Grando, 2021).

A Psicologia da Educação também deixa contribuições, sobretudo com o trabalho de Piaget (1896-1980) a respeito da moralidade. Os comportamentos morais são atitudes aprovadas, legitimadas e ditas apropriadas em um determinado grupo social em que a adequação a certas normas sociais gera relações respeitadas em sociedade. A moralidade autônoma acontece quando o indivíduo age de forma consciente a partir dos seus próprios valores na perspectiva de se adequar às normas sociais, por julgá-las corretas (Freitas, 2003). São conceitos associados aos estudos de empatia, comportamento pró-sociais e ao desenvolvimento de competências sociocomunicativas que impactam positivamente nas relações sociais (Roazzi *et al.*, 2013).

Outra abordagem presente nos estudos de Psicologia da Educação que parece fundamentar os conceitos de educação socioemocional é a relação entre afetividade e cognição para a aprendizagem (Abed, 2014), assim como os estudos sobre a inteligência (sócio) emocional, a qual se constrói na relação entre as inteligências inter e intrapessoais e pode ser entendida como uma “capacidade de perceber problemas, conflitos e sentimentos ligados às emoções para resolvê-los ou conduzi-los de forma inteligente” (Dalagnol, 2020, p. 46). O autor entende que a inteligência emocional pode ser conceituada como uma capacidade que possibilita a motivação, a persistência, o autocontrole, o controle da ansiedade, a empatia, a autoconfiança e a percepção de sentimentos e pensamentos, de forma a promover um crescimento emocional e intelectual.

Portanto, são perspectivas que dialogam com os atuais conceitos de competências socioemocionais tanto no que se refere ao campo semântico e adoção de nomenclaturas, quanto à tendência de classificar alguns constructos ou capacidades em diferentes categorias. Essa categorização é comum em outras abordagens relacionadas como as habilidades

sociais (Del Prette & Del Prette 2018), as macrocompetências do Instituto Ayrton Senna (Sete & Alves, 2021), a abordagem do Big Five (Santos & Primi, 2014) e o CASEL (Martos, 2022).

No caso das habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2018) apresentam um portfólio com 10 classes em que cada uma corresponde a uma habilidade social: comunicação; civilidade; empatia; assertividade; fazer e manter amizade; expressar solidariedade; manejar conflitos, resolver problemas interpessoais; expressar afeto e intimidade; coordenar grupo e falar em público. Tais classes podem ser estudadas em subclasses, que são um conjunto de atitudes associadas à classe. Em outras palavras, tomando-se o exemplo da assertividade, enquanto classe, atitudes como saber dizer não, ser firme nos posicionamentos, olhar nos olhos e ser objetivo, podem ser considerados subclasses.

Nessa mesma sistemática de categorização, pode-se destacar o modelo de aprendizagem socioemocional desenvolvido pelo *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL*, uma instituição norte americana de renome internacional, criada em 1994 em Michigan, nos estados Unidos, por um grupo de pesquisadores interessados em investigar o impacto da aprendizagem socioemocional na educação (Dalagnol, 2020). A mesma trabalha com o modelo SEL (*Social and Emocional Learning*), que tem por objetivo justamente considerar os aspectos sociais e emocionais dos estudantes. De acordo com esse modelo inovador, as aprendizagens socioemocionais se organizam em cinco grupos: auto-gestão; engajamento; amabilidade; resiliência emocional; e abertura ao novo.

Para Martos (2022), elas estão intimamente ligadas às cinco macrocompetências apontadas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), que por sua vez são influenciados pelo modelo empírico-teórico do Big Five, também conhecido como modelo de personalidade dos cinco grandes fatores (CGF). O Big Five é “um sistema de classificação da personalidade que mede em cada pessoa o seu grau de extroversão, amabilidade, conscientização ou conscienciosidade, estabilidade emocional e abertura a novas experiências” (Alves, 2021, p. 60). A partir desse modelo, o IAS desenvolveu sua própria taxonomia conhecida por “macrocompetências”, também organizado em cinco grupos: autogestão; engajamento com os outros; amabilidade; resiliência emocional; e abertura ao novo (Sette & Alves, 2021). Cada uma delas engloba um pequeno grupo de três ou cinco competências, somando-se 17 ao todo.

Dessa forma, o ensino de competências socioemocionais de fato se relaciona com as teorias que tratam de educação integral ou educação para o século XXI. Morin (2011) é uma dessas bases que vai tratar sobre as incertezas do conhecimento racional; a consciência da pertinência do conhecimento contextualizado e da necessidade de (re) unir o conhecimento historicamente fragmentado. Nesse sentido, Cerce e Brito (2022) acrescentam que a agenda 2030 propõe que para o cumprimento das metas dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentáveis, é preciso desenvolver três tipos de competências: cognitivas, socioemocionais e

comportamentais, o que implica dizer que a educação socioemocional é requisito dos propósitos de educação para o século XXI.

Por tudo que foi apontado até aqui, pode-se afirmar que a adesão às competências socioemocionais no currículo escolar brasileiro, embora apresente certa polêmica quanto aos objetivos das reformas curriculares, encontra bases teóricas diversas e robustas que atestam a relevância da temática.

3. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão narrativa da literatura. Na visão de Marconi e Lakatos (2017, p. 54), “Pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos”. Acrescentam que atualmente os artigos são mais utilizados por trazerem conhecimentos científicos atualizados de ponta.

Já a revisão narrativa da literatura, segundo Rother (2007), tem a função de descrever e discutir o “estado da arte” de um determinado assunto sob o ponto de vista teórico ou conceitual, sem necessariamente informar a metodologia de busca das referências ou esclarecer os critérios para seleção dos trabalhos. Entretanto, para garantir a confiabilidade das informações, foram selecionadas fontes de impacto reconhecido da área de Educação e de Psicologia: o catálogo de teses e dissertações da CAPES, para dissertações, e o portal de periódico da CAPES e o Pepsic para artigos. A pesquisa contou também com livros físicos e em PDF enquanto procedimentos de busca.

Portanto, o corpus de análise foi composto por artigos, dissertações, capítulos de livros e livros completos que discorressem sobre a temática. Incluíram-se artigos e dissertações das referidas bases de dados, dos últimos cinco anos, cujas discussões abordassem alguma base teórica que contribuísse para fundamentar as atuais competências socioemocionais. A inclusão de livros ou capítulos de livros não levou em conta o período de publicação, mas a relevância dessa abordagem, com intuito de responder à questão problema. Foram excluídos capítulos, livros, artigos e dissertações que não dialogassem com os objetivos da pesquisa por não trazerem uma base teórica no sentido de fundamentar o conceito de “competências socioemocionais”.

É um trabalho de abordagem qualitativa, focado na discussão e interpretação de conteúdos teóricos, com o objetivo de identificar na literatura diferentes perspectivas teóricas associadas ao embasamento das atuais competências socioemocionais. A apreciação dos textos seguiu-se pelo método de análise de conteúdo de Bardin (2016), sob a técnica de análise categorial, a qual identifica padrões recorrentes de temas e os categoriza. Esse método sistematizado por Laurence Bardin, embora compreenda certa subjetividade na

exploração dos materiais e na interpretação final, surge de uma tradição que valoriza a objetividade, sistematização e o rigor científico no trato e interpretação das informações. Isso requer interferência mínima do pesquisador, o que potencializa a confiabilidade dos resultados (Menezes et al., 2026).

Inicialmente foi feita uma leitura flutuante dos textos selecionados para melhor apropriação das discussões. Em seguida, os textos foram lidos com a intenção de identificar embasamentos teóricos acerca das competências socioemocionais, o que pode ser entendido como “unidade de registro”, que faz parte da etapa de codificação. Nessa etapa, foram identificadas 12 perspectivas teóricas distintas, mas que de acordo com as relações de sentido entre si, puderam ser organizadas em cinco categorias, conforme o quadro 1 abaixo, as quais correspondentes aos 5 tipos de embasamentos ou matrizes teóricas. Essas foram discutidas à luz de outros autores.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os achados na literatura demonstram que as competências socioemocionais são ancoradas em diferentes embasamentos teóricos, cujos conceitos vêm se delineando nas duas últimas décadas a partir da contribuição de diferentes áreas de conhecimento como Administração, Economia, Psicologia Comportamental e a Psicologia da Educação. Isso perpassa o ensino por competências, a inteligência emocional, as habilidades sociais, os comportamentos pró-sociais, a moralidade, a relação afetividade/cognição, a aprendizagem socioemocional, as contribuições do modelo teórico dos Big Five, o modelo das macrocompetências propostas pelo Instituto Ayrton Senna e a perspectiva de educação integral ou educação para o século XXI.

Quadro 1- Categorias encontradas e os teóricos relacionados.

Categorias: perspectivas teóricas	Teóricos relacionados.
Afetividade e cognição/ Educação integral/ Educação para o século XXI	Piaget (1896 – 1980); Wallon(1879 – 1962); Morin (2011); Delors (1998)
Inteligência emocional/competência emocional	Salovey e mayer (1997); Goleman (1995)
Habilidades sociais e Competência social/ Moralidade/ comportamentos pró-sociais	Del Prette e Del Prette (2014;2018); Piaget (1896 – 1980);
Aprendizagem socioemocional	CASEL
Big Five / Macrocompetências/ Ensino por competência	Santos e Primi (2014); Perrenoud (1999)

Fonte: Autores

Afetividade e cognição: uma perspectiva de educação integral

Os argumentos que sustentam a premissa da indissociabilidade entre afeto e cognição são apontados por diversos pesquisadores. Silva (2021) enfatiza que Aristóteles já relacionava cognição e emoção por acreditar que a cognição pode explicar a causa da existência

de um determinado estado emocional, e havendo um pensamento por trás da emoção, o entendimento deste leva ao entendimento da reação emocional. A psicogenética de Wallon (1975) aponta cinco estágios de desenvolvimento nos quais se observa um revezamento entre emoção e cognitivo: Impulsivo-emocional (1º ano de vida); Sensório-motor e projetivo (2 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorical (6 a 12 anos) e Adolescência.

Entretanto, emoção e afetividade não são a mesma coisa; a emoção se articula a alterações orgânicas como postura, mímica facial e gestos, além de funcionar como parte integrante da afetividade, que por sua vez é um conceito mais amplo no qual se inserem os sentimentos em ideias e palavras. Nessa perspectiva, o cognitivo e o afetivo são duas facetas do mesmo indivíduo, portanto indissociáveis (Abed, 2014). Lopes et al., (2025) acrescentam que na convivência coletiva o indivíduo desenvolve conhecimentos por meio de sentimentos e de conceitos, em uma interação com os sinais internos e a natureza, o que ocasiona uma compreensão de mundo por meio da unidade afeto-cognição, ora relacionada ao pensamento, ora aos sentimentos.

Porém, de acordo com Alves (2021), em virtude da tendência histórica de se separar o cognitivo do afetivo, algumas habilidades importantes como persistência, disciplina, atenção, concentração, autoestima, sociabilidade, capacidade de adiar recompensas, dentre outras, acabam sendo esquecidas ou negligenciadas por se acreditar não haver relações com as competências cognitivas. Ao contrário: as características socioemocionais contribuem da mesma forma que as cognitivas para a determinação do êxito escolar, considerando-se que a educação para o século XXI compreende a formação de um sujeito para a vida, em sua integridade, um sujeito que sabe lidar com suas emoções, equacionar situações e tomar decisões responsáveis (Sette & Alves, 2021). Nessa direção, Cerce e Brito (2022) vão relacionar a importância das competências socioemocionais às necessidades curriculares para a educação na contemporaneidade e esclarecem que o mundo está em constante transformações e que não há lugar na escola para pensamentos conservadores, conteudistas e meramente cognitivos.

Ao abordar o desenvolvimento socioemocional na primeira infância, Dalagnol (2020) aponta as perspectivas de Wallon e de Piaget para potencializar a evidente relação entre cognição e afetividade. Para ela, Wallon demonstra o impacto da mediação social e da dimensão afetiva na construção da pessoa humana no sentido de desenvolver estratégia para resolução de problemas de convivência entre seus pares; enquanto Piaget teria enfatizado as relações sociais para a construção da cooperação, por meio da qual a criança convive e respeita o ponto de vista do outro, aprende a fazer acordos e negociações. Freitas (2003) também pontua que, na perspectiva de Piaget, o ser humano desenvolve a sua moralidade autônoma na intersecção entre afeto/cognição presente nas relações sociais.

Nesse sentido, observa-se que tanto Piaget (1962) quanto Wallon (1975) já defendiam a premissa de que o gerenciamento das emoções deve ser incluído entre os propósitos pedagógicos. Está claro, portanto, que a relação entre afetividade e cognição dialoga com a perspectiva de educação integral, por compreender a complexidade do ser humano, configurando-se, pois, como um fundamento teórico que contribui para embasar os atuais conceitos de competências socioemocionais.

Inteligência (socio) emocional e a competência emocional

Em momento histórico posterior, e com o avanço dos estudos no campo da inteligência, a temática das relações entre o cognitivo e o socioemocional é evidenciada no campo dos estudos sobre a inteligência. Assim, tendo a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) contribuído de forma significativa para o objeto de estudo deste artigo, torna-se relevante mencioná-la no momento em que se aborda inteligência emocional (Alves, 2021; Martos, 2022; Dalagnol, 2021).

Segundo Barros (2022), a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner parte da negação de que a inteligência humana seja singular e estática. Essa teoria pressupõe que cada indivíduo tem diferentes potenciais biopsicológicos para processar informações. São diferentes tipos de aptidões, cujas linhas de desenvolvimento são determinadas tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais. Em princípio, essa teoria apresenta sete tipos de inteligências: Musical (sensibilidade a sons, ritmos, tons e composição musical); Cinético-corporal (facilidade com dança, esportes, artes cênicas, por exemplo); Lógico-matemática (facilidade com resolução de problemas, raciocínio lógico e cálculos); Linguística (habilidade com a linguagem oral e escrita); Espacial (percepção de formas, imagens, orientação e visualização); Interpessoal (interagir bem com outras pessoas); e Intrapessoal (a capacidade de compreender emoções e motivações próprias).

Posteriormente, Gardner contempla a Inteligência Naturalista (facilidade para compreender elementos do ambiente natural); e a Inteligência Espiritual (habilidade com questões existenciais e de espiritualidade). Nesse sentido, Dalagnol (2020) articula as bases das competências socioemocionais a essa teoria, sobretudo às inteligências intrapessoal e interpessoal. Em concordância, Alves (2021), por exemplo, destaca que a cognição humana é composta por diversas facetas e que a inteligência está vinculada à capacidade de resolução de problemas de diversas ordens, e que a partir no nível de compreensão de si e dos outros, o indivíduo consegue perceber e modificar informações, o que demonstra uma relação emoção/cognição.

O conceito de “Inteligência Emocional” também foi utilizado por Goleman (1995) para descrever que as emoções influenciam significativamente as funções cognitivas, as quais são favorecidas pelo equilíbrio emocional ou regulação das emoções. Da mesma for-

ma, o pensamento racional pode ser prejudicado se não houver o controle das emoções, de modo que sentimentos intensos como raiva, ansiedade ou medo podem comprometer ações cognitivas como a tomada de decisões, julgamentos e a própria aprendizagem, evidenciando assim, o vínculo entre as funções cognitivas e a emoção.

Dito isso, as inteligências múltiplas, a inteligência emocional e a competência emocional se somam à inteligência socioemocional, impulsionadas pelos estudos de Bar-on (2006). Em seu artigo “*The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)*”, publicado na revista *Psicothema*, Bar-on (2006) apresenta um modelo próprio de inteligência emocional-social, que se caracteriza como um sistema integrado de competências e habilidades, tanto sociais quanto emocionais. Esse instrumento considera cinco fatores ou cinco grandes domínios que se subdividem em 15 competências específicas: Intrapessoal (autoestima, autoconsciência emocional, assertividade, independência e autorrealização); Interpessoal (empatia, responsabilidade social e relacionamento interpessoal); Gerenciamento do Estresse (tolerância ao estresse e controle de impulsos; Adaptabilidade (teste de realidade, flexibilidade e resolução de problemas); Humor Geral (otimismo e Felicidade) (Bar-on, 2006).

Essas considerações evidenciam que o constructo “competência emocional” se constrói a partir das contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas, assim como dos estudos sobre a inteligência emocional, que são perspectivas teóricas robustas, tanto na Psicologia quanto na Educação, e que ora ajudam a embasar os conceitos de competências socioemocionais.

As habilidades sociais, a competência social e os comportamentos pró-sociais

Os estudos das habilidades sociais são mais explorados por Del Prette e Del Prette (2018). Para eles, o conjunto de habilidades sociais constroem a competência social, que impacta as interações sociais e interpessoais ao demandarem sentimentos e atitudes. Já os estudos sobre comportamentos pró-sociais, além da relação de sentidos com as habilidades sociais, estão também associados a questões de empatia, moralidade autônoma/heterônoma e formação do caráter (Roazzi et al., 2013). Por sua vez, Dalagnol (2020) atribui a origem e o conceito de competência socioemocional aos princípios da competência social e da competência emocional, enquanto Alves (2021) entende que as habilidades sociais contribuem para o desempenho socioemocional. Isso demonstra o caráter polissêmico e diversificado do conceito teórico em questão.

Na visão de Del Prette e Del Prette (2018), um indivíduo socialmente competente dispõe de comportamentos sociais ditos desejáveis em que se incluem respeito, empatia, falar em público e fazer amizades. Em oposição, há comportamentos indesejáveis ou negativos ativos (agredir, manipular, desrespeitar, entre outros) e negativos passivos (isolar-se, omitir-se, submeter-se). A execução de determinados comportamentos se associa a valores

culturais e morais que a sociedade rotula como bons ou maus comportamentos, de modo que o indivíduo expressa aceitabilidade e desejabilidade por determinados comportamentos ditos positivos. Por se associarem a desejabilidade, os comportamentos pró-sociais impactam a construção da personalidade cujas características interagem diretamente com o ambiente social e se refletem na forma como cada pessoa lida com situações desafiadoras ou estressantes.

O bullying no ambiente escolar, por exemplo, exige do indivíduo capacidade de adaptação à ansiedade, à angústia e à desestabilização emocional (Lima et al., 2025). Dito de outra forma, os comportamentos pró-sociais possibilitam melhor gerenciamento das emoções em momentos desgastantes e estressantes, impactando positivamente no autocuidado e nas relações interpessoais.

Nessa direção, os comportamentos pró-sociais se relacionam a habilidades sociais como perspectiva ética, automonitoria, controle dos sentimentos e pensamentos, autocohecimento e consideração das regras do ambiente social, entre outras, que por sua vez dialogam com os estudos sobre moralidade. Os comportamentos morais são aqueles reconhecidos e aprovados socialmente como boas práticas, portanto coerentes com as expectativas da sociedade; comportamentos pró-sociais são entendidos como comportamentos voluntários a fim de beneficiar outra pessoa, sem necessariamente ter expectativa de recompensa ou no sentido de evitar uma punição; precisa ser espontâneo (Roazzi et al., 2013). Diante dessas considerações, ressalta-se que a aquisição de habilidades sociais e da competência social antecede a construção do conceito de competências socioemocionais enquanto elemento curricular, o que evidencia sua contribuição para a construção desse conceito.

Aprendizagem socioemocional e o CASEL

Ao abordar aprendizagem socioemocional, vale mencionar o “Projeto Parry”, que foi uma iniciativa pioneira nessa direção, ainda na década de 1960. Realizado em Michigan, nos EUA, o projeto tinha o objetivo de investigar se uma educação de qualidade com aspectos socioemocionais seria capaz de impactar positivamente uma mudança social. As crianças participantes participaram de atividades que estimulavam algumas capacidades como tomada de decisões, resolução de problemas, e autorreflexão. Após as intervenções, esses estudantes foram acompanhados ao longo de 40 anos por meio de entrevistas, onde foram evidenciadas muitas diferenças comportamentais em relação ao grupo de controle (Sette & Alves, 2021).

É possível constatar na literatura outros projetos semelhantes em diversos países que trabalham com o modelo SEL–*social-emotional learning* (Marin et al., 2017), mas o modelo ganhou força e visibilidade em 1994 por meio de um seminário no Instituto Fetzer, nos Estados Unidos. A ocasião impulsionou a criação do CASEL (*Collaborative for Academic, So-*

cial and Emotional Learning) que segundo Dalagnol (2020), é o principal centro de estudos voltados para a educação socioemocional na atualidade.

Ao discorrer sobre diversos programas socioemocionais espalhados pelo mundo, que têm como foco a aplicação do modelo SEL, Marin *et al.* (2017) entendem que esses programas visam promover as competências intrapessoal, interpessoal e cognitiva. Para tanto, convencionou-se entre os pesquisadores um agrupamento de aprendizagem socioemocional em cinco categorias de competências: autoconsciência; consciência social: tomada de decisão responsável; relacionamento interpessoal; e autorregulação.

Para Barbosa e Melo-Silva (2023), o modelo de aprendizagem socioemocional (SEL) é um processo que contempla conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao gerenciamento de emoções, definição de objetivos, desenvolvimento de empatia, manutenção de relacionamentos saudáveis, tomada de decisões entre outras capacidades. Uma aprendizagem que não leva em consideração apenas o saber cognitivo, mas o domínio das emoções, o cuidado com as relações sociais e, sobretudo, a aplicação dos conhecimentos.

O Big Five, as macrocompetências e as políticas neoliberais

As macrocompetências divulgadas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), descritas em alguns estudos (Sette; Alves, 2021; Martos, 2022) apresentam fortes semelhanças em relação às competências socioemocionais presentes na BNCC. Não por coincidência, mas de fato o trabalho do IAS influenciou significativamente o conteúdo publicado pela BNCC (2017) (Magalhães, 2021; Silva, 2022). Entretanto, essas macrocompetências se apoiam em um aporte teórico de grande reconhecimento na Psicologia que é a Teoria do Big Five ou cinco grandes fatores de personalidade. Nessa perspectiva, Alves (2021) considera que essa teoria é um dos critérios adotados para a seleção de competências socioemocionais, na qual há também um agrupamento em cinco categorias.

Sette e Alves (2021, p. 16) também o consideram como um grande referencial comum a diferentes taxonomias. Acrescentam que há certo consenso entre os pesquisadores de que todas as características de personalidades que uma pessoa pode ter, de fato podem ser agrupadas em cinco grandes grupos: abertura à experiência; conscienciosidade; extroversão; amabilidade; e neuroticismo. A partir desse modelo robusto, amplamente divulgado na área de Psicologia, o IAS organiza sua própria taxonomia com algumas adaptações; altera as nomenclaturas, mas mantém os cinco grupos denominados macrocompetências, que por sua vez, subdividem-se em 17 competências ao todo. Também mantém uma relação de sentidos entre as macrocompetências e o Big Five (Sette & Alves, 2021).

Quadro 2 – Relações entre as dimensões do Big five e as macrocompetências do IAS

Big five	Macrocompetências (IAS)	Compet. Socioemocionais (IAS)
Abertura à experiência	Abertura ao novo	Curiosidade
		Imaginação
		Interesse artístico
Conscienciosidade	Autogestão	Determinação
		Organização
		Foco
		Persistência
		Responsabilidade
Extroversão	Engajamento com os outros	Iniciativa social
		Assertividade
		Entusiasmo
Amabilidade	Amabilidade	Empatia
		Respeito
		Confiança
Neuroticismo	Resiliência emocional	Tolerância ao estresse
		Autoconfiança
		Tolerância à frustração

Fonte: Autores

Essas implicações indicam que a teoria do Big Five está presente no currículo escolar brasileiro, considerando-se a influência do IAS na implementação da BNCC. Silva (2022) discorre de forma crítica sobre essa influência ao mencionar as ações do instituto em parceria com a OCDE e a CAPES na realização do “Seminário para a educação do século XXI”, realizado em 2011 no Rio de Janeiro, que teria sido um ponto de partida nessa direção. Essas interferências externas, na análise de Diniz, Garcia e Silva (2025), fazem com que o setor público, sobretudo as escolas, importem concepções, técnicas e práticas do setor privado, passando a funcionar de maneira semelhante a uma empresa. Os autores definem o fenômeno como “privatização na educação”, que atua de forma coordenada à “privatização da educação” que é uma abertura dos serviços públicos para a iniciativa privada atuar de forma explícita.

Entretanto, deve-se considerar, também, as diversas teorias que atestam a relevância da educação socioemocional e que serviram de base para tal implementação no currículo escolar, mencionadas neste trabalho, as quais apontam perspectivas inovadoras que corroboram para a educação do século XXI.

REFLEXÕES GERAIS

O presente artigo teve como objetivo discutir as bases teóricas que fundamentam o conceito de competências socioemocionais, a partir de uma revisão narrativa da literatura.

tura. As discussões aqui tecidas entendem que o termo “competências socioemocionais” é polissêmico e multifacetado, atrelado a disputas conceituais, políticas e ideológicas. Ao reverberar as áreas de Psicologia, Economia e Educação, as discussões contextualizam a implementação desse tipo de abordagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A análise realizada evidenciou que as competências socioemocionais não emergem de um único campo teórico, mas de múltiplas contribuições como a questão do ensino por competências para uma educação integral; os estudos sobre inteligência emocional na construção da competência emocional; a relevância das habilidades sociais para o domínio da competência social; as contribuições da Psicologia da Educação sobre a relação entre afetividade e cognição; as contribuições do CASEL por meio do modelo de aprendizagem socioemocional (*social and emotional learning* – SEL); e, por fim, a relevância dos estudos sobre o Big Five, enquanto uma das teorias de personalidade que influenciou diretamente a formulação das macrocompetências do Instituto Ayrton Senna, que por sua vez foram incorporadas, ainda que de forma indireta, ao currículo escolar brasileiro.

Os resultados demonstram que há fundamentos teóricos consistentes que sustentam a relevância pedagógica e científica das competências socioemocionais, enquanto elemento curricular, por contemplar uma proposta de educação integral voltada à formação do sujeito em sua totalidade. Os achados reforçam as premissas da indissociabilidade entre emoção e cognição; da importância da moralidade, da empatia e da autorregulação para o desenvolvimento humano, para a aprendizagem e para as relações sociais. Por outro lado, o estudo também evidenciou que a incorporação das competências socioemocionais ao currículo escolar brasileiro não se dá de forma neutra, mas sob influências de interesses econômicos de organismos multilaterais, que tangidos por pensamentos neoliberais, tendem a associar a educação a resultados, rankings, desempenho e produtividade.

Diante disso, defende-se um debate equilibrado que evite tanto a rejeição absoluta, quanto a adesão acrítica. Com efeito, por ser uma revisão narrativa, este estudo não tem a pretensão de esgotar todas as produções existentes, sistematizar quantitativamente os achados, tampouco fazer análises empíricas sobre a aplicação das competências socioemocionais no cotidiano escolar, mas fazer um levantamento dos diferentes embasamentos teóricos para o conceito dessas. Assim, sugere-se que pesquisas futuras possam contemplar investigações empíricas sobre os impactos dessas abordagens nas práticas pedagógicas, bem como investigações sobre as percepções de professores e estudantes, ou ainda estudos críticos sobre os processos de avaliação e mensuração dessas competências, problematizando seus limites epistemológicos e éticos no contexto da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

- Abed, A. L. Z. (2014). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Alves, J. V. da S. (2021). *BNCC como política pública em educação: Competências e habilidades socioemocionais na formação integral dos discentes da educação básica e os desenvolvimentos humano e social* (Dissertação de mestrado). Centro Universitário Municipal de Franca. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11105271
- Barbosa, D., & Melo-Silva, L. L. (2023). Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: Revisão sistemática da literatura. *Psicologia Em Pesquisa*, 17, 34379. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/34379>.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (1st ed.). Edições 70.
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 Supl 13–25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Barros, I. L. de A. (2022). *A teoria das inteligências múltiplas e o ensino-aprendizagem de língua inglesa: Um estudo de caso no instituto federal de ciência e tecnologia da bahia – IFBA – campus paulo afonso*. Editora real conhecer. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7378955>
- Branco, E. P., Branco, A. B. de G., Zanatta, S. C., & Nagashima, L. A. (2018). A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. In E. P. Branco (Ed.), *Livro* (pp. 17–37). Appris.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2017). *Base nacional comum curricular: Educação é a base*. MEC/CONSED/UNDIME. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
- Cerce, L. M. R., & Brito, R. de O. (2022). Competências socioemocionais e o currículo para o século XXI. *Horizontes*, 40(1), 022013. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1217>
- Dalagnol, R. F. (2020). *Educação emocional na educação infantil: Concepções na docência sobre as competências socioemocionais da BNCC* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Da Fronteira Sul. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9478781
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Paradigmas culturais, habilidades sociais e análise do comportamento. In C. Vichi, E. M. Huziwar, H. M. Sadi, & L. M. M. Postalli (Eds.),

- Comportamento em foco* (pp. 139–148). Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (ABPMC).
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2018). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Vozes. <https://books.google.com.br/>
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Cortez/UNESCO.
- Diniz, F. D. B., Garcia, L. T. dos S., & Silva, M. V. (2025). Convergências entre privatização da educação e avaliação externa no contexto do movimento global de reforma educacional. *PARADIGMA*, 46(2), e2025005. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025005.id1690>
- Freitas, L. (2003). *A moral na obra de jean piaget: Um projeto inacabado*. Cortez.
- Galvão, I. (2023). *Henri wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (24a ed.). Vozes.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Objetiva.
- Grando, P. (2021). *Competências socioemocionais na base nacional comum curricular (BNCC): Uma análise de suas finalidades educativas* (Dissertação de mestrado). Universidade Comunitária da Região de Chapecó. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11048113
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8a ed.). Atlas.
- Lima, G. F. de, Debastiani Neto, J., Schwind, L. T. F., & Oliveira, R. P. de. (2025). Relação entre fatores sociais e fisiológicos no estresse estudantil: Uma análise à luz da modelagem estatística. *PARADIGMA*, 46(2), 2025011. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025011.id1636>
- Lopes, A. R. L. V., Binsfeld, C. D., & Marco, F. F. de. (2025). Vínculos afetivo-cognitivos e formação de professores que ensinam matemática: Emoções e sentimentos vivenciados em um grupo de estudos e pesquisas. *PARADIGMA*, 46(1), 2025015. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025015.id1721>
- Magalhães, J. E. P. (2021). Competências socioemocionais: Gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. *E-Mosaicos*, 10(23), 62–84. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.46754>
- Marin, A. H. (2017). Competência socioemocional: Conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>

- Martos, L. B. (2022). *Competências socioemocionais e ação docente: Construção de um processo formativo integral no ensino superior* (Dissertação de mestrado). Universidade do oeste paulista. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11599076
- Menezes, L. F. da S., Faria, A. R. B., & Vieira, M. C. (2026). Análise de conteúdo de bardin e teoria fundamentada construtivista de charmaz: Um estudo comparativo de concepções, processos e implicações metodológicas na pesquisa qualitativa em educação. *PARADIGMA*, 47(1), 2026015. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2026.e2026015.id1758>
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2a ed.). Cortez.
- Perrenoud, P. (1999). *Dez novas competências para ensinar: Convite à viagem*. Artes Médicas.
- Piaget, J. (1962). The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(3), 129–137.
- Roazzi, A., Monte, F. F. de C., & Sampaio, L. R. (2013). Empatia: Desafios conceituais e relações com a moralidade e o comportamento pró-social. In A. Roazzi & T. M. Sperb (Orgs.), *O desenvolvimento de competências sociocomunicativas: Novas perspectivas*. Vetor.
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), 5–6. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna.
- Santos, M. V., Silva, T. F. da, Spadari, G. F., & Nakano, T. de C. (2018). Competências socioemocionais: Análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10. <https://doi.org/10.36298/gerais2019110102>
- Sette, C. P., & Alves, G. (2021). *Competências socioemocionais: A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. Instituto ayrton senna.
- Silva, G. C. da. (2021). *As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: Desdobramentos na formação de professores* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10939437
- Silva, M. M. da. (2022). Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. *Revista HISTEDBR On-Line*, 22, 10–20. <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8659871>
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Estampa.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Como aprender e ensinar competências*. Penso.

Apêndice - Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 02 de Enero de 2026.

Aprobado: 11 de Junio de 2026.

Publicado: 06 de Julio de 2026.

Como Citar — APA

Dias, H. F., Monte, F. F. de C., & Silva, T. F. A. da. (2026). Competências socioemocionais e educação: diferentes perspectivas teóricas e suas implicações. *PARADIGMA*, XLVIII(2), e2026002.

<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2026002.id1815>.

Como Citar — ABNT

DIAS, Hélio Ferreira; MONTE, Franciela Félix de Carvalho; SILVA, Tarcísio Fulgêncio Alves da. Competências socioemocionais e educação: diferentes perspectivas teóricas e suas implicações. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVII, n. 2, e2026002, Jul./Dic., 2026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2026.e2026002.id1815>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor en Jefe

Fredy E. González

Editores Asociados

Luis Andrés Castillo

Ivonne C. Sánchez S.

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista **Paradigma** obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2021-2024)**.

