



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI  
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MARILENE ROSANA SEVERINO CARDOSO**

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS PROPOSTAS CURRICULARES  
DOS MUNICÍPIOS DA AMFRI: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE**

**ITAJAÍ  
2025**

**MARILENE ROSANA SEVERINO CARDOSO**

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS PROPOSTAS CURRICULARES  
DOS MUNICÍPIOS DA AMFRI: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Cristina da Silva Martins.

**ITAJAÍ  
2025**

**MARILENE ROSANA SEVERINO CARDOSO**

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS PROPOSTAS CURRICULARES  
DOS MUNICÍPIOS DA AMFRI: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação Básica e Superior.

Itajaí, 31 de março de 2025.

Profa. Dra. Verônica Gesser  
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Elaine Cristina da Silva Martins  
UNIVALI – Orientadora

Profa. Dra. Verônica Gesser  
UNIVALI

Profa. Dra. Shirlei de Souza Corrêa  
UNIARP

Dedico esta dissertação a Jesus, por me conceder força e sabedoria ao longo desta jornada. À minha família, meu esposo Alan, pelo apoio em cada passo do caminho, à minha filha Ester, pelo amor e inspiração. Aos meus pais, pelo exemplo de dedicação e incentivo constante.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à **Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)**, instituição que tem sido parte essencial da minha trajetória acadêmica desde a graduação, proporcionando conhecimento e oportunidades para o meu crescimento profissional e pessoal.

À Coordenação do Programa, na pessoa da **Professora Dr.<sup>a</sup> Verônica Gesser**, pelo compromisso e dedicação em viabilizar o atendimento do Polo em Balneário Camboriú, possibilitando que este percurso fosse concretizado com excelência.

À **Professora Dr.<sup>a</sup> Shirlei de Souza Corrêa**, membro da banca, cuja contribuição foi fundamental ao longo de todo processo, trazendo reflexões importantes à pesquisa.

À **Professora PhD. Verena Wegggers**, minha profunda gratidão por ter me incentivado à pesquisa desde o primeiro momento em que nos conhecemos. Sua trajetória é uma fonte constante de inspiração, e sua dedicação incansável ao conhecimento reflete um propósito grandioso e uma resiliência admirável.

À minha **Orientadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Elaine Cristina da Silva Martins**, que com leveza, paciência e sabedoria guiou cada etapa deste percurso, incentivando-me a seguir com confiança e determinação.

À **psicóloga Silvana Lopes**, minha gratidão pelo apoio nos momentos mais difíceis, quando o choro e o medo quase me impediram de continuar uma jornada. Sua escuta e incentivo foram fundamentais.

Às **Professoras do Programa**, aos meus **colegas de turma e ao grupo de pesquisa**, por cada troca de conhecimento, apoio e incentivo que tornaram essa caminhada ainda mais enriquecedora.

Meu sincero agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa jornada.

Tudo o que é verdadeiro, tudo o que é honesto, tudo o que é justo, tudo o que é puro, tudo o que é amável, tudo o que é de boa fama, se há alguma virtude, e se há algum louvor, nisso pensai.

*(Filipenses 4:8)*

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa: Políticas de Educação Básica e Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí, tem por objeto a presença das competências socioemocionais nas propostas curriculares municipais. A questão problema que deu andamento ao estudo foi perceber como os conceitos das competências socioemocionais são caracterizados nos documentos sínteses das propostas curriculares elaboradas pelos onze municípios catarinenses da Região da Foz do Rio Itajaí Açu — AMFRI? Como objetivo geral, buscou-se caracterizar os conceitos das competências socioemocionais nos documentos sínteses das propostas curriculares elaboradas pelos onze municípios catarinenses da Associação da Região da Foz do Rio Itajaí Açu — AMFRI. Como objetivos específicos pretende-se apresentar pesquisas acadêmicas recentes que discutem os conceitos de competências socioemocionais na Educação Infantil; mapear os documentos sínteses curriculares materializados em Propostas Curriculares para a Educação Infantil, publicados pelas cidades da Associação dos Municípios da Região da Foz do rio Itajaí Açu-AMFRI; identificar como os conceitos de competências socioemocionais são contemplados nos documentos sínteses curriculares materializados em Propostas Curriculares para a Educação Infantil, publicados pelas cidades da Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí Açu-AMFRI. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que articula pesquisas bibliográficas e documentais, considerando a análise de conteúdo e interpretação de dados como aporte. Teve-se para isto a base teórica da análise os autores, Gil (2002), Bardin (2011), Gatti e André (2011). Destacamos as principais referências deste estudo, a saber: Vygotsky (2007), que apresenta a compreensão das funções psicológicas superiores e suas inter-relações com o contexto social e afetivo. Vygotsky (1988), afirmar que o ser humano se constitui em sua relação com o outro social, já Sarmento (2005) Campos (2002) e Melo (2012) trazem a educação infantil como um ambiente de trocas, de relações sociais, que contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança. No que se refere às competências socioemocionais na educação, utilizam-se as perspectivas teóricas de Goleman (1995), CASEL (2013) e documentos oficiais brasileiros na educação, em que citam as competências socioemocionais como BNCC (2017) e a Lei 14.819/24. A análise das propostas curriculares de seis municípios da AMFRI evidenciou a valorização do processo democrático e coletivo na construção e implementação de suas diretrizes, com participação ativa dos profissionais da educação por meio de seminários e grupos de estudo. Observou-se que as competências socioemocionais estão presentes de maneiras distintas, sendo abordadas de forma implícita por meio dos princípios éticos, estéticos e políticos, enquanto em outro município aparece de maneira explícita, fundamentada em teorias da inteligência emocional. Os documentos analisados também ressaltam a importância da formação continuada e da revisão periódica das propostas curriculares, reforçando a necessidade de alinhar o currículo às transformações sociais e educacionais.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Competências Socioemocionais. Proposta Curricular.

## ABSTRACT

This dissertation, linked to the research line "Policies of Basic and Higher Education" of the Graduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí, focuses on the presence of socio-emotional competencies in municipal curricular proposals. The research question that guided the study was: how the concepts of socio-emotional skills are characterized in summary documents of curricular proposals elaborated by the eleven municipalities from the Association of Municipalities of the Foz do rio Itajaí Açu Region AMFRI? The general objective was to characterize the concepts of socio-emotional skills in summary documents of curricular proposals prepared by the eleven municipalities from the Association of Municipalities of the Foz do rio Itajaí Açu Region - AMFRI. As specific objectives we intend to present recent Academic research that discuss the concepts of socio-emotional skills in early childhood education; map the summary curricular documents materialized in Curricular Proposals for Early Childhood Education, published by the cities of the Association of Municipalities of the Foz do rio Itajaí Açu Region - AMFRI; identify how the concepts of socio-emotional skills are contemplated in summary curricular documents materialized in Curricular Proposals published by the cities of the Association of Municipalities of the Foz do Rio Itajaí Açu Region -AMFRI. It is a qualitative research approach, which articulates bibliographical and documentary research, considering the content analysis and interpretation of data o input. The authors, Gil (2002), Bardin (2011), Gatti and André (2011) were the theoretical references fro the analysis. We highlight the main references of this study, namely: Vygotsky (2007), which presents the understanding of higher psychological functions and their interrelations with the social and affective context. Vygotsky (1988), who states that human beings are constituted through their social interactions, Sarmiento (2005), Campos (2002), and Melo (2012) emphasize Early Childhood Education as an environment of exchanges and social relationships that contribute to knowledge building and the childs holistic development. Regarding socioemotional skills in education, the study is based on the theoretical perspectives of Goleman (1995), CASEL (2013), and Brazilian official educational documents that reference socioemotional skills, such as the BNCC (2017) and the 14.819/24 Law. The analysis of the curricular proposals from six AMFRI municipalities highlighted the emphasis on the democratic and collective process in the development and implementation of their guidelines, with active participation from education professionals through seminars and study groups. It was observed that socio- emotional skills are present in different ways, being addressed implicitly through ethical, aesthetic, and political principles, while in another municipality, they appear explicitly, grounded in theories of emotional intelligence. The analyzed documents also highlight the importance of continuous professional development and regular review of curricular proposals, reinforcing the need to align the curriculum with social and educational transformations.

**Keywords:** Basic Education. Socio-Emotional. Skills. Curricular Proposal.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Fluxograma da Dissertação .....	34
<b>Figura 2</b> - Mapa da localização da Região da Foz do Rio Itajaí-Açu.....	34
<b>Figura 3</b> - Centro Administrativo da AMFRI e Mapa Regional da Foz do Rio Itajaí-Açu.....	35
<b>Figura 4</b> - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica .....	36
<b>Figura 5</b> - Resultado do IDEB/2021 por município–Região da Foz do Rio Itajaí-Açu.....	37
<b>Figura 6</b> - Fluxograma - Processo de busca em sites oficiais .....	40
<b>Figura 7</b> - Fluxograma Respostas por meio da ouvidoria. ....	41
<b>Figura 8</b> - Categorias de análise da pesquisa .....	44
<b>Figura 9</b> - Nuvem de palavras a partir dos conceitos.....	46
<b>Figura 10</b> - Achados Proposta Curricular de Balneário Camboriú.....	51
<b>Figura 11</b> - Achados Proposta Curricular de Camboriú .....	58
<b>Figura 12</b> - Achados Proposta Curricular de Itajaí .....	66
<b>Figura 13</b> - Achados Proposta Curricular de Educação Infantil de Penha.....	73
<b>Figura 14</b> - Achados das Proposta Curriculares de Luiz Alves e Navegantes .....	76
<b>Figura 15</b> - Conceitos no Currículo do Território Catarinense.....	79

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Critérios de exclusão da pesquisa.....	16
<b>Quadro 2</b> - Título Revisão da Literatura - Inclusão e Exclusão (continua) .....	16
<b>Quadro 3</b> - Dissertações e Teses selecionadas (continua).....	22

## LISTA DE ABREVIATURAS

AMFRI - Associação dos Municípios da Região da Foz do rio Itajaí Açu

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (organizações internacionais)

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FGV — Fundação Getúlio Vargas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OMS (Organização Mundial da Saúde)

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEL - Programas de aprendizagem socioemocional

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>4</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	4
1.2 RELEVÂNCIA CIENTÍFICA E PRÁTICA.....	8
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	13
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>15</b>
2.1 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O CURRÍCULO.....	23
2.2 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	27
2.3 A COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM.....	28
2.4 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	29
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	<b>33</b>
3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.....	33
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	34
3.3 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	38
3.4 PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E SISTEMAS UTILIZADOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	43
<b>4. DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>49</b>
4.1 DISCUSSÃO DOS ACHADOS DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ.....	49
4.1.1 <i>Categoria 1 - Origem e contexto da proposta curricular</i> .....	49
4.1.2 <i>Categoria 2 -Definições e abordagens</i> .....	51
4.2 DISCUSSÃO ACHADOS DO MUNICÍPIO DE CAMBORIÚ-SC.....	55
4.2.1 <i>Categoria 1 - Origem e contexto</i> .....	56
4.2.2 <i>Categoria 2 -Definições e abordagens</i> .....	58
4.3 DISCUSSÃO ACHADOS DO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ-SC.....	63
4.3.1 <i>Categoria 1 - Origem e contexto da proposta curricular</i> .....	63
4.3.2 <i>Categoria 2 -Definições e abordagens</i> .....	65
4.4 DISCUSSÃO ACHADOS DO MUNICÍPIO DE PENHA.....	69
4.4.1 <i>Categoria 1 - Origem e contexto</i> .....	70
4.4.2 <i>Categoria 2 -Definições e abordagens</i> .....	72
4.5 DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PROPOSTA CURRICULAR DOS MUNICÍPIOS LUIZ ALVES E NAVEGANTES.....	76
4.5.1 <i>Categoria 1 - Origem e contexto da Proposta Curricular</i> .....	77
4.5.2 <i>Categoria 2 -Definições e abordagens</i> .....	79
<b>5. CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>12</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>A</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Historicamente, minhas funções laborais vinculam-se, na maioria, ao cuidado e à educação de crianças atendidas na creche e na pré-escola pública. Ao todo, são 24 anos de experiência na docência exercida na Rede Pública de Ensino de Balneário Camboriú–SC. Esse interesse por lecionar no ensino público surgiu para contribuir para a melhoria da qualidade da educação, devido à trajetória escolar, dos anos iniciais ao ensino médio, realizada na rede pública.

Dificuldades relacionadas às emoções foram percebidas cotidianamente no exercício da função como professor, assim como ocorreram em minha trajetória escolar, tais como a dificuldade de expressar-se oralmente no grupo, interagir com os colegas e manifestar as emoções. Conhecimentos relacionados às emoções estiveram ausentes em todo esse processo. Uma das consequências significativas da falta de abordagem da educação emocional na sala de aula foi a deficiência no desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

A educação emocional desempenha um papel crucial na capacidade de compreender e gerenciar as emoções, estabelecer relacionamentos saudáveis, resolver conflitos e lidar com o estresse. Sem a devida atenção a esses aspectos, enfrentei dificuldades em minha vida na escola, apresentando problemas como ansiedade, falta de habilidades de comunicação e dificuldade em regular as emoções.

No livro *“O Mundo Plano e a Educação: Como o Compromisso da América com a Equidade Determinará Nosso Futuro”*, escrita por Linda Darling-Hammond (2010), a autora ressalta a importância das competências emocionais para preparar os alunos para o sucesso no século XXI, onde habilidades interpessoais e intrapessoais são tão cruciais quanto habilidades cognitivas. Destaca a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça a importância do desenvolvimento emocional e social dos alunos em paralelo ao seu desenvolvimento cognitivo.

### 1.1 Contextualização da Pesquisa

Nos últimos anos, de 2020 a 2022, estive como secretária da Secretaria de Educação na cidade de Balneário Camboriú–SC, e os secretários educacionais, desde a pandemia

COVID-19,<sup>1</sup> enfrentaram a realidade difícil ligada à saúde emocional dos alunos. Com as emoções abaladas pela pandemia, muitos alunos voltaram às escolas com quadros de ansiedade e depressão. A situação fez lembrar da experiência vivida e repensar sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula. Se já eram relevantes antes da pandemia, agora, diante desse cenário desafiador, sua importância se torna ainda mais evidente.

Antes da pandemia, a BNCC (2017) apontava a importância das competências socioemocionais no desenvolvimento dos alunos, enfatizando sua relevância para a aprendizagem integralmente.

[...] a escola deve, portanto, contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a vida em sociedade, incluindo aquelas que se referem à convivência, à empatia, à tomada de decisão responsável, ao autoconhecimento e à gestão emocional (BRASIL, 2017).

Além disso, destaca que as competências socioemocionais têm um impacto importante no desenvolvimento social, no relacionamento interpessoal e na capacidade de lidar com desafios da vida cotidiana (BRASIL, 2017). Esses aspectos previam, então, a integração dessas competências no currículo escolar, um ponto que se tornou ainda mais evidente durante a pandemia, quando o enfrentamento de situações demonstrou essencial.

A pandemia destacou a necessidade de os alunos lidarem com situações de incerteza, estresse e mudanças constantes, mas será que as escolas estão realmente preparando os alunos para desenvolverem habilidades como resiliência, adaptação, empatia e autocontrole? O ambiente escolar tem sido suficientemente eficaz no desenvolvimento dessas competências socioemocionais, por meio das interações entre alunos, colegas e professores? Após a pandemia, será que as escolas têm repensado de maneira adequada o ensino e a prática dessas competências para preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida de forma equilibrada e resiliente?

Pesquisas foram realizadas a respeito do impacto que a pandemia trouxe aos alunos, uma delas publicada em 2022 pela FGV — Fundação Getúlio Vargas, intitulada “Retorno para Escola, Jornada e Pandemia”, sobre o tempo dedicado ao estudo durante a crise do

---

<sup>1</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a pandemia de Covid-19 como uma crise global de saúde pública causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, que resultou em uma rápida disseminação global da doença, afetando milhões de pessoas provocando significativas consequências sociais, econômicas e de saúde mental (Organização Mundial da Saúde, 2022). Organização Mundial da Saúde. “COVID-19 Pandemic.” 2022.

Covid-19, seus determinantes e a natureza dos problemas educacionais percebidos. O ponto de partida do estudo foi a aferição dos movimentos de saída e de volta à escola durante o período de pandemia. A pesquisa relata a evasão escolar, demonstrando que os alunos dos anos iniciais foram os mais afetados pela pandemia. Segundo a pesquisa, a taxa de evasão escolar nessa faixa etária subiu de 1,41% para 5,51%.

De maneira geral, o segmento mais adversamente afetado na pandemia foram os estudantes potenciais mais novos. Por exemplo, a taxa de evasão para o grupo de 5 anos de idade, fase crucial no desenvolvimento da pessoa, como argumenta o estudo, é multiplicada por 3,33 vezes e chega ao pico de 22,4% na pandemia, com impactos de longo prazo sobre a qualidade da educação dessa coorte. Região geográfica, redes de ensino e renda familiar se apresentam como canais de transmissão dos efeitos adversos observados na chamada geração Covid (Neri, 2022, p. 10).

No ano de 2022, a OMS (Organização Mundial da Saúde)<sup>2</sup> realizou uma grande análise científica sobre saúde mental e relatou que, no primeiro ano da pandemia de COVID-19, a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou em 25%. O resumo também indica as consequências da pandemia na disponibilidade ou indisponibilidade de serviços de saúde mental e como isso impactou a emergência de saúde pública.

A pesquisadora Silva (2022), em seu artigo, discute os desafios enfrentados pela educação durante a pandemia de Covid-19, destacando como a crise sanitária afetou diretamente as instituições de ensino e obrigou uma adaptação rápida ao ensino remoto. Com a suspensão das aulas presenciais, as escolas, tanto públicas quanto privadas, precisaram se reorganizar. A substituição das aulas presenciais por aulas online foi um desafio significativo, especialmente para as escolas públicas, que enfrentaram dificuldades tanto na adaptação tecnológica quanto no acesso dos alunos às plataformas de ensino, evidenciando as disparidades socioeconômicas. Além disso, muitos professores não estavam preparados para lidar com o ensino remoto, e as crianças, especialmente as de escolas públicas, tiveram dificuldades para se adaptar ao novo modelo de ensino, o que exigiu o envolvimento maior das famílias no processo educacional.

---

<sup>2</sup> OPAS, 2022. Pandemia de Covid-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-Pandemia-Covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>>. Acesso em: 28 De janeiro de 2023.

De modo geral, os resultados encontrados a partir da análise bibliográfica de estudos e pesquisas realizadas durante a pandemia que tratam sobre o tema, demonstram que os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino durante esse período foi a transição das aulas presenciais ao formato remoto, a necessidade de aptidão e adaptação aos recursos tecnológicos por toda a comunidade escolar, além dos problemas emocionais que a necessidade do isolamento social durante a pandemia causou a todos (Silva, 2022, p.114).

A pesquisa realizada pelo Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOpE, 2023)<sup>3</sup> analisou os impactos da pandemia de Covid-19 no aprendizado de crianças da rede pública municipal de Sobral-CE. A pesquisa focou em crianças que frequentaram o segundo ano da pré-escola entre 2019 e 2022, comparando os resultados de aprendizagem em linguagem e matemática. Os dados revelaram que as crianças que participaram do segundo ano da pré-escola em 2020, com nove meses de atividades remotas, perderam de 6 a 7 meses de aprendizado em comparação com as que vivenciaram o ensino presencial no mesmo período em 2019. Por outro lado, os alunos que retornaram ao ensino presencial em 2022 conseguiram recuperar parte dessa perda, obtendo ganhos de 1 a 2 meses, quando comparados com o grupo de 2019.

O estudo, que acompanhou 1.364 crianças, indicou que o grupo de 2020, que teve maior período de ensino remoto, aprendeu apenas 39% do conteúdo de linguagem e 48% do conteúdo de matemática em relação aos alunos de 2019. Já as crianças de 2022 demonstraram um desempenho melhor, aprendendo 111% de linguagem e 115% de matemática em comparação com os alunos de 2019. A pesquisa também destacou que ações implementadas pela rede de ensino de Sobral, como programas de busca ativa, ampliação da oferta de tempo integral e a implementação de um novo currículo alinhado à BNCC, ajudaram na recuperação do ritmo de aprendizagem das crianças. No entanto, os pesquisadores alertam que os resultados não devem ser generalizados para todo o país, já que a resposta das políticas educacionais à pandemia foi desigual em diferentes estados e municípios (LaPOpE, 2023, p.16).

Ao retornar para a sala de aula em 2023, percebi que, embora a educação emocional ainda fosse um componente presente, não seria necessário um olhar mais aprofundado sobre como essas competências estavam sendo trabalhadas de maneira mais estruturada? Será que, ao investigar como esses conceitos são abordados nos currículos e documentos

---

<sup>3</sup> Estudo conduzido pelo Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais da UFRJ, com apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e do município de Sobral/CE, encontrou evidências inéditas sobre a recomposição parcial do aprendizado na educação infantil no pós-pandemia. Este documento atualiza a pesquisa sobre os impactos da pandemia em crianças na pré-escola a partir da coleta de dados realizada em 2022 no município, o que permite estimar os efeitos no curto e médio prazo. Os resultados também mostram os efeitos da reabertura das escolas sobre as desigualdades de aprendizagem e o ritmo de recuperação para diferentes grupos sociais.

oficiais, não seria possível entender melhor as diretrizes das competências emocionais e integrá-las de forma mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem? Portanto, a questão central da pesquisa é entender como os conceitos das competências socioemocionais são abordados nos documentos sínteses das propostas curriculares dos onze municípios da Região da Foz do Rio Itajaí Açu — AMFRI.

Ao investigar essas abordagens, busca-se identificar como as propostas locais integram as competências emocionais no currículo escolar e, assim, mapear as diretrizes adotadas para o desenvolvimento de habilidades como autoconhecimento, empatia, resiliência e gestão emocional, contribuindo com a educação no enfrentamento dos desafios emocionais dos alunos, especialmente após os impactos da pandemia.

Com base nesse contexto, os objetivos da pesquisa foram delineados para direcionar a investigação de forma estruturada. O objetivo geral busca caracterizar os conceitos das competências socioemocionais nos documentos sínteses das propostas curriculares elaboradas pelos municípios da AMFRI. Para complementar essa análise, foram definidos objetivos específicos que permitem explorar, de maneira mais detalhada, aspectos fundamentais relacionados ao tema como apresentar pesquisas acadêmicas recentes sobre competências socioemocionais na Educação Infantil, além de mapear os documentos de síntese curricular e as Propostas Curriculares<sup>4</sup> elaboradas pelos municípios da Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí Açu (AMFRI). Também será importante identificar o contexto e as informações pertinentes sobre as cidades da AMFRI, analisando de que maneira os conceitos de competências socioemocionais estão integrados nessas propostas.

## 1.2 Relevância científica e prática

A compreensão e o desenvolvimento das competências socioemocionais têm se consolidado como um campo de estudo interdisciplinar, com impactos diretos no âmbito educacional, social e emocional. Essa discussão fundamenta-se em uma trajetória histórica e conceitual que ilustra a evolução do entendimento das competências emocionais, bem como sua aplicação prática em contextos educacionais e organizacionais.

---

<sup>4</sup> As Propostas Curriculares analisadas nesta pesquisa, refere-se exclusivamente a Educação Infantil.

A evolução deste conceito de competência socioemocional reflete a crescente valorização das habilidades emocionais e sociais como componentes críticos do desenvolvimento humano. A origem do estudo das emoções pode ser traçada até Charles Darwin (1872), que, em seu trabalho *“A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais”*, explorou a importância das expressões emocionais na comunicação humana e animal. No entanto, a noção de competência emocional na psicologia ganhou destaque somente no século XX.

Peter Salovey e John Mayer (1990) introduziram formalmente o termo *“inteligência emocional”* em 1990, definindo-o como “[...] a capacidade de monitorar os sentimentos e emoções próprias e dos outros, de discriminar entre eles e de usar essa informação para guiar o pensamento e as ações” (Salovey; Mayer, 2016, p. 189). Essa definição inicial destacou a importância das emoções no processamento de informações e na tomada de decisões.

Daniel Goleman (1995) popularizou o conceito de inteligência emocional na década de 1990 com seu livro *“Emotional Intelligence”*, ampliando a definição para incluir habilidades como autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. Goleman argumentou que essas habilidades são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional, revisitando a relevância das competências emocionais no ambiente de trabalho e na vida pessoal (Ibidem, 1995).

A partir da contribuição de Goleman, o campo da inteligência emocional se expandiu significativamente, influenciando práticas educacionais e organizacionais. Na educação, por exemplo, a incorporação das competências socioemocionais nos currículos escolares tem sido defendida como essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes (CASEL, 2013). Programas de aprendizagem socioemocional (SEL) têm demonstrado impactos positivos no processo de aprendizagem, no comportamento social e na saúde mental dos alunos (Durlak *et al.*, 2011).

Recentemente, a neurociência tem contribuído para uma compreensão mais profunda da competência emocional. Estudos sobre a plasticidade cerebral mostram como as experiências emocionais influenciam a estrutura e o funcionamento do cérebro, sugerindo que as habilidades emocionais podem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo da vida (Davidson; Begley, 2012).

No campo educacional, a incorporação das competências socioemocionais nos

currículos escolares começou a ser defendida como essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. A abordagem da aprendizagem socioemocional (SEL) ganhou destaque no Brasil, com influências de organizações internacionais como a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Segundo Durlak *et al.* (2011), programas de SEL têm demonstrado impactos positivos no processo de aprendizagem, comportamento social e saúde mental dos alunos. Seguindo esta metodologia no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada a partir de 2017, incorporou competências socioemocionais como um dos eixos centrais para a educação básica, refletindo a importância crescente dessas habilidades no cenário educacional brasileiro.

Recentemente, a Lei 14.819, de 16 de janeiro de 2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, consolidou a importância da saúde mental e das competências socioemocionais no ambiente escolar. Esta lei estabelece diretrizes para a promoção da saúde mental nas escolas, integrando esforços entre os setores de educação, saúde e assistência social. Ao reconhecer que a escola é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento emocional, a lei visa criar um sistema de apoio e suporte para crianças e adolescentes, promovendo seu bem-estar e aprendizagem integrada e intersetorial.

A pandemia de COVID-19 agravou os problemas de saúde mental, especialmente entre crianças e adolescentes, com a pesquisa da UNICEF<sup>5</sup> (Fundo das Nações Unidas para a Infância), em junho de 2021 revelando que 56% dos adultos relataram que adolescentes em suas casas apresentaram sintomas de problemas mentais durante a pandemia, como mudanças de humor, insônia, e preocupações excessivas com o futuro. O projeto apontava a escola como um ambiente fundamental para a formação de concepções e valores, devendo estar atenta aos problemas psicossociais que afetam a comunidade escolar, mas ressalta que uma abordagem isolada não seria suficiente.

Assim, a proposta era que uma política nacional com atuação intersetorial, envolvendo educação, saúde e assistência social, fosse implementada para garantir o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, bem como o suporte necessário para todos os envolvidos na educação dessa população. Acreditava-se que, com uma política

---

<sup>5</sup> UNICEF no principal relatório da organização que este ano está focado em saúde mental de crianças, adolescentes e cuidadores no século XXI - The State of the World's Children 2021; On My Mind: promoting, protecting and caring for children's mental health.

ampla, integrada e intersetorial, seria possível promover efetivamente a saúde mental de crianças e adolescentes.

Não podemos afirmar que a pandemia tenha gerado todos os problemas observados, mas é inegável que ela contribuiu para aumentar e revisitar questões preexistentes no sistema educacional, como as desigualdades socioeconômicas. O artigo realizado por Fonseca, Aganzerla e Enéas (2020) intitulado *“Fechamento das escolas na pandemia de Covid19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem”* analisa os impactos da Covid-19 na educação, destacando como essas desigualdades ampliaram as lacunas no aprendizado entre crianças de diferentes classes sociais. Os autores observam que, embora a interrupção das aulas presenciais tenha causado dificuldades cognitivas e socioemocionais, especialmente para crianças de famílias de baixa renda, em alguns casos, a convivência familiar mais próxima durante o isolamento teve efeitos positivos.

Fonseca também ressalta a importância de políticas públicas e intervenções educacionais para mitigar os danos da pandemia, prevenindo o aprofundamento das desigualdades e promovendo a saúde mental e o bem-estar de alunos, professores e famílias, com base em evidências científicas e não em informações sensacionalistas.

Estudos demonstram que períodos longe da escola podem impactar em aspectos de saúde mental e processo de aprendizagem das crianças, como os achados que afirmam que o período de férias também está associado a um prejuízo na saúde emocional e cognitiva, além de bem-estar na vida de crianças e adolescentes. Entretanto, apesar de a pandemia de COVID-19 exigir novas adaptações, isto é, apesar do distanciamento social, o processo de aprendizagem continuou digitalmente. O questionamento focaliza-se, nesse âmbito, sobre as limitações de atenção, motivação e memorização da aprendizagem na ausência de uma mediação docente presencial e da modelagem dos pares em um grupo com sensação de universalidade (Fonseca; Aganzerla; Enéas, 2020, p. 32).

Quatro anos após os primeiros casos de COVID-19 no Brasil, as escolas tiveram que se adaptar a uma nova rotina e, no retorno dos alunos, lidar com diversas situações emocionais decorrentes da pandemia. Entendendo que o projeto político-pedagógico é a referência no currículo para a direção do planejamento escolar, o presente estudo aspira contribuir nesse sentido.

Portanto, consideramos que as situações apresentadas, juntamente com outros expostos nesta pesquisa, evidenciam a relevância social e acadêmica da pesquisa proposta, especialmente à luz do atual cenário nacional e regional que vivenciamos.

A pesquisa sobre as competências socioemocionais nas propostas curriculares dos onze municípios da Região da Foz do Rio Itajaí Açu (AMFRI) demonstra grande relevância tanto para a região quanto para a comunidade acadêmica. Caracterizar e integrar as competências socioemocionais nos currículos acredita-se que contribuirá significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, essencial para o bem-estar emocional, social e acadêmico dos alunos.

Ao apresentar pesquisas acadêmicas recentes e mapear os documentos curriculares, o estudo fornecerá uma base para a implementação e melhoria das práticas educativas na educação infantil, para a formação das habilidades socioemocionais das crianças. Deste modo, os resultados da pesquisa poderão contribuir na compreensão para os secretários educacionais da região, auxiliando na tomada de decisões informadas e no desenvolvimento de políticas eficazes para promover a saúde mental e as competências socioemocionais nas escolas.

Esta abordagem será importante em um contexto pós-pandêmico, onde os desafios de saúde mental entre os alunos se tornaram mais evidentes, com muitos estudantes enfrentando quadros de ansiedade e depressão, resultando em aumento da evasão escolar, especialmente entre os alunos mais jovens.

A pesquisa também poderá contribuir para a redução da evasão escolar, identificando estratégias eficazes para engajar os alunos e apoiar seu desenvolvimento socioemocional. Estudos demonstram que a falta de habilidades socioemocionais pode levar ao aumento da ansiedade, depressão e, conseqüentemente, à evasão escolar.

Ao mapear os documentos sínteses curriculares materializados em Propostas Curriculares para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental I, publicados<sup>6</sup> pelas cidades da Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí Açu-AMFRI, a pesquisa buscará identificar como os conceitos de competências socioemocionais são contemplados nesses documentos, permitindo uma análise crítica.

Além do impacto local, a pesquisa poderá servir para outras regiões do Brasil, bem como, incentivar políticas educacionais em todo o país, fornecendo evidências empíricas sobre a importância das competências socioemocionais na Educação Infantil, levando a uma maior valorização e inclusão dessas competências nos currículos nacionais.

---

<sup>6</sup> Estas são Propostas Curriculares encontradas em cada site dos municípios.

Ao destacar a necessidade de uma abordagem sistemática e intencional para a educação emocional, a pesquisa promoverá a conscientização sobre a saúde mental nas escolas, fundamental para criar ambientes de aprendizagem mais saudáveis e apoiadores em todo o país.

### 1.3 Estrutura do trabalho

A estrutura da dissertação é organizada para abordar de forma sistemática as competências socioemocionais nos currículos dos municípios da Região da Foz do Rio Itajaí Açu — AMFRI. Inicia com a contextualização do problema, apresentando a experiência na educação infantil e a relevância do tema, especialmente em resposta ao impacto da pandemia de Covid-19 na saúde mental dos alunos.

Posteriormente, verificamos os objetivos da pesquisa definidos, com foco na caracterização e mapeamento das competências socioemocionais nos documentos curriculares, e a importância do estudo. Assim como a compreensão de conceitos integrados nos currículos para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

A revisão de literatura, no capítulo posterior, apresenta conceitos teóricos das competências socioemocionais e sua integração nos currículos educacionais, com base em estudos e publicações recentes. A formação continuada dos professores em competências socioemocionais é abordada, destacando a importância de capacitar os educadores para lidar com as necessidades emocionais e sociais dos alunos. São discutidas, ainda, as implicações das competências socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando como essas habilidades impactam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Esta seção apresenta as diferentes perspectivas sobre as competências socioemocionais.

Já a metodologia da pesquisa estará estruturada para abordar de maneira abrangente as competências socioemocionais nos currículos dos municípios da Região da Foz do Rio Itajaí Açu — AMFRI. A pesquisa incluirá uma revisão da literatura existente, o mapeamento de documentos sínteses das propostas curriculares, a coleta de dados será realizada por meio de pesquisa em sites oficiais e solicitação de documentos pedagógicos. A metodologia descreve a abordagem qualitativa, o contexto da pesquisa e os

procedimentos para coleta e análise de dados. A seção 3 discutiu os achados da pesquisa, integrando análise documental e revisão bibliográfica, que fornecerá uma visão ampla das competências socioemocionais nos currículos.

Por fim, a seção 4 irá resumir as principais conclusões do estudo, destacando as contribuições para o campo educacional e as implicações práticas dos resultados discutidos, reforçando a importância da integração das competências socioemocionais nas propostas curriculares.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) desempenha um papel como documento base para os currículos das Redes de Ensino, estabelecendo diretrizes e competências essenciais para a educação básica. As competências socioemocionais na BNCC (2017) poderão ser observadas nas análises das propostas curriculares municipais. E para apoiar a análise, foi utilizada a revisão de literatura, consultando dissertações e artigos do banco de dados da CAPES, que possibilitaram de certa forma compreender como a implementação dessas competências socioemocionais é abordada na educação.

A análise dos estudos referentes às competências socioemocionais no Brasil revelou-se essencial, demandando uma revisão de literatura. Esta pesquisa busca caracterizar os conceitos das competências socioemocionais nos documentos sínteses das propostas curriculares elaboradas pelos onze municípios catarinenses da Associação da Região da Foz do Rio Itajaí Açu — AMFRI.

A investigação foi conduzida na base de dados CAPES, utilizando os termos chaves de pesquisa “*competências socioemocionais*” and “*currículo*”, o que resultou na identificação de 35 registros no período de 2017 a 2024. Este intervalo temporal foi selecionado devido à promulgação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em 2017, um documento normativo brasileiro que integra as competências socioemocionais. O processo de seleção consistiu na leitura dos títulos e resumos dos documentos, seguida por uma análise crítica para verificar a pertinência em relação ao objeto de estudo.

Na etapa de gestão das referências bibliográficas, os artigos foram organizados em uma planilha com os registros dos autores. O critério de exclusão dos artigos está relacionado a pesquisa sem acesso disponível para visualização ou download do trabalho completo, estudos duplicados (derivados da mesma pesquisa), estudos cujo contexto de pesquisa não é referente à etapa do Ensino Fundamental, estudos que não tratam diretamente sobre a educação emocional e estudo que não seja tese e dissertação. Estes artigos foram analisados de maneira sistemática, com ênfase em estudos que relataram experiências ou pesquisas empíricas sobre competências socioemocionais no ensino fundamental.

Segundo Severino (2017), a revisão de literatura desempenha um papel essencial

na pesquisa científica por permitir ao pesquisador adquirir uma compreensão aprofundada do estado atual do conhecimento em sua área de estudo. Ela ajuda a identificar lacunas teóricas e empíricas que ainda não foram exploradas, importante para justificar a relevância e a necessidade de novas investigações. Ao situar o novo estudo no contexto das pesquisas já realizadas, a revisão de literatura garante que o trabalho do pesquisador contribua de maneira significativa para o avanço do conhecimento científico.

No quadro 1, demonstra-se o procedimento adotado para a seleção dos artigos e, na sequência, o quadro 2 com os títulos encontrados para seleção de inclusão e exclusão desta pesquisa.

**Quadro 1 - Critérios de exclusão da pesquisa**

<b>MOTIVOS DE EXCLUSÃO</b>	
<b>Sigla - CE</b>	<b>Descrição - Código de Exclusão</b>
CE.1	Estudos sem acesso disponível para visualização ou download do trabalho completo
CE.2	Estudos duplicados (derivados da mesma pesquisa)
CE.3	Estudos cujo contexto de pesquisa não é referente à etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
CE.4	Estudos que não tratam diretamente sobre a educação emocional;
CE.5	Estudos que não sejam teses e dissertações.

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 2 - Título Revisão da Literatura - Inclusão e Exclusão (continua)**

<b>ORD.</b>	<b>TÍTULO – ANO - AUTOR</b>	<b>REVISTA - PERIÓDICO</b>	<b>EXCL.</b>
1	A centralidade das competências socioemocionais nas Políticas Curriculares contemporâneas no Brasil.  Ciervo, Tassia Joana Rodrigues 2019	Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos - Rio Grande Do Sul	

2	As competências socioemocionais na Política Curricular da BNCC: desdobramentos na formação de professores.  Silva, Graciela Coelho Da. 2021	Universidade Federal De Santa Maria - Rio Grande Do Sul	
3	Emoção e cognição no ensino e aprendizagem: análise de uma prática pedagógica à luz de aspectos de teóricos da teoria histórico-cultural da atividade.  Santos, Dionei Rua Dos 2020	Ijuí Biblioteca Depositária: Mario Osorio Marques - Rio Grande Do Sul	
4	O componente curricular projeto de vida e as competências socioemocionais: percepções de docentes do município de Três Lagoas – MS.  Ferreira, Camila Aparecida 2023	Campo Grande Biblioteca Depositária:	
5	O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará.  Monteiro, Neusa Setubal 2019	Juiz De Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Da Uffj Minas Gerais	
6	Competências socioemocionais na formação e na prática docente: percepções de professoras da educação infantil.  Rabelo, Jeriane Da Silva 2021	Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Centro De Humanidades Ufc - Universidade Federal Do Ceará	
7	As competências socioemocionais na educação básica: a revista nova escola em pauta.  Pascoa, Emanuela Galvão. 2010	São Leopoldo Biblioteca Depositária.	
8	Percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais.  Belli, Alexandra Amadio 2017	São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourri	

9	As competências socioemocionais e o agir comunicativo em sala de aula: entre práticas e ações.  Nascimento, Marizete Batista Do. 2021	Pau Dos Ferros Biblioteca Depositária: Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte	CE.3
10	Um olhar para o corpo humano na perspectiva da educação em ciências, da cultura e das competências socioemocionais.  Santos, William Jose Dos 2021	São Paulo Biblioteca Depositária: Repositório Institucional	
11	As dimensões do domínio afetivo identificadas em alunos com indicação de fracasso em matemática escolar, durante uma sequência didática envolvendo a geometria.  Nobre, Suzana 2018	São Paulo Biblioteca Depositária.	CE.4
12	Domínio afetivo: uma discussão teórica de suas dimensões.  Martins, Adriano De Moraes 2018	São Paulo Biblioteca Depositária.	CE.4
13	Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos.  Goncalves, Gecilvone Passos 2019	Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central	
14	Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise de suas finalidades educativas.  Grando, Patrícia 2021	Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária Da Região De Chapecó	
15	Domínio afetivo: análise de emoções de professores dos anos finais do ensino fundamental.  Rosa, Cibele Aparecida Santos 2020	São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Campus Marquês De Paranaguá	CE.3

16	Matemática e meta-afeto: lentes afetivas sobre a relação afeto-cognição na educação matemática.  Comelli, Felipe Augusto De Mesquita 2020	São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Campus Marquês De Paranaguá	CE.4
17	Um estudo sobre estrutura algébrica grupo: potencialidades e limitações para generalização e formalização.  Oliveira, Ana Paula Teles De 2017	São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourri	CE.4
18	Produtos notáveis no 8º ano do ensino do ensino fundamental III: contribuições da utilização de diferentes recursos didáticos.  Dario, Erica Maria Renno Villela 2017	São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourri	CE.3 CE.4
19	Competências socioemocionais dos educadores na pandemia do Sars-cov-2: uma análise de vídeos no YouTube.  Santos, Karine De Souza 2021	Cuiabá Biblioteca Depositária: IFMTL	
20	A comunicação escrita matemática envolvendo o pensamento algébrico com futuras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.  Goma, Jane Lopes De Sousa 2019	São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Da Faculdade De Ciências Exatas E Tecnologia Da Puc-Sp	CE.4
21	O que pensam professores de matemática do ensino médio noturno sobre as relações interpessoais nas aulas de matemática.  Seriani, Raquel 2019	São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Da Faculdade De Ciências Exatas E Tecnologia Da Puc-Sp	CE.3
22	Programa inova educação na rede Estadual Paulista (2020-2021): foco nas habilidades e competências socioemocionais.  Nascimento, Thais Fernanda Martins 2022	Guarulhos Biblioteca Depositária: Undefined	
23	Como as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas nas aulas de ciências da natureza?  Rodrigues, Bruna Alonso 2023	São Paulo Biblioteca Depositária: Francisco Montojos Ifsp	

24	Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC.  Dalagnol, Rosangela Fatima. 2020	Universidade Federal Da Fronteira Sul, Erechim Biblioteca Depositária: Uffs- Campus Erechim	
25	Da reestruturação produtiva à produção da Base Nacional Comum Curricular.  Quevedo, Emanuelle Aline lung Teles 2021	Cascavel Biblioteca Depositária.	
26	As competências socioemocionais e o Ensino Religioso: aplicabilidade no contexto escolar com o aporte das tecnologias digitais educacionais.  Zortea, Valeria Gon 2021	Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Faculdade Unida De Vitória	CE.1
27	Desenvolvimento de competências socioemocionais: formação de professores para a implementação e avaliação de uma intervenção com estudantes do ensino fundamental.  Oliveira, Mariana Tudisco De 2022	Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede De Bibliotecas Da Unoeste - Campus Ii	
28	Currículo e competências socioemocionais: a experiência do Núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (NTTPS) no Ceará.  Cordeiro, Lucia Edriana De Sousa 2020	Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Professor Antônio Martins Filho- Campus Itaperi - Uece Ceará	CE.3
29	O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa e nos círculos de construção de paz a partir de uma narrativa autobiográfica.  Arrais, Cristiane Holanda. 2020	Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Centro De Humanidades Ufc	CE.3
30	Relações entre ansiedade matemática e competências socioemocionais de estudantes ingressantes no ensino técnico integrado ao médio.  Silva, Edilma Pedrosa Da. 2022	São Paulo Biblioteca Depositária.	CE.3

31	Autoestima e desempenho escolar nos anos finais do ensino fundamental em escola pública de Praia Grande - SP.  Silva, Carlos Leonardo Borges Da. 2022	Biblioteca Depositária: Biblioteca Unimes. São Paulo	CE.3 CE.4
32	O ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento das competências socioemocionais em estudantes com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso.  Mazetto, Luzimar Dos Santos Ribeiro 2021	Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Campus Londrina	
33	A relação entre “competências socioemocionais” e política educacional neoliberal em uma escola estadual de educação profissional (EEP) do Ceará.  Lima, Antônia Lidiane Almeida De 2023	Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central	CE.3
34	Competências socioemocionais presentes no currículo do ensino técnico em administração integrado ao ensino médio - Novotec Integrado.  Hildebrando, Vanessa 2022	São Paulo Biblioteca Depositária: Nelson Alves Vianna	CE.3
35	A ampliação do mercado de soluções para educação: o capital em busca do Santo Graal.  Lima, Ligia Cristina Poffo 2021	Florianópolis Biblioteca Depositária: Undefined	

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do Portal CAPES.

A análise dos artigos selecionados no quadro 2 demonstra o processo de inclusão e exclusão, conforme demonstrado. Os critérios de exclusão foram aplicados para garantir a relevância dos estudos selecionados para investigação subsequente. Foram excluídos estudos que não ofereciam acesso ao texto completo (CE.1), duplicados derivados da mesma pesquisa (CE.2), aqueles cujo contexto não se relacionava a educação emocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental (CE.3), e estudos que não abordavam diretamente a educação emocional (CE.4), além de não serem teses ou dissertações (CE.5).

O quadro 3 apresenta as dissertações e teses selecionadas a partir da análise mais

detalhada das pesquisas selecionadas, onde os estudos foram analisados quanto à sua contribuição com a pesquisa.

**Quadro 3** - Dissertações e Teses selecionadas (continua)

ORD.	ANO/ TIPO/ TÍTULO/AUTOR	
1	A Centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil.	Tassia Joana Rodrigues Ciervo Dissertação - 2019
2	As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: desdobramentos na formação de professores.	Graciela Coelho Da Silva Dissertação - 2021
3	Emoção e cognição no ensino e aprendizagem: análise de uma prática pedagógica à luz de aspectos de teóricos da teoria histórico-cultural da atividade.	Dionei Rua Dos Santos Tese - 2020
4	O componente curricular projeto de vida e as competências socioemocionais: percepções de docentes do município de Três Lagoas – MS.	Camila Aparecida Ferreira Dissertação - 2023
5	O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará.	Neusa Setubal Monteiro Dissertação - 2019
6	Competências socioemocionais na formação e na prática docente: percepções de professoras da educação infantil.	Jeriane Da Silva Rabelo Tese - 2021
7	As competências socioemocionais na educação básica: a revista nova escola em pauta.	Emanuela Galvao Pascoa Dissertação - 2021
8	Percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais.	Alexandra Amândio Belli Dissertação - 2017
9	Um olhar para o corpo humano na perspectiva da educação em ciências, da cultura e das competências socioemocionais.	William Jose Dos Santos Dissertação - 2021
10	Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise de suas finalidades educativas.	Patrícia Grando Dissertação - 2021
11	Domínio afetivo: análise de emoções de professores dos anos finais do ensino fundamental.	Cibele Aparecida S. Rosa Tese - 2020

12	Competências socioemocionais dos educadores na pandemia do Sars-cov-2: uma análise de vídeos no YouTube.	Karine De Souza Santos Dissertação - 2021
13	Programa Inova educação na Rede Estadual Paulista (2020-2021): foco nas habilidades e competências socioemocionais.	Thais Fernanda M. Nascimento Dissertação - 2022
14	Como as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas nas aulas de ciências da natureza?	Bruna Alonso Rodrigues Dissertação - 2023
14	Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC.	Rosangela Fatima Dalagnol Dissertação - 2020
15	Da reestruturação produtiva à produção da Base Nacional Comum Curricular.	Emanuelle A. lung Teles Quevedo Dissertação - 2021
16	Desenvolvimento de competências socioemocionais: formação de professores para a implementação e avaliação de uma intervenção com estudantes do ensino fundamental.	Mariana Tudisco De Oliveira Dissertação - 2022
17	O ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento das competências socioemocionais em estudantes com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso.	Luzimar Dos S. Ribeiro Mazetto Dissertação - 2021
18	A ampliação do mercado de soluções para educação: o capital em busca do Santo Graal.	Ligia Cristina Poffo Lima Dissertação - 2021

Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.1 As competências Socioemocionais e o Currículo

No que se refere ao currículo, das 18 dissertações analisadas, oito delas relataram em seu resumo a relação com a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017). Isso se dá ao fato de que a BNCC estabelece um conjunto de diretrizes para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, incluindo o desenvolvimento de competências socioemocionais. A Base Nacional Comum Curricular BNCC reconhece a importância dessas competências para a formação integral dos estudantes, alinhando-se às demandas contemporâneas da sociedade. Ela define dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, várias das quais possuem componentes socioemocionais.

Os estudos abordam a integração das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob diversas perspectivas. Ferreira (2023) em seu estudo: *O componente curricular projeto de vida e as competências socioemocionais: percepções de docentes do município de Três Lagoas–MS*, investiga a percepção dos docentes sobre as competências socioemocionais em relação ao componente curricular “*Projeto de Vida*”, ressaltando sua evolução histórica e sua conexão com a BNCC.

Grando (2021) em sua dissertação intitulada “*Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise de suas finalidades educativas*”<sup>7</sup>, examina as finalidades educativas que embasaram a inclusão das competências socioemocionais na BNCC, enfatizando sua utilidade na adaptação dos estudantes às demandas produtivas contemporâneas e o papel de institutos educacionais na legitimação desse processo.

Monteiro (2019) em sua pesquisa “*O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará*”, analisa os desafios na implementação das competências socioemocionais em uma escola de ensino médio em tempo integral, identificando fatores como falta de conhecimento sobre o componente curricular e má gestão de recursos como obstáculos significativos.

Já Thais Fernanda Martins Nascimento (2020–2021) avalia o Programa Inova Educação na Rede Estadual Paulista, ressaltando adaptações durante a pandemia e criticando aspectos antidemocráticos na política educacional, especialmente a centralização das habilidades socioemocionais no contexto do mundo do trabalho. Esses estudos oferecem uma análise crítica e contextualizada da integração das competências socioemocionais na BNCC, destacando desafios, finalidades e implicações na prática educativa brasileira.

Os estudos de Quevedo (2021) “*Da reestruturação produtiva à produção da Base Nacional Comum Curricular*”, Ciervo (2019) “*A Centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*” e Lima (2021) “*A ampliação do mercado de soluções para educação: o capital em busca do Santo Graal*” apresentaram a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as

---

<sup>7</sup> Pontos importantes serão colocados em itálico e destacados entre aspas, a fim de diferenciá-los das citações diretas curtas, utilizadas nesta pesquisa.

competências socioemocionais, bem como suas implicações no contexto educacional e socioeconômico brasileiro.

Quevedo (2021) analisa como a produção da BNCC se insere no movimento de reestruturação produtiva iniciado na década de 1990, destacando a relevância das competências socioemocionais como elemento unificador entre esses processos. Ciervo (2019) observa a centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas, evidenciando o capitalismo emocional e sua influência na formação de um “*homem novo*” adaptado às demandas do mercado.

Enquanto isso, Lima (2021) investiga a ampliação do mercado de soluções para a educação e a inserção das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular BNCC, destacando os interesses políticos e empresariais por trás desse processo, além das implicações da mercantilização da educação pública. Além disso, Silva (2021) em sua dissertação: “*As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: desdobramentos na formação de professores*”, discute a importância das competências socioemocionais na formação de professores na política curricular da BNCC, ressaltando a necessidade de cautela diante de possíveis influências do neoliberalismo e defendendo a promoção da saúde emocional dos educadores.

Esses estudos oferecem uma reflexão crítica sobre a BNCC e suas implicações na educação brasileira, destacando a importância de considerar as dimensões emocionais e socioeconômicas no desenvolvimento curricular.

Pascoa (2021), em seu estudo “*As competências socioemocionais na educação básica: a revista Nova Escola em pauta*”, analisa criticamente como a revista Nova Escola dissemina as competências socioemocionais no contexto educacional brasileiro. Ela destaca uma dualidade estrutural no currículo, que segmenta conhecimentos conforme as funções sociais e econômicas das diferentes camadas da sociedade, em consonância com a economia neoliberal. A autora apresenta essas competências, realizadas por ONGs, institutos e grandes empresas sob uma lógica neoliberal, que, ao se inserirem nas políticas públicas, garante apoio à formação de professores para alinhá-los ao desenvolvimento dessas competências.

Santos K. (2021), em seu estudo “*Competências socioemocionais dos educadores na pandemia do SARS-CoV-2: uma análise de vídeos no YouTube*”, analisa as propostas apresentadas na plataforma para o desenvolvimento das competências socioemocionais

dos educadores durante a pandemia. Ela observa que os vídeos promovem uma formação continuada centrada na homogeneização dos afetos através do treinamento de habilidades e atitudes emocionalmente competentes.

No entanto, critica que essas propostas não consideram o contexto social, cultural e econômico das escolas, resultando na disseminação da ideologia de naturalização do fracasso escolar pela falta individual de competências socioemocionais. A falta de atenção ao contexto mais amplo leva a uma visão reducionista, onde o fracasso educacional é atribuído à incapacidade individual de desenvolver essas competências, ignorando as desigualdades estruturais que afetam o desempenho escolar.

Os estudos de Dalagnol (2020) *“Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC”* e Mazetto (2021) no *“O ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento das competências socioemocionais em estudantes com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso”* demonstra de forma favorável a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Dalagnol (2020) também destaca, que as emoções são intensas e constantes na educação infantil, e que os docentes consideram as competências socioemocionais da BNCC essenciais para a formação integral dos alunos, apesar de reconhecerem a necessidade de maior aprofundamento no tema e de cuidar das próprias emoções para melhor educar. Mazetto (2021) por sua vez, ao investigar o impacto de uma sequência de ensino investigativa em uma estudante com dificuldades de aprendizagem, encontrou evidências de que essa abordagem pode efetivamente desenvolver as competências socioemocionais delineadas pela BNCC, integrando o currículo escolar com a realidade dos estudantes e promovendo seu desenvolvimento integral. Ambas as autoras enfatizam a importância da BNCC na promoção de um ambiente educacional que valorize e desenvolva as competências socioemocionais.

No estudo de Rodrigues (2023) *“Como as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas nas aulas de ciências da natureza?”*, é destacado o potencial das aulas de ciências para enriquecer o planejamento pedagógico com o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, abordando aspectos curriculares essenciais. Rodrigues argumenta que, além da aquisição de conhecimento científico, é crucial que as atividades educativas promovam a reflexão sobre as próprias emoções, as individualidades

dos outros e as responsabilidades sociais dos alunos. Ela defende a inclusão das competências socioemocionais, componentes do Social and Emotional Learning (SEL), nos currículos escolares até 2020. No entanto, identifica-se uma lacuna na formação dos profissionais da educação, que recebem muitas vezes uma preparação inadequada, resultando em um ensino de ciências excessivamente focado na transmissão de conteúdo.

O estudo destacado por Rabelo (2021) em *“Competências socioemocionais na formação e, na prática docente: percepções de professoras da educação infantil”*, relatou que, no Brasil, os fatores emocionais são muitas vezes ignorados na maioria das pesquisas científicas, negligenciando a história de vida dos sujeitos, especialmente das professoras da Educação Infantil.

Além disso, o estudo relata que a identificação e regulação das emoções são etapas cruciais para o desenvolvimento da competência socioemocional, sendo que a qualidade das emoções dos docentes está interligada, principalmente, aos fatores ambientais da escola. A compreensão aprofundada dos elementos emocionais envolvidos na aprendizagem, na formação e nas práticas educativas na Educação Infantil, conforme apontado no estudo, é essencial para impactar positivamente na qualidade da aprendizagem integral da criança.

## 2.2 As competências Socioemocionais e a Formação Continuada de professores

Quatro estudos destacam a importância da formação continuada dos professores no desenvolvimento de competências socioemocionais e sua aplicação na prática educativa. No estudo de Belli (2017), *“Percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais”*, é enfatizada a necessidade de formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, apontando que a educação socioemocional pode contribuir significativamente, na prática docente, por meio da metodologia de resolução de problemas no ensino da matemática.

Em outro estudo, Rosa (2020) em *“Domínio afetivo: análise de emoções de professores dos anos finais do ensino fundamental”*, analisa as implicações das emoções, na prática de sala de aula de docentes de matemática dos anos finais do ensino fundamental, ressaltando que, apesar das dificuldades emocionais enfrentadas pelos professores.

Por outro lado, Dalagnol (2020) em *“Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC”*, destaca a importância da educação emocional na educação infantil, apontando que as competências socioemocionais são consideradas indispensáveis para a formação integral dos sujeitos, evidenciando a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos e revisão dos currículos de formação inicial e continuada.

Já Oliveira (2022) em *“Desenvolvimento de competências socioemocionais: formação de professores para a implementação e avaliação de uma intervenção com estudantes do ensino fundamental”*, aborda a formação de professores para a implementação e avaliação de uma intervenção com estudantes do ensino fundamental, demonstrando a importância de conhecer conteúdos teóricos e as percepções dos professores acerca das competências socioemocionais, além de apresentar uma proposta interventiva baseada em evidências para o desenvolvimento dessas competências em sala de aula.

Em conjunto, esses estudos ressaltam a relevância da formação continuada dos professores para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos e melhorar a qualidade do ensino.

### 2.3A competência Socioemocional e o Ensino-Aprendizagem

Referente à relação entre ensino-aprendizagem e competências socioemocionais, o estudo de Santos W. (2021) intitulado *“Um olhar para o corpo humano na perspectiva da educação em ciências, da cultura e das competências socioemocionais”* destaca como as questões socioemocionais podem interferir no processo de aprendizagem dos estudantes, influenciando diretamente em seu rendimento escolar. O estudo questiona de que modo podemos relacionar as competências socioemocionais do autocuidado e autoconhecimento, previstas no Currículo da Cidade de São Paulo, com os aspectos culturais e o conteúdo do Corpo Humano trabalhado no Ensino de Ciências através do Caderno da Cidade Saberes e Aprendizagens.

A análise sugere que os professores de Ciências têm o potencial de atuar como mediadores entre o ensino de Ciências e a melhoria da qualidade da saúde mental dos estudantes ao abordar o corpo humano de forma abrangente, conectando-o com as

dimensões físicas, emocionais e socioculturais, para assim satisfazer as necessidades dos estudantes em seu contexto social por meio do conhecimento científico, respaldado pelos documentos oficiais.

#### 2.4 As competências Socioemocionais e as Perspectivas Teóricas

Os estudos analisados destacam a influência de Antônio Damásio (2011) na compreensão das emoções e competências socioemocionais no contexto educacional. Damásio, neurocientista, é frequentemente citado por sua classificação das emoções em três níveis: emoções de fundo, primárias e sociais. As pesquisas relatam que as emoções de fundo são rapidamente decodificadas em diversos contextos, sendo consideradas agradáveis ou desagradáveis.

As emoções primárias, ou universais, são compartilhadas entre seres da mesma espécie e incluem sentimentos como raiva, tristeza, medo e felicidade. Finalmente, as emoções sociais, influenciadas pela cultura e sociedade, englobam sentimentos como vergonha, culpa e compaixão.

Esta categorização é apresentada para a análise de competências socioemocionais, especialmente no contexto da formação de professores e suas práticas educativas, como discutido nos artigos *“As competências socioemocionais na política curricular da BNCC (BRASIL, 2017): desdobramentos na formação de professores”* de Graciela Coelho Da Silva A. (2021) e *“Competências socioemocionais na formação e, na prática docente: percepções de professoras da Educação Infantil”* de Jeriane Da Silva Rabelo (2021).

Além disso, no estudo *“Educação emocional na Educação Infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC”* de Rosangela Fatima Dalagnol (2020), é destacada a visão de Damásio (2011, p. 92), sobre as emoções como “[...] obedientes, executoras e servidoras do princípio do valor”. Conforme Damásio, as emoções têm um papel crucial ao assegurar que os sentimentos emocionais, que permeiam nossa existência, não sejam negligenciados. A contribuição de Damásio compreende como a educação emocional pode ser incorporada na formação docente, impactando positivamente tanto os professores quanto os alunos. Revelando a importância de integrar as competências socioemocionais na política curricular e, na prática docente (Damásio, 2011).

O outro autor mais citado nos trabalhos foi Lev Vygotsky (2007), que apresenta a compreensão das funções psicológicas superiores e suas inter-relações com o contexto social e afetivo. No estudo *“Competências socioemocionais na formação e, na prática docente: percepções de professoras da educação infantil”* de Jeriane Da Silva Rabelo (2021), é adotada a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que entende as funções psicológicas como processos dinâmicos. Este estudo se propõe a analisar a articulação entre afeto, cognição e imaginação, enfatizando a importância dessas interações no desenvolvimento infantil (Bomfim, 2010).

Já a pesquisa de Rosangela Fatima Dalagnol (2020) intitulada *“Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC”*, compreende que Vygotsky, ao afirmar que o ser humano se constitui em sua relação com o outro social, destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento das competências socioemocionais (Oliveira, 2017).

No artigo *“Emoção e cognição no ensino e aprendizagem: análise de uma prática pedagógica à luz de aspectos de teóricos da teoria histórico-cultural da atividade”* de Dionei Rua Dos Santos (2020), é evidenciado como o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só operam plenamente através da interação social e cooperação (Vygotsky, 2007). O estudo preconiza o ensino no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, alinhando-se com a teoria de Vygotsky que integra aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano.

A distinção entre o significado e o sentido das palavras, central para Vygotsky, é apresentada como uma concretização dessa perspectiva integradora, onde as emoções influenciam significativamente o pensamento Oliveira (2017). Assim, esses artigos demonstram a relevância da abordagem de Vygotsky para compreender as inter-relações entre emoção e cognição no desenvolvimento infantil e na prática educativa.

A revisão sistemática das competências socioemocionais é marcada por uma dualidade. Por um lado, as competências socioemocionais são reconhecidas por seus potenciais benefícios na formação integral dos estudantes. Pesquisas indicam que a integração dessas competências pode melhorar o ambiente escolar, promover o equilíbrio entre as dimensões cognitivas e emocionais, e contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal e aprendizagem das crianças.

Como Jeriane da Silva Rabelo (2021), destacou como essas competências podem

equilibrar a educação emocional e cognitiva, oferecendo uma abordagem que favorece o crescimento integral dos estudantes. Por outro lado, há uma crítica incisiva sobre a instrumentalização das competências socioemocionais por interesses neoliberais e econômicos. Pesquisadores como Tassia Joana Rodrigues Ciervo (2019) e Emanuela Galvão Pascoa (2021) argumentam que as competências socioemocionais estão sendo utilizadas para moldar indivíduos resilientes e performáticos, ajustados às necessidades do mercado de trabalho e às políticas educacionais influenciadas por grandes corporações e ONGs. Esta visão sugere que as competências socioemocionais, ao serem introduzidas nas políticas curriculares, podem servir mais aos interesses econômicos do que às necessidades educacionais dos alunos.

A implementação prática dessas competências nas escolas também enfrenta desafios significativos. Estudos como os de Neusa Setubal Monteiro (2019) e Thais Fernanda Martins Nascimento (2020–2021) revelam que a falta de apoio adequado, assim como a falta de gestão de recursos e a ausência de apoio contínuo, dificultam a implantação das competências socioemocionais no ambiente escolar. Essas dificuldades apontam para a necessidade de um apoio e formação para os professores, garantindo que possam aplicar essas competências de maneira que realmente beneficie os estudantes.

Apesar das críticas, há também exemplos promissores de como as competências socioemocionais podem ser integradas produtivamente no currículo escolar. Bruna Alonso Rodrigues (2023) e Luzimar Dos Santos Ribeiro Mazetto (2021) demonstram que, com uma abordagem pedagógica apropriada, é possível utilizar metodologias específicas, como a sequência de ensino investigativo em Ciências da Natureza, para desenvolver essas competências de maneira significativa. Tais abordagens mostram que, quando bem implementadas, as competências socioemocionais podem enriquecer a educação e promover uma aprendizagem mais completa e inclusiva.

Por fim, a formação de professores emerge como um elemento importante para o sucesso das atividades relacionadas às competências socioemocionais. Pesquisas de Alexandra Amândio Belli (2017) e Cibele Aparecida Santos Rosa (2020) apontam a importância da formação continuada dos professores, enfatizando que o desenvolvimento das competências socioemocionais dos docentes é essencial não só para o seu bem-estar, mas também para a sua prática pedagógica. Uma formação que inclua a gestão das emoções e o desenvolvimento das competências socioemocionais pode capacitar os

professores a melhorarem suas metodologias de ensino e a promoverem um ambiente escolar mais saudável e produtivo.

A reflexão crítica sobre as diferentes perspectivas e abordagens das competências socioemocionais é essencial para garantir que essas competências contribuam realmente para uma educação mais humanizadora.

A análise dos estudos destaca a importância da BNCC na integração das competências socioemocionais ao currículo, essencial para a formação integral dos alunos, e aponta os desafios dessa implementação, como a necessidade de maior formação dos educadores e a influência do contexto social no processo educativo. Estudos como o de Santos W. (2021) sugerem que os professores de Ciências podem atuar como mediadores entre o conteúdo e a saúde mental dos estudantes, conectando aspectos físicos, emocionais e socioculturais.

Além disso, a formação continuada dos professores é enfatizada por Belli (2017), Rosa (2020), Dalagnol (2020) e Oliveira (2022) como essencial para o desenvolvimento dessas competências, melhorando a qualidade do ensino. A contribuição teórica de António Damásio e Lev Vygotsky é também destacada, para a compreensão das emoções e seu impacto na aprendizagem, embora haja críticas à instrumentalização das competências socioemocionais em políticas neoliberais que priorizam o mercado de trabalho em vez das necessidades educacionais dos alunos.

Esta pesquisa sobre as competências socioemocionais nas propostas curriculares dos municípios da Região da Foz do Rio Itajaí-Açu (AMFRI) se diferencia pela análise focada nas especificidades dessa região, abordando a integração dessas competências nos currículos da educação infantil. Ao mapear os documentos curriculares e revisar pesquisas acadêmicas recentes, a pesquisa fornece uma base empírica que contribua para a implementação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, com ênfase no bem-estar emocional, social e acadêmico.

A pesquisa, ao identificar como as competências socioemocionais são abordadas nos documentos curriculares dos municípios da AMFRI, apresenta um diagnóstico da realidade local, e também propõe caminhos para o fortalecimento dessas competências, visando reduzir a evasão escolar e melhorar o processo de aprendizagem. Além disso, os resultados podem servir como um modelo para outras regiões do Brasil.

### **3. METODOLOGIA**

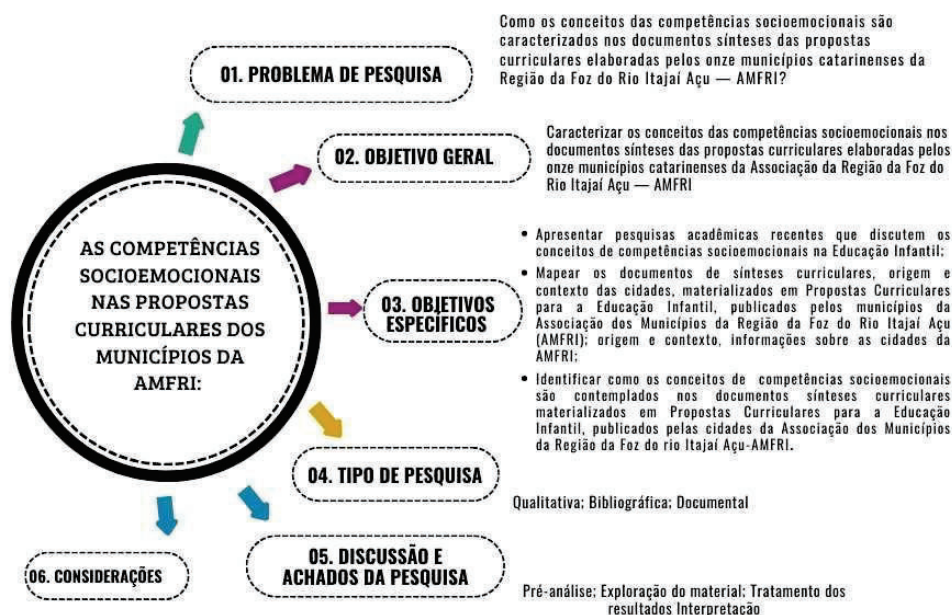
#### **3.1 Natureza e tipo de Pesquisa**

A presente pesquisa utilizou as perspectivas metodológicas propostas por Minayo (2001), Gil (2002) e Gatti e André (2011), alinhando-se às demandas específicas do estudo das competências socioemocionais propostas nas curriculares dos municípios da AMFRI. Com base na definição de Minayo (2001), que entende a metodologia como um caminho de pensamento e prática na abordagem da realidade, esta investigação utilizou a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa buscou compreender como essas competências estão integradas nas propostas curriculares e o impacto que exercem no contexto educacional. Essa abordagem reflete a centralidade da subjetividade e da inter-relação entre teoria presente no documento e prática que vem sendo realizada, aspectos indispensáveis na pesquisa científica.

Além disso, foram utilizadas as contribuições de Gil (2002) para a classificação da pesquisa como bibliográfica e documental, com foco em fontes escritas para a coleta e análise de dados. A metodologia traz a sistematização de dados documentais com a flexibilidade investigativa característica das abordagens qualitativas, conforme enfatizado por Gatti e André (2011). Os autores destacam a relevância da pesquisa qualitativa no campo educacional, enfatizando sua capacidade de exploração específicas, como diversidade e equidade, bem como os fatores subjetivos que influenciam o ensino-aprendizagem. Assim, a metodologia adotada nesta pesquisa integrou as perspectivas teóricas e práticas desses autores, permitindo que a análise seja contextualizada em relação às competências socioemocionais no contexto curricular.

Compreendendo a importância da construção metodológica da pesquisa, para que a mesma possa firmar sua responsabilidade em toda sua trajetória e validação dos achados, mostra-se no fluxograma abaixo, as etapas construídas:

**Figura 1 - Fluxograma da Dissertação**



Fonte: Elaborada pela autora.

### 3.2 Contexto da Pesquisa

O presente estudo é conduzido no contexto educacional da Região da Foz do Rio Itajaí-Açu, pertencente à AMFRI, situada no noroeste do Estado de Santa Catarina, Brasil, conforme ilustrado na figura 02 com o mapa da localização da Região da Foz do Rio Itajaí-Açu.

**Figura 2 - Mapa da localização da Região da Foz do Rio Itajaí-Açu**

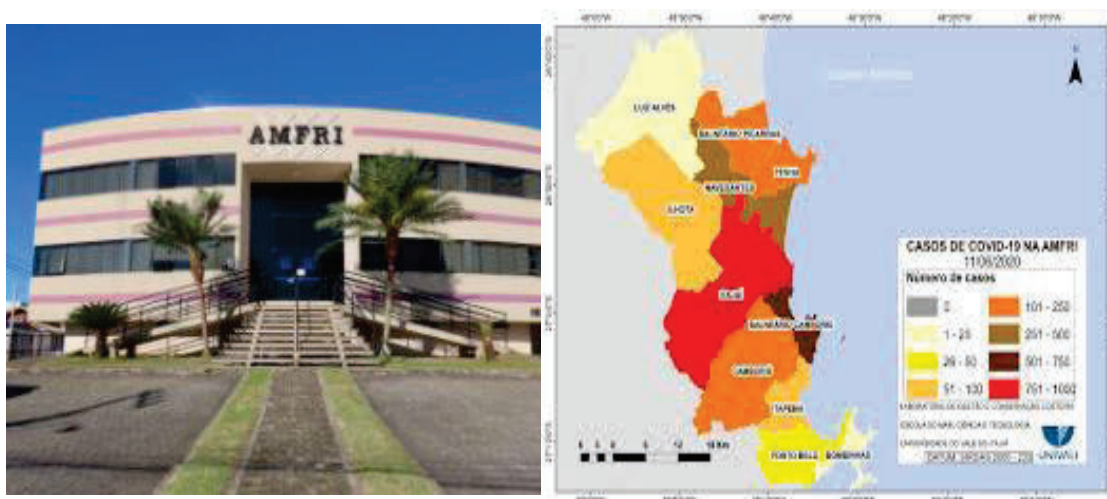


Fonte: Recorte feito pela autora. Acesso UNIVALI – 2024.

Fundada em 10 de abril de 1973, a Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí (AMFRI) é composta pelos municípios de Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Itajaí, Itapema, Luiz Alves, Navegantes, Penha e Porto Belo, os onze municípios têm atualmente 732 mil habitantes. A instituição promove a cooperação intermunicipal e intergovernamental, oferecendo assessoria técnica em áreas como engenharia, arquitetura, assessoria jurídica e turismo, visando melhorar a qualidade dos serviços públicos a um custo reduzido. Por meio de um modelo associativista, ela integra os interesses municipais e realiza discussões técnicas e ações coordenadas. Desde 18 de junho de 2004, a AMFRI opera em uma sede própria em Itajaí, onde realiza reuniões, assembleias e eventos, e oferece suporte administrativo e técnico aos municípios da região.

A AMFRI é organizada por colegiados e um deles é o colegiado de educação. O Colegiado de Gestão em Educação da Região da Foz do Rio Itajaí, colegiado de Secretários Municipais de Educação atua objetivando o desenvolvimento das políticas educacionais, o aprimoramento dos resultados educacionais e a qualificação dos serviços ofertados à comunidade escolar. O foco da atuação é o desenvolvimento territorial por meio de ações colaborativas entre os municípios integrantes da Associação. Na figura 3 encontra-se o centro administrativo da AMFRI e o Mapa da Regionalização da Foz do Rio Itajaí-Açu.

**Figura 3** - Centro Administrativo da AMFRI e Mapa Regional da Foz do Rio Itajaí-Açu.



Fonte: Recorte realizado pela autora – AMFRI.

Diante do contexto educacional regional, é fundamental analisar os desafios e avanços enfrentados pelas redes municipais de ensino, especialmente no cenário pós-pandemia, que trouxeram impactos significativos para a aprendizagem. O processo de retomada das aulas presenciais e os esforços para a recuperação da qualidade do ensino foram aspectos centrais para a avaliação do desempenho escolar. Nesse sentido, destaca-se o papel das avaliações externas como instrumentos essenciais para medir a efetividade das políticas educacionais e os resultados obtidos.

Referente os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação e Cultura, 2021 INEP/MEC, tem-se um momento de transição das atividades remotas para o atendimento escolar presencial, escolas públicas de todo o país realizaram as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicadas pelo Inep no final de 2021.

As Redes Municipais de Ensino do território AMFRI enfrentaram desafios para alcançar ou superar as metas estabelecidas pelo Inep nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, cujos resultados contribuíram para o IDEB 2021. Seguem os dados do território da AMFRI quanto ao resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDE/2021, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Na figura 4, tem-se os municípios da Região da Foz do Rio Itajaí Açu das 141 escolas de anos iniciais. E na figura 5, apresenta-se o resultado do IDEB/2021 por município das 141 escolas da Região da Foz do Rio Itajaí-Açu.

**Figura 4 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.**

Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí		
Ens. fundamental - Anos iniciais		
Índices das escolas públicas. Casas decimais adicionais do índice são consideradas para a definição da ordem. Municípios sem IDEB divulgado pelo INEP não estão na lista.		
Município	IDEB	Pos. SC
1. Bombinhas	6,3	124º
2. Itajaí	6,3	128º
3. Itapema	6,2	133º
4. Penha	6,2	135º
5. Porto Belo	6,2	146º
6. Luiz Alves	6,2	150º
7. Ilhota	6,1	170º
8. Navegantes	6	177º
9. Balneário Piçarras	6	204º
10. Balneário Camboriú	5,9	212º
11. Camboriú	5,6	258º

Fonte: Recorte realizado pela autora - INEP/MEC

As tabelas referentes aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021 para a região da AMFRI reflete o desempenho das escolas públicas locais nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizadas pelo Inep, com foco nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Essas avaliações foram aplicadas aos estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além de abrangerem as provas realizadas com os alunos do 3º ano do Ensino Médio devido ao contexto desafiador de transição das atividades remotas para presenciais e ao impacto da pandemia.

**Figura 5 - Resultado do IDEB/2021 por município—Região da Foz do Rio Itajaí-Açu.**

Notas médias das escolas públicas. Municípios sem nota divulgada pelo INEP não estão na lista.

Município	Nota média em matemática	Pos. SC
1. Bombinhas	232,7	113º
2. Itajaí	230,8	129º
3. Itapema	230,6	132º
4. Luiz Alves	229,7	138º
5. Penha	228,6	147º
6. Balneário Camboriú	228,5	148º
7. Porto Belo	227,8	153º
8. Balneário Piçarras	227,3	157º
9. Navegantes	224,8	177º
10. Ilhota	224,2	180º
11. Camboriú	215,4	238º

Fonte: Recorte realizado pela autora - INEP/MEC

A maioria das cidades superou as metas do MEC, especialmente nos anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, com um aumento significativo nas médias desde 2013. Em particular, a cidade de Navegantes foi o município que mais evoluiu, com um aumento de 14,8% em relação a 2013 e 24% acima da meta de 2015.

Nos anos finais (6º ao 9º ano), o município de Penha obteve o maior crescimento, com 19,4% de aumento. O IDEB, criado em 2007, é calculado com base na aprovação escolar e no desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, utilizando dados do Censo Escolar e as avaliações do Inep, como o SAEB e a Prova Brasil.

### 3.3 Procedimentos, Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados

A definição e o detalhamento dos procedimentos metodológicos, dos instrumentos e das técnicas de coleta de dados constituem etapas importantes para a obtenção de resultados consistentes em uma pesquisa.

Stake (2011) relata que a pesquisa qualitativa se baseia na coleta e interpretação de dados variados, como textos e documentos, fundamentais para compreender contextos educacionais complexos. Sua abordagem destaca a importância da flexibilidade metodológica e da profundidade analítica, características essenciais para o estudo dos documentos curriculares da AMFRI. O pesquisador qualitativo, segundo o autor, atua como um instrumento sensível que, ao observar e analisar os dados, constrói uma compreensão detalhada e contextualizada do objeto de estudo, o que se alinha diretamente ao objetivo de caracterizar as competências socioemocionais nos currículos a serem analisados.

Na coleta de dados, etapa inicial do processo metodológico, desempenhou um papel essencial na organização deste estudo ao sistematizar as ideias iniciais e estabelecer um plano operacional para as etapas subsequentes, conforme descrito por Bardin (2011). Para realizar a pesquisa, inicialmente busquei acessar as propostas curriculares dos municípios pertencentes à Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (AMFRI), com base na última consulta realizada em agosto de 2024.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (1996), “[...] os sistemas de ensino devem assegurar a elaboração de propostas curriculares próprias, respeitando as diretrizes nacionais” (BRASIL, 1996, p. 5). A Base Nacional Comum Curricular — BNCC, homologada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, estabelece em seu texto que os currículos dos sistemas de ensino devem ser elaborados a partir das diretrizes da BNCC respeitando a autonomia dos entes federativos e garantindo a equidade e qualidade da educação (BRASIL, 2017–2018). Dessa forma, os municípios têm a obrigatoriedade de desenvolver e implementar propostas curriculares alinhadas a essas normativas, garantindo o direito à educação de qualidade, o respeito às especificidades locais e o desenvolvimento dos estudantes.

Considerando a legislação nacional, a Proposta Curricular Municipal deve ser considerada norteadora das práticas educacionais. Por isso, para a coleta de dados desta pesquisa, foram procuradas as propostas curriculares nos sites oficiais das prefeituras.

Contudo, dos 11 municípios estudados, quatro disponibilizaram as propostas curriculares em seus portais institucionais (Balneário Camboriú, Camboriú, Itajaí e Penha). Nos demais municípios (Ilhota, Balneário Piçarras, Bombinhas, Porto Belo, Luiz Alves, Navegantes e Itapema), não foi possível localizar as publicações.

Diante da ausência dos documentos nos sites institucionais desses municípios, optou-se por recorrer à ouvidoria oficial de cada prefeitura. Essa escolha se deu por se tratar de um canal legítimo, transparente e acessível à população, além de ser um instrumento previsto legalmente para o exercício da cidadania e do controle social. Por meio da ouvidoria, foi encaminhada uma solicitação formal identificando a pesquisadora como mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e apresentando o título da pesquisa: *“As Competências Socioemocionais nas Propostas Curriculares dos Municípios da AMFRI: Caracterização e Análise”*, orientada pela Professora Dra. Elaine Cristina da Silva.

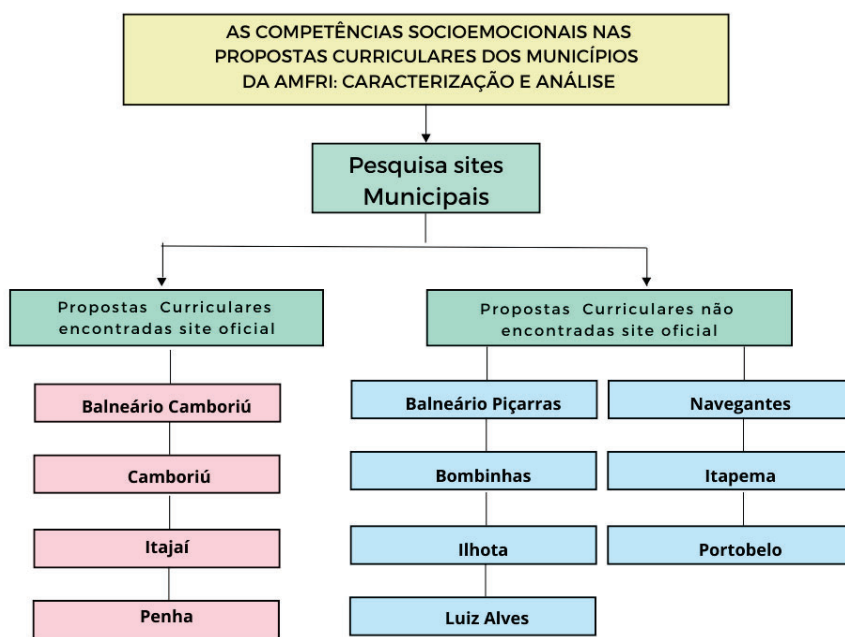
Na mensagem, foi informado que a investigação tem como objetivo analisar a presença e a abordagem das competências socioemocionais (ou inteligência emocional) nas propostas curriculares dos municípios da AMFRI. Assim, solicitou-se, de forma objetiva, informações sobre a existência de propostas curriculares atualizadas e de possíveis programas, projetos ou legislações locais voltadas ao desenvolvimento dessas competências no contexto educacional. Essa etapa de contato institucional buscou ampliar o acesso à documentação necessária, reafirmando o compromisso da pesquisa com a legalidade, a ética e a abrangência dos dados coletados.

O acesso aos materiais desses municípios garantiu maior acessibilidade e transparência, de maneira rápida e prática. Essa iniciativa facilita o planejamento pedagógico e a participação ativa dos diversos atores do ambiente escolar, além de promover a democratização do conhecimento e fortalecer o vínculo entre as administrações públicas e a comunidade escolar. Ademais, a organização desses materiais atende às disposições da Lei de Acesso à Informação (Lei n.º 12.527/2011), que garante o direito de todo cidadão ao acesso a informações públicas.

Os documentos das propostas curriculares dos municípios de Balneário Camboriú,

Camboriú, Penha e Itajaí foram organizados em pastas digitais no Google Drive<sup>8</sup>, com base nos conteúdos disponibilizados em seus sites oficiais. Segue abaixo o fluxograma do processo de busca, e demais informações e detalhes poderão ser consultados no apêndice1 desta pesquisa.

**Figura 6 - Fluxograma - Processo de busca em sites oficiais**



Fonte: Elaborada pela autora

Diante da dificuldade de acesso às propostas curriculares por meio dos sites oficiais de sete municípios da AMFRI (Ilhota, Balneário Piçarras, Bombinhas, Porto Belo, Luiz Alves, Navegantes e Itapema), optou-se por recorrer à ouvidoria, um canal oficial que garante a transparência e permite a comunicação direta entre o cidadão e a administração pública. Dos sete municípios solicitados, somente três responderam no período de 5 meses agosto/2024 a dezembro/2024. Assim segue o fluxo do material recebido dos três municípios, Luiz Alves, Porto Belo e Navegantes:

<sup>8</sup> GOOGLE DRIVE. Pasta de documentos. 1- Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1uMly40PHfqIVp-3Q4wXzQ>. Acesso em 9/08/2024. 2- <https://drive.google.com/file/d/1bj95bLn7OmKAKZxYypv-b2z4lj QKd9F/view>. Acesso dia 15/08/2024.

Figura 7 - Fluxograma Respostas por meio da ouvidoria.



Fonte: Elaborada pela autora em 2025.

Os municípios de Luiz Alves e Navegantes responderam fornecendo os documentos solicitados. O município de Porto Belo respondeu indicando a ausência de projetos ou programas consolidados voltados especificamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais, e não encaminhou a Proposta Curricular Municipal.

Por outro lado, Bombinhas, Itapema e Balneário Piçarras, não retornaram, o que impossibilitou a análise e a inclusão dessas localidades na pesquisa devido à ausência de acesso às propostas. Embora exista a possibilidade de os documentos estarem disponíveis em outras plataformas, os esforços realizados por meios oficiais não foram suficientes para garantir o acesso.

Ao solicitar propostas curriculares via ouvidoria, aproveitou-se a oportunidade para questionar os municípios sobre a existência de programas, projetos ou legislações específicas na área da educação que abordassem as competências socioemocionais. Essa abordagem foi adotada visando ampliar a pesquisa sobre o desenvolvimento dessas

competências nas escolas, caso não fossem encontradas nas propostas curriculares. A carta de solicitação enviada às prefeituras pode ser encontrada no apêndice 2 desta pesquisa.

A análise dos documentos recebidos do município de Porto Belo indica a ausência de projetos ou programas consolidados voltados especificamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Obteve-se a resposta do município, que sugeriu a realização de um levantamento junto às escolas, com o apoio das respectivas diretoras de ensino, para identificar possíveis iniciativas nesse âmbito. Contudo, ressalta-se que, neste primeiro momento, a presente pesquisa possui caráter exclusivamente bibliográfico e documental, limitando a possibilidade de contato direto com as diretoras. Ainda assim, o levantamento proposto poderá servir como base para futuras investigações e contribuir para o avanço na implementação de práticas relacionadas às competências socioemocionais.

Embora a existência de projetos seja provável, não há indícios de programas formalizados. A resposta via ouvidoria destacou a Lei Municipal 3372/2023, que, em seu artigo 2º, inciso VI, menciona as competências socioemocionais:

Integrar ao ambiente escolar ambientes de aprendizagem científica e tecnológica como laboratórios multidisciplinares, espaços maker, salas de experimentação criativa, entre outros, que viabilizem à inovação tecnológica nas aulas ministradas na escola, estimulando as competências e habilidades socioemocionais previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (PORTO BELO, 2023).

A menção às competências socioemocionais no artigo 2º, inciso VI, da Lei Municipal 3372/2023 destaca um compromisso do município com a integração dessas habilidades no ambiente escolar, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017). O dispositivo legal propõe a criação de espaços como laboratórios multidisciplinares, salas de experimentação criativa e ambientes maker, visando estimular tanto a inovação tecnológica quanto o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais.

Contudo, a análise mais aprofundada sobre a aplicação prática dessas diretrizes ficou inviabilizada devido à ausência de acesso à proposta curricular do município. A falta do documento no site oficial e a sua não disponibilização via ouvidoria indicam que a proposta curricular não está acessível à comunidade escolar, dificultando a verificação de como esses princípios estão sendo implementados. Nesse contexto, os achados relacionados ao município limitam-se à menção contida no texto legal, apontando para a

necessidade de maior acessibilidade e clareza na disponibilização de documentos que permitam um entendimento mais abrangente das políticas educacionais locais.

### 3.4 Procedimentos, técnicas e sistemas utilizados para Análise de Dados

De acordo com Bardin (2011), a análise documental visa representar o conteúdo de um documento de maneira distinta do original, facilitando sua consulta e referência. A análise de conteúdo busca identificar indicadores que possibilitem inferências sobre outras realidades.

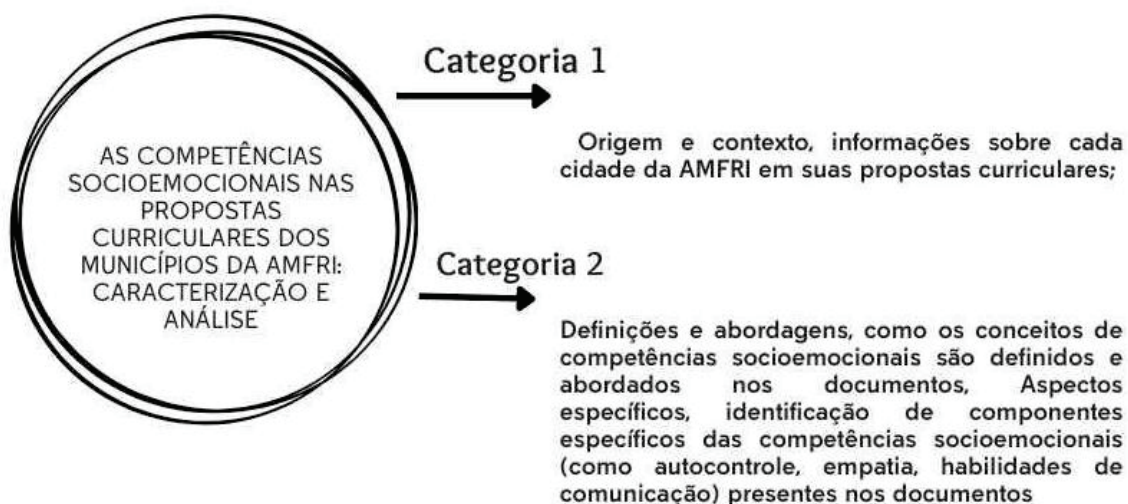
Na pré-análise, etapa inicial do processo metodológico, desempenhou um papel essencial na organização deste estudo ao sistematizar as ideias iniciais e estabelecer um plano operacional para as etapas subsequentes, conforme descrito por Bardin (2011). Para realizar a pesquisa, inicialmente busquei acessar as propostas curriculares dos municípios pertencentes à Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (AMFRI), com base na última consulta realizada em agosto de 2024.

Dentre essas, quatro eram específicas dos respectivos municípios — Balneário Camboriú, Camboriú, Penha e Itajaí — e dois adotaram o Currículo Base do Território Catarinense, utilizado por Luiz Alves e Navegantes. O primeiro movimento foi a análise das propostas curriculares municipais de Balneário Camboriú, Camboriú, Itajaí e Penha, considerando sua singularidade e especificidade no contexto educacional de cada local, para posteriormente analisar o Currículo do Território Catarinense dos demais dois municípios.

Na fase de exploração das propostas curriculares, foram analisados os documentos coletados de forma sistemática, organizando-os em duas categorias: Categoria 1 - Origem e contexto da proposta curricular e Categoria 2 - Definições e abordagens, que identificou como os conceitos de competências socioemocionais são definidos e abordados nos documentos das propostas curriculares. Além disso, foram analisados aspectos específicos, como a identificação de componentes relacionados as competências socioemocionais, como por exemplo o autocontrole, empatia e habilidades de comunicação, presentes nos documentos.

Esse processo está alinhado com a metodologia de análise proposta por Bardin (2011), que destaca a importância da referência dos índices e da elaboração de categorias para a análise dos dados, possibilitando inferências e a interpretação dos resultados. De acordo com Bardin, a análise deve ser conduzida para transformar os dados em informações que possam ser sistematicamente interpretadas, o que, neste caso, implica em tratar as categorias para identificar padrões e especificidades nas propostas curriculares de cada município.

**Figura 8 - Categorias de análise da pesquisa**



Fonte: Elaborada pela autora em 2025.

Como preconizado na análise de conteúdo de Bardin (2011), inicialmente, foi realizada uma leitura das apresentações e introduções de cada documento, promovendo uma leitura preliminar para me familiarizar com as propostas, buscando identificar em que contexto cada proposta curricular foi constituída nos municípios.

Nesse processo de análise da Categoria 1, foi possível identificar também a perspectiva teórica adotada, os autores citados e os documentos oficiais nacionais curriculares utilizados, como a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (2010). Esse levantamento inicial permitiu a coleta de informações e ofereceu as primeiras impressões e orientações necessárias para dar continuidade ao processo de análise, proporcionando

uma visão geral das propostas curriculares, o que facilitou a identificação das diretrizes e estruturas iniciais para as etapas subsequentes da análise.

Neste movimento, a exploração do material avançou para a Categoria 2, com uma análise mais direcionada, influenciada pelos objetivos organizados ao longo do processo. A Categoria 2 - Definições e abordagens identificou como os conceitos de competências socioemocionais são definidos e abordados nos documentos das propostas curriculares. Para facilitar esse processo, foi utilizado o *software* MAXQDA, que permitiu realizar a pesquisa em cada proposta curricular por meio de códigos (termos). Considerando o tamanho extenso dos documentos, o uso desse software otimizou a análise na categorização e codificação da pesquisa.

Para chegar aos códigos a serem pesquisados, o primeiro código utilizado foi “*competências socioemocionais*”, termo adotado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A BNCC, como documento oficial nacional curricular mais recente, reconhece as competências socioemocionais como essenciais ao processo de aprendizagem, integrando-as às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento integral dos estudantes. A escolha deste código inicial fundamentou-se na importância atribuída pela BNCC (2017) às competências socioemocionais, orientando a busca e a análise dos documentos curriculares municipais de maneira alinhada ao referencial teórico e normativo nacional.

As competências socioemocionais citadas na Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017) foram incorporadas à educação brasileira utilizando a metodologia de aprendizagem socioemocional (SEL), proposta pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2013). Essa abordagem tem se destacado por apresentar resultados significativos nas escolas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento integral dos estudantes. Embora a presença de aspectos emocionais já fosse de certa forma abordada nos currículos e planejamentos escolares anteriores, essa inclusão de forma mais sistematizada e estruturada no documento curricular trouxe maior evidência ao tema.

Para selecionar os demais códigos identificados nas propostas curriculares e que contribuíram para esta pesquisa, foi utilizada a Nuvem de Palavras como ferramenta para análise de dados qualitativos, com foco na identificação de termos recorrentes a partir das 18 dissertações analisadas na revisão de literatura, conforme descrito no Quadro 3. O



“emocionais”, “resiliência”, “socioemocional”, “bem-estar”, “regulação” ou “autorregulação”, por estarem diretamente relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais, eixo central desta pesquisa.

Estas palavras, como as **emoções** e as **competências socioemocionais**, têm sido amplamente estudadas por diversas teorias que ressaltam sua importância para o desenvolvimento humano. Goleman (1995) popularizou o conceito de **inteligência emocional**, enfatizando que as habilidades emocionais são mais determinantes para o desenvolvimento cognitivo. Ele destaca que a inteligência emocional envolve a autoconsciência, a capacidade de consideração e compreensão das próprias emoções, a **autorregulação**, que se refere à habilidade de lidar com emoções de forma saudável e produtiva, além da motivação, da empatia e das habilidades sociais. Segundo o autor, o desenvolvimento dessas habilidades é essencial para o **bem-estar** e para o desenvolvimento na vida pessoal e profissional.

Mayer, Caruso e Salovey (2016) propõem a habilidade da Inteligência Emocional, na qual a inteligência emocional é compreendida como uma forma específica de inteligência voltada para o processamento de informações emocionais.

Neste movimento, a inteligência emocional a capacidade de perceber emoções, inclui refletir sentimentos tanto em si quanto nos outros, facilitar o pensamento com emoções, utilizando-as para aprimorar a cognição, compreender emoções, identificando variações emocionais e seus significados, e gerenciando emoções, regulando-as de maneira produtiva para promover o crescimento pessoal e interpessoal.

Os autores destacam que a inteligência emocional pode ser desenvolvida ao longo da vida e que seu aprimoramento. A Colaborativa para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional (CASEL, 2013) projetou uma referência estruturada de aprendizagem **socioemocional**, que define cinco competências fundamentais: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis (CASEL, 2013).

A autoconsciência refere-se à capacidade de considerar emoções, pensamentos e seus impactos no comportamento, enquanto a autogestão envolve a regulação emocional, o controle do estresse e o estabelecimento de metas. A consciência social diz respeito à demonstração de empatia e à compreensão das perspectivas alheias, e as habilidades de relacionamento estão relacionadas à construção e manutenção de relações saudáveis e

práticas. Por fim, a tomada de decisões responsável implica fazer escolhas éticas e seguras, considerando o bem-estar coletivo. A CASEL (2013) enfatiza que essas competências devem ser desenvolvidas no ambiente educacional, ao promoverem o aprendizado integral e direcionados para a construção de indivíduos mais resilientes.

O conceito de resiliência está fortemente relacionado às competências socioemocionais e à inteligência emocional. A resiliência envolve a capacidade de superar desafios e adversidades, enquanto o bem-estar refere-se a um estado subjetivo de satisfação e equilíbrio emocional. Goleman (1995) e Mayer, Caruso e Salovey (2016) destacam que a inteligência emocional e a regulação emocional são fundamentais para a promoção da resiliência, uma vez que permite lidar melhor com as dificuldades e adaptar-se às mudanças.

Dessa forma, as diferentes abordagens teóricas convergem para a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais como um fator essencial para o bem-estar, a resiliência e o sucesso na vida pessoal, acadêmica e profissional. A regulação emocional, a autorregulação e a empatia são aspectos centrais desse desenvolvimento. Essas palavras, fundamentadas teoricamente, foram pesquisadas nas propostas curriculares municipais, visando compreender a forma citada para a identificação e a caracterização da pesquisa.

No campo educacional, programas de aprendizagem socioemocional (SEL), promovidos por organizações como a CASEL (2013), têm demonstrado impactos significativos no desenvolvimento emocional, no comportamento social e na saúde mental dos alunos (Durlak *et al.*, 2011).

## 4. DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

### 4.1 Discussão dos Achados do Município de Balneário Camboriú

#### 4.1.1 Categoria 1 - Origem e contexto da proposta curricular

O primeiro documento analisado refere-se à Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021), elaborada a partir de 2018, como parte do processo de atualização da formação profissional. O contexto do documento apresenta um esforço para atender às exigências legais nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, DCNEI (BRASIL, 2010), para assegurar a qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A apresentação da proposta explica que o trabalho foi estruturado em grupos de estudo formados por professores e especialistas, com encontros presenciais e, posteriormente, virtuais devido à pandemia de Covid-19.

Pretendeu-se, com esses estudos, constituir sólida referência para a estruturação do trabalho pedagógico na creche e na pré-escola, o que implicou considerar a dinâmica entre o velho e o novo, na qual, por vezes velhas concepções, preconceitos [...] rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas [...] convivem e resistem às propostas mais generosas [...], baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade (Wiggers, 2007, p. 117).

Explica também que os grupos debateram referências teóricas e práticas pedagógicas, com ênfase na fundamentação pela Teoria Histórico-Cultural. No período entre 2018 e 2019, grupos de estudos de Balneário Camboriú dedicaram-se à análise e apropriação dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, bem como da Teoria da Atividade, considerando ainda a legislação pertinente para a sistematização de propostas e práticas pedagógicas na Educação Básica. Durante esse processo, destacaram-se debates sobre divergências teórico-metodológicas, respeitando concepções distintas, mas mantendo a perspectiva histórico-cultural como base para a Proposta Curricular do município, fundamentação essa adotada desde 2001 (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, p. 32).

A Proposta Curricular de Balneário Camboriú destacou no contexto de sua elaboração que foi marcada por uma mobilização significativa de diferentes profissionais,

evidenciando uma abordagem colaborativa que transcendeu os limites da sala de aula. A inclusão de equipes de serviços gerais, gestores e docentes nos processos de construção curricular reforça a ideia de que a educação é um empreendimento coletivo, trazendo a integração de saberes teóricos e práticos. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, a proposta incentiva a exploração de elementos do cotidiano e das interações sociais, promovendo experiências significativas que contemplam as emoções, os gestos e as diversas formas de expressão da criança. Essa abordagem amplia os horizontes da educação, tornando-a mais sensível às especificidades da infância e mais conectada à cultura e à comunidade.

A iniciativa não somente buscou o compromisso com o cumprimento das diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), mas também a intenção de superar desafios locais e atualização da Proposta Curricular por meio de formação continuada (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021). No contexto da proposta curricular, ao analisar, percebe-se que ela não se alinha somente às exigências legais, mas também evidencia o papel da escola como um espaço de transformação e vivências, ela ocorre em meio às formações continuadas.

Assim, ao enfrentar os desafios educacionais, foi relatado um compromisso mútuo entre os envolvidos, marcado pela responsabilidade e pela adoção de uma perspectiva teórica fundamentada no referencial histórico-cultural. No prefácio do documento (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021), Suely Amaral Mello explica a importância do processo de sistematização:

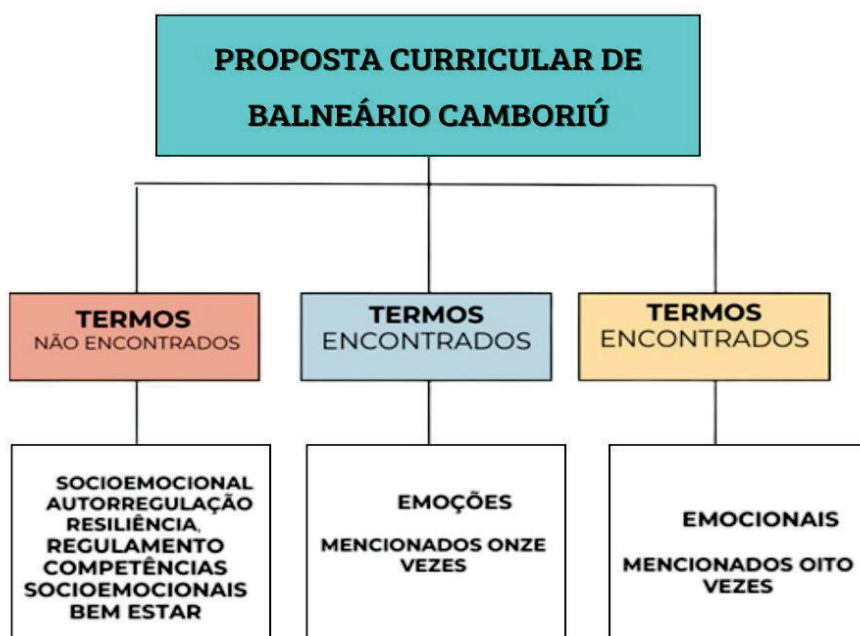
A integração dos currículos numa rede de educação resulta da adoção coletiva desse princípio. Enfatizando, quando o princípio da atividade é adotado e colocado em prática, garantimos a integração da experiência vivida pela criança, desde bebê até o final do processo de escolarização. E, de acordo com a teoria histórico-cultural, tratar a pessoa que aprende como sujeito, isto é, como agente ativo com desejo, necessidades, corpo e mente envolvidos no processo de conhecimento do mundo – seja bebê, seja criança, seja aluno – é a condição fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades (Mello, 2018).

Dando continuidade às análises, o próximo parágrafo aborda os conceitos de competências socioemocionais, analisando como são definidos e tratados nos documentos curriculares, além de identificar a presença ou ausência de termos específicos relacionados a essas competências por meio da categoria 2 nas Definições e abordagens.

#### 4.1.2 Categoria 2 -Definições e abordagens

Na análise da Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú, observamos que, apesar de a expressão “**emoção**” mencionada, não encontramos no texto os termos relacionados a “**competências socioemocionais**”, “**socioemocional**”, “**autorregulação**”, “**resiliência**”, “**bem-estar**” e “**regulamento**” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021). A figura a seguir demonstra os achados da pesquisa:

**Figura 10** - Achados Proposta Curricular de Balneário Camboriú



Fonte: Elaborada pela autora em 2025.

Em função da maior presença do termo “**emoção**”, citado onze vezes no documento, iremos analisar em que contexto ele foi mencionado. Isso sugere uma valorização e reconhecimento das emoções no contexto educacional. No entanto, a ausência de outros conceitos relacionados indica uma possível limitação à abordagem dos aspectos emocionais, sem explorar de forma aprofundada estratégias como a autorregulação emocional, o desenvolvimento da inteligência emocional e a apresentação de competências socioemocionais. Assim, embora as emoções sejam reconhecidas como um tema relevante, o documento não apresenta um tratamento mais específico e estruturado dessas competências.

Nesse contexto, compreender como a proposta curricular municipal é sistematizada sem a presença e influência das emoções aponta um aspecto significativo, como destaca Casassus (2009, p. 43):

Apesar de uma concepção teórica sobre as emoções terem mudado, como pessoas individuais, sabemos pouco sobre nossas próprias emoções e nosso ser emocional. Isso é normal e acontece, porque as emoções foram temidas e desvalorizadas na cultura humana. Em consequência, a dimensão emocional foi afastada tanto da cultura quanto dos processos de formação. Só recentemente essa dimensão está sendo inserida nas escolas.

O conceito das emoções como parte integrante do processo educacional é relativamente recente e, embora venha sendo progressivamente aceito e explicitado na comunidade escolar, sua difusão ainda ocorre gradualmente. Conforme Maturana (1998, p. 15), “[...] o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional”, destacando que não é possível dissociar essas dimensões no desenvolvimento do indivíduo.

No entanto, a proposta considera as emoções como elementos intrínsecos à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, enfatizando que o processo educativo vai além da simples aquisição de conhecimento, abrangendo também aspectos emocionais, sensíveis e culturais. A análise da Proposta Curricular de Balneário Camboriú evidencia que as emoções estão presentes de maneira transversal em diferentes aspectos do processo educacional. Elas são reconhecidas como parte essencial da formação integral dos estudantes, seja no brincar, na arte, na literatura ou na interação social (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021).

[...] tenho sensibilidade e não só rabiscos! Faço história e cultura, sem esquecer do brincar! Sinestesia de doce fruta madura? Minha criança vai vivenciar! No ‘faz de conta’ das **emoções**, transformo tudo em brincadeira... Múltiplas linguagens viram expressões, nessa brincante infância ‘crianceira’! (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, p. 68).

As emoções aqui são tratadas como ferramentas que enriquecem o brincar e permitem à criança vivenciar múltiplas experiências conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular relata que a criança “[...] vivencie múltiplas experiências, aprenda sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, elabore sentidos sobre a realidade e construa conhecimentos de maneira ativa” (BRASIL, 2018, p.36).

A Proposta Curricular de Balneário Camboriú apresentou a emoção como um dos

aspectos fundamentais no processo de aprendizagem, onde se afirma que a aprendizagem ocorre “[...] apenas pelo choro, sorriso e **emoções**” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, p. 70 – grifo nosso). A proposta também menciona a importância das emoções no contexto da ampliação dos saberes culturais, ao afirmar que é essencial explorar “[...] movimentos, gestos, sons, formas, texturas, núcleos, palavras, **emoções**, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, p. 225 – grifo nosso).

O papel das emoções na prática pedagógica também é destacado na página 253, onde se menciona que:

[...] estratégias e recursos que serão utilizados deverão ser pensados e preparados antecipadamente. Merecem atenção os recursos internos: **emoções**, voz, olhar e expressão corporal, assim como os recursos externos: ambiente, objetos, efeitos sonoros e outros (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, p. 253 – grifo nosso).

Além disso, as emoções aparecem associadas à literatura, onde se menciona que a esfera literária desperta “[...] **emoções**, sensações, reflexões e opiniões” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, p. 439-440 – grifo nosso).

Outro aspecto relevante da abordagem das emoções é sua relação com a música e a sonoridade, conforme descrito na página 459, onde se menciona a manifestação das emoções por meio das diferentes sonoridades experimentadas pelas crianças. A valorização da manifestação emocional também está presente onde se menciona que o estudante deve ser capaz de “[...] manifestar emoções, curiosidades e desejos” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, p. 815).

Por fim, no documento destaca-se que a comunicação envolve não apenas a transmissão de informações, mas também a expressão de sentimentos e emoções, conforme descrito: “[...] comunicação de ideias, sentimentos, **emoções** e informações” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021, pág. 826 – grifo nosso). Contudo, observa-se que, em alguns trechos, o tratamento das emoções é mais implícito, indicando a necessidade de aprofundar estratégias que potencializem o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (2010) reforçam essa

perspectiva ao mencionar a importância de considerar o ser humano de forma integral, superando uma visão fragmentada que priorizava apenas os aspectos racionais e cognitivos. Integrar a dimensão emocional no currículo exige um esforço para superar barreiras históricas e culturais.

O processo de construção da Proposta Curricular de Balneário Camboriú reafirma a importância do envolvimento coletivo e da reflexão contínua para garantir que o currículo seja um instrumento sonoro, capaz de responder às necessidades do presente e preparar as crianças para os desafios do futuro. Nesse sentido, a valorização de aspectos como as emoções, a criatividade e as interações sociais na aprendizagem são direcionadas para a formação de sujeitos críticos, participativos e sensíveis às demandas do mundo contemporâneo.

[...] em aprendizagem, é o princípio da atividade: bebês, crianças e alunos aprendem quando são sujeitos nos processos, quando são agentes, quando são pessoas ativas que sentem a necessidade de fazer, planejam sua ação e a realizam. Em outras palavras, a pessoa que aprende está por inteiro na atividade... com o corpo, com a mente e com a **emoção** (que podemos chamar também de vontade ou necessidade) (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021 – grifo nosso).

Assim sendo, para atender a uma proposta pedagógica baseada nas relações, deve-se considerar o conhecimento, a cultura e a parceria das famílias e da comunidade nos processos de cuidar e educar as crianças, conforme o que preconiza a BNCC (2017, p. 37):

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar - especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

A construção de um sistema educacional eficaz vai além da formulação de diretrizes pedagógicas; exige uma gestão eficiente que garanta sua implementação no cotidiano escolar. A existência de normas e regulamentações não garante, por si só, que as práticas pedagógicas sejam aplicadas de maneira adequada, pois isso depende de fatores estruturais, organizacionais e da formação contínua dos profissionais da educação. Wiggers, 2007 cita que:

Apesar dos avanços que caracterizam o atual quadro educacional brasileiro, no que se refere o aporte legal em causa, não se pode ignorar os riscos que decorrem da precariedade dos sistemas para a implementação e gerenciamento das diretrizes pedagógicas institucionais, pois o simples delineamento de diretrizes pedagógicas – ricas e diversas para o estabelecimento educacional – por si só não garantirá sua implementação já que requer condições objetivas e subjetivas para sua implementação no cotidiano escolar (Wiggers, 2007, p. 32).

Nesse sentido, Wiggers (2007) alerta para a necessidade de ações que diminuam as dificuldades prejudicadas ao processo de implementação curricular, enfatizando que a efetivação das diretrizes pedagógicas depende não apenas de sua formulação, mas também de um planejamento estruturado, de recursos adequados e de um comprometimento institucional que favorece sua execução.

Discutir a implementação das competências socioemocionais no currículo pode contribuir significativamente para uma maior participação da comunidade escolar, pois esse processo exige um planejamento estruturado, recursos adequados e um comprometimento institucional, conforme relata Wiggers (2007). Ao inserir essa temática no currículo e promover discussões, a escola abre espaço para uma maior participação da comunidade escolar.

Diante da importância das competências socioemocionais no currículo, torna-se fundamental analisar como essa abordagem está sendo implementada em diferentes contextos educacionais. A seguir, será realizada uma análise dessa proposta curricular do município de Camboriú–SC.

#### 4.2 Discussão Achados do Município de Camboriú-SC

A Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Camboriú fundamenta-se na concepção de infância como uma etapa única e insubstituível da vida humana, caracterizada por vivências e experiências lúdicas que contribuem para a formação do sujeito em seu contexto ecológico, social e histórico. Essa visão reconhece a infância como um período com início e fim definidos, enfatizando a importância de respeitar o desenvolvimento físico e cognitivo da criança, conforme destacado por Rousseau no século XVIII. Além disso, a proposta integra abordagens das áreas de psicologia, sociologia e antropologia, considerando o brincar como essencial para a constituição do ser humano, e destaca a necessidade de conscientização ambiental desde a primeira infância,

promovendo práticas sustentáveis e o uso de materiais biodegradáveis nas atividades pedagógicas.

#### 4.2.1 Categoria 1 - Origem e contexto

Ao analisar a proposta curricular de Camboriú, observa-se que ela relata aprimorar a qualidade da educação infantil às crianças de zero até cinco anos e onze meses, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB n.º 9394/1996. Apresenta-se como um documento para subsidiar cada instituição de ensino. Explica também que a construção dessa proposta ocorreu de forma democrática e colaborativa, com a participação ativa de coordenadores, gestores, supervisores, professores e monitores da rede municipal de ensino de Camboriú. Essa participação se deu por meio de encontros formativos realizados no âmbito do Projeto “*Aperfeiçoando Saberes*” na etapa da Educação Infantil, ocorridos entre julho e setembro do ano em questão, durante os momentos de hora-atividade dos professores, conforme apresentado:

[...] esse documento, foi construído de forma democrática e colaborativa, com a participação efetiva dos profissionais dos segmentos educativos da rede municipal de ensino de Camboriú (Coordenadores/Gestores, Supervisores, Professores e Monitores), por meio da construção dos Referenciais Teóricos de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. A participação se deu por meio dos encontros formativos ofertados no âmbito do Projeto “*Aperfeiçoando Saberes*” na etapa da Educação Infantil, que ocorreu no período de julho a setembro do corrente ano, nos momentos de hora atividade dos professores, previstos na Lei Federal 11.738/2008 (CAMBORIÚ, 2019, p.10).

O documento explica que a reestruturação da proposta foi motivada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2017), regulamentada pela resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação — CNE. Consoante as diretrizes estabelecidas pelo CNE e pelo Ministério da Educação (MEC), as redes municipais de ensino em todo o país, iniciaram processos de atualização de suas propostas curriculares, e Camboriú, cumprindo a legislação vigente, também realizou essa reestruturação.

No que tange à concepção de currículo, a proposta de Camboriú adota uma definição ampliada, alinhada ao Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEIs (2010). O currículo é entendido como um conjunto de práticas que articula as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos culturais, artísticos,

ambientais, científicos e tecnológicos, visando ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Essa abordagem considera o currículo todo integrado, onde as diferentes dimensões se inter-relacionam para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A Proposta Curricular de Camboriú relata estar em consonância com a BNCC (2017), e orienta as unidades de ensino na elaboração de seus currículos. A proposta de Camboriú reconhece a importância dos direitos e objetivos de aprendizagem das crianças, estabelecendo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. O documento relata que busca assegurar que as crianças aprendam em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a construir significados sobre si mesmas, os outros e o mundo social e natural.

Além disso, enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os direitos das crianças, promovendo uma educação que considere a especificidade e identidade da infância em uma concepção curricular integrada, conforme:

Infância: Etapa singular e insubstituível da vida do ser humano, constituída de vivências e experiências brincantes e interativas que possibilitam a sua formação de sujeito eco sócio histórico, por meio da interação que estabelece com os pares, com o conhecimento em suas diferentes dimensões, com a cultura e com a natureza em seu entorno (CAMBORIÚ,2019, p.32).

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Camboriú adota os Campos de Experiências preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), reconhecendo-os como fundamentais para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Para aprofundar a compreensão dos Campos de Experiências, a Rede Municipal de Ensino de Camboriú implementou um percurso formativo composto por cinco encontros de oito horas cada. Durante essas sessões, os profissionais estudaram os Campos de Experiências à luz dos fundamentos propostos por teóricos da educação, conforme relatado:

Em cada encontro formativo, o “conteúdo” dos Campos de Experiências, era estudado à luz dos fundamentos propostos pelos teóricos da educação progressista, como Vygotsky (2017); Steiner (2013); Gandini (2012); Montessori (2017); Soares (2018) (CAMBORIÚ,2019, p.42).

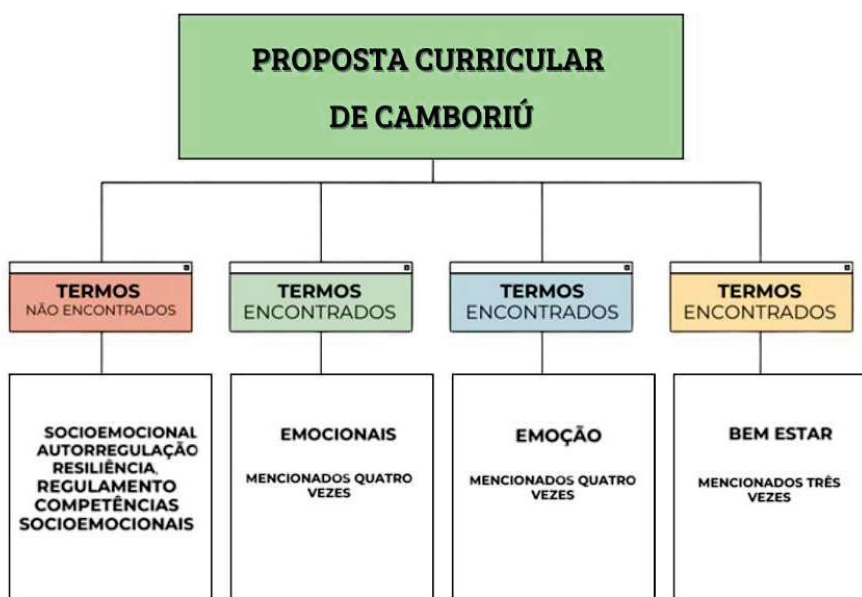
Durante os encontros formativos para a construção da proposta curricular de Camboriú, segundo o documento, cada formação foi dedicada ao estudo dos fundamentos propostos por teóricos da educação, como Vygotsky (2017), Steiner (2013), Gandini (2012),

Montessori (2017) e Soares (2018). Essa abordagem permitiu que os educadores integrassem diversas perspectivas teóricas, resultando em uma proposta curricular que com diferentes referenciais.

#### 4.2.2 Categoria 2 -Definições e abordagens

Na análise da Proposta Curricular do Município de Camboriú, (CAMBORIÚ, 2019) observamos que, apesar de as expressões “emoção”, “emoções” e “bem-estar” serem mencionados, não encontramos no texto os termos relacionados a “autorregulação”, “regulamento”, “competências socioemocionais”, “resiliência” e “socioemocional” conforme demonstra a figura a seguir:

**Figura 11 - Achados Proposta Curricular de Camboriú**



Fonte: Elaborada pela autora em 2025.

A análise realizada identificou os termos presentes na proposta, bem como o contexto em que foram apresentados. O processo iniciou com a identificação do termo “emocionais”, seguido pela análise de “emoção” e, por fim, “bem-estar”. Dessa forma, foi possível compreender a relação entre esses conceitos no conteúdo apresentado. Os termos emocionais foram mencionados:

Nesse sentido, o profissional responsável pelo planejamento das vivências e experiências no ambiente educativo, deve estar atento para que essas estejam de acordo com as necessidades, físicas, biológicas, psicológicas, **emocionais**, sociais e históricas das crianças. (CAMBORIÚ, 2019, p.51 – grifo nosso).

Nesta citação na Proposta Curricular de Camboriú, a palavra “emocionais” é utilizada para enfatizar a necessidade de considerar as dimensões emocionais no planejamento e organização do ambiente escolar. O texto destaca que o profissional responsável pelo planejamento das vivências e experiências no ambiente educativo deve estar atento para que essas estejam conforme as necessidades físicas, biológicas, psicológicas, emocionais, sociais e históricas das crianças. Essa abordagem se relaciona à BNCC (2017), que enfatiza que a organização do tempo e do espaço deve ser planejada de maneira a promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas necessidades e ritmos.

Na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Camboriú, a prática avaliativa é concebida como uma vertente pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Essa abordagem buscou promover diversos aspectos do ser humano, incluindo os aspectos “*emocionais*”, corpóreos, éticos, políticos e sociais:

Desta forma, fica concebido neste documento que a prática avaliativa é entre outras uma vertente pedagógica e tem a função de desenvolver vários aspectos do ser humano, tais como: **emocionais**, corpóreos, éticos, políticos e sociais, que quando observados e descritos de forma contextualizada entre os conteúdos repassados e o dia a dia da criança se enriquecem a cada objetivo alcançado (CAMBORIÚ, 2019, p.89 e p.137 – grifado pelo autor).

Nesta citação, o termo “*emocionais*” refere-se às dimensões afetivas e emocionais do desenvolvimento infantil, reconhecendo a importância de compreender e apoiar as emoções das crianças no processo educacional. Essa abordagem vem ao encontro com os conceitos de inteligência emocional propostos por Goleman (1995), que enfatiza a capacidade de identificar e gerenciar as próprias emoções e as dos outros como fundamentais para o sucesso pessoal e de ensino “[...] a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nos nossos relacionamentos” (Goleman, 1995, p. 43)

O termo “*emocionais*” na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Camboriú, aparece no contexto dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especificamente no direito II, que enfatiza a importância do brincar para o desenvolvimento

integral das crianças. Este direito destaca que as crianças devem brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências “*emocionais*”, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Conforme a seguir:

II. BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências **emocionais**, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (CAMBORIÚ, 2019, p.127 - grifo nosso).

O uso do termo “*emocionais*” neste contexto refere-se às experiências afetivas e emocionais que as crianças vivenciam durante o brincar. Experiências fundamentais para o desenvolvimento da inteligência emocional, que envolve a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros. Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar e expressar suas emoções, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a convivência social e o aprendizado.

Essa abordagem está alinhada com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017), que reconhece a importância do brincar como uma atividade que favorece o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos emocionais, cognitivos, sociais e físicos. A Base destaca que “[...] o brincar é direito da criança e deve ser garantido em todas as etapas da Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 10).

Continuando as análises, o termo emoções foi encontrado em quatro momentos da Proposta Curricular do Município de Camboriú:

IV. EXPLORAR movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, **emoções**, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. V. EXPRESSAR, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, **emoções**, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (CAMBORIÚ, 2019, p.127 – grifo nosso).

Na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Camboriú, o termo “*emoções*” é mencionado na orientação para a elaboração do parecer descritivo,

especificamente no item III, que trata da aprendizagem e desenvolvimento nos parâmetros das DCNEIs (2009) e BNCC (2017). Nesse contexto, ao descrever o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, os professores são orientados a considerar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre os quais está o direito de “[...] expressar-se como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (CAMBORIÚ, 2019 p.127).

[...] explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, **emoções**, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela. Expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, **emoções**, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (CAMBORIÚ, 2019, p.147 – grifo nosso).

O parágrafo acima da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Camboriú, apresenta o termo “*emoções*” destacado no contexto dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente no direito que enfatiza a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças. Este direito indica que as crianças devem brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, bem como suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Essa abordagem está alinhada com a definição de Aprendizagem Socioemocional (SEL) proposta pelo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL,2020), que descreve a SEL como:

[...] o processo pelo qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas (CASEL, 2020).

A Proposta Curricular do Município de Camboriú (2019) menciona o termo “*bem-estar*” em três ocasiões, destacando sua relevância no contexto social, conforme será indicado no próximo parágrafo.

Na Proposta Curricular do Município de Camboriú (2019, p. 27), a orientação para

“[...] criar contextos que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do 'bem-estar' coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade” enfatiza a importância de ambientes educacionais que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Criar contextos que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do **bem-estar** coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade (CAMBORIÚ, 2019, p.27).

A sustentabilidade no brincar requer a consciência da importância dos impactos sistêmicos entre a natureza, os animais e a economia na vida do ser humano desde seu nascimento e na qualidade de vida de toda a população. O ser humano requer o desenvolvimento social por meio de ambientes de **bem-estar** e de inserção social, por meio de inúmeras práticas como o uso dos recursos existentes na natureza ou de materiais descartáveis como caixas de papelão para produzir brinquedos e brincadeiras que garantam essa sustentabilidade (Kishimoto, 2019, p.33).

Nesse contexto, o “*bem-estar*” refere-se ao estado de satisfação física, emocional e social das crianças, garantindo que elas se sintam seguras, valorizadas e integradas ao grupo. No trecho citado da Proposta Curricular do Município de Camboriú (2019, p. 27), o termo “*bem-estar*” é utilizado para enfatizar a necessidade de uma educação que responda às inquietações sobre como a sociedade se organiza para garantir a continuidade da espécie humana em condições mínimas de qualidade de vida.

Nesse contexto, “*bem-estar*” refere-se às condições que asseguram a sobrevivência e a qualidade de vida dos seres humanos, incluindo aspectos como saúde, segurança, justiça social e sustentabilidade ambiental, conforme abaixo:

Nesse sentido, as questões postas pela autora nos desafiam a pensar uma nova concepção de mundo. O mundo, o universo, não pode mais ser pensado dissociado das ações humanas, uma vez que, são essas ações humanas que mais impactam os ecossistemas, dimensões essenciais para manutenção da vida humana na terra. E ao pensar a concepção de mundo, é necessário pensar a partir de uma educação “viva”, que responde às inquietudes maiores, como, por exemplo, o modo como uma sociedade se organiza para que a espécie que a sustenta, os seres humanos, possam continuar existindo dentro de um quadro de **bem-estar** mínimo (Sauvé, 2016 – grifo nosso).

A autora Lucie Sauvé (2016) destaca que a educação deve promover uma compreensão crítica das interações entre seres humanos e o meio ambiente, incentivando práticas que contribuam para o bem-estar coletivo e individual.

Assim como em Balneário Camboriú, a proposta do município de Camboriú

apresenta uma valorização e reconhecimento das emoções no contexto educacional. No entanto, a ausência de outros conceitos relacionados indica uma possível limitação à abordagem dos aspectos emocionais, sem explorar de forma aprofundada estratégias como a autorregulação emocional, o desenvolvimento da inteligência emocional e a apresentação de competências socioemocionais. Assim, embora as emoções sejam reconhecidas como um tema relevante, o documento não apresenta um tratamento mais específico e estruturado dessas competências.

A seguir, será apresentada a análise do município de Itajaí–SC, considerando como suas diretrizes curriculares abordam o desenvolvimento emocional.

#### 4.3 Discussão Achados do Município de Itajaí-SC

As Diretrizes Curriculares do município de Itajaí (ITAJAÍ, 2020) foram concebidas a partir da necessidade de estabelecer um referencial unificado para a educação municipal, considerando as particularidades locais e as orientações nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

##### 4.3.1 Categoria 1 - Origem e contexto da proposta curricular

Como relatado, o processo de elaboração contou com a participação de gestores, professores e especialistas, buscando garantir um currículo que atendesse às demandas da comunidade escolar e promovesse uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Além disso, como apresentado, as diretrizes foram estruturadas para contemplar não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo aspectos socioemocionais, culturais e cognitivos. O documento demonstrou orientar a prática pedagógica de maneira contextualizada, incentivando metodologias ativas, inclusão e equidade no ensino, visando fortalecer a qualidade educacional no município.

Sob a denominação de Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica, (DCMEB), esse documento normativo e referencial, aponta caminhos para que o currículo das instituições de ensino da Rede Municipal de Itajaí seja vivo, orgânico e ao mesmo tempo, sistematizado, amparado e fundamentado em conhecimentos científicos, históricos, culturais, tecnológicos e ambientais (ITAJAÍ, 2020, p.15).

O processo, como relatado, ocorreu de forma democrática e participativa, envolvendo diferentes etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos-EJA. Embora o município já tivesse elaborado um documento curricular em 2015, com a obrigatoriedade da BNCC (2017) exigiu sua atualização, mobilizando novamente a Rede Municipal de Ensino para adequar-se às novas diretrizes e garantir um alinhamento com os princípios éticos, políticos e estéticos da educação.

Documento atualizado, o desafio agora é implementar o que já foi construído nas redes nacional, estadual e municipal para avançar no aprofundamento e na ressignificação das práticas que garantam cada vez mais que os alunos vivenciem experiências de aprendizagem diversificadas e de boa qualidade, com vistas a cumprir o proposto para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (ITAJAÍ, 2020, p. 406).

O grande desafio relatado foi a implementação dessas diretrizes, buscando aprofundar e ressignificar as práticas pedagógicas para garantir experiências de aprendizagem diversificadas e de qualidade. A diversidade de perfis dos alunos, suas histórias de vida e aspirações foram fatores centrais na construção do currículo, o que exigiu metodologias que atendessem às diferentes realidades.

O processo de elaboração do documento analisado envolveu a sistematização de diretrizes educacionais com foco na formação integral dos sujeitos, articulando currículo, bibliotecas escolares, educação especial e educação infantil. Porém, a análise esteve direcionada à Educação Infantil, observando a abordagem, seu desenvolvimento histórico, concepções pedagógicas e organizacionais, princípios norteadores, currículo e práticas pedagógicas fundamentadas nos Campos de Experiência.

Sujeito constituído de natureza e cultura, autor de sua história, instituído de direitos, que nas interações qualificadas, vivencia e experiência, convive com outras crianças e adultos, brinca cotidianamente de diversas formas, participa ativamente com adultos e outras crianças de todas as vivências e experiências propostas, explora movimentos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, elementos da natureza, na instituição de Educação Infantil e em outros espaços, ampliando seus saberes sobre a cultura, se expressa como sujeito dialógico, criativo e sensível, se conhece e constrói sua identidade pessoal, social, de pertencimento ao ecossistema e a cultura de seu meio, constituindo uma imagem afirmativa de si e de seus grupos de pertencimento (ITAJAÍ, 2020, p.165).

O conceito eco-sociohistórico reconhece que o ser humano é indissociável da natureza e da cultura, constituindo-se historicamente por meio de interações sociais e

experiências no meio em que está inserido. Em Itajaí-SC, essa abordagem reflete na Educação Infantil ao considerar a criança como sujeito ativo, criativo e sensível, que constrói sua identidade e pertencimento através das vivências com outros sujeitos e com o ambiente natural e cultural.

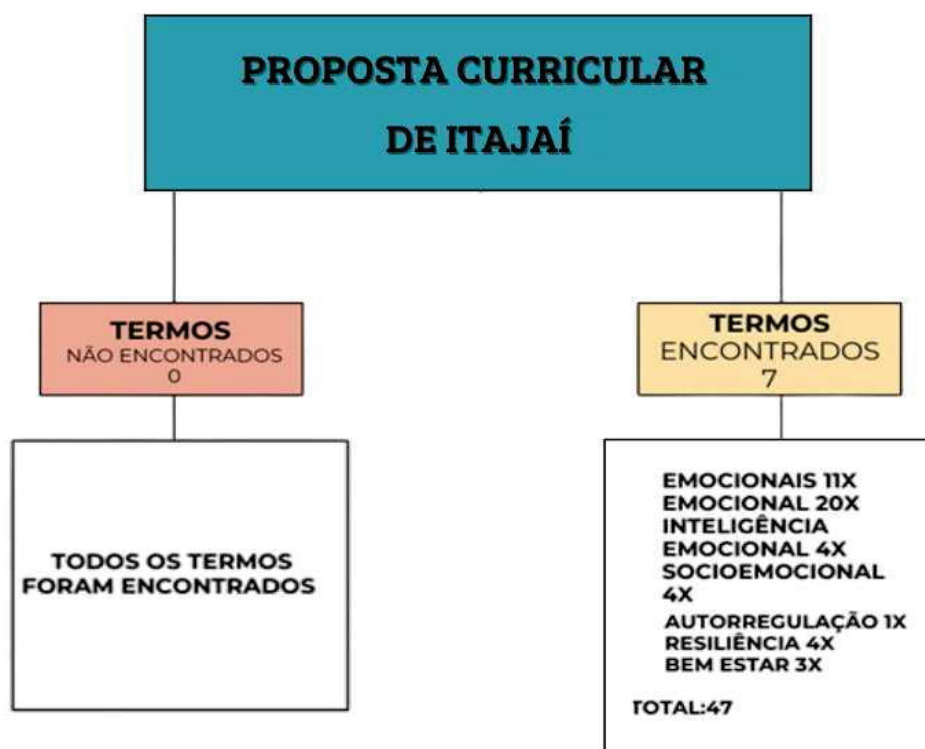
O brincar, a exploração de elementos da natureza e as interações qualificadas são essenciais para a criança ampliar seus saberes e desenvolva uma relação de pertencimento ao ecossistema e à cultura local. Essa perspectiva fortalece a humanização do sujeito ao valorizar a experiência coletiva, a diversidade e a construção de uma identidade afirmativa e dialógica, promovendo uma educação integrada e sustentável.

Ainda ressalta que ao explicar sobre o processo de humanização, a proposta destaca a crescente desconexão das crianças com seus pares, famílias, amigos e professores, em um contexto onde as transformações sociais acontecem de maneira rápida e as redes sociais frequentemente difundem comportamentos agressivos e difíceis de compreender. Nesse cenário, como relatado, há a necessidade de a educação se preocupar com o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças, ou seja, com a formação da sua inteligência emocional. Essa abordagem e pesquisadores serão apresentados na próxima análise.

#### 4.3.2 Categoria 2 -Definições e abordagens

Diferentemente das propostas curriculares de Balneário Camboriú e Camboriú, a proposta curricular de Itajaí (ITAJAÍ, 2020) apresenta de forma direta a inteligência emocional como parte integrante do processo de humanização, fundamentando-se nas teorias de Daniel Goleman (2011) sobre Inteligência Emocional e Howard Gardner (1994) sobre as Inteligências Múltiplas. Outro diferencial é que todos os termos foram encontrados no decorrer da proposta conforme a figura demonstra.

**Figura 12 - Achados Proposta Curricular de Itajaí**



Fonte: Elaborada pela autora em 2025.

A proposta curricular de Itajaí enfatiza significativamente as competências socioemocionais, evidenciado pelo fato de que termos como **“competências socioemocionais”**, **“socioemocional”**, **“emocionais”**, **“autorregulação”**, **“resiliência”**, **“bem-estar”** e **“regulamento”** aparecem 47 vezes ao longo do documento. No contexto da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, a inteligência emocional foi incorporada ao currículo, oferecendo formação específica aos profissionais para qualificar o processo de ensino e aprendizagem:

Nesse sentido, a Rede Municipal de Ensino de Itajaí insere em seu currículo a dimensão da inteligência emocional, ofertando formação específica nesse tema aos profissionais de modo a promover a qualificação do processo de ensino e aprendizagem (ITAJAÍ, 2020, p.5).

Conforme Oliveira (2011), a ênfase não está nas qualidades objetivas do ambiente, mas em como esses elementos são percebidos e filtrados pela experiência emocional da

criança. O ambiente, então, funciona como um recurso que a criança utiliza para agir, explorar, significar e se desenvolver, mediado pelas suas emoções. O termo “*emocional*” aparece vinte vezes no texto, ressaltando a centralidade das emoções no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Itajaí apresentou, por meio da Proposta Curricular, que as experiências emocionais influenciam como a criança interage com o mundo e se apropria do conhecimento.

Essa abordagem trouxe estudos sobre a interação entre inteligência e emoção. A proposta de Itajaí (ITAJAÍ, 2020), ao inserir a dimensão da inteligência emocional em seu currículo, buscou promover a formação socioemocional dos alunos desde a infância, desenvolvendo competências emocionais essenciais para a construção de uma educação integral. Esse processo é descrito através das três fases do desenvolvimento emocional: aquisição, refinamento e transformação, ressaltando que a competência emocional não é um dado natural, mas um aprendizado que deve ser cultivado e aprimorado no contexto cultural, social e ambiental da criança.

Tempo e lugar nutridos de finitude e eternidade, onde o brincar prepara as bases e fundamentos para o desenvolvimento saudável do ser humano, estação em que a criança se reconhece, descobre, compreende e constrói seu mundo, sua cultura, estabelecendo vínculos de afeto por meio de vivências e experiências com o mundo natural e cultural e com os pares com os quais convive (ITAJAÍ, 2020, p.169).

Em relação a concepção de infância o texto cita diversos pesquisadores cujas contribuições teóricas fundamentam a concepção de infância apresentada pela Rede Municipal de Ensino de Itajaí. O primeiro deles é Santos (2018, p. 169), que é mencionado no início ao propor a infância como um “[...] tempo e lugar nutridos de finitude e eternidade”, destacando a importância de vivenciar a infância de maneira plena, especialmente por meio do “*brincar*”. Outra autora destacada é Kishimoto (2014), que aborda a sustentabilidade no brincar, enfatizando a consciência dos impactos sistêmicos entre natureza, animais e economia, e como práticas sustentáveis devem ser incorporadas ao processo educativo.

Por fim, Gonzalez-Mena e Eyer (2014) são citados ao destacar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento neurológico das crianças, indicando que as interações iniciais com o meio e os pares têm um impacto duradouro nas estruturas cerebrais e na vida adulta da criança.

Baseia-se no princípio vygotskiano em que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo sujeito, que gera uma qualidade **autorreguladora** às ações e ao comportamento. Esta formulação realça a atividade sócio histórica dos sujeitos na formação das funções mentais superiores (ITAJAÍ, 2020, p.237 – grifo nosso).

Na Proposta Curricular de Itajaí (ITAJAÍ,2020), o conceito de “*reguladora*” está relacionado ao princípio de Vygotsky de aprendizagem, onde o aprendizado ocorre por meio da interação entre elementos externos e internos. A aprendizagem não é apenas uma questão individual, mas envolve a internalização de conhecimentos culturais e sociais, permitindo que o aluno regule suas próprias ações e comportamentos.

Ao se promover uma educação que preconiza o desenvolvimento integral do sujeito, postula-se, a partir do princípio em que a prática vise um indivíduo para agir com autonomia pessoal e coletivamente, flexibilizando suas ações, apresentando resiliência, responsabilidade junto ao meio em que vive. Para este fim devem-se tomar decisões em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários visando o respeito pela diversidade (ITAJAÍ, 2020, p.44).

No contexto apresentado, o termo “*resiliência*” é explicado como uma habilidade essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo. Ao vivenciar a diversidade humana no contexto escolar e social, o sujeito deve aprender a agir com autonomia, tanto pessoal quanto coletivamente, adaptando suas ações às diversas situações e desafios.

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, **resiliência** e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (ITAJAÍ, 2020, p.287, 299 e 336 – grifo nosso).

A resiliência aqui é vista como a capacidade de se recuperar ou se adaptar a dificuldades, respeitando as diferenças culturais, étnicas, religiosas, entre outras, e agindo com responsabilidade e empatia em relação ao meio em que vive. Essa capacidade de adaptação e superação de obstáculos é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e solidária. Neste parágrafo, a resiliência é apresentada como um conjunto de competências específicas de Ciências no Ensino Fundamental, segundo a BNCC (2017).

O termo regulamento foi mencionado nas páginas 69 e 406, porém estava relacionado a processos e não as habilidades socioemocionais. Já o termo bem-estar foi encontrado em três momentos, nas páginas 15, 170 e 199 ITAJAÍ (2020) o termo “*bem-estar*” é empregado na proposta curricular para indicar a importância de criar ambientes

que favoreçam o desenvolvimento saudável das crianças, integrando-as tanto ao meio natural quanto ao social. O bem-estar está relacionado à qualidade de vida e à interação equilibrada com o universo natural e social, visando promover a sustentabilidade e a inclusão.

O termo socioemocional foi encontrado em quatro momentos da Proposta Curricular do Município de Itajaí-SC, o primeiro se refere na página 42:

Educando – avaliação e auto avaliação – Avaliar para saber o quanto aprendeu a aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais, preparando-os para os seus projetos de vida, mundo do trabalho e convívio social. A auto avaliação faz com que o educando assimile que ele também é responsável por sua aprendizagem, levando em conta suas habilidades de convivência, de respeito às diferenças, de estar e agir no mundo (ITAJAÍ, 2020, p.42).

Segundo a BNCC (2017), a competência é entendida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A citação direta sobre inteligência emocional, juntamente com a menção aos pesquisadores Daniel Goleman e Howard Gardner, foi fundamental para contextualizar a importância dessa competência no processo educacional da Rede Municipal de Ensino de Itajaí.

A seguir, será apresentada a análise do município de Penha–SC, considerando como suas diretrizes curriculares abordam o desenvolvimento emocional.

#### 4.4 Discussão Achados do Município de Penha

A Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Penha (PENHA, 2020) apresenta sua construção dentro de um contexto histórico dos avanços na organização da educação infantil no Brasil. Relatando a trajetória desse segmento educacional que passou por diversas regulamentações, que estabeleceram princípios e parâmetros para a oferta dessa etapa de ensino culminando na obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, estabelecendo referências para o planejamento curricular em todo o país.

#### 4.4.1 Categoria 1 - Origem e contexto

A Proposta Curricular de Educação Infantil do município de Penha (PENHA, 2020), justificativa a necessidade de oferecer um ensino de qualidade, alinhado às diretrizes nacionais e às especificidades locais da rede municipal de ensino. O documento estabelece uma tripla missão para as instituições de educação infantil: garantir o bem-estar e segurança das crianças, proporcionar um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral e prevenir dificuldades futuras de aprendizagem e inclusão social.

Portanto, essa Proposta Curricular define os fundamentos, princípios e valores que inspiram as ações e intervenções das instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Penha, conferindo-lhes significado garantindo sua qualidade. Ainda, estabelece diretrizes para apoiá-las no estabelecimento de condições ideais de vida, de desenvolvimento e de aprendizagem, com vistas a oferecer o que há de melhor às crianças que as frequentam. (PENHA, 2020, p.11).

Segundo a Proposta Curricular de Educação Infantil do município de Penha, seu processo de construção foi pautado na legislação vigente e nos referenciais teóricos que orientam a educação infantil no Brasil. A elaboração do documento seguiu as diretrizes estabelecidas pela LDB (1996), pelas DCNEI (2009) e pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, além de incorporar recomendações da BNCC (2017) para garantir um alinhamento com as mais recentes concepções pedagógicas.

Segundo a Proposta Curricular de Educação Infantil do município de Penha (PENHA, 2020), a Rede Municipal de Ensino se fundamenta nos três princípios estabelecidos pela Diretriz Nacional para a Educação Infantil -DCNEI (2009): o ético, o estético e o político. Explicando que dessa forma, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das unidades de ensino devem oportunizar a autonomia, a responsabilidade e o respeito à diversidade, além de promover o exercício da cidadania e estimular a sensibilidade, criatividade e liberdade de expressão das crianças.

Desse modo, precisa ser compreendida como um ser complexo e contextualizado frente à realidade em que vive, o que permite reafirmar a concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico, criadora de cultura, devendo sua educação ter o mesmo grau de qualidade que se exige para as demais etapas da educação básica. (PENHA, 2020, p.19).

A Proposta Curricular de Educação Infantil de Penha (PENHA, 2020) apresenta as concepções de Educação Infantil, Criança e Infância, fundamentando-se em uma visão integral do desenvolvimento infantil. A educação infantil é compreendida como uma etapa

essencial da formação humana, integrando cuidado e aprendizagem. A criança é vista como sujeito ativo, criador de cultura e participante do meio em que vive, necessitando de um ambiente que favoreça sua autonomia e expressão. Já a infância é concebida como uma fase única e eterna na construção da identidade, marcada por experiências, brincadeiras e interações que devem ser asseguradas por meio dos direitos previstos na legislação educacional.

A Educação infantil de Penha é concebida como tempo e espaço onde a criança inicia a sua jornada educacional tendo intrínseca em si a vinculação entre educar e cuidar tornando esse binômio uma única ação, e portanto, indissociável do processo pedagógico, além de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio do acesso as culturas plurais as quais são provenientes da diversidade presente nas culturas das famílias e das suas comunidades de pertencimento. (PENHA, 2020, p.22).

Assim a Proposta Curricular de Educação Infantil de Penha (PENHA, 2020) compreende o currículo como um conjunto de práticas que influenciam diretamente a formação da criança, tendo a brincadeira e a interação como elementos centrais. Conforme a Proposta Curricular (PENHA, 2020) essa abordagem valoriza a criatividade, a exploração e a participação ativa nas experiências, garantindo o direito de viver a infância plenamente. Além disso, busca promover a igualdade de oportunidades educativas e coloca as necessidades da criança no centro do processo pedagógico, como relata Gesser e Ranghetti (2011, p. 16):

Propor ousadia, desafios na constituição de outra racionalidade para o design de um currículo significa acreditar que o ser humano é história, faz história e a refaz, conforme o tempo no qual vive. Hoje, a literatura que apresenta as pesquisas sobre o currículo e os processos de ensinar e de aprender, sobre o desenvolvimento do ser humano e sua constituição, destacam a relevância do ser humano como autor de sua história. Da mesma forma, propõem que professores e estudantes sejam, respectivamente, propositores e construtores dos currículos e sujeitos de sua aprendizagem.

Assim fortalecendo a identidade e as especificidades locais ao ampliar os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Penha (PENHA, 2020) ao considerar a realidade do município, a rede de ensino expandiu essa proposta com a inclusão de dois novos direitos, valorizando a cultura local e promovendo a equidade no ensino, assegurando que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às necessidades

e características das crianças da região, a partir da perspectiva teórica progressista e histórico-cultural.

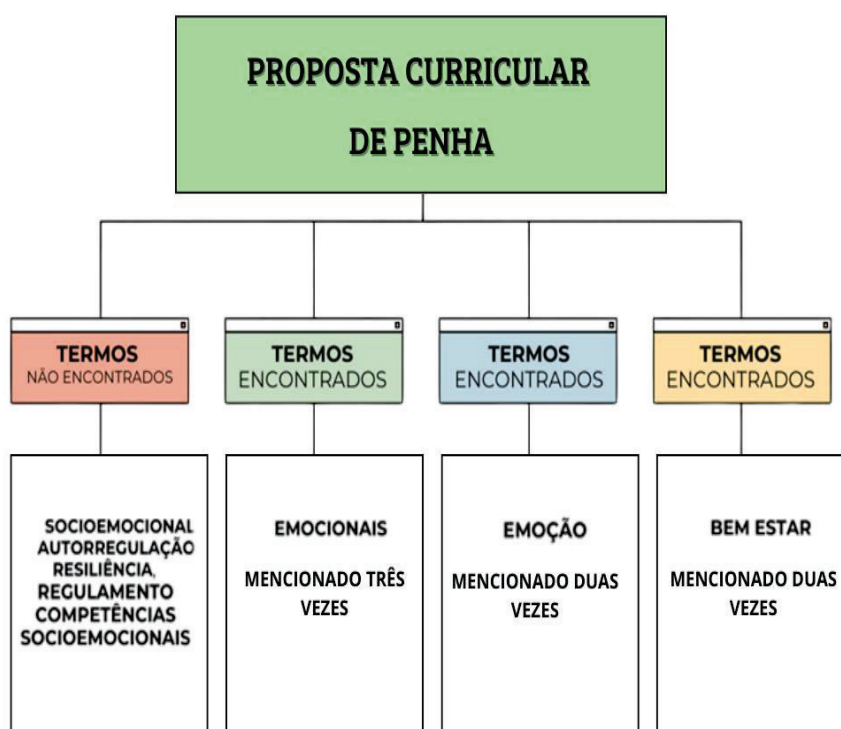
Portanto, para os profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Penha (SC), é importante que pensem e planejem as Vivências e Experiências partindo desses dois pressupostos teóricos, a experiência no âmbito da sensorialidade, proposta pelos teóricos da pedagogia progressista, e a experiência no âmbito da formação histórico-cultural, ou seja, as experiências de vida e relação entre os pares de uma comunidade de forma intergeracional. (PENHA, 2020, p.37).

A Proposta (PENHA, 2020) apresenta também a experiência na Educação Infantil a partir de dois pressupostos teóricos fundamentais: o âmbito da sensorialidade, no qual a criança aprende explorando o mundo por meio dos sentidos, e o da formação histórico-cultural, em que as interações e as narrativas transmitidas de geração em geração são essenciais para a construção do conhecimento. Nesse contexto, a Proposta Curricular da Educação Infantil de Penha (PENHA, 2020) substituiu o conceito de Atividade pelo de Vivências e Experiências.

#### 4.4.2 Categoria 2 -Definições e abordagens

Na análise da Proposta Curricular de Educação Infantil de Penha, (PENHA, 2020) observamos que, apesar de as expressões “**emoção**”, “**emoções**” e “**bem-estar**” serem mencionados, não encontramos no texto os termos relacionados a “**autorregulação**”, “**regulamento**”, “**competências socioemocionais**”, “**resiliência**” e “**socioemocional**” conforme demonstra a figura a seguir:

**Figura 13** - Achados Proposta Curricular de Educação Infantil de Penha



Fonte: Elaborada pela autora em 2025.

Assim como na Proposta Curricular de Camboriú (CAMBORIÚ, 2019), a Proposta Curricular de Educação Infantil de Penha (PENHA, 2020) no contexto do II Direito de aprendizagem, destaca a importância do brincar cotidianamente, o termo ‘emocionais’ está relacionado às experiências afetivas que as crianças vivenciam durante as brincadeiras. O brincar, nesse sentido, não se limita apenas à diversão, mas é uma forma rica de expressão das emoções, onde as crianças têm a oportunidade de explorar sentimentos como alegria, medo, ansiedade, entre outros, em um ambiente seguro e acolhedor. Além disso, ao brincar com diferentes parceiros — crianças e adultos — elas ampliam sua capacidade de lidar com essas emoções, desenvolvendo habilidades de empatia, autoconhecimento e regulação emocional. Essas experiências emocionais são fundamentais para o desenvolvimento das competências socioemocionais, já que permitem às crianças compreenderem seus sentimentos de maneira mais plena, favorecendo também o respeito pelas emoções e diferenças dos outros.

BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências **emocionais**, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (PENHA, 2020, p.87– grifo nosso).

O termo emocional se refere a prática avaliativa, ao observar e descrever aspectos emocionais, busca entender como a criança lida com suas próprias emoções, como o medo, a alegria ou a frustração, e como essas emoções se manifestam nas interações sociais e nas experiências cotidianas. A avaliação, nesse contexto, considera também o desenvolvimento afetivo.

Dessa forma, fica concebido nesse projeto que a prática avaliativa é uma vertente pedagógica e tem a função de desenvolver vários aspectos da criança, tais como: **emocionais**, corpóreos, éticos, políticos e sociais, que quando 99 observados e descritos de forma contextualizada entre os conteúdos repassados e o dia a dia da criança se enriquecem a cada objetivo alcançado. (PENHA, 2020, p.98– grifo nosso).

Analisando a Proposta Curricular de Penha (PENHA, 2020) assim como a Proposta Curricular de Camboriú (CAMBORIÚ,2019) no campo de experiências Corpo, Gestos e Movimentos, as emoções estão sendo citadas ao destacar a importância de a criança expressar seus sentimentos por meio do corpo, utilizando-o como uma forma de comunicação e expressão. "Expressar suas emoções e estados emocionais com o próprio corpo" (PENHA, 2020, p. 136). Assim, o corpo não apenas serve para a realização de atividades físicas, mas também para a comunicação e a expressão dos sentimentos, permitindo que a criança se conecte com seus próprios estados emocionais e os compartilhe com os outros de maneira significativa.

O fato de que o estilo emocional afeta a saúde física abre todo um novo mundo de possibilidades e eleva a medicina mente-corpo a outro patamar, pois sugere que podemos controlar nossos sentimentos e pensamentos com o objetivo de promover nossa saúde física. Isso sugere também que todos nós – os médicos, o establishment médico e os possíveis pacientes –devemos levar a mente mais a sério ao tentarmos compreender as causas das doenças e ao buscarmos maneiras de preveni-las e de tratá-las. (Davidson, Begley, 2012, p.53).

No contexto da Proposta Curricular de Penha (PENHA, 2020), no campo de experiências Corpo, Gestos e Movimentos, a emoção é abordada como um elemento essencial na relação entre o corpo e a expressão. Como descrito no documento, "Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, **emoção** e

linguagem" (PENHA, 2020, p.– grifo nosso). Dessa forma a corporeidade é apresentada não apenas relacionada ao movimento, mas também à manifestação das emoções e ao desenvolvimento da comunicação nas interações.

Por meio da análise da pesquisa, observa-se que o termo bem-estar é encontrado duas vezes. Em ambas as ocorrências, ele está relacionado à garantia de condições adequadas para as crianças nas instituições de Educação Infantil, assegurando um ambiente acolhedor para o seu desenvolvimento integral.

As crianças, por meio das orientações teórico metodológicas contidas no documento, terão a oportunidade de desenvolver habilidades de alto nível em ambientes educativos preocupados com seu **bem-estar** em uma concepção holística e adaptados às suas necessidades. (PENHA, 2020, p.7– grifo nosso).

No texto, a palavra bem-estar aparece no contexto da garantia dos direitos das crianças dentro das instituições de Educação Infantil, assegurando que a organização da jornada escolar esteja alinhada às diretrizes da legislação vigente.

Desse modo, o indicado na legislação maior, é cumprido na esfera municipal, de modo a garantir o **bem-estar** das crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil do município. (PENHA, 2020, p.18– grifo nosso).

Conforme a Proposta Curricular de Educação infantil de Penha (PENHA, 2020), o cumprimento da carga horária mínima, a definição do tempo de permanência e o controle de frequência são medidas que visam não apenas a oferta de um atendimento educacional adequado, mas também a promoção de um ambiente seguro, acolhedor e favorável ao desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, o bem-estar refere-se à criação de condições que respeitem as necessidades das crianças, proporcionando-lhes um espaço de aprendizado, convivência e cuidado durante sua permanência na escola, conforme preconiza o disposto no Art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), onde se prevê:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; [...]

Embora a Proposta Curricular de Educação Infantil do município de Penha (PENHA, 2020) tenha citado os termos "emoções", "emoção" e "bem-estar", assim como Balneário

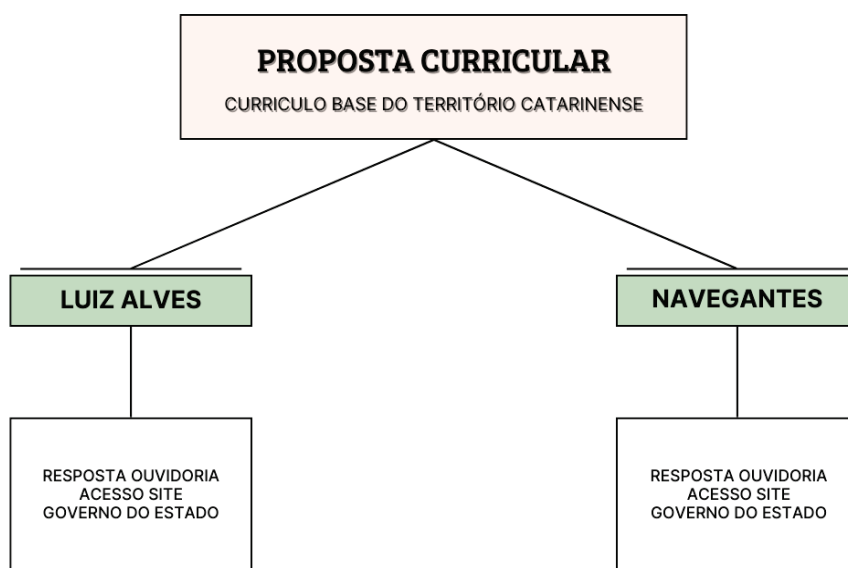
Camboriú (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2021) e Camboriú (CAMBORIÚ, 2019), a abordagem desses conceitos na proposta curricular ainda apresenta limitações. Apesar do reconhecimento da importância das emoções no contexto educacional, o documento se refere as estratégias específicas para o desenvolvimento da autorregulação emocional, da inteligência emocional e competências socioemocionais.

A seguir, será apresentada a análise dos municípios de Luiz Alves e Navegantes, por meio do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019).

#### 4.5 Discussão dos achados da Proposta Curricular dos Municípios Luiz Alves e Navegantes

Os municípios de Navegantes e Luiz Alves confirmaram a adoção do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) por meio de respostas enviadas via ouvidoria, embora essa informação não estivesse em seus respectivos sites institucionais.

**Figura 14** - Achados das Proposta Curriculares de Luiz Alves e Navegantes



Fonte: Elaborada pela autora em 2025.

Diante disso, para análise e fundamentação, utilizei a proposta curricular disponível no site da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, garantindo, assim, o acesso aos documentos.

#### 4.5.1 Categoria 1 - Origem e contexto da Proposta Curricular

Segundo o Currículo Base do Território Catarinense, (SANTA CATARINA, 2019) em Santa Catarina, foram realizadas ações complementares, incluindo um seminário estadual com 400 profissionais da educação, formação continuada para análise da BNCC (2017), e a instituição de um Regime de Colaboração com as redes municipais. O estado elaborou a Versão Zero do Currículo Base, enviada a escolas de 191 municípios para contribuições. Após sistematização, houve consulta pública e formação de redatores para aprimoramento do documento.

Segundo o Currículo do Território Catarinense, o mesmo foi desenvolvido por meio de um trabalho coletivo entre UNDIME/SC, SED, UNCME, CEE e FECAM, no intuito de qualificar a educação em Santa Catarina. Referenciado na BNCC (2017), ele respeita a diversidade educacional dos municípios e promove a equidade na Educação Básica. O documento buscou ressignificar o planejamento e a prática docente, incentivando o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, fortalecendo seu protagonismo e transformação social.

Este documento foi elaborado com a participação de muitas pessoas! Em cada palavra ou reflexão deste material, temos o esforço de, aproximadamente, 400 professores e gestores da Educação Básica que trabalham em escolas e centros de Educação Infantil das Redes Municipais e Estadual de todas as regiões do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019, p.13).

O currículo foi elaborado ao longo de dois anos de estudo e diálogo, garantindo flexibilidade e respeito às especificidades locais. O documento relata ser referência para os municípios organizarem suas propostas pedagógicas, assegurando coerência entre ensino e aprendizagem.

O Estado de Santa Catarina, por meio de suas propostas curriculares, enfatiza a formação humana integral. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2019) destacou a educação integral como um princípio fundamental do ensino, definindo-a como uma

estratégia que visa percursos formativos mais integrados e abrangentes (SANTA CATARINA, 2019, p. 14). Conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC “[...] afirma seu compromisso com a formação integral, fortalecendo o papel da Educação Básica no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2017, p. 14). Essa abordagem reforça a importância de um currículo integrado, que promova o diálogo entre as áreas do conhecimento e contemple as diversas dimensões do desenvolvimento humano.

O Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) apresenta uma abordagem ampla que contempla diversos aspectos da educação. Nesta pesquisa, o foco foi a análise dos elementos que competem especificamente à Educação Infantil, considerando como são reconhecidos e aplicados no contexto educacional. No que se refere à concepção de infância e criança, o documento destaca a infância como uma categoria social e histórica, respeitando a diversidade das formas de vivê-la. A criança é compreendida como sujeito de direitos, produtora e reprodutora de cultura, que constrói conhecimentos a partir de suas interações com o mundo ao seu redor (SANTA CATARINA, 2019).

Este mesmo documento enfatiza a importância dos princípios éticos, estéticos e políticos na formação integral das crianças, compreendendo que a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Esses princípios, assegurados na Constituição Federal de 1988 e em diretrizes nacionais, são elementos indissociáveis do desenvolvimento infantil e devem ser promovidos nas práticas pedagógicas. A Resolução n.º 5/2009<sup>9</sup> reforça essa necessidade ao estabelecer que a Educação Infantil deve garantir o acesso ao conhecimento, às diversas linguagens e aos direitos fundamentais das crianças, como a proteção, o respeito, a liberdade e a convivência. Dessa forma, a intencionalidade pedagógica deve assegurar que cada criança tenha oportunidades de vivenciar experiências que fortaleçam sua autonomia, criticidade e criatividade.

A implementação desses princípios na Educação Infantil, conforme o documento, deve estar alinhada aos eixos estruturantes das interações e brincadeiras, promovendo os

---

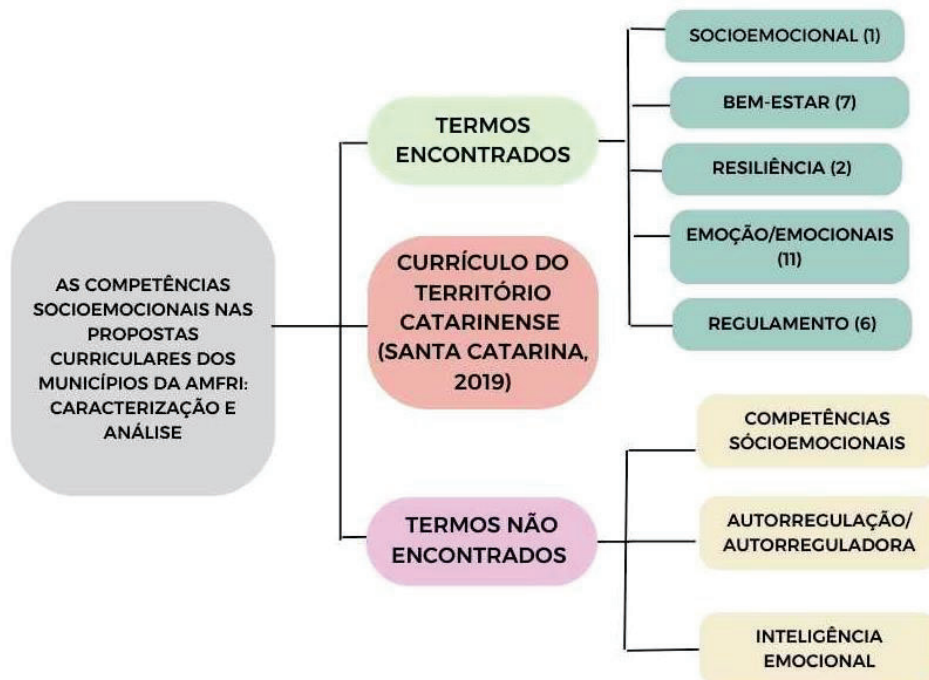
<sup>9</sup> BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Nacionais Para A Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Acesso 08.2024.

direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A valorização da diversidade cultural, da sensibilidade artística e da cidadania ativa deve ser fomentada por meio de práticas educativas que envolvam tanto a instituição escolar quanto as famílias e a comunidade, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Artigo 9º (BRASIL, 2009). Na sequência, serão apresentadas as principais definições e abordagens sobre a inteligência emocional:

#### 4.5.2 Categoria 2 -Definições e abordagens

O presente estudo analisou os termos “**emoção**”, “**emoções**”, “**bem-estar**”, “**autorregulação**”, “**regulamento**”, “**competências socioemocionais**”, “**resiliência**”, “**inteligência emocional**” e “**socioemocional**”, A figura a seguir ilustra como esses conceitos foram mencionados ou não no Currículo do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019).

**Figura 15 -** Conceitos no Currículo do Território Catarinense



Fonte: Elaborada pela autora em 2025.

O termo “*socioemocional*” aparece no contexto da Proposta Curricular do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), ao abordar a organização e a concepção do espaço curricular e físico. Nesse sentido, o documento enfatiza que a escola deve se constituir como um espaço de acolhimento, diversidade e pluralidade, contemplando diferentes saberes, manifestações culturais e perspectivas. A menção ao termo ocorre ao destacar a importância do respeito e da valorização das diferenças entre os estudantes, que incluem não somente aspectos físicos, sensoriais, étnicos e sociais, mas também características socioemocionais. Isso reforça a necessidade de considerar o desenvolvimento emocional e relacional dos alunos como parte fundamental do processo educativo.

Cabe às escolas, nesse sentido, desempenharem o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (SANTA CATARINA, 2019, p.87).

Goleman (1995) destaca que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento do cérebro, com um crescimento acelerado e uma capacidade de aprendizagem emocional mais intensa do que em qualquer outra fase da vida. Esse período é fundamental para a construção das bases emocionais da criança, estando diretamente relacionado ao conceito de “*socioemocional*”, que aparece na proposta curricular voltada para a superação de desigualdades socioculturais e socioeconômicas.

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, **resiliência** e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (SANTA CATARINA, 2019, p.358 – grifo nosso).

Na BNCC (2017), o termo “*resiliência*” aparece como uma habilidade fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, sendo mencionado nas competências específicas da área de Ciências da Natureza e da Geografia. No Currículo Base do território Catarinense, a resiliência é destacada como uma habilidade para os alunos poderem agir pessoal e coletivamente com responsabilidade, autonomia e flexibilidade frente a desafios, adaptando-se a mudanças e superando adversidades (BRASIL, 2017).

[...] desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo. Compreende, ainda, que a educação é o meio pelo qual se busca promover qualidade de vida, racionalidade, desenvolvimento da sensibilidade, desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental, bem como a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade, em suma, o bem-estar social (SANTA CATARINA, 2019, p.12).

O termo “*bem-estar*” é destacado em diversos contextos no Currículo do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), sendo relacionado à criação de um ambiente educativo que favoreça o conforto, a segurança e o desenvolvimento das crianças. A proposta curricular enfatiza a importância de garantir o bem-estar das crianças, tanto nas interações com seus pares quanto nas com o meio natural e cultural. Além disso, o documento destaca a necessidade de estar disponível para escuta e observação constantes, permitindo o acompanhamento e a valorização das necessidades das crianças. Esses princípios estão intimamente ligados à promoção de um desenvolvimento infantil integral, que envolve aspectos físicos, emocionais e sociais (SANTA CATARINA, 2019, p. 95, 113).

Na análise do currículo do território catarinense, observou-se que o termo “*regulamento*” foi mencionado em seis momentos distintos. No entanto, em nenhuma dessas ocorrências, o termo estava relacionado às competências socioemocionais. Em vez disso, todas as menções a “*regulamento*” estavam associadas a normas, procedimentos e processos administrativos ou pedagógicos, indicando diretrizes organizacionais da rede de ensino. Diante deste, não foi realizada análise do contexto em que o termo foi mencionado.

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a presença e a abordagem das competências socioemocionais nas propostas curriculares dos municípios que compõem a Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí-Açu (AMFRI). Para isso, buscou-se, primeiramente, apresentar pesquisas acadêmicas recentes que discutem a importância das competências socioemocionais na Educação Infantil, fornecendo embasamento teórico para a análise. Além disso, realizou-se um mapeamento dos documentos de sínteses curriculares, considerando sua origem, contexto e como foram materializados nas Propostas Curriculares para a Educação Infantil dos municípios da AMFRI.

A pesquisa também se propôs a identificar como os conceitos de competências socioemocionais estão contemplados nesses documentos oficiais, analisando seu contexto. A relevância deste estudo se apresentou na necessidade de compreender como essas competências estão sendo inseridas no contexto educacional municipal.

Na análise realizada, foi possível investigar a presença das competências socioemocionais nas propostas curriculares de seis municípios da AMFRI, a partir do total de onze que compõem a associação. Entre os municípios analisados, dois adotam o Currículo Base do Território Catarinense, enquanto os outros quatro possuem propostas curriculares próprias, elaboradas a nível municipal.

Esse achado evidencia a coexistência de diferentes abordagens na formulação curricular, refletindo tanto a adesão a um modelo estadual padronizado quanto a busca por diretrizes específicas adaptadas às particularidades locais.

Já a ausência de acesso à proposta curricular dos municípios de Porto Belo, Ilhota, Itapema, Balneário Piçarras e Bombinhas evidencia desafios recorrentes na gestão educacional pública, especialmente no que diz respeito à acessibilidade das informações. A Lei n.º 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação) determina, em seu artigo 8º, que documentos de interesse coletivo, como propostas curriculares, sejam divulgados em locais de fácil acesso. Essa situação sugere a necessidade de reforçar a gestão documental e a comunicação entre as secretarias de educação e a comunidade escolar.

Diante da falta de acesso aos documentos, não foi possível realizar a análise das categorias previamente estabelecidas para esta pesquisa. A Categoria 1, que aborda a '*Origem e Contexto*' das propostas curriculares das cidades da AMFRI, não pôde ser explorada, uma vez que a proposta curricular do município não foi encontrada no site oficial nem encaminhada por meio da ouvidoria.

Da mesma forma, a Categoria 2, que examina as '*Definições e Abordagens* dos conceitos de competências socioemocionais', incluindo a identificação de aspectos específicos como autocontrole, empatia e habilidades de comunicação, também não pôde ser analisada. A ausência desses documentos compromete a possibilidade de compreender como o município define e incorpora esses conceitos e componentes nas suas políticas educacionais.

Nas considerações sobre os seis municípios da AMFRI, nos quais tivemos acesso às propostas curriculares. As seis propostas curriculares se destacaram pela adoção das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2017), integradas de maneira crítica e reflexiva, considerando as especificidades locais. As propostas se alinham aos princípios éticos, políticos e estéticos, promovendo uma educação inclusiva que valoriza a diversidade cultural e favorece a formação integral dos estudantes.

Os seis municípios analisados relataram em suas propostas curriculares a ênfase no processo democrático e coletivo, tanto na sistematização quanto na implementação de suas diretrizes. Balneário Camboriú, Camboriú, Itajaí e Penha destacaram o papel da formação continuada e da análise periódica para a atualização constante de suas propostas curriculares. Já o Currículo do Território Catarinense foi construído por meio de seminários e grupos de estudo, envolvendo a participação ativa dos profissionais da educação.

Ao relacionar com a reflexão de Barbosa e Silva (2002), observa-se que, historicamente, o currículo educacional muitas vezes negligencia aspectos como a afetividade e as emoções. Antes da introdução formal dessas questões nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, princípios éticos, estéticos e políticos (DCNEI, 2010) estavam mais presentes na prática do que no documento oficial.

Como destacam os autores, é necessário desnaturalizar e “*historicizar*” o currículo para integrar esses componentes de maneira planejada e sistematizada. No contexto das competências socioemocionais e da educação emocional, visando tornar as questões emocionais mais visíveis e reconhecidas, afastando-as da visão mercadológica e trazendo-as para o cerne do processo educativo.

A efetivação desses conceitos não depende somente de sua formulação, mas também da criação de estratégias que integrem o desenvolvimento socioemocional ao cotidiano escolar, envolvendo formações para professores, metodologias e adaptações curriculares. Além disso, a disponibilização de recursos apropriados, como materiais didáticos e espaços de reflexão, é essencial para que essas competências sejam desenvolvidas eficientemente.

Diante desse contexto, é fundamental retomar as orientações da LDB - Lei de diretrizes e Base da Educação/MEC que destaca a importância do diálogo entre as propostas documentais e as práticas cotidianas (BRASIL, 1996). Nesse sentido, é necessário adotar estratégias que integrem os pressupostos estabelecidos com o cotidiano escolar.

Nos seis municípios analisados das propostas curriculares da AMFRI, observaram-se abordagens. Enquanto os municípios, como Balneário Camboriú, Camboriú e Penha, abordam as competências de forma implícita, vinculando-as a temas mais amplos como ética, cidadania e respeito à diversidade, o município de Itajaí se destaca por tratar as competências socioemocionais de maneira direta e estruturada.

Diferentemente das propostas de Balneário Camboriú, Camboriú, Penha e Currículo do Território Catarinense (Luiz Alves e Navegantes), a proposta curricular de Itajaí (ITAJAÍ,2020) inclui explicitamente a inteligência emocional como uma parte essencial do processo de humanização, fundamentada nas teorias de Daniel Goleman (2011) sobre Inteligência Emocional e Howard Gardner (1994) sobre as Inteligências Múltiplas.

A proposta curricular de Itajaí (ITAJAÍ,2020) enfatiza significativamente as competências socioemocionais, como evidenciado pelo fato de que todos os termos pesquisados foram mencionados na proposta curricular como “*competências socioemocionais*”, “*socioemocional*”, “*emocionais*”, “*autorregulação*”, “*resiliência*”, “*bem-estar*” e “*regulamento*” aparecem 47 vezes ao longo do documento. No contexto da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, a inteligência emocional foi integrada ao currículo de maneira estruturada, trazendo uma necessidade de continuidade de aprofundar a pesquisa etnográfica para entender como esse movimento ocorre nas vivências cotidianas escolares.

A educação, portanto, deve ser inclusiva e equitativa, favorecendo não somente o desenvolvimento acadêmico, mas também as competências emocionais e sociais. Reconhecendo as diferenças socioemocionais dos estudantes, a escola deve criar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança, garantindo um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral.

Conforme apontado pelo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2013), a aprendizagem socioemocional (SEL) deve ser vista como uma parte fundamental do currículo, integrando-se de forma transversal às atividades diárias. Isso implica que, além das habilidades cognitivas, a educação deve cultivar competências como empatia, autorregulação e habilidades de resolução de conflitos.

Em um contexto educacional que valoriza a diversidade, a integração das competências socioemocionais é um passo essencial para garantir uma educação de qualidade, que realmente atenda às necessidades de todos os alunos e os prepare para uma vida plena e participativa.

A nova Lei 14.819/24, que estabelece a obrigatoriedade de atenção psicossocial nas escolas, representa um marco significativo no reconhecimento da importância da saúde emocional no ambiente educacional. No entanto, sua implementação efetiva enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à formação adequada de profissionais, à

infraestrutura necessária e à adaptação das práticas pedagógicas para incorporar de forma integrada o cuidado psicossocial.

Barbosa e Silva (2002) destacam a necessidade de superar a abordagem tradicional e promover uma educação que seja mais culturalmente sensível e conectada às transformações sociais, preparando os educadores para lidar com as mudanças que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

## 5. CONSIDERAÇÕES

A partir dos achados desta pesquisa, constatou-se que a presença e a abordagem das competências socioemocionais nas propostas curriculares dos municípios pertencentes à AMFRI ocorrem de maneira heterogênea, evidenciando tanto avanços quanto desafios. Observou-se que, embora todos os documentos analisados se alinhem à Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) e proponham uma formação integral dos estudantes, a inserção das competências socioemocionais ainda não é homogênea. Em grande parte dos municípios, essas competências aparecem de forma implícita, vinculadas a temas amplos como ética, cidadania e diversidade. Apenas um município apresenta um tratamento direto, sistemático e aprofundado sobre o tema, evidenciando um movimento mais estruturado de incorporação dessas competências ao currículo.

Tais constatações indicam a necessidade de fortalecer o papel das competências socioemocionais como componentes fundamentais do processo educativo, integrando-as de maneira planejada e contextualizada às práticas pedagógicas. Os resultados também reforçam a importância de se investir na formação dos profissionais da educação e na criação de estratégias que promovam, de forma concreta, o desenvolvimento dessas competências no cotidiano escolar.

Por meio desta pesquisa, sugere-se que futuras investigações aprofundem o mapeamento dos processos de elaboração e divulgação das propostas curriculares, promovendo, assim, um diagnóstico mais detalhado das barreiras enfrentadas. Reconhece-se que muitos são os desafios de um município em atender às exigências legais, como recursos limitados e dificuldades na gestão, mas a acessibilidade à proposta curricular é um passo fundamental para fortalecer a participação da comunidade e garantir a implementação de políticas educacionais mais efetivas.

Neste movimento, o processo demanda um alinhamento das práticas curriculares às novas exigências sociais, onde a relação entre conhecimento e as necessidades emocionais dos estudantes não pode mais ser tratada separadamente.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras busquem acessar os documentos curriculares dos municípios não contemplados nesta análise, bem como realizem estudos de natureza qualitativa, como investigações etnográficas, que permitam compreender como

as competências socioemocionais vêm sendo efetivamente desenvolvidas nas práticas escolares. Essas abordagens podem contribuir para o aprofundamento da temática, permitindo avanços no campo da educação infantil e no fortalecimento das políticas públicas educacionais voltadas à formação integral dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

API Wordle – Imagem gerada. FELIZ EXÉRCITO. Disponível: <https://wordle-api.happyarmy.in/media/wordle/>. Acesso em 8 de janeiro de 2025.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú – 2021. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1bj95bLn7OmKAKZxYypv-b2z4ljQKd9F/view>. Acesso dia 15/08/2024.

BARBOSA, A. F.; SILVA, M. T. T. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 154 p.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLI, Alexandra Amadio. Percepções De Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Sobre Resolução De Problemas E Competências Socioemocionais. 12/03/2017 105 F. Mestrado Em Educação Matemática Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourir.

BOMFIM, Z. A. C. (2010). Cidade e Afetividade: Estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Fortaleza, CE: Edições UFC.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regulamento. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/banco-de-precos/legislacao/lei-no-12-527-de-18-de-novembro-de-2011.pdf/view>. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2017.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18 - Disponível: [https://www.seduc.ro.gov.br /portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](https://www.seduc.ro.gov.br /portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Acesso 08.2024

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* nº. 9.394. Brasília: MEC, 1996.

CAMBORIÚ. Documentação. Disponível em: <https://educacao.camboriu.sc.gov.br/do>. 2019. Acesso 14 de Agosto de 2024.

CASASSUS, J. Fundamentos da educação emocional. Brasília, DF: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CASEL. (2013). Effective Social And Emotional Learning Programs. Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. Colaborativo para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional.

CASEL. (2020). Vila Educação. Disponível: <https://vilaeducacao.org.br/blog/index.php/casel-atualiza-sua-definicao-de-aprendizagem-socioemocional/>. Acesso em 01.02.2024.

CIERVO, Tassia Joana Rodrigues. A Centralidade Das Competências Socioemocionais Nas Políticas Curriculares Contemporâneas No Brasil - 18/03/2019 154 F. Mestrado Em Educação. Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: [Http://Www.Unisinos.Br/Biblioteca](http://www.unisinos.br/Biblioteca).

DALAGNOL, Rosangela Fatima. Educação Emocional Na Educação Infantil: Concepções Da Docência Sobre As Competências Socioemocionais Da BNCC - 30/08/2020 256 F. Mestrado Profissional Em Educação. Universidade Federal Da Fronteira Sul, Erechim Biblioteca Depositária: Uffs- Campus Erechim.

DAMÁSIO, A. E o cérebro criou o homem. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, A. Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Cia da Letras, 2020.

DARLING-Hammond, L. The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. New York, NY: Teachers College Press - 2010

DARWIN, Charles R. The expression of the emotions in man and animals. London: John Murray, 1872.

DAVIDSON, R. J., & Begley, S. (2012). The Emotional Life Of Your Brain. Penguin.

DURLAK, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. The Impact Of Enhancing Students' Social And Emotional Learning: A Meta-Analysis Of School-Based Universal Interventions. Child Development, 82(1), 405-432. 2011.

FERREIRA, Camila Aparecida. O Componente Curricular Projeto De Vida E As Competências Socioemocionais: Percepções De Docentes Do Município De Três Lagoas - Ms' 19/03/2023 143 F. Mestrado Em Pós-Graduação Em Educação. Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária. Disponível em: [https://Repositorio.UFMS.br/Handle/1234567\\_89/6375](https://Repositorio.UFMS.br/Handle/1234567_89/6375). Acesso em dez. 2024.

FONSECA, AGANZERLA; ENÉAS. Fechamento das escolas na pandemia de Covid19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem – 2020. RP Fonseca, GC Sganzerla, LV Enéas. Revista Debates em Psiquiatria, 2020•repositorio.pucrs.br p.32. Acesso 15 de abril de 2024.

GARDNER, H. Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas. 1a ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa /Antônio Carlos Gil. –São Paulo: Atlas, (2002; 2017).

GESSER, Veronica; Ranghetti, Diva Spezia. O Currículo no Ensino Superior: Princípios Epistemológicos para um design contemporâneo. Revista e-Curriculum, [S.l.], v. 7, n. 2, set. 2011.ISSN1809-3876.

GOLEMAN, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than Iq. Bantam Books.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional [recurso eletrônico]. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GONCALVES, Gecilvone Passos. Implementação Da Política De Desenvolvimento Das Competências Socioemocionais: Um Estudo De Caso Na EEFM João Mattos' 21/03/2019 107 F. Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas Instituição De Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

GRANDO, Patrícia. Competências Socioemocionais Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Uma Análise De Suas Finalidades Educativas' 25/08/2021 86 F. Mestrado Em Educação. Universidade Comunitária Da Região De Chapecó, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária Da Região De Chapecó.

ITAJAÍ. Documentação. 2020. Diretrizes Curriculares de Educação Básica de Itajaí. <https://drive.google.com/drive/folders/1uMly40PHfqIVp-3Q4wXzQWURFW83IE1d> Acesso em 15 de agosto de 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. Espacios en Blanco - Serie Indagaciones - No 24 - Junio 2014. (81-106). Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf>. Acesso em: 14 agosto 2024.

LAPOPE - BIBLIOTECA FMC. Recomposição das aprendizagens e desigualdades educacionais pós-pandemia. Exibir <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/recomposicao-das-aprendizagens-e-desigualdades-educ>. Acesso em 5 de dezembro de 2024.

LIMA, Ligia Cristina Poffo. A Ampliação Do Mercado De Soluções Para Educação: O Capital Em Busca Do Santo Graal' 09/02/2021 157 F. Mestrado Em Educação. Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: UFSC.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1998

MAYER, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition And Personality, 9(3), 185-211. Martins, Adriano De Moraes. Domínio Afetivo: Uma Discussão Teórica De Suas Dimensões - 06/03/2018 119 F. Doutorado Em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária. Disponível: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21227>.

MAYER, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model Of Emotional Intelligence: Principles And Updates. Emotion Review, 8(4), 290-300.

MAZETTO, Luzimar Dos Santos Ribeiro. O Ensino De Ciências Por Investigação E O Desenvolvimento Das Competências Socioemocionais Em Estudantes Com Dificuldades De Aprendizagem: Um Estudo De Caso' 09/02/2021 80 F. Mestrado Profissional Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza. Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Campus Londrina.

MELLO, Suely Amaral. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. Educação em Análise, Londrina, v. 3, n. 2,

p. 47–71, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p47. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33683>. Acesso em: 13 agosto. 2024

MINAYO, Maria Cecília De Souza (Org.). Pesquisa Social. Teoria, Método E Criatividade. 18 Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Neusa Setubal. O Desafio Do Desenvolvimento Das Competências Socioemocionais Como Parte Curricular Em Uma Escola De Ensino Médio Em Tempo Integral Do Ceará - 30/07/2019 149 F. Mestrado Profissional Em Gestão E Avaliação Da Educação Pública. Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz De Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Da UFJF.

NASCIMENTO, Thais Fernanda Martins. Programa Inova Educação Na Rede Estadual Paulista (2020-2021): Foco Nas Habilidades E Competências Socioemocionais - 18/08/2022 Undefined F. Mestrado Em Educação. Universidade Federal De São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: UFSP.

NERI, M. Fgv Social Lança A Pesquisa De Retorno Para A Escola, Jornada E Pandemia. Fgv Social Centro De Políticas Sociais - 2022. Disponível em: <https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-lanca-pesquisa-retorno-para-escola-jornada-e-pandemia>. Acesso em: 28 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, Ana Paula Teles De. Um Estudo Sobre Estrutura Algébrica Grupo: Potencialidades E Limitações Para Generalização E Formalização' 07/08/2017 128 F. Doutorado Em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourri.

OLIVEIRA, Mariana Tudisco De. Desenvolvimento De Competências Socioemocionais: Formação De Professores Para A Implementação E Avaliação De Uma Intervenção Com Estudantes Do Ensino Fundamental' 16/03/2022 82 F. Mestrado Em Educação. Universidade Do Oeste Paulista, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede De Bibliotecas Da Unoeste - Campus II.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Covid-19 Pandemic. 2022. Disponível em <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 16/07/2023.

PASCOA, Emanuela Galvao. As Competências Socioemocionais Na Educação Básica: A Revista Nova Escola Em Pauta' 22/09/2021 140 F. Mestrado Em Educação. Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: <Http://Www.Unisinos.Br/Biblioteca>.

PENHA. Portal da Educação de Penha. Disponível em: <https://educapenha>. Acesso em 16 de agosto de 2024.

PORTO BELO. Membros da Secretaria de Educação. Disponível: <https://portobelo.sc.gov.br/membros-da-secretaria-de-educacao>. Acesso em 13 de agosto de 2024.

QUEVEDO, Emanuelle Aline lung Teles. Da Reestruturação Produtiva À Produção Da Base Nacional Comum Curricular ' 27/05/2021 100 F. Mestrado Em Educação. Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: <Http://Tede.Unioeste.Br>.

RABELO, Jeriane Da Silva. Competências Socioemocionais Na Formação E Na Prática Docente: Percepções De Professoras Da Educação Infantil' 29/04/2021 178 F. Doutorado Em Educação. Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Centro De Humanidades UFC.

RODRIGUES, Bruna Alonso. Como As Competências Socioemocionais Podem Ser Desenvolvidas Nas Aulas De Ciências Da Natureza?' 03/10/2023 135 F. Mestrado Profissional Em Ensino De Ciências E Matemática. Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Francisco Montojos IFSP.

ROSA, Cibele Aparecida Santos. Domínio Afetivo: Análise De Emoções De Professores Dos Anos Finais Do Ensino Fundamental' 01/03/2020 133 F. Doutorado Em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Campus Marquês De Paranaguá.

SANTA CATARINA. BNCC e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/bncc-e-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarina>. Acesso em 12 de agosto de 2024.

SANTOS, Dionei Rua Dos. Emoção e Cognição no Ensino E Aprendizagem: Análise De Uma Prática Pedagógica À Luz De Aspectos De Teóricos Da Teoria Histórico-Cultural Da Atividade' 25/05/2020 151 F. Doutorado Em Educação Nas Ciências. Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí Biblioteca Depositária: Mario Osorio Marques.

SANTOS, J. O. Educação Emocional Na Escola: A Emoção Na Sala De Aula. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SANTOS, Karine de Souza. Competências Socioemocionais Dos Educadores Na Pandemia Do Sars-Cov-2: Uma Análise De Vídeos No Youtube - 16/12/2021 101 F. Mestrado Em Ensino Instituição De Ensino: Instituto Federal De Educação Ciência E Tecnologia De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: IFMT.

SANTOS, William Jose Dos. Um Olhar Para O Corpo Humano Na Perspectiva Da Educação Em Ciências, Da Cultura E Das Competências Socioemocionais' 25/02/2021 116 F. Mestrado Em Ensino De Ciências. Universidade Cruzeiro Do Sul, São Paulo Biblioteca Depositária: Repositório Institucional.

SANTOS, Zemilda C. W. N. Criança e a Experiência Afetiva com a Natureza. Curitiba, PR: Ed. APPRIS, 2018.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. Revista Contrapontos, 100. Itajaí, SC., v. 16, n. 2, p. 288-299, jul. 2016. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/4974>>. Acesso em: 14 agosto. 2024.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico (24ª Ed.). São Paulo: Cortez Editora. 2017.

SILVA, Graciela Coelho da. As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: desdobramentos na formação de professores' 07/03/2021 160 f. Mestrado

profissional em Políticas Públicas e gestão educacional. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSM.

SILVA, Millyane Lima da. Os desafios enfrentados pela educação em tempos de pandemia. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 04, Vol. 02, pp. 134-145. Abril de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/enfrentados-pela-educacao>.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam / Robert E. Stake; tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2011.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem E Desenvolvimento Intelectual Na Idade Escolar. In: Vygotski, L.S. Et Al. Linguagem, Desenvolvimento E Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. 7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro, RJ: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2017.

WIGGERS, Verena. As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina. 2007. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo, 2007.

ZORTEA, Valeria Gon. As Competências Socioemocionais E O Ensino Religioso: Aplicabilidade No Contexto Escolar Com O Aporte Das Tecnologias Digitais Educacionais 19/08/2021 100 F. Mestrado Profissional Em Ciências Das Religiões. Faculdade Unida De Vitória, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Faculdade Unida De Vitória.

## APÊNDICE

### Apêndice- 1 - Anotações da pesquisadora nas pesquisas das Propostas curriculares

QTDE	MUNICÍPIO / PPP	PROGRAMAS	RESPONDEU
01	<p style="text-align: center;"><b>ITAJAÍ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Secretaria de Educação</li> <li>2. Publicações</li> <li>3. Diretrizes da Rede Municipal de Ensino</li> <li>4. Diretrizes a Nacional Curricular da Educação Básica de Itajaí</li> <li>5. Curriculares Municipais</li> </ol> <p><a href="https://drive.google.com/drive/folders/1uMly40PHfqIVp-3Q4wXzQWURFW83IE1d">https://drive.google.com/drive/folders/1uMly40PHfqIVp-3Q4wXzQWURFW83IE1d</a>.</p>	SIM	SIM Resposta em: 30/09
02	<p style="text-align: center;"><b>LUIZ ALVES</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. SITE-hot site</li> <li>2. Governo</li> <li>3. Secretaria de Educação</li> <li>4. Não tem acesso as Diretrizes Curriculares ou Proposta Curricular Municipal</li> </ol> <p><a href="https://luzalves.atende.net/subportal/secretaria-de-educacao">https://luzalves.atende.net/subportal/secretaria-de-educacao</a></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Relata seguir a Diretriz do Território Catarinense.</li> <li>6. A Diretriz não estava mencionada no site do município. O arquivo foi retirado do site secretaria de educação estado de SC.</li> </ol> <p><a href="https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/bncc-e-curriculo-bas-e-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense/">https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/bncc-e-curriculo-bas-e-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense/</a>.</p> <p><a href="https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&amp;cod=35">https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&amp;cod=35</a></p>	SIM	SIM Resposta em: 30/09

03	<p style="text-align: center;"><b>PORTO BELO</b></p> <p>3 SITE: Portal do cidadão</p> <p>4 Secretaria de Educação</p> <p>5 Não tem acesso as diretrizes curriculares ou Proposta Curricular Municipal.</p> <p><a href="https://portobelo.sc.gov.br/membros-da-secretaria-de-educacao/">https://portobelo.sc.gov.br/membros-da-secretaria-de-educacao/</a></p>	NÃO	SIM Resposta em: 12/09
04	<p style="text-align: center;"><b>NAVEGANTES</b></p> <p>1. SITE: Prefeitura</p> <p>2. Secretaria de Educação</p> <p>3. Não tem acesso as diretrizes curriculares ou Proposta Curricular Municipal.</p> <p><a href="https://navegantes.sc.gov.br/secretaria-da-educacao/">https://navegantes.sc.gov.br/secretaria-da-educacao/</a></p> <p>4. Rede Municipal de Educação aderiu ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, porém a informação não está no site.</p> <p>5. O arquivo foi retirado do site secretaria de educação estado de SC.</p> <p><a href="https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/bncc-e-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense/">https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/bncc-e-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense/</a>.</p>	SIM Lei Ordinária nº 3606/2021 - Inclusão de Medidas de Capacitação Socioemocional no Projeto Pedagógico das Escolas Públicas de Educação Básica	SIM Resposta em: 04/09
05	<p style="text-align: center;"><b>CAMBORIÚ</b></p> <p>1. Site Prefeitura</p> <p>2. Secretaria</p> <p>3. Documentos</p> <p><a href="https://educacao.camboriu.sc.gov.br/documentacao/">https://educacao.camboriu.sc.gov.br/documentacao/</a></p>	NÃO RESPONDEU	SIM Resposta em: 03/09
06	<p style="text-align: center;"><b>BALNEÁRIO CAMBORIÚ</b></p> <p>1.SITE Prefeitura</p> <p>2.SECRETARIAS</p> <p>3.SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO</p>	SIM Lei nº 4.612, de 14 de fevereiro de 2022. "Institui o Programa de Inteligência Emocional - um olhar à saúde	SIM Resposta em: 10/9

	4.DOWNLOADS Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú	mental dos profissionais lotados na Secretaria de Educação e das crianças e adolescentes matriculados na Rede Municipal de Ensino."	
07	<b>ILHOTA</b>		NÃO
08	<b>PENHA</b> 1. Educa Penha 2. Documentos 3. Proposta Curricular para Educação Infantil. 4. Currículo Base Educação Infantil e Ensino Fundamental 5. Homologação BNCC Educação Infantil 6. Parecer Homologação BNCC		NÃO <a href="https://penha.1doc.com.br/b.php?pg=wp/wp&amp;consulta=1&amp;ss=2&amp;erros=0&amp;itd=4&amp;hash=5D7FE669D5844568EF56C1B2">https://penha.1doc.com.br/b.php?pg=wp/wp&amp;consulta=1&amp;ss=2&amp;erros=0&amp;itd=4&amp;hash=5D7FE669D5844568EF56C1B2</a> 1DOC
09	<b>BALNEÁRIO PIÇARRAS</b>		NÃO
10	<b>ITAPEMA</b>		NÃO
11	<b>BOMBINHAS</b>		NÃO

**Apêndice 2-** Carta direcionada a Secretaria de Educação dos Municípios da AMFRI por meio da ouvidoria

À **Secretaria de Educação**

Assunto: Solicitação de Informações sobre Programas e Projetos Relacionados às Competências Socioemocionais.

Prezados,

Meu nome é Marilene Rosana Severino Cardoso, sou acadêmica do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Atualmente, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada "**As Competências Socioemocionais nas Propostas Curriculares dos Municípios da AMFRI: Caracterização e Análise**", sob a orientação da Professora Dra. Elaine Cristina da Silva.

A pesquisa tem como objetivo analisar a presença e a abordagem das competências socioemocionais, também citada como inteligência emocional, nas propostas curriculares dos municípios que compõem a AMFRI (Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí).

**Nesse contexto, gostaria de saber se há algum programa, projeto ou legislação específica em seu município que contemple o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação. Caso exista, solicito o envio do documento e informações.**

Desde já, agradeço pela atenção e fico à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

*Atenciosamente,*  
*Marilene Rosana Severino Cardoso*