



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Elianae Rodrigues dos Santos
Livia Maria Meneses Ferreira**

**EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL:
MARCAS DO NEOLIBERALISMO
NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

**Maceió
2025**

**Eliaanae Rodrigues dos Santos
Lívia Maria Meneses Ferreira**

**EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL:
MARCAS DO NEOLIBERALISMO
NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profa Dra Deise Juliana Francisco

ELIANAE RODRIGUES DOS SANTOS

LÍVIA MARIA MENESES FERREIRA

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: MARCAS DO NEOLIBERALISMO NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 29/08/2025.

Orientadora: Profa. Dra. Deise Juliana Francisco (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora



Documento assinado digitalmente
DEISE JULIANA FRANCISCO
Data: 04/09/2025 20:43:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Deise Juliana Francisco (CEDU/UFAL)

Presidente



Documento assinado digitalmente
GIVANILDO DA SILVA
Data: 05/09/2025 10:03:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Givanildo da Silva (CEDU/UFAL)

2º. Membro



Documento assinado digitalmente
JESSICA DO NASCIMENTO CARNEIRO
Data: 04/09/2025 20:34:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Me. Jessica do Nascimento Carneiro (CEDU/UFAL))

3º. Membro

Educação socioemocional: marcas do neoliberalismo nos processos de subjetivação

Eliaanae Rodrigues dos Santos
elianaesantos@cedu.ufal.br

Lívia Maria Meneses Ferreira
livia.ferreira@cedu.ufal.br

Deise Juliana Francisco
Deise.francisco@cedu.ufal.br

RESUMO

Este artigo discute a presença da educação socioemocional nas políticas educacionais brasileiras e suas implicações na formação dos sujeitos no contexto escolar. A investigação, de natureza qualitativa, adota o método de revisão narrativa da literatura, com base em publicações acadêmicas disponíveis em bases científicas nacionais. O objetivo geral da pesquisa é analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, como a educação socioemocional se apresenta na Base Nacional Comum Curricular e de que forma contribui para a produção de subjetividades alinhadas à racionalidade neoliberal e às suas ideologias. O trabalho considera os atravessamentos sociais, culturais e econômicos que influenciam a organização das propostas educacionais e a integração de determinadas habilidades comportamentais no ambiente escolar. A pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre os discursos que sustentam a educação socioemocional, problematizando seu lugar nas políticas públicas e os efeitos que podem produzir na formação de sujeitos. Tendo como resultados a identificação de abordagens que, muitas vezes, responsabilizam o indivíduo pelo sucesso ou fracasso escolar, ao mesmo tempo em que revelam práticas contra-hegemônicas que buscam promover uma formação mais crítica e integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação socioemocional. BNCC. Neoliberalismo e educação. Subjetivação no contexto escolar

ABSTRACT

This article discusses the presence of socio-emotional education in Brazilian educational policies and its implications for the development of individuals in the school context. The qualitative research adopts the narrative literature review method, based on academic publications available in national scientific databases. The general objective of the research is to analyze, through a narrative literature review, how socio-emotional education is presented in the National Common Curricular Base and how it contributes to the production of subjectivities aligned with neoliberal rationality and its ideologies. The work considers the social, cultural, and economic intersections that influence the organization of educational proposals and the integration of certain behavioral skills in the school environment. The research proposes a critical reflection on the discourses that support socio-emotional education, problematizing its place in public policies and the effects it can have on the development of individuals. The results identify approaches that often hold individuals responsible for academic success or failure, while also revealing counter-hegemonic practices that seek to promote a more critical and comprehensive education.

KEYWORDS: Socioemotional education. BNCC. Neoliberalism and education. Subjectivation in the school context.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas são ações e programas promovidos pelo Estado que exercem consideráveis influências no modo de vida daqueles que fazem parte de uma dada sociedade (Silva; Silva, 2024). Portanto, é o modelo de Estado, conforme os ideários dos grupos políticos que o administra, que vai contribuir para a construção do modelo de sociedade que ele deseja construir (Silva; Carvalho, 2021), envolto em redes de saber-poder.

No decorrer da década de 1990, o Estado brasileiro passou por reconfigurações políticas e administrativas na maneira de conduzir a sociedade, as chamadas reformas do Estado (Massimo, 2013). Através delas, passou de um sistema burocrático, inspirado no seguimento de processos hierarquizados, para a adoção de um sistema gerencial, inspirado nas políticas neoliberais, que idealiza transformar tudo aquilo que a ele for submetido a conjunturas semelhantes ao funcionamento de empresas (Marrach, 1996).

Através das reformas do Estado, as bases da sociedade ligadas a ele também passaram por reformulações, inclusive a educativa. Devido às reformas, “as escolas são impulsionadas a realizar diferentes estratégias para responderem positivamente ao sistema, de modo que atenda aos apelos e às proposições das políticas educacionais” (Silva; Carvalho, 2021, p. 411),

Sendo a educação uma das dimensões formadoras da sociedade (Veiga, 2013), o Estado passou a utilizar estratégias curriculares para a construção do modelo de sociedade, determinando as competências e habilidades básicas e necessárias que os seus constituintes devem adquirir.

Essa estratégia, foi transformada em um currículo padronizado obrigatório a todas as escolas, nomeadamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em 20 de dezembro de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 14 de dezembro de 2018, para o Ensino Médio no Brasil. De acordo com os escritos presentes no documento formativo, a BNCC pretende assegurar uma formação integral, capaz de articular competências cognitivas, sociais e emocionais, promovendo aprendizagens consideradas essenciais para o pleno exercício da cidadania (Brasil, 2018).

Contudo, sua implementação também evidencia um movimento de regulação e de homogeneização dos processos educativos, uma vez que orienta e delimita quais saberes devem ser priorizados, muitas vezes em detrimento das especificidades locais e culturais (Massimo, 2013). Como destacam Moreira e Candau (2007, p. 19), “a construção curricular envolve disputas de poder, na medida em que seleciona, organiza e hierarquiza determinados conhecimentos e práticas em detrimento de outros”.

Nesse sentido, a padronização curricular, ao mesmo tempo em que promove equidade e assegura uma formação mínima comum, também suscita debates sobre a redução das singularidades e das particularidades culturais e regionais que compõem o espaço escolar. Como aponta Sacristán (2000, p. 17), “o currículo não é um simples instrumento neutro, mas uma construção social carregada de intenções, valores e disputas”.

A incorporação da educação socioemocional às políticas públicas pode ser compreendida, à luz da teoria foucaultiana, como parte de um processo de governamentalidade, no qual o poder opera não por coerção direta, mas por meio da condução das condutas (Foucault, 2021). Nesse sentido, a ênfase nas competências emocionais atua como um dispositivo de poder que visa formar sujeitos capazes de se autogerir, internalizando padrões de comportamento tidos como desejáveis.

Dardot e Laval (2016) contribuem para essa discussão ao evidenciar que a lógica neoliberal não se limita à economia, mas atravessa a vida social e subjetiva, impondo um modelo de sujeito empreendedor de si, responsável individualmente por seu sucesso ou fracasso. Assim, o Estado transfere de si as responsabilidades para aqueles que deveriam ser tutelados por ele (Silva; Carvalho, 2021).

Diante desse cenário, surge o interesse por investigar os sentidos que a educação socioemocional assume no contexto educacional contemporâneo e compreender de que modo ela atua na formação de subjetividades que podem estar alinhadas à racionalidade neoliberal.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como a educação socioemocional tem contribuído para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados e se tem funcionado como um dispositivo de regulação subjetiva, alinhado aos valores da racionalidade

neoliberal, tais como a responsabilização individual, a produtividade e a adaptação constante. Essa reflexão apresenta-se como relevante em um momento histórico em que o discurso da emoção pode mascarar mecanismos de controle sutis, desviando o foco das dimensões estruturais da educação.

Nesse sentido, a presente pesquisa propõe-se a responder à seguinte questão: como a educação socioemocional, tal como inserida na BNCC, atua como uma estratégia aos interesses da racionalidade neoliberal? Partindo dessa realidade, O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, como a educação socioemocional é apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do olhar dos autores estudados e de que forma contribui para a produção de subjetividades alinhadas à racionalidade neoliberal.

Especificamente, os objetivos da pesquisa têm como propósito investigar como a BNCC conceitua e integra a educação socioemocional em seus documentos oficiais, identificar as relações entre a educação socioemocional proposta pela BNCC e os princípios da racionalidade neoliberal, e analisar os impactos

Para melhor compreensão, este trabalho organiza-se em diferentes seções que conecta o percurso investigativo com as discussões nele desenvolvidas. Após a introdução, apresenta-se a contextualização dos conceitos que envolvem a educação socioemocional no cenário educativo brasileiro, compondo a fundamentação teórica da pesquisa. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos utilizados, seguidos da apresentação e análise dos resultados obtidos. Na continuidade, são expostas as considerações finais. Por fim, registram-se as referências que embasam o estudo.

2 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro vem amplamente incluindo propostas que buscam a implementação da educação socioemocional nas escolas (Matos; Francisco, 2024), utilizando de programas, políticas e materiais didáticos voltados às emoções dos estudantes, principalmente após a homologação da BNCC, que marcou um ponto de alteração nas diretrizes da Educação Básica no Brasil (Givigi; Figueiredo; Paquiela, 2025).

A educação socioemocional tem se mostrado um componente significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, especialmente no cenário contemporâneo em que habilidades como empatia, autorregulação, resiliência e consciência social são fundamentais para o convívio em sociedade, “trazendo elementos para pensar no quanto a discussão sobre as necessidades psicológicas básicas são importantes para a aprendizagem e rendimento dos estudantes, tendo em vista o suporte dado pelos professores” (Matos; Francisco, 2024, p. 14).

Ao integrar essas competências ao currículo escolar, promove-se não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a formação de sujeitos mais conscientes de si, do outro e do meio em que vivem (Sacristán, 2000). Na ótica de Givigi, Figueiredo e Paquiela (2025, p. 135) “o que se explicita no texto da BNCC é uma clara tentativa de superar uma antiga dicotomia engendradora no campo educativo, ou seja, aquela que separa cognição e emoção”. Isso favorece o desenvolvimento integral dos alunos, possibilitando a construção de relações mais saudáveis, o aumento da autoestima e da motivação, e a superação de conflitos de maneira mais equilibrada. Conforme Sacristán (2013, p. 25) é necessário:

Ampliar as possibilidades e as referências vitais dos indivíduos, seja lá de onde vierem. Ou seja, crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos deve ser uma possibilidade para todos, ainda que isso se dê de maneira distinta e em medidas desiguais. Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadãos enquanto são educadas. Fomentar nas crianças posturas de tolerância durante o próprio estudo das matérias, o que implica a transformação destas. Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações. Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.

Diante dessa expectativa, pela primeira vez em um documento normativo de abrangência nacional, no que concerne à educação, as competências socioemocionais foram explicitamente reconhecidas como parte fundamental da formação integral dos estudantes (Givigi; Figueiredo; Paquiela, 2025). Estabelecida como uma das dez competências gerais da BNCC, a educação socioemocional aparece vinculada ao desenvolvimento da autonomia, da empatia, da cooperação, da responsabilidade e do autoconhecimento (Brasil, 2018).

A presença de termos como “resiliência”, “autonomia” e “empatia” está associada às demandas de um mercado de trabalho globalizado e competitivo, que exige sujeitos flexíveis, emocionalmente estáveis e autogerenciáveis (Dardot; Laval, 2016). Conforme Oliveira (2021, p. 49):

Nessa leitura, a escola passaria a focar, portanto, no desenvolvimento de habilidades para que os estudantes possam se ajustar (e não propriamente transformar) a uma realidade cada vez mais competitiva e se responsabilizar pelas escolhas realizadas e resultados obtidos. Para tanto, a inculcação de mecanismos de autocontrole – a exemplo da resiliência – seria uma forma de desenvolver uma mentalidade racional-utilitária e uma subjetividade adaptável.

Essa perspectiva, ao ser incorporada à BNCC, reforça a lógica da otimização e produtividade, “em um processo histórico de correlação de forças perpassados por interesses mercantis” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 36), em que a gestão emocional torna-se parte da formação escolar, mas não necessariamente voltada à emancipação crítica do sujeito (Giroux; McLaren, 2019).

Como apontam Dardot e Laval (2016), trata-se de um novo paradigma de normatividade subjetiva, no qual a liberdade é ressignificada como capacidade individual de se ajustar às exigências externas e não como possibilidade de agir politicamente no mundo. Até porque, como afirmam os autores, “o sujeito é convocado a governar a si mesmo segundo normas de desempenho e de responsabilidade, internalizando a lógica da concorrência como princípio de vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 326).

Embora as políticas do Estado apresentem a educação socioemocional como uma estratégia de cuidado com os estudantes, ela também carrega um potencial normativo e disciplinador quando desvinculada de uma perspectiva crítica, social e coletiva (Givigi; Figueiredo; Paquiela, 2025). Silva e Carvalho (2021, p. 409) denunciam que “a contradição evidenciada na política educacional é resultado das múltiplas forças dos grupos políticos, os quais sinalizam os seus principais interesses por meio da prática educacional”.

Nesse contexto, a construção de competências emocionais passa a ser monitorada, avaliada e até quantificada, transformando-se em mais um indicador de desempenho escolar (Silva; Carvalho, 2021). Ao observarmos mais de perto e

ao fazermos comparações entre os discursos e as práticas que sustentam essa proposta, é possível notar que há uma estreita relação entre a educação socioemocional e os interesses neoliberais.

Marrach (1996, p. 55) denuncia que “o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais”. Assim, é desenvolvida uma lógica de responsabilização do indivíduo por seu desempenho e autogestão emocional, características do modelo neoliberal de subjetivação (Massimo, 2013).

A valorização de competências como o “autocontrole”, a “resiliência” e a “inteligência emocional” como respostas a desafios complexos vivenciados na escola e na sociedade (Brasil, 2018) indica uma tendência de transferir responsabilidades estruturais para o indivíduo, desconsiderando, em muitos casos, as condições materiais, sociais e históricas que moldam a existência dos sujeitos (Silva; Carvalho, 2021).

Sob a ótica de Michel Foucault (2008; 2022), a educação não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também um local de controle, normalização e produção de subjetividades. Através de práticas pedagógicas, discursos e avaliações, a escola molda condutas, estabelece normas de comportamento e define o que é considerado adequado ou não (Silva; Silva, 2024).

Nesse sentido, a educação socioemocional pode ser vista tanto como uma oportunidade de emancipação quanto como uma estratégia de governamentalidade, isto é, um modo de conduzir condutas por meio do controle das emoções, da disciplina afetiva e da autorregulação. Assim, ao mesmo tempo que propõe autonomia emocional, ela também pode operar como dispositivo de poder, orientando os sujeitos a se ajustarem às expectativas sociais, a depender das políticas em que esteja estruturada.

3 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos pretendidos, essa pesquisa está estruturada metodologicamente por uma abordagem qualitativa, por se tratar de uma análise que contempla não apenas a temática, mas também os contextos e as realidades que envolvem que permeiam a sua origem, estruturação, implementação e repercussão na sociedade (Minayo, 2001).

A abordagem qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis” (Minayo, 2001, p. 7-8).

Realizou-se uma investigação de natureza exploratória, com a finalidade de examinar diversas possibilidades e diferentes cenários que integram o objeto de discussão. Tal escolha se justifica pelo fato de que essa metodologia investigativa busca “proporcionar mais familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41).

Em consonância, foi adotada como técnica uma Revisão Narrativa da Literatura que “pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (Paiva, 2008, p. 263). Ela reúne, interpreta e discute produções acadêmicas, documentos oficiais e contribuições teóricas relacionadas, nesta pesquisa, à educação socioemocional e ao neoliberalismo, assim como também aos processos de subjetivação no campo educacional.

As etapas metodológicas do presente artigo foram as seguintes:

1. Levantamento bibliográfico em livros, artigos acadêmicos e BNCC.
2. Análise temática para identificar sentidos atribuídos à educação socioemocional.
3. Interpretação crítica dos achados à luz do referencial teórico escolhido, especialmente no que tange à constituição de subjetividades e racionalidades políticas.

3.1 PROCEDIMENTOS DE BUSCA

A busca pelos materiais foi realizada entre os meses de abril e junho de 2025, no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando descritores relacionados à educação socioemocional, neoliberalismo, subjetivação e políticas educacionais. Também foi consultada a BNCC.

Os descritores utilizados foram combinados entre si, conforme listado a seguir: “educação socioemocional”; “neoliberalismo e educação”; “subjetivação no contexto escolar”; “políticas educacionais contemporâneas”.

3.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

O recorte temporal de 2017 a 2025 foi definido a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 2, em dezembro de 2017, que instituiu a BNCC e incorporou as competências socioemocionais na educação básica. Esse período permite acompanhar a consolidação dessas diretrizes no Brasil, considerando também eventos recentes como a pandemia de COVID-19, que reforçaram a importância das competências socioemocionais. O recorte temporal foi delimitado até o ano de 2025, por se tratar do período mais recente com materiais disponíveis em bases acadêmicas, assegurando, assim, a atualidade e a viabilidade da pesquisa.

Foram incluídos:

- Artigos publicados entre 2017 e 2025 que abordassem diretamente a temática da educação socioemocional em interface com políticas públicas, subjetividade ou neoliberalismo;
- Publicações em português, com acesso completo ao texto;
- Materiais com relevância teórica e metodológica para a análise crítica da educação socioemocional no contexto educacional contemporâneo.

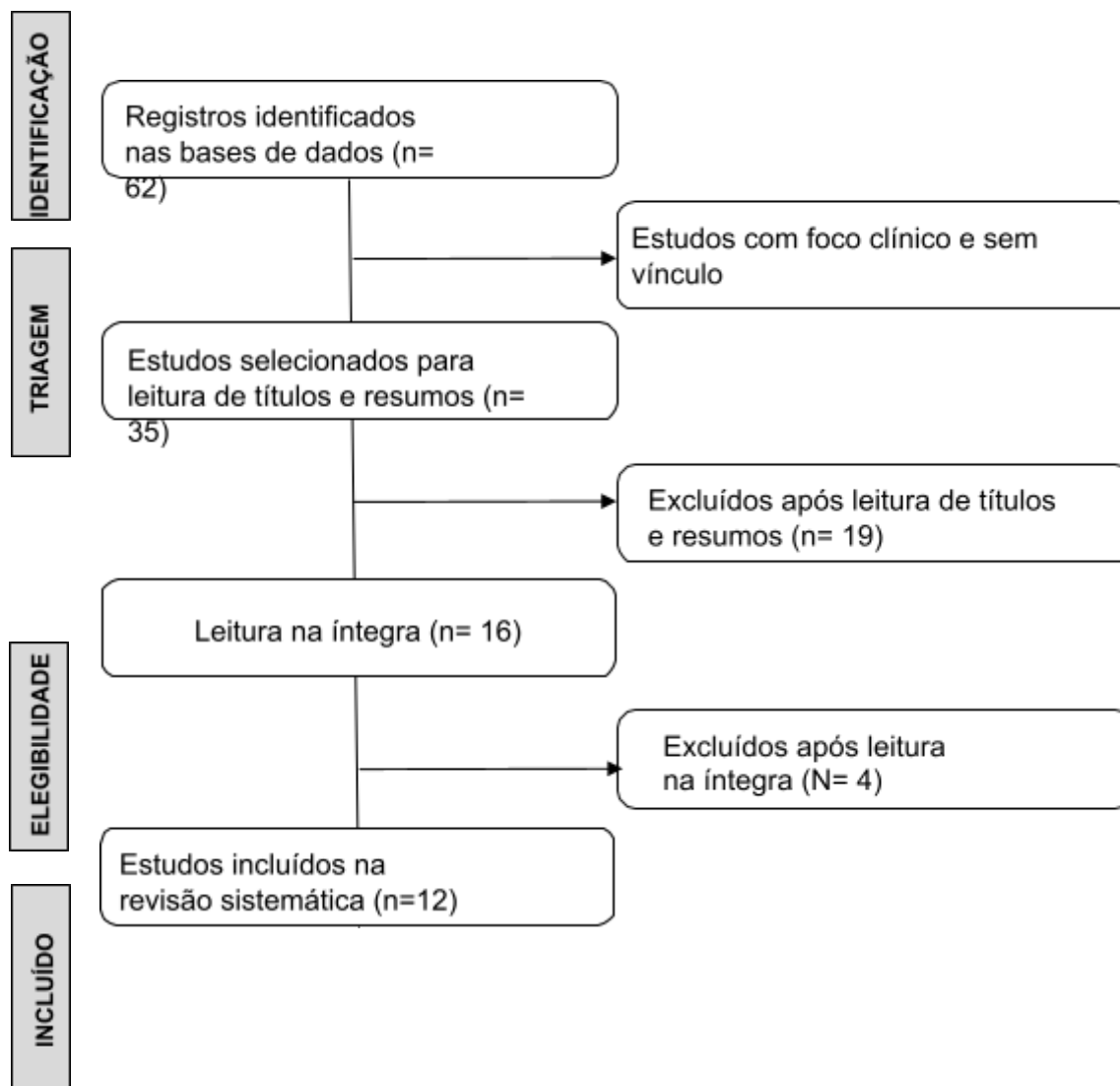
Foram excluídos:

- Trabalhos que não estivessem dentro do recorte temporal;
- Trabalhos com foco exclusivamente clínico ou terapêutico sobre emoções, como também desassociado à educação socioemocional;
- Publicações que não estabeleciam relação explícita com as temáticas centrais da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos procedimentos metodológicos, foram selecionados os achados da pesquisa narrativa de literatura. O fluxograma da Figura 1 destaca como eles foram selecionados.

Figura 1: Fluxograma



Fonte: As autoras (2025)

Foram incluídos 12 trabalhos, analisados com o objetivo de identificar e sistematizar informações relevantes para a produção acadêmica. A Tabela 1 apresenta uma síntese dos textos selecionados, indicando o título de cada trabalho, os autores responsáveis e o ano de publicação, informações relevantes para a caracterização dos estudos.

Tabela 1: Textos selecionados

Título do artigo	Ano	Autor(es)
Desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças no isolamento da pandemia COVID-19	2023	ALVES, J. S.; DIPP, R. P.
BNCC e a educação socioemocional: a disciplina positiva como uma abordagem educacional	2022	BELTRÃO, L. C.; ARANTES, F. J. F.
Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame	2017	CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D.
O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras	2021	MANFRÉ, A. H.
Observatório de saúde psicológica e bem-estar: estudos de caso	2023	MATOS, M. G. et al.
O impacto do currículo de educação socioemocional na formação docente	2024	NUNES, P. S. R.; GOMES, E. C. S.
Atribuição de causalidade, desempenho escolar e currículos socioemocionais: aproximações críticas entre sociologia e psicologia da educação	2021	OLIVEIRA, M. M. de
Desenvolvimento socioemocional na Educação Básica: reflexões a partir do Estado do Conhecimento	2023	SANTOS, D. L. dos
Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação.	2020	CATINI, C.
Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem	2020	FONSECA, R. P.; SGANZERLA, G. C.; ENÉAS, L. V.
BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada	2022	VITAL, S. C. C.; URT, S. C.
Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais	2021	OLIVEIRA, P. V.; MUSZKAT, M.

Após a leitura dos artigos, foi realizada a categorização das informações conforme análise temática. Elencamos 2 categorias, relativas aos objetivos propostos no trabalho que subsidiaram a extração de informações dos artigos. Cada uma das categorias expressa a relatividade das pesquisas analisadas com a proposta da temática.

4.1 DISCURSOS PRESENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO EMOCIONAL

Nesta categoria foram trazidos recortes de fontes que apontam o que se entende por formação emocional no âmbito da educação..

A análise dos materiais selecionados evidenciou que os discursos sobre educação socioemocional, presentes tanto em documentos oficiais quanto na produção acadêmica, apontam para um movimento de integração entre competências cognitivas e habilidades socioemocionais no processo formativo.

Santos (2023) apresenta que "essa proposição vai ao encontro do que propõe a Base Nacional Comum Curricular" (Santos, 2023, p. 10). Isso significa dizer que aqueles que articulam as bases curriculares da educação, também buscam, através delas, articular as formações socioemocionais dos estudantes, as elencando como habilidades necessárias. Necessárias para o projeto de sociedade idealizado por aqueles que formulam as políticas educacionais (Silva; Silva; 2024), visto que a educação é uma das principais formadoras da sociedade (Veiga, 2013), tanto intelectualmente e socialmente quanto socioemocionalmente.

Visto que a Base Nacional Comum Curricular configura-se como um documento normativo, de caráter nacional, elaborado pelo Ministério da Educação, ela tem como finalidade orientar a elaboração dos currículos das redes públicas e privadas de ensino em todo o território brasileiro (Nunes; Gomes, 2024), sob a proposta de assegurar a equidade e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (Brasil, 2018).

Essas competências traduzem-se em orientações que buscam articular o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e socioemocional, em consonância com uma formação integral voltada para o exercício da cidadania e para a participação ativa na vida em sociedade.

Nessa perspectiva, a BNCC estabelece que "o pleno desenvolvimento do estudante requer a articulação entre competências cognitivas e socioemocionais"

(Brasil, 2018), inserindo a dimensão socioemocional como uma das dez competências gerais. Tal orientação é reforçada por Beltrão e Arantes (2022), ao evidenciarem que a disciplina positiva, compreendida enquanto abordagem educacional, encontra respaldo no documento ao valorizar processos de autorregulação e o fortalecimento das habilidades socioemocionais no percurso formativo.

Santos (2023) destaca que a efetividade das estratégias socioemocionais depende da integração com o currículo escolar, da adequação à faixa etária dos estudantes e do envolvimento da comunidade escolar, incluindo professores e familiares (Vital; Urt, 2022), reforçando que a educação socioemocional deve ser compreendida de forma articulada a diferentes atores e contextos.

Santos (2023) ainda apresenta que a saúde socioemocional do professor contribui para o desenvolvimento da saúde socioemocional dos estudantes. Contudo, dialogando com Peroni, Caetano e Arelaro (2019), diante de situações no cenário educativo brasileiro que contribuem para o adoecimento da categoria docente, torna-se precária existir uma educação socioemocional de qualidade com professores que não conseguem gozar de saúde socioemocional devido às condições em que se encontram. Condições estas que consideráveis vezes acabam não sendo consideradas (Silva; Carvalho, 2021).

Na mesma direção, Nunes e Gomes (2024) evidenciam que a formação docente com foco na educação socioemocional ampliou a percepção dos professores sobre a importância dessas habilidades como parte do processo de aprendizagem integral. No entanto, ao se observarem a educação socioemocional sob a ótica crítica, emergem reflexões sobre sua função como possível mecanismo de regulação das subjetividades, a depender das intencionalidades daqueles que formulam suas políticas e estruturam suas performatividades, como relatam Silva e Silva (2024).

Nessa ótica, conforme as contribuições de Foucault (2021), identifica-se que os discursos pedagógicos podem funcionar como “tecnologias de poder” voltadas à normalização dos comportamentos e à produção de sujeitos alinhados a padrões políticos e sociais específicos. Inclusive, o autor reforça que o controle moderno se refina ao agir sobre “as almas, mais do que sobre os corpos” (Foucault, 2022), o que encontra ressonância na sutileza com que políticas educacionais podem moldar condutas por meio da regulação emocional.

Carvalho e Silva (2017), ao analisarem currículos socioemocionais,

destacam que a ênfase em habilidades do século XXI está fortemente vinculada à lógica do capital humano e à adequação ao mercado de trabalho, contexto também destacado por Marrach (1996) e Massimo (2013). Inclusive, para Giroux e McLaren (2019), conforme os resultados de suas pesquisas, há o risco de que essas iniciativas, sob o discurso de neutralidade, ocultem relações de poder e reforcem ideologias dominantes.

4.2 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO MECANISMO DE REGULAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES

Esta categoria explicita que, a depender das maneiras pelas quais esteja configurada a educação socioemocional, ela irá desenvolver consequências sobre as subjetividades, individualidades e até mesmo coletividades daqueles que sejam formados por ela.

A análise dos artigos selecionados evidencia que a educação socioemocional, no contexto das políticas públicas brasileiras, configura-se como uma tecnologia de gestão subjetiva que se alinha à racionalidade neoliberal (Manfré, 2021). Segundo Foucault (2008), o neoliberalismo é uma forma específica de liberalismo que transforma o indivíduo em um empresário de si mesmo, no qual o sujeito é visto como seu próprio capital, produtor e fonte de renda.

Essa perspectiva enfatiza a autogestão, a responsabilização individual e a aplicação da racionalidade empresarial à vida pessoal e social, fundamentando-se na ideia de que cada pessoa deve administrar suas competências e capacidades como um empreendimento, o que é reforçado pelo estudo integral dos textos selecionados. Contexto este denunciado por Silva e Carvalho (2021) ao apresentar essa conjuntura como uma idealização política do Estado que exime-se de responsabilidades e as transfere para aqueles que ele próprio deveria se responsabilizar pelo bem-estar.

Conforme as pesquisas de Alves e Dipp (2023), as situações da realidade cotidiana interferem diretamente no desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças, sobretudo em contextos de calamidades e realidades de vulnerabilidade, a exemplo do período pandêmico.

Tal perspectiva converge com a análise de Carvalho e Silva (2017), que aponta que os currículos socioemocionais funcionam como dispositivos que conectam as necessidades econômicas com o desenvolvimento de

comportamentos compatíveis com a lógica de mercado. Desse modo, as competências socioemocionais, embora apresentadas como neutras e universais, assumem papel estratégico na produção de subjetividades adaptáveis, reforçando a centralidade de valores como produtividade, resiliência e autorregulação, algo que Oliveira e Muszkat (2021) também evidenciam. Essa lógica, conforme apontado por Foucault (2008), opera por meio de dispositivos que regulam os comportamentos, afetos e modos de ser dos sujeitos, conduzindo-os à autogestão, à responsabilização individual e ao desempenho constante. Esse cenário evidencia que os modelos de educação, sociedade e conjunturas sociais que permeiam as realidades das crianças irão contribuir para a construção da sua identidade socioemocional (Alves; Dipp, 2023).

No campo educacional, isso se materializa em práticas que visam desenvolver competências como resiliência, autocontrole e empatia, não apenas como valores humanos, mas como exigências de produtividade, adaptabilidade e sucesso individual, conforme demanda o mercado, conforme também apresentam Oliveira e Muszkat (2021).

Nesse mesmo sentido, Han (2021) critica o imperativo contemporâneo do bem-estar e da positividade, que mascara o sofrimento social sob discursos de motivação e autoajuda, deslocando a dor para a esfera privada e impedindo uma análise crítica de suas origens estruturais. Conforme as contribuições de Oliveira (2021), a educação socioemocional, ao ser instrumentalizada de forma despolitizada, pode contribuir para esse movimento de silenciamento do sofrimento, ao invés de promover uma formação ética, crítica e verdadeiramente humanizadora.

Autores como Matos *et al.* (2023), defendem uma abordagem mais integral do ser humano, reconhecendo que saúde, educação e bem-estar são atravessados por determinantes sociais, exigindo políticas intersetoriais e inclusivas. Em consonância, a abordagem de instituições como a CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) também propõe uma visão mais ampla da educação socioemocional, que, quando bem implementada, pode fortalecer vínculos e promover a equidade.

Por isso, conforme os estudos de Givigi, Figueiredo e Paquiela (2025), a homologação da BNCC, em 2017, representou um marco nas diretrizes educacionais brasileiras ao incluir competências socioemocionais como parte fundamental do currículo da Educação Básica. Isso porque, conforme Beltrão e Arantes (2022), a BNCC propõe competências como autoconhecimento, empatia

e responsabilidade, incorporando princípios significativos da Disciplina Positiva e da neurociência, além de resgatar a influência freiriana ao defender uma educação dialógica, participativa e não punitiva (Beltrão; Arantes, 2022).

Apesar desse avanço aparente, Nunes e Gomes (2024) e Vital e Urt (2022) destacam que a implementação enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação docente adequada, recursos institucionais e a superação de práticas escolares tradicionais que resistem à inovação. Contudo, que estas sejam formalizadas, planejadas e desenvolvidas também por professores (Vital; Urt, 2022).

Segundo as pesquisas de Manfré (2021), o discurso oficial acerca das competências socioemocionais se articula com uma lógica neoliberal que prioriza a formação de sujeitos adaptáveis, autônomos e responsáveis por sua própria trajetória, o chamado empreendedor de si.

Essa perspectiva reforça o conceito de Foucault (2021) acerca da governamentalidade, em que saberes e práticas normatizam as condutas e promovem a autogestão dos indivíduos, alinhando-os às exigências do mercado, como também alerta Giroux e McLaren (2019). Nesse sentido, Catini (2020) alerta para o risco da instrumentalização da escola e do currículo, que passam a servir à lógica do mercado, esvaziando o sentido público e emancipador da educação:

Projetos, portfólios, planos de pesquisa e intervenção na cidade ao mesmo tempo criativos e amoldados pelos editais, de tal maneira que projetos juvenis e programas empresariais se confundem. O trabalho sem remuneração antecipado dos jovens serve para concorrer com outros grupos, para conseguir financiamento e ofertar um serviço social precário. Enquanto isso, empresas vestidas de institutos sociais sem fins lucrativos realizam processos seletivos para o mercado de trabalho social, sem que isso se apresente como trabalho, mas sim como geração de “oportunidades” para que as pessoas realizem seus projetos de vida (Catini, 2020, p. 62).

Nesse cenário, observa-se também o deslocamento da responsabilidade pelas dificuldades escolares e sociais para o âmbito psicológico e emocional dos sujeitos. Contudo, conforme Catini (2020), desconsideram as causas estruturais da desigualdade, como pobreza, racismo e ausência de políticas públicas eficazes. Contextos que por causarem considerável influência nos modos de vida dos estudantes precisam não apenas ser percebidos, mas também considerados.

Conforme Carvalho e Silva (2017), essa ênfase na autorregulação contribui para a naturalização das desigualdades sociais, ao transferir para o indivíduo a responsabilidade por questões que têm origem em fatores estruturais e históricos. Contexto este que Silva e Carvalho (2021) apresentam como um problema caso

não seja, o quanto antes, ressignificado. Inclusive, a leitura dos textos analisados permite compreender que essa ênfase na autorregulação é um padrão recorrente na literatura.

Esse processo de psicologização é intensificado no contexto da pandemia da COVID-19 (Fonseca; Sganzerla; Enéas, 2020). Segundo os autores supracitados, dialogando com os estudos de Matos e Francisco (2024), o fechamento prolongado das escolas provocou aumento significativo de ansiedade, depressão, insônia e desmotivação em discentes e docentes, especialmente meninas e professores, evidenciando fragilidades no suporte socioemocional.

Estudos como “Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19” (Fonseca; Sganzerla; Enéas, 2020) e “Observatório de Saúde Psicológica e Bem-Estar” (Matos *et al.*, 2023) demonstram que, apesar da gravidade do impacto coletivo, a resposta das políticas educacionais concentrou-se em discursos como “resiliência”, “motivação” e “esperança”, operando uma lógica psicopolítica que mascara as desigualdades e desloca a responsabilidade para o indivíduo (Matos *et al.*, 2023).

Han (2021) compara esse contexto com a maioria dos tratamentos clínicos e psicológicos faz uso da escala de dor de 0 a 10 como um recurso padronizado para avaliação da intensidade do sofrimento do paciente. Ainda que a escala de dor de 0 a 10 seja uma ferramenta amplamente utilizada nos tratamentos clínicos para mensurar o sofrimento, tanto físico quanto emocional, ela tende a reduzir a complexidade da dor humana a um dado numérico, simplificando experiências subjetivas que são influenciadas por diversos fatores individuais, sociais e culturais.

Essa padronização, embora diferente em forma, mantém uma lógica semelhante à crítica feita por Han (2021), ao afirmar que vivemos sob o imperativo do bem-estar e da positividade, onde o sofrimento é constantemente individualizado e disciplinado, sem que suas causas estruturais e sociais sejam devidamente questionadas, alerta também feito por Giroux e McLaren (2019) e por Manfré (2021).

Assim, mesmo sendo uma prática aparentemente neutra, a classificação da dor pode reforçar uma cultura de responsabilização individual, em que cabe ao sujeito lidar com sua dor e regulá-la para se manter funcional, enquanto as origens mais profundas como desigualdade, exclusão, pressão social e precarização da vida permanecem invisibilizadas.

Oliveira (2021) destaca que ferramentas como diagnósticos emocionais,

indicadores de progresso socioemocional e programas de intervenção transformam a escola num espaço de mensuração e normatização das subjetividades, objetivando traços emocionais como se fossem quantificáveis. Massimo (2013) dialoga com Oliveira (2021) ao explicar que esses cenários são provenientes das reformas do Estado, as reformas neoliberais, que gradualmente transforma tudo o que estiver submetido ao neoliberalismo em reprodutores de suas concepções.

Conforme Nunes e Gomes (2024) e Vital e Urt (2022), a formação docente também está atravessada por essa questão, pois as propostas atuais frequentemente enfatizam competências técnicas em detrimento de um conhecimento crítico e integrado que articule cognição, afeto e práxis social. Com isso, em consonância com Oliveira (2021), essa abordagem tende a limitar a atuação docente a parâmetros padronizados e funcionalistas (Oliveira, 2021).

Conforme Vital e Urt (2022), outro desafio é a falta de recursos e formação adequada, visto que muitos programas de formação docente carecem de investimentos financeiros e materiais necessários para desenvolver e aplicar currículos que incluam componentes socioemocionais. Além disso, a ausência de treinamento especializado e de formação contínua pode comprometer a eficácia desses programas (Nunes; Gomes, 2024).

Em contrapartida, Oliveira e Muszkat (2021) evidenciam que intervenções bem planejadas, com professores capacitados e uso de estratégias interativas (livros, jogos, aplicativos, filmagens) são eficazes para reduzir comportamentos antissociais e aumentar a empatia, sugerindo que a educação socioemocional pode, de fato, ser transformadora quando vinculada a uma perspectiva crítica e reflexiva.

Esse conjunto de estudos aponta para a necessidade de superar o reducionismo neoliberal e a naturalização da padronização emocional, construindo uma práxis pedagógica que articule afeto, cognição, cultura, justiça social, formação docente robusta e políticas públicas que priorizem a equidade e o bem-estar em vez da produtividade e do capital humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu analisar criticamente a inserção da educação socioemocional na BNCC e suas implicações nos processos de subjetivação no contexto escolar. O estudo demonstrou que, embora a proposta esteja discursivamente orientada para a formação integral dos estudantes, na prática,

sua implementação opera como um dispositivo de governo das condutas, alinhado à racionalidade neoliberal.

O objetivo geral de compreender como a educação socioemocional se apresenta na BNCC foi alcançado ao evidenciar que o documento, ao legitimar as competências socioemocionais, contribui para a consolidação de uma pedagogia que valoriza a autorregulação, a resiliência e a adaptação. Os resultados apontam que tais competências, embora revestidas de neutralidade, funcionam como tecnologias de poder que produzem sujeitos ajustados às demandas sociais e econômicas contemporâneas, estas conforme o modelo político e administrativo do Estado neoliberal.

A pesquisa demonstrou como a governamentalidade neoliberal penetra o campo educacional por meio da ênfase nas emoções e na gestão de si. Ao mesmo tempo, discutiu que há também práticas contra-hegemônicas, como indicam alguns autores analisados, que buscam ressignificar a educação socioemocional em uma perspectiva crítica, inclusiva e emancipadora. Nesse contexto, a educação socioemocional pode ser transformadora, desde que não seja usada apenas como ferramenta de adaptação, mas sim como espaço de escuta, crítica e acolhimento do sofrimento em sua totalidade.

Sob o discurso da formação integral e do cuidado com o bem-estar, ela oculta uma lógica de individualização, controle emocional e adaptação às demandas do mercado. Tal abordagem configura uma pedagogia da conformidade, que gerencia o sofrimento sem convertê-lo em denúncia ou ação coletiva, limitando seu potencial emancipatório. Ainda que o discurso oficial da BNCC e de outras políticas educacionais defenda a formação integral dos estudantes (Brasil, 2018), através das pesquisas de outros pesquisadores tornou-se perceptível que na prática, as competências socioemocionais, a depender do modelo de Estado que as regem, acabam sendo implementadas por meio de mecanismos de padronização, avaliação e controle do comportamento escolar.

A inclusão das competências socioemocionais na BNCC, embora represente um avanço ao reconhecer a importância da formação integral dos estudantes, está permeada por tensões conflituosas. Por um lado, propõe habilidades como empatia, autoconhecimento e responsabilidade, inspiradas em abordagens dialógicas e não punitivas; por outro, sua implementação atua distintamente do que é idealizado, além de enfrentar desafios institucionais, sobretudo na formação docente e no enfrentamento das práticas escolares tradicionais.

Por estar imersa em uma lógica econômica e neoliberal, a educação socioemocional acaba sendo influenciada por percepções neoliberais e conduzidas conforme as políticas provenientes do neoliberalismo. Inclusive, as pesquisas denunciam o uso das competências socioemocionais como formas de investimento em capital humano e gestão de riscos sociais, o que pode levar à padronização e desresponsabilização do Estado.

Contudo, apesar destes desafios que permeiam a temática, torna-se significativo reconhecer que a inserção da educação socioemocional nos parâmetros educacionais brasileiros configura-se como um avanço considerável no campo das práticas pedagógicas. Por isso, pesquisas como esta apresentam-se como necessárias por evidenciar as conjunturas do cenário educativo brasileiro e a necessidade da ressignificação de suas atuações diante das maneiras pela qual encontra-se configurada. Afinal, se nós, enquanto pesquisadores, não nos dedicarmos a problematizar e tensionar tais questões, quem o fará?

Por conseguinte, quando pensada a partir de uma perspectiva emancipatória e crítica, a educação socioemocional, efetivamente consolidada de maneira democrática, poderá agregar valores significativos à formação dos estudantes, contribuindo para a resolução de conflitos internos e externos, para a ampliação das relações de socialização nos diferentes ambientes e com os sujeitos que deles participam, bem como para o fortalecimento da sua subjetividade ao longo de seu processo de desenvolvimento. Nessa direção, seu potencial não se restringe à adaptação às exigências do mercado, mas pode constituir-se como espaço de resistência, autonomia e transformação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jéssika dos Santos; DIPP, Renata Plácido. Desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças no isolamento da pandemia COVID 19. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 3, mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8804>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BELTRÃO, Larissa Cardoso; ARANTES, Fabiano José Ferreira. **BNCC e educação socioemocional: a disciplina positiva como uma abordagem educacional**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Ceres, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3385/3/tcc_Larissa%20Cardoso%20Beltr%C3%A3o.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50325>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out./nov./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>. Acesso em: 14 abr. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: **Boitempo**, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/files/2019/11/Christian-Laval--Pierre-Dardot-A-Nova-Razao-do-Mundo-Ensaio-Sobre-a-Sociedade-Neoliberal-Colecao-Estado-de-Sitio-Boitempo-2016.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2025.

FONSECA, Rochele Paz; SGANZERLA, Giovana Coghetto; ENÉAS, Larissa Valency. Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Debates em psiquiatria**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 4-10, out./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25118/2236-918X-10-4-4>. Acesso em: 14 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível em: https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/6_-_biopolitica_-_seu_nascimento.pdf. Acesso em 11 de maio. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. **Teoria crítica e resistências na educação: entre o mito e a realidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

GIVIGI, Luiz Renato Paquiela; FIGUEIREDO, Eluana Borges Leitão de; PAQUIELA, Eliane Oliveira de Andrade. Saúde mental e escola: conversas sobre competências socioemocionais nas relações de ensino e aprendizagem. **Criar Educação**, v. 14, n. 1, p. 131-149, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/ce.v14i1.7936>. Acesso em: 09 jul. 2025.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 26, n. 57, p. 267-288, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1419>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MARRACH, Sonia Maria. A reforma do Estado e a educação no Brasil dos anos 90. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 17, n. 43, p. 55-67, abr. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621996000100005>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MASSIMO, Lucas. Como se explica o neoliberalismo no Brasil? Uma análise crítica dos artigos publicados na revista **Dados: Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 47, p. 133-153, set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000300010>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MATOS, Margarida Gaspar de; BRANQUINHO, Cátia; NORONHA, Catarina; MORAES, Bárbara; GASPAS, Tania; RODRIGUES, Nuno Neto. Observatório de saúde psicológica e bem-estar: estudos de caso. **Revista Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 24, n. 3, p. 869-880, 2023. Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde. DOI: <https://doi.org/10.15309/23psd240307>. Disponível em: <https://www.sp-ps.pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MATOS, R. da L.; FRANCISCO, D. J. Saúde mental e educação: A ética do cuidado como fundamento das práticas de promoção em saúde nas escolas. **Plurais: Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 9, n. esp.1, p. e024001, 2024. DOI: 10.29378/plurais.v9iesp.1.20691. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/plurais/article/view/20691>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NUNES, Paula Santos Rodrigues; GOMES, Erbs Cintra de Souza. O impacto do currículo de educação socioemocional na formação docente. **Revista nova paideia: revista interdisciplinar em educação e pesquisa**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 241-250, 2024. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/533>. Acesso em: 14 abr. 2025.

OLIVEIRA, Marina Meira de. Atribuição de causalidade, desempenho escolar e currículos socioemocionais: aproximações críticas entre sociologia e psicologia da educação. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 35-54, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/953>. Acesso em: 14 abr. 2025.

OLIVEIRA, Patricia Vieira de; MUSZKAT, Mauro. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 115, p. 91-103, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210008>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200007>. Acesso em: 01 abr. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000100035&script=sci_arttext. Acesso em 18 jul. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Diana Leonhardt dos. Desenvolvimento socioemocional na Educação Básica: reflexões a partir do Estado do Conhecimento. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2023.1.45151>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SILVA, Givanildo da; CARVALHO, Dayane Queiroz dos Santos. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. **Educação em Foco**, Minas Gerais, ano 24, n. 44, p. 397-421, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5867>. Acesso em: 01 jun. 2025.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Matheus Vieira. A qualidade da educação no contexto da política educacional. **Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares**, v. 1, p. 1-12, Sorocaba, 2024. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/download/1148/1347/4094>. Acesso em: 07 jun. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/17>. Acesso em: 01 jun. 2025.

VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, Sonia da Cunha. BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.70252>. Acesso em: 14 abr. 2025.