RESUMO
A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, chegou como um verdadeiro marco normativo para a nossa educação, acendendo debates necessários sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e jovem na Educação Básica. O que mais me brilha os olhos nesse documento é o espaço que ele dá para as competências socioemocionais. Estamos falando de trazer para o centro do planejamento habilidades vitais como a gestão das emoções, a empatia, a cooperação e a tomada de decisões responsáveis, coisas que não nascem prontas, mas são construídas no convívio escolar. Pensar nessas competências é, antes de tudo, defender uma educação com olhar integral. A BNCC nos provoca a superar aquela velha ideia de que a escola serve apenas para "depositar" conteúdos conceituais na cabeça dos alunos. Aprender, no chão da escola real, pulsa também no desenvolvimento de atitudes e valores que sustentem uma convivência democrática, a autonomia e a responsabilidade social frente aos desafios do nosso tempo. Diante disso, a proposta deste artigo é mergulhar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, no papel dessas competências socioemocionais dentro da BNCC, tecendo reflexões sobre o que isso implica, de fato, na nossa prática pedagógica e no cotidiano escolar. O objetivo é compreender como essa virada de chave curricular nos ajuda a tecer uma educação emancipatória; uma escola que valorize não apenas o saber técnico, mas também o saber conviver e o saber ser, resgatando a essência do que acreditamos ser a formação humana e integral.

PALAVRAS-CHAVE: Competências Socioemocionais, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Formação Integral.

ABSTRACT
The ratification of the National Common Curriculum Base (BNCC), in 2017, arrived as a true normative milestone for our education, igniting necessary debates on the learning and development rights of children and young people in Basic Education. What shines my eyes the most in this document is the space it gives to socio-emotional skills. We are talking about bringing vital skills such as emotional management, empathy, cooperation and responsible decision-making to the center of planning, things that are not born ready, but are built in school life. Thinking about these competencies is, first of all, defending an education with a comprehensive look. The BNCC provokes us to overcome that old idea that the school only serves to "deposit" conceptual content in the minds of students. Learning, on the floor of the real school, also pulsates in the development of attitudes and values that sustain democratic coexistence, autonomy and social responsibility in the face of the challenges of our time. In view of this, the purpose of this article is to dive, through a bibliographic research, into the role of these socioemotional competencies within the BNCC, weaving reflections on what this implies, in fact, in our pedagogical practice and in everyday school life. The objective is to understand how this turn of the curricular key helps us to weave an emancipatory education; A school that values not only technical knowledge, but also knowing how to live together and knowing how to be, rescuing the essence of what we believe to be human and integral formation.

KEY-WORDS: Socio-emotional Skills, National Common Curricular Base (BNCC), Integral Training.

INTRODUÇÃO

Educação contemporânea encontra-se diante do desafio urgente de ressignificar os seus tempos e espaços, superando o modelo tradicional focado na mera transmissão e memorização de conteúdos de caráter puramente propedêutico. O cenário social atual exige que a escola se constitua como um espaço vivo de desenvolvimento humano, onde a preocupação central resida na formação integral dos estudantes. Nesse horizonte de transformações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, consolidou-se como um marco norma-

tivo essencial para a educação brasileira. Entre suas principais inovações e provocações, destaca-se a centralidade conferida às competências socioemocionais. Estas são compreendidas não como conteúdos isolados, mas como um conjunto complexo de habilidades interligadas, que envolvem o autoconhecimento, a empatia, a cooperação, a resiliência e a gestão consciente das emoções, fundamentais para a vida em sociedade.

No âmbito teórico, a discussão sobre a afetividade e as relações humanas na escola ganha corpo ao entendermos que o sujeito aprendiz não se divide entre o cognitivo e o emocional. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as competências socioemocionais são pilares fundamentais para o desenvolvimento saudável das relações interpessoais e para a construção de um ambiente escolar pautado na convivência democrática, no respeito mútuo e na mediação pacífica de conflitos. Complementando essa visão e trazendo-a para o chão da escola, Cunha (2018) destaca que a BNCC legitima a importância dessas dimensões ao propor um currículo que dialogue diretamente com os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO. Assim, o processo educativo assume o compromisso ético de contemplar não apenas o saber técnico-conceitual, mas também o saber conviver, o saber fazer e o saber ser, garantindo a indissociabilidade entre o desenvolvimento intelectual e o sensível.

Diante desse cenário curricular que exige novas posturas docentes, o objetivo deste artigo é analisar a inserção das competências socioemocionais na BNCC, discutindo sua relevância para a prática pedagógica e os impactos reais que geram na formação integral dos estudantes. Para alcançar essa meta, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O trabalho ancora-se nas contribuições de autores clássicos e contemporâneos que discutem a psicologia do desenvolvimento, a afetividade e as políticas curriculares, com o intuito pedagógico de compreender como a dimensão socioemocional atua como catalisadora do sucesso acadêmico e do amadurecimento pessoal dos alunos.

A relevância deste estudo para o meio acadêmico justifica-se pela necessidade premente de ampliar as reflexões sobre o papel social da escola na contemporaneidade, defendendo a urgência de formarmos sujeitos críticos, autônomos, solidários e emocionalmente equilibrados, capazes de ler o mundo e enfrentar as complexas demandas da sociedade atual. Além disso, no campo prático da formação docente, este trabalho busca contribuir diretamente para o debate em torno da implementação da BNCC. Ao lançar luz sobre a intencionalidade pedagógica necessária para o trabalho com as emoções, pretende-se oferecer subsídios teóricos e reflexivos que possam orientar as práticas dos professores, transformando o texto legal em ações pedagógicas significativas, humanizadoras e emancipatórias no cotidiano escolar.

A VALORIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, representou um verdadeiro divisor de águas e um convite profundo à reflexão para nós, educadores, ao consolidar em termos normativos o entendimento de que o espaço escolar não pode mais se restringir ao domínio técnico e à transmissão line-

senvolvam competências que lhes permitam compreender e atuar no mundo de forma crítica, responsável e solidária, expressando-se e partilhando informações, sentimentos, ideias, valores e descobertas em diferentes contextos, de modo a exercer a cidadania e construir seu projeto de vida em uma sociedade que se quer justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Essa perspectiva oficial ecoa fortemente as nossas defesas no campo da Pedagogia pela urgência de uma formação integral de fato. No chão da escola que acreditamos e defendemos, o saber conviver e o saber ser não podem ser encarados como adornos, apêndices curriculares ou atividades secundárias destinadas aos momentos de lazer; eles pulsam com a mesma força, rigor e importância que o saber fazer e o saber conhecer. O ser humano que aprende é um sujeito indissociável: suas dores, seus afetos, seus medos e suas potências caminham de mãos dadas com a sua capacidade intelectual e com o seu desejo de desvendar os saberes científicos.
É dentro desse contexto de superação da fragmentação humana que as competências socioemocionais ganham centralidade teórica, exigindo planejamento e uma postura diferenciada na ação docente. Elas funcionam como ferramentas de mediação, sensibilidade e autoconhecimento, alterando a qualidade das interações que se estabelecem no interior da sala de aula. Ao ancorar essa discussão na psicologia do desenvolvimento e na análise das relações interpessoais, Del Prette e Del Prette (2005) problematizam o impacto dessas vivências na estrutura escolar, ressaltando que:

As habilidades sociais constituem um conjunto de comportamentos que favorecem interações saudáveis e produtivas, sendo fundamentais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. A aprendizagem dessas habilidades na escola concorre para a promoção da saúde mental, para a prevenção de problemas de comportamento e para a construção de uma postura cidadã, uma vez que prepara o indivíduo para lidar com as demandas interpessoais de forma assertiva e cooperativa. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 31).

Essa ancoragem teórica nos mostra que a dimensão afetiva e social é, na verdade, o solo fértil que sustenta o próprio sucesso da aprendizagem cognitiva. Quando a criança ou o jovem se sente seguro, respeitado, validado e ouvido em sua singularidade dentro do espaço educativo, geram-se as condições psicológicas necessárias para o despertar da curiosidade epistemológica.
Ampliando essa visão e trazendo-a para o cerne das políticas públicas curriculares, Cunha (2018) destaca com muita propriedade a necessidade de rompermos com a dicotomia secular entre o pensar e o sentir. O autor nos provoca a enxergar a escola não como um espaço de adestramento, mas como um centro de desenvolvimento democrático, argumentando que:

A BNCC reconhece que a educação deve contemplar dimensões cognitivas e socioemocionais, pois somente assim será possível formar cidadãos críticos, autônomos e emocionalmente equilibrados. Esse reconhecimento implica uma revisão profunda das prioridades da escola pública, que deixa de ser um balcão de entrega de conteúdos fragmentados para se assumir como um espaço psicossocial de convivência, onde a ética da solidariedade e do respeito mútuo deve ser vivenciada coletivamente. (CUNHA, 2018, p. 45)

Ao trazer essa discussão para o debate curricular contemporâneo, o papel do pedagogo ganha uma nova e densa dimensão ética e política. A escola finalmente deixa de ser vista como um mero depósito de informações burocráticas e assume a sua verdadeira responsabilidade social: constituir-se como um território de convivência democrática, onde os valores de equidade e justiça social são experimentados na prática das relações cotidianas.
Faz-se necessário notar que essa valorização explícita do campo socioemocional no cenário brasileiro não acontece de forma isolada ou descontextualizada. Ela dialoga intimamente com grandes tendências e relatórios internacionais da educação, como as diretrizes propostas pela UNESCO e os estudos de desenvolvimento da OCDE, que acendem o alerta para a necessidade premente de

prepararmos as novas gerações para os desafios complexos, fluidos e incertos do século XXI. No entanto, para nós, que vivenciamos a formação em Pedagogia, a tradução dessas demandas globais não pode se dar por uma visão mercadológica ou utilitarista de "treinamento de habilidades para o mercado". Ao contrário, assumimos essa diretriz como um compromisso com a construção de práticas pedagógicas profundamente humanizadoras e emancipatórias, que utilizem a curiosidade, a cooperação, a escuta ativa e a criatividade como caminhos legítimos para a autonomia dos sujeitos.

Do ponto de vista da prática pedagógica, que é o lugar exato onde a teoria se faz vida e se materializa, a inserção dessas competências exige que nós, professoras e professores, repensemos radicalmente as nossas metodologias e a nossa postura em sala de aula. Não cabe mais no tempo presente o modelo do professor como detentor exclusivo do saber que discursa de forma vertical para uma turma passiva e silenciada. O trabalho com o socioemocional exige intencionalidade pedagógica e coragem profissional. Isso significa planejar, mediar e sustentar experiências significativas no cotidiano: rodas de conversa em que a fala e a escuta sejam horizontais, projetos colaborativos e investigativos em grupo que gerem conflitos reais (e produtivos) para serem mediados pela coletividade, e assembleias escolares onde a autonomia e a corresponsabilidade sejam exercitadas no dia a dia.

Portanto, ao mergulharmos na essência e nas entrelinhas da BNCC, compreendemos que o ato de educar é um processo integral, dialógico e profundamente dinâmico, que costura de forma indissociável os conhecimentos teóricos, as habilidades práticas e as atitudes éticas. As competências socioemocionais não representam uma utopia inalcançável, mas sim um avanço pedagógico urgente e um compromisso ético com o tempo presente. Elas se configuram como o caminho pelo qual a escola pública reafirma o seu papel social e político de formar sujeitos inteiros, capazes de ler a realidade criticamente, agir com responsabilidade social e acolher a vida com equilíbrio, alteridade e sensibilidade.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DA BNCC: DESAFIOS, TRAMAS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A compreensão de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui o direito à formação integral, conforme discutido anteriormente, nos conduz inevitavelmente ao território onde a teoria ganha corpo, dores e desafios: o chão da escola. Se, por um lado, a inserção das competências socioemocionais representa um avanço inquestionável para superar o modelo de ensino tecnicista e puramente cognitivo, por outro, ela escancara a complexidade de se transformar uma diretriz normativa em prática pedagógica viva.

O texto legal estabelece que a dimensão socioemocional não deve ser tratada como uma disciplina isolada na grade curricular, mas sim de forma transversal, capilarizando-se por todas as áreas do conhecimento e etapas da Educação Básica. Essa exigência de transversalidade retira o professor de sua zona de conforto tradicional e demanda uma ressignificação profunda de sua intencionalidade pedagógica.

Contudo, tecer essa transversalidade no cotidiano das instituições escolares exige romper com estruturas seculares de fragmentação do saber. Muitos docentes, embora sintonizados com a urgência de acolher a subjetividade de seus alunos, enfrentam sentimento de insegurança e desamparo teórico e prático. Afinal, lidar com emoções, valores, empatia e mediação de conflitos requer ferramentas que nem sempre foram disponibilizadas ao longo de suas trajetórias.

Não se trata de aplicar dinâmicas de grupo esporádicas ou "atividades de fofura" descontextualizadas, mas de estruturar um ambiente sistemático de aprendizagem social. Sobre a necessidade dessa intencionalidade estruturada, Del Prette e Del Prette (2005) problematizam o papel do educador ao afirmarem que:

> O desenvolvimento das habilidades sociais requer práticas educativas intencionais, que favoreçam a expressão, a escuta e a cooperação entre os alunos. Não se trata, portanto, de esperar que tais habilidades ocorram espontaneamente, mas de planejar condições de ensino-aprendizagem que tenham as relações interpessoais como objeto explícito de reflexão e intervenção pedagógica, trans-

formando a sala de aula em um laboratório de convivência democrática. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 42).

Essa perspectiva evidencia que a implementação das diretrizes da base exige o enfrentamento de gargalos estruturais, a começar pela urgência de uma reformulação na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Os cursos de licenciatura e os espaços de parada pedagógica nas escolas precisam deixar de focar exclusivamente nas didáticas de conteúdos específicos e passar a acolher a formação do próprio ser do professor, preparando-o para mediar as complexas tramas afetivas e sociais que emergem na sala de aula. Sem esse suporte formativo e sem materiais de apoio que dialoguem com a realidade das redes públicas, a proposta corre o risco de se tornar apenas mais uma exigência burocrática esvaziada de sentido prático.
Além da formação, a própria organização metodológica das aulas precisa ser tensionada. A transição para um currículo baseado em competências socioemocionais exige a adoção sistemática de metodologias ativas. Atividades que envolvem projetos colaborativos, rodas de conversa horizontais, assembleias escolares e práticas investigativas deixam de ser recursos eventuais e passam a ser a própria espinha dorsal do processo educativo.
É por meio da experiência coletiva do erro, do acerto, da negociação de pontos de vista e da liderança compartilhada que os estudantes exercitam o autoconhecimento e a alteridade. Analisando esse embate entre a inovação metodológica e o conservadorismo escolar, Cunha (2018) provoca:

A BNCC desafia os educadores a integrarem as competências socioemocionais em suas práticas, superando a visão tradicional de ensino centrado apenas na transmissão de conteúdos. Essa mudança paradigmática esbarra na herança de uma escola que historicamente premiou o silêncio, a passividade e a reprodução, exigindo agora uma reconfiguração do espaço-tempo escolar para que a voz do estudante seja acolhida como elemento constituinte do currículo. (CUNHA, 2018, p. 63).

Outro nó crítico que emerge nesse processo de implementação diz respeito à avaliação. Como mensurar o desenvolvimento da empatia, da resiliência ou da responsabilidade social sem cair nas armadilhas de uma rotulação excludente ou de um behaviorismo que tenta padronizar comportamentos humanos? A avaliação das competências socioemocionais não pode adotar os mesmos critérios objetivos e quantitativos de uma prova de conteúdos conceituais; ela exige um olhar processual, formativo e eminentemente qualitativo, pautado na autoavaliação do estudante e na observação sensível e registrada do docente sobre as atitudes e valores manifestados no convívio comunitário.
Portanto, para que o texto da BNCC não se torne letra morta, faz-se imperativo que toda a cultura escolar seja repensada. O clima institucional, as relações entre a gestão e os professores, o aco-

forma inegável.
Acolher as emoções e promover o desenvolvimento social em sala de aula não significa deixar de lado o conhecimento acadêmico, mas sim criar uma base afetiva e segura para que a curiosidade intelectual aconteça de maneira muito mais significativa, inclusiva e duradoura.
O primeiro grande benefício dessa prática é a ressignificação da própria cognição. A neurociência afetiva e as teorias pedagógicas progressistas já nos provaram que o cérebro humano não aprende aquilo que não o emociona ou que não faz sentido para a sua vida real.
Quando o educador promove rodas de conversa, incentiva a escuta ativa e valida os sentimentos dos alunos, o ambiente escolar deixa de ser percebido como um espaço de cobrança e punição e passa a ser um território de pertença. Reduzindo o medo do erro e a ansiedade frente às avaliações, o estudante ganha autoconfiança para se arriscar em desafios matemáticos, científicos e linguísticos mais complexos. Sobre essa relação indissociável entre o afeto e o ato de aprender, Cunha (2018) sintetiza o impacto direto no sucesso escolar:

O acolhimento das dimensões socioemocionais atua como um potente catalisador do desenvolvimento cognitivo. Quando a escola propicia um ambiente de segurança psicológica, onde o estudante se sente valorizado em sua identidade e livre para expressar suas dúvidas sem o receio do julgamento ou do ridículo, as barreiras para a apropriação dos saberes científicos são drasticamente reduzidas, potencializando a concentração, a memória de trabalho e o desejo intrínseco de aprender. (CUNHA, 2018, p. 89).

Além de impulsionar o rendimento escolar tradicional, o trabalho sistemático com as competências socioemocionais atua diretamente na redução dos índices de violência, bullying e evasão escolar. Ao aprenderem a nomear o que sentem e a reconhecer a perspectiva do outro, as crianças e jovens desenvolvem ferramentas internas para a resolução pacífica de conflitos.
A sala de aula se transforma, gradativamente, em um espaço onde a alteridade é exercitada. O outro deixa de ser um concorrente ou uma ameaça e passa a ser visto como um parceiro de caminhada e cooperação. Essa mudança na cultura de convivência escolar reverbera no fortalecimento da saúde mental e no bem-estar coletivo, garantindo que os estudantes permaneçam na escola porque encontram nela um espaço de dignidade e acolhimento.
Sob essa ótica, os benefícios extrapolam os muros da instituição e ganham uma dimensão nitidamente social e política. Ao exercitar cotidianamente a autonomia, a empatia e a responsabilidade social preconizadas pela BNCC, a escola cumpre sua função social mais nobre: a formação para a cidadania ativa. Não estamos apenas preparando indivíduos para o mercado de trabalho ou para a engrenagem produtiva, mas sim forjando sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de intervir positivamente em suas comunidades. Discutindo o alcance dessa formação humana voltada para a convivência democrática global, Del Prette e Del Prette (2005) asseveram:

A promoção das habilidades sociais na escola pavimenta o caminho para a construção de uma sociedade estruturalmente mais justa e solidária. Os benefícios de uma infância e juventude educadas sob o signo da empatia, do diálogo e da cooperação manifestam-se na formação de adultos com maior capacidade de liderança ética, sensibilidade social e resiliência frente às crises coletivas, transformando a prática pedagógica em um investimento civilizatório crucial para o fortalecimento da democracia. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 74).

Conclui-se, portanto, que a valorização da dimensão socioemocional no currículo nacional não deve ser encarada como uma utopia distante ou um fardo administrativo para os professores, mas como uma chave de emancipação pedagógica. Os benefícios mapeados nesta reflexão deixam claro que o saber conhecer, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser não são eixos concorrentes, mas fios complementares de uma mesma tapeçaria educativa. Como futuras pedagogas, nossa missão no chão da sala de aula é assegurar que esses fios se entrelacem diariamente, garantindo que cada prática desenhada carregue a intencionalidade de formar seres humanos inteiros, críticos, sensíveis e plenamente preparados

para acolher e transformar o mundo que os cerca.

METODOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A transição de uma escola conteudista para uma escola centrada na formação integral exige, inevitavelmente, uma ruptura com as metodologias puramente transmissivas. No cotidiano da sala de aula, o desenvolvimento das competências socioemocionais não acontece por meio de lições expostas no quadro ou de leituras silenciosas e individuais; ele pulsa na interação, no conflito mediado e na experiência coletiva. Para que o autoconhecimento, a empatia e a cooperação deixem de ser conceitos abstratos e se tornem práticas vivas, é necessário que o professor assuma o papel de mediador de experiências, utilizando metodologias que coloquem o estudante como protagonista de sua própria jornada emocional e social. Essa mudança de postura exige o que chamamos na Pedagogia de intencionalidade pedagógica, ou seja, a consciência de que cada silêncio, cada roda de conversa e cada projeto em grupo é uma oportunidade planejada de aprendizagem.

Nesse sentido, as metodologias ativas surgem como o caminho mais fecundo para a concretização dessas competências. Quando trabalhamos com a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou com o Ensino por Investigação, estamos, na verdade, criando microambientes sociais onde o aluno é desafiado a negociar pontos de vista, a lidar com a frustração do erro e a exercitar a escuta ativa para alcançar um objetivo comum. O foco se desloca do "resultado certo" para o "processo de construção", onde as habilidades de relacionamento são testadas a todo momento. Sobre a necessidade de estruturar essas situações de aprendizagem de forma que elas realmente promovam o crescimento interpessoal, Del Prette e Del Prette (2005) nos provocam a pensar na sistematização desse trabalho:

> O ensino das habilidades sociais na escola não deve ser confundido com o simples "deixar as crianças interagirem livremente". Pelo contrário, requer que o professor planeje situações de ensino que incluam o ensaio comportamental, o feedback positivo e a mediação de conflitos, garantindo que o estudante possa experimentar novos papéis sociais e refletir sobre as consequências de suas ações para si e para o grupo, transformando a convivência em um objeto de estudo tão rigoroso quanto qualquer conteúdo das ciências exatas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 58).

Além dos projetos, as rodas de conversa e as assembleias escolares constituem ferramentas metodológicas indispensáveis para o fortalecimento da autonomia e da cidadania. É no círculo, onde todos se olham nos olhos e ocupam a mesma posição de escuta, que a hierarquia autoritária dá lugar à autoridade democrática. Nessas práticas, o erro deixa de ser motivo de punição e passa a ser objeto de reflexão coletiva. O aluno aprende que sua voz tem valor, mas que ela também precisa abrir espaço para a voz do outro. Essa dinâmica de alternância e respeito é a base para a construção de sujeitos emocionalmente inteligentes e socialmente responsáveis, capazes de atuar em uma sociedade plural.

Contudo, para que essas estratégias metodológicas não sejam esvaziadas de sentido ou aplicadas como meras "dinâmicas de recreação", é preciso que o currículo escolar seja flexível o suficiente para acolher o tempo do sentir. A pressa por cumprir cronogramas extensos de conteúdos cognitivos é, muitas vezes, a maior barreira para o desenvolvimento socioemocional. O professor precisa ter a segurança de "parar" uma aula para mediar um conflito que surgiu entre dois alunos, entendendo que aquela intervenção pedagógica é, talvez, a lição mais valiosa do dia. Analisando a integração entre o método e a essência da formação humana no contexto da BNCC, Cunha (2018) argumenta que:

> A implementação de metodologias voltadas para o socioemocional exige que a escola repense a sua gestão do tempo e do espaço. Não se ensina empatia em quarenta e cinco minutos semanais de uma aula isolada; ensina-se empatia no modo como o professor organiza as carteiras, na forma como os trabalhos em grupo são avaliados e na abertura para que os sentimentos dos estudantes

façam parte do currículo oculto, integrando o desenvolvimento intelectual ao amadurecimento afetivo de forma orgânica e indissociável. (CUNHA, 2018, p. 102).

Portanto, as metodologias para o desenvolvimento das competências socioemocionais devem ser compreendidas como um exercício de democratização do saber e do sentir. Elas exigem um professor pesquisador, que observe as sutilezas das relações em sua turma e utilize o "chão da escola" como um laboratório de humanidade. Ao adotar práticas colaborativas, investigativas e dialógicas, a pedagogia contemporânea reafirma seu compromisso com a emancipação, garantindo que a escola seja, de fato, um espaço onde o conhecimento acadêmico e a sabedoria emocional se encontram para formar cidadãos capazes de transformar a realidade com equilíbrio, ética e profunda sensibilidade social.

CONCLUSÃO

A imersão nos debates propostos ao longo deste estudo descortina uma verdade fundamental para o futuro da educação brasileira: o ato de educar é, em sua essência, um compromisso com a totalidade do ser humano. A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, e de sua proposta de inserção das competências socioemocionais revela que o fazer pedagógico contemporâneo não pode mais se sustentar na herança de um modelo tradicionalista, mecânico e fragmentado.

A legalidade do documento normativo cumpre o papel histórico de validar e chancelar o que os teóricos da educação e a prática cotidiana dos professores já anunciavam: a urgência de uma formação integral. No chão da escola pública, território marcado por tantas contradições, desigualdades e potências, acolher o direito de o estudante aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer se constitui como uma estratégia inalienável de sobrevivência cultural e de emancipação social.

Compreender essa virada de paradigma curricular exige, no entanto, que nós, pesquisadores e futuros pedagogos, lancemos um olhar corajoso e crítico sobre os tensionamentos reais enfrentados pelos docentes. A transição do texto da lei para a dinâmica viva da sala de aula não ocorre por decreto ou de forma espontânea. Ela é atravessada por desafios estruturais profundos, que vão desde a precariedade da formação inicial e continuada até a ausência de espaços institucionais que legitimem a parada pedagógica para o planejamento coletivo.

Mediar as tramas do afeto, do autoconhecimento, da empatia e dos conflitos interpessoais requer uma intencionalidade pedagógica que precisa ser ensinada e cultivada. O professor não pode ser responsabilizado individualmente por uma demanda tão complexa sem que os sistemas de ensino ofereçam o suporte técnico, teórico e emocional necessário para que ele ressignifique sua prática de forma segura e autônoma.

Apesar da densidade desses obstáculos, as evidências colhidas na literatura e nas experiências investigadas demonstram que os benefícios da superação do modelo puramente cognitivista são incomensuráveis e justificam cada esforço político e metodológico. Quando a escola assume a responsabilidade de ser um laboratório de convivência democrática, o impacto na aprendizagem acadêmica tradicional se dá por consequência. Ao desconstruir a cultura do medo, do silêncio e da passividade reprodutiva, abrindo espaço para metodologias ativas, assembleias escolares e rodas de escuta ativa, o que se vê é o desabrochar da curiosidade epistemológica. O estudante, ao sentir-se seguro, acolhido e validado em sua singularidade afetiva, desenvolve a resiliência e a autoconfiança necessárias para se apropriar dos saberes científicos, transformando o erro em uma etapa legítima e potente da construção do conhecimento.

Mais do que elevar índices de desempenho ou otimizar a gestão do tempo escolar, a educação socioemocional

de uma cidadania ativa e consciente. A escola pública reafirma, desse modo, seu caráter de bem comum e de espaço legítimo de resistência democrática, onde se formam sujeitos capazes não apenas de ler a realidade de forma crítica, mas de se posicionarem nela com responsabilidade social e espírito coletivo.

Por fim, esta pesquisa bibliográfica cumpre o papel de resgatar a indissociabilidade entre o técnico e o político, entre a razão e a emoção na constituição do saber docente. Conclui-se que as competências socioemocionais não devem ser enxergadas como um modismo pedagógico ou uma concessão mercadológica para o adestramento de comportamentos. Elas são a base ética sobre a qual a verdadeira educação emancipatória se sustenta. Como futuras licenciadas em Pedagogia, compreendemos que o nosso papel no chão da sala de aula é assegurar que o afeto e a cognição caminhem lado a lado, costurando diariamente uma práxis pedagógica que recuse a neutralidade e que aposte, de forma intransigente, na capacidade de cada sujeito se humanizar, sonhar e transformar o mundo que o cerca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CUNHA, Alexandre. A BNCC e os Desafios da Formação Integral: cognição e afetividade no cotidiano escolar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.