

A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Anderson Antonio Cecon

MUST University, Estados Unidos

Vanderlei Porto Pinto

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Angélica Dornelles Dias

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marta Regina Lopes Cavalcante Barros

MUST University, Estados Unidos

Patrícia Ricken Lewin de Campos

MUST University, Estados Unidos

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i5.636>

Accito em: 04.05.2026

Resumo: Este artigo teve como objetivo ‘compreender a importância das habilidades socioemocionais no ambiente escolar e sua influência no processo de aprendizagem’. O estudo abordou a relação entre desenvolvimento socioemocional, atuação docente, organização escolar e aprendizagem, considerando pertencimento, regulação emocional, indisciplina, violência e participação no cotidiano escolar. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e finalidade descritivo-analítica, desenvolvida por meio de levantamento, seleção, leitura e interpretação de artigos científicos diretamente relacionados ao tema, com base em critérios de relevância, atualidade e aderência ao problema de pesquisa. A análise dos referenciais permitiu identificar que o desenvolvimento socioemocional interferiu no engajamento dos alunos e no desempenho escolar, enquanto conflitos, exclusão, fragilidade dos vínculos e sobrecarga docente comprometeram o processo educativo. Verificou-se, ainda, que a escola e os professores exerceram papel decisivo na promoção de experiências relacionais mais favoráveis à aprendizagem, embora essa atuação dependesse de formação adequada e de suporte institucional articulado. Concluiu-se, portanto, que a aprendizagem escolar esteve associada não apenas à dimensão cognitiva, mas também à qualidade do clima relacional e das práticas pedagógicas produzidas no espaço escolar.

Palavras-chave: Engajamento Discente; Clima Escolar; Mediação Pedagógica; Regulação Emocional; Convivência Escolar.

Abstract: This article aimed to ‘understand the importance of socio-emotional skills in the school environment and their influence on the learning process.’ The study addressed the relationship between socio-emotional development, teaching performance, school organization, and learning, considering belonging, emotional regulation, indiscipline, violence, and participation in everyday school life. To this end, a bibliographic study was carried out, with a qualitative nature and a descriptive-analytical purpose, developed through the survey, selection, reading, and interpretation of scientific articles directly related to the theme, based on criteria of relevance, recency, and adherence to the research problem. The analysis of the references made it possible to identify that socio-emotional development influenced student engagement and school performance, while conflicts, exclusion, fragile bonds, and teacher overload impaired the educational process. It was also found that schools and teachers played a decisive role in promoting relational experiences more favorable to learning, although this performance depended on adequate training and articulated institutional support. It was concluded, therefore, that school learning was associated not only with the cognitive dimension, but also with the quality of the relational climate and the pedagogical practices produced within the school space.

Keywords: Student Engagement; School Climate; Pedagogical Mediation; Emotional Regulation; School Coexistence.

Introdução

A temática das ‘habilidades socioemocionais no ambiente escolar’ foi delimitada, neste artigo, a partir de sua relação com o processo de aprendizagem de estudantes da educação básica. Esse recorte partiu do entendimento de que a escola constituiu-se como espaço de formação integral, no qual dimensões cognitivas, afetivas e relacionais se articularam de modo contínuo. Nessa direção, consideraram-se elementos como pertencimento escolar, regulação emocional, curiosidade para aprender, convivência e mediação de conflitos, uma vez que tais dimensões interferiram na experiência educativa e no desempenho acadêmico. Assim, o estudo foi situado no campo das discussões sobre aprendizagem, clima escolar e desenvolvimento socioemocional.

A escolha do tema justificou-se pela centralidade que as habilidades socioemocionais assumiram no debate educacional, especialmente diante da ampliação das discussões sobre saúde mental, convivência escolar, indisciplina, violência e engajamento discente. Observou-se que o rendimento escolar não pôde ser explicado apenas por variáveis cognitivas, pois o ambiente institucional, a qualidade das interações e a atuação docente também influenciaram o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o tema mostrou-se adequado para examinar fatores que favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento dos estudantes no espaço escolar.

Nesse contexto, a questão norteadora do estudo foi formulada nos seguintes termos: ‘Qual a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais no ambiente escolar para a aprendizagem dos alunos?’. A definição desse problema decorreu da constatação de que a escolarização envolveu múltiplos fatores e de que as habilidades socioemocionais ocuparam lugar

relevante na organização das relações pedagógicas. Dessa maneira, buscou-se compreender em que medida tais habilidades se associaram à aprendizagem, ao pertencimento escolar, ao clima institucional e à atuação docente, bem como de que forma conflitos, violência e indisciplina interferiram nesse processo.

A partir dessa problematização, definiu-se como objetivo geral ‘compreender a importância das habilidades socioemocionais no ambiente escolar e sua influência no processo de aprendizagem’. Em desdobramento, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: (I) analisar a relação entre habilidades socioemocionais e aprendizagem no contexto escolar; (II) examinar o papel da escola e dos professores no desenvolvimento socioemocional dos alunos; e (III) discutir os desafios escolares que afetam o desenvolvimento socioemocional e o processo de aprendizagem. Esses objetivos orientaram a seleção do corpus teórico e a organização analítica do artigo, permitindo desenvolver o tema em perspectiva articulada.

No que se referiu à metodologia, a pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de natureza qualitativa e finalidade descritivo-analítica. O estudo foi desenvolvido por meio de levantamento, seleção, leitura e interpretação de produções científicas diretamente relacionadas ao tema. Para tanto, empregaram-se combinações simples de palavras-chave, como ‘habilidades socioemocionais’, ‘aprendizagem’, ‘ambiente escolar’, ‘pertencimento escolar’, ‘violência escolar’, ‘indisciplina’ e ‘saúde mental na escola’. A busca concentrou-se em base acadêmica digital, com aplicação de critérios de inclusão e exclusão relacionados à atualidade, aderência temática, relevância científica e disponibilidade integral dos textos selecionados.

A análise teórica apoiou-se, principalmente, em Lima Júnior e Iaochite (2025), Soares *et al.* (2024) e Oliveira *et al.* (2024). Lima Júnior e Iaochite (2025) discutiram a relação entre bem-estar socioemocional, regulação emocional docente e apoio ao aluno. Soares *et al.* (2024) examinaram pertencimento escolar, curiosidade para aprender, indisciplina, violência e desempenho acadêmico. Oliveira *et al.* (2024), por sua vez, analisaram conflitos escolares, saúde mental e articulação intersetorial. Em conjunto, esses autores permitiram estabelecer diálogo entre perspectivas centradas no desempenho, na atuação docente e nas condições institucionais da escola.

Por fim, o artigo foi estruturado em seções articuladas entre si. Após esta ‘Introdução’, apresentou-se a ‘Metodologia’, com a descrição dos procedimentos da pesquisa bibliográfica. Em seguida, o desenvolvimento foi organizado em três capítulos: ‘Habilidades socioemocionais e aprendizagem no contexto escolar’, ‘O papel da escola e dos professores no desenvolvimento socioemocional dos alunos’ e ‘Desafios escolares que afetam o desenvolvimento socioemocional e o processo de aprendizagem’. Posteriormente, elaborou-se a seção de ‘Resultados e discussões’, destinada à interpretação crítica dos achados, e, ao final, as ‘Conclusão’, nas quais foram retomados o problema de pesquisa, os objetivos e as principais conclusões do estudo.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza qualitativa e finalidade descritivo-analítica, uma vez que se fundamenta na seleção, leitura, comparação e interpretação de produções científicas relacionadas ao tema das habilidades socioemocionais no ambiente escolar. Nessa perspectiva, esse tipo de investigação permite examinar conhecimentos já produzidos sobre determinado problema, identificando conceitos, relações e lacunas relevantes ao objeto estudado. Tal procedimento mostrou-se adequado aos objetivos do artigo, pois possibilitou compreender a importância das habilidades socioemocionais no ambiente escolar e sua influência no processo de aprendizagem, a partir do diálogo entre estudos recentes e diretamente vinculados ao problema de pesquisa.

No desenvolvimento do artigo, a metodologia bibliográfica foi aplicada em etapas sucessivas. Inicialmente, definiu-se o tema, o problema de pesquisa e o objetivo geral, a fim de delimitar o recorte analítico. Em seguida, foi realizada a busca de materiais científicos com base em combinações simples de descritores, como ‘habilidades socioemocionais’, ‘aprendizagem’, ‘ambiente escolar’, ‘pertencimento escolar’, ‘bem-estar’, ‘violência escolar’, ‘indisciplina’ e ‘saúde mental na escola’. Posteriormente, procedeu-se à leitura exploratória dos textos localizados, à seleção dos estudos mais aderentes ao tema e, por fim, à leitura analítica e interpretativa dos materiais escolhidos. Esse percurso permitiu organizar os referenciais em três eixos de discussão: habilidades socioemocionais e aprendizagem, papel da escola e dos professores, e desafios escolares que afetam o desenvolvimento socioemocional e o processo de aprendizagem.

Como base de dados, utilizou-se o *Google Acadêmico*, ferramenta de busca voltada à localização de literatura científica, como artigos, dissertações, teses, livros e trabalhos publicados em periódicos acadêmicos. Sua função, nesta pesquisa, consistiu em reunir produções indexadas em diferentes fontes e facilitar o acesso a estudos recentes e pertinentes ao tema investigado. A escolha dessa base ocorreu em razão de sua amplitude de cobertura, da facilidade de acesso e da possibilidade de refinamento por palavras-chave, período de publicação e relevância do material encontrado. Desse modo, o *Google Acadêmico* atuou como instrumento de levantamento bibliográfico, permitindo localizar os textos que compuseram o corpus analítico do artigo.

Os critérios de inclusão consideraram artigos científicos em língua portuguesa, com aderência direta ao tema, publicados em recorte temporal recente e disponíveis em texto completo. Também se priorizaram estudos que abordassem, de modo explícito, relações entre habilidades socioemocionais, aprendizagem, atuação docente, pertencimento escolar, violência, indisciplina e saúde mental no contexto escolar. Em contrapartida, foram excluídos materiais repetidos, textos sem relação direta com o problema proposto, produções opinativas sem fundamentação científica e estudos cuja abordagem se afastasse do foco educacional. Com isso, buscou-se preservar a coerência entre os objetivos da pesquisa e o conjunto de textos efetivamente analisados.

Além disso, a construção metodológica do artigo considerou a necessidade de associar rigor científico e recursos contemporâneos de busca e organização da informação. Nessa direção, as ideias de Santana, Narciso e Santana (2025) foram aplicadas ao processo de elaboração do estudo, especialmente quando afirmam que “as metodologias científicas contemporâneas demandam uma integração efetiva de inovações tecnológicas para potencializar a pesquisa acadêmica.” (Santana; Narciso; Santana, 2025, p. 3). Tal entendimento orientou o uso de ferramentas digitais de busca, seleção e comparação de materiais acadêmicos, o que tornou mais preciso o levantamento do referencial teórico e a organização dos dados bibliográficos. Ao mesmo tempo, manteve-se o cuidado com a qualidade das fontes e com a coerência analítica entre os textos selecionados.

Entretanto, a incorporação desses recursos não substituiu os procedimentos clássicos da investigação científica. Ao contrário, a seleção criteriosa do material, a leitura analítica, a comparação entre autores e a delimitação do corpus seguiram exigências metodológicas compatíveis com a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, mostrou-se pertinente a afirmação de que “o rigor metodológico permanece essencial, mesmo diante das transformações impostas pelas novas tecnologias.” (Santana; Narciso; Santana, 2025, p. 6). Na formação deste artigo, esse princípio foi aplicado por meio da definição prévia de descritores, do estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão e da análise apenas de textos cientificamente relevantes ao problema de pesquisa, assegurando consistência ao percurso investigativo e aos resultados interpretativos obtidos.

Habilidades socioemocionais e aprendizagem no contexto escolar

As habilidades socioemocionais têm sido tratadas como componentes diretamente relacionados ao desempenho escolar. Nessa direção, Soares *et al.* (2024) identificam associações entre curiosidade para aprender, pertencimento escolar e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. De modo complementar, Lima Júnior e Iaochite (2025) sustentam que o bem-estar socioemocional interfere nas práticas pedagógicas e, por essa via, nas condições de aprendizagem. Assim, a aprendizagem escolar não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos, pois envolve também vínculos, regulação emocional e participação do estudante no cotidiano da escola.

A formação escolar não se restringe ao domínio de conteúdos acadêmicos, pois envolve também o desenvolvimento de competências relacionadas à convivência, à autorregulação, à empatia e ao reconhecimento das emoções no processo de aprendizagem. Nesse cenário, embora o foco de Santana *et al.* (2026) recaia sobre a inteligência artificial na educação contemporânea, os autores contribuem para esta discussão ao reafirmarem que qualquer recurso tecnológico precisa estar submetido à mediação humana e à responsabilidade pedagógica, o que recoloca em evidência o valor das relações interpessoais no ambiente escolar. Assim, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais torna-se inseparável de uma prática educativa que reconheça o

estudante em sua integralidade e que compreenda a aprendizagem como experiência construída também nas interações, nos vínculos e na qualidade da presença pedagógica.

Além disso, Soares *et al.* (2024) defendem que o sentimento de pertencimento favorece o engajamento discente e amplia a participação nas atividades escolares. Tal formulação aproxima-se da análise de Oliveira *et al.* (2024), segundo a qual a escola precisa criar espaços de fala, escuta e participação para que o aluno se reconheça como parte legítima desse ambiente. Entretanto, enquanto Soares *et al.* (2024) enfatizam os efeitos positivos desse pertencimento sobre a aprendizagem, Oliveira *et al.* (2024) demonstram que esse processo pode ser dificultado por conflitos, exclusão simbólica e barreiras nas relações escolares. De acordo com Soares *et al.* (2024):

É relevante o incentivo pela busca de novos conhecimentos, convidando o estudante a pensar o conteúdo programático de forma criativa e inovadora. Isso contribui para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, visto que se sentir pertencente ao contexto e ao ambiente promove conexões seguras, que permitem maior troca, engajamento no processo de aprendizagem e zelo pela instituição quando estimulados pelos docentes (Soares *et al.*, 2024, p. 307).

Por outro lado, Lima Júnior e Iaochite (2025) deslocam parte da análise para a atuação docente e argumentam que a aprendizagem também depende da capacidade do professor de administrar emoções e interações sociais. Para os autores, a regulação emocional do docente favorece práticas voltadas ao bem-estar do aluno, o que repercute no clima da sala de aula. Nesse ponto, há diálogo com Soares *et al.* (2024), pois ambos os estudos recusam a separação rígida entre cognição e afetividade. A diferença está no foco: um destaca os indicadores de desempenho discente; o outro examina as condições socioemocionais da ação pedagógica.

Ademais, Lima Júnior e Iaochite (2025) mostram que o professor emocionalmente fragilizado pode contribuir para ambientes menos favoráveis à motivação e à aprendizagem. Tal argumento encontra respaldo indireto em Oliveira *et al.* (2024), que descrevem a sobrecarga emocional produzida por contextos escolares marcados por violência, conflitos e gestão permanente de tensões. Desse modo, a aprendizagem não depende apenas de metodologias ou recursos didáticos, mas também da qualidade das relações que estruturam a experiência escolar, tanto para estudantes quanto para professores.

Entretanto, Oliveira *et al.* (2024) introduzem um contraponto relevante ao demonstrar que o desenvolvimento socioemocional não pode ser pensado apenas em nível individual. Os autores afirmam que violência escolar, silenciamento de vozes e ausência de participação comprometem a produção de vínculos e, por consequência, as condições de aprendizagem. Assim, ainda que Soares *et al.* (2024) associem curiosidade e pertencimento ao melhor desempenho, e Lima Júnior e Iaochite (2025) enfatizem a autoeficácia emocional docente, Oliveira *et al.* (2024) indicam que tais dimensões são condicionadas pelas características psicossociais e institucionais da escola.

Por conseguinte, os três referenciais permitem compreender a aprendizagem como resultado de múltiplas mediações. Soares *et al.* (2024) destacam o peso da curiosidade para aprender e do pertencimento escolar; Lima Júnior e Iaochite (2025) ressaltam a relevância da regulação emocional e do apoio ao bem-estar discente; e Oliveira *et al.* (2024) evidenciam que tais processos são atravessados por conflitos, desigualdades e formas de participação no espaço escolar. Em conjunto, esses estudos sustentam que habilidades socioemocionais não são elementos acessórios, mas dimensões constitutivas do processo educativo.

Por fim, a articulação entre esses autores permite inferir que a aprendizagem escolar se torna mais consistente quando a escola favorece vínculos de pertencimento, práticas pedagógicas sensíveis às emoções e condições institucionais menos marcadas por conflito e exclusão. Nessa perspectiva, o desenvolvimento socioemocional deve ser compreendido como parte da própria organização do trabalho educativo, pois interfere na motivação, na participação, na convivência e no rendimento acadêmico, sem se dissociar das condições concretas em que professores e estudantes constroem a experiência escolar.

O papel da escola e dos professores no desenvolvimento socioemocional dos alunos

Em primeiro lugar, o papel da escola no desenvolvimento socioemocional dos alunos decorre de sua função formativa, que ultrapassa a transmissão de conteúdos e alcança a constituição de experiências de convivência, pertencimento e reconhecimento. Lima Júnior e Iaochite (2025) situam o bem-estar socioemocional como parte da saúde integral no contexto escolar, enquanto Soares *et al.* (2024) atribuem à instituição a tarefa de formar sujeitos aptos a atuar na vida pessoal e social. Desse modo, a escola passa a ser entendida como espaço em que aprendizagem e relações interpessoais se articulam.

Além disso, a atuação do professor assume centralidade nesse processo, pois a mediação docente interfere diretamente no clima escolar e no modo como o aluno se vincula à experiência educativa. Lima Júnior e Iaochite (2025) associam o apoio ao bem-estar discente à autoeficácia e às características socioemocionais do professor. Já Soares *et al.* (2024) destacam que práticas pedagógicas mais motivadoras tendem a elevar curiosidade, engajamento e senso de pertencimento. Assim, o trabalho docente adquire dimensão pedagógica e relacional, uma vez que afeta simultaneamente participação, motivação e convivência.

Por sua vez, os estudos não coincidem integralmente quanto ao foco explicativo desse processo. Lima Júnior e Iaochite (2025) enfatizam a importância da regulação emocional docente, ao sugerirem que a capacidade de lidar com as próprias emoções qualifica o apoio oferecido ao aluno. Em contrapartida, Soares *et al.* (2024) destacam que a atuação do professor depende também de formação continuada e de práticas ajustadas às necessidades concretas dos estudantes. Logo, um enfoque privilegia disposições emocionais do docente, enquanto o outro sublinha a relevância das condições pedagógicas e institucionais que sustentam sua ação.

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2024) ampliam a discussão ao indicar que a escola deve criar canais de participação e escuta capazes de reduzir distâncias entre profissionais, alunos e famílias. Nessa perspectiva, o desenvolvimento socioemocional não se realiza apenas por intervenções individuais do professor, mas também pela forma como a instituição organiza o diálogo e reconhece a pluralidade presente no cotidiano escolar. Como sintetizam os autores, “a participação efetiva necessita ser fomentada e estimulada” (Oliveira *et al.*, 2024, p. 10-11). Tal formulação desloca o debate para a responsabilidade institucional da escola.

Ademais, Oliveira *et al.* (2024) introduzem um contraponto relevante ao defender que a escola, isoladamente, não dispõe de condições suficientes para responder à complexidade das demandas socioemocionais. Por isso, os autores ressaltam a necessidade de articulação entre educação, atenção psicossocial e demais setores de proteção social. Essa posição relativiza qualquer leitura que concentre exclusivamente no professor a responsabilidade pelo desenvolvimento socioemocional dos alunos. Portanto, embora a atuação docente permaneça decisiva, seus efeitos dependem de suporte institucional, formação adequada e redes de apoio que ampliem a capacidade de resposta da escola.

Em síntese, o conjunto dessas análises permite compreender que a participação da escola e dos professores no desenvolvimento socioemocional dos alunos depende de uma ação educativa que associe intencionalidade pedagógica, qualidade das relações e organização institucional. Quando a escola favorece pertencimento, escuta e participação, e quando o professor atua em condições formativas e relacionais mais favoráveis, ampliam-se as possibilidades de experiências escolares mais estáveis, acolhedoras e formativamente significativas para os estudantes.

Desafios escolares que afetam o desenvolvimento socioemocional e o processo de aprendizagem

Inicialmente, os referenciais indicam que os desafios escolares relacionados ao desenvolvimento socioemocional não se restringem a episódios isolados, mas integram um quadro mais amplo de tensões que repercutem diretamente na aprendizagem. Lima Júnior e Iaochite (2025) assinalam o aumento de problemas de saúde mental entre crianças e adolescentes e vinculam esse cenário à necessidade de atuação escolar mais atenta ao bem-estar discente. Nessa mesma direção, Soares *et al.* (2024) demonstram que variáveis como indisciplina, violência, pertencimento escolar e competências socioemocionais interferem no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, os obstáculos presentes no cotidiano escolar devem ser compreendidos como elementos que afetam simultaneamente relações, engajamento e rendimento acadêmico.

Além disso, os estudos mostram que violência e indisciplina assumem papel decisivo nesse processo, uma vez que comprometem o clima escolar e fragilizam as condições de aprendizagem. Soares *et al.* (2024) afirmam que tais fenômenos se manifestam nas relações entre estudantes, gestores e docentes, no descumprimento de regras institucionais e no prejuízo ao rendimento

escolar. De forma complementar, Oliveira *et al.* (2024) observam que a dificuldade no manejo de conflitos e a presença recorrente de situações de violência produzem sofrimento e sobrecarga física e emocional no ambiente escolar. Portanto, não se trata apenas de problemas disciplinares, mas de condições que desorganizam o espaço pedagógico e dificultam a permanência de vínculos necessários ao desenvolvimento socioemocional.

Por outro lado, Lima Júnior e Iaochite (2025) acrescentam que esses desafios também incidem sobre o professor, o que amplia a compreensão do problema. Segundo os autores, quando o docente atua sob desgaste emocional, tende a recorrer a práticas excessivamente punitivas ou a desenvolver percepção de impotência diante das demandas escolares. Tal leitura dialoga com Oliveira *et al.* (2024), que identificam a gestão permanente de conflitos como um dos maiores fatores de desgaste do professorado. Desse quadro decorrem prejuízos para a mediação pedagógica, para a estabilidade das relações em sala e para a própria sustentação do trabalho educativo.

Nesse sentido, a relação entre exclusão, conflito e aprendizagem também aparece de forma nítida em Soares *et al.* (2024), sobretudo quando o estudo associa indisciplina e violência escolar à queda de proficiência e ao enfraquecimento do pertencimento. Já Oliveira *et al.* (2024) reforçam esse argumento ao mostrar que barreiras culturais, silenciamento e dificuldade de participação levam alunos a não se reconhecerem como parte legítima da escola. Essa leitura introduz um ponto importante: a dificuldade de aprendizagem não decorre apenas de limitações individuais do estudante, mas também de relações escolares que produzem distanciamento, insegurança e ruptura do vínculo com a instituição. Conforme expresso por Oliveira *et al.* (2024):

A dificuldade no manejo de conflitos e a presença de situações de violência no cotidiano escolar foram destacadas como os principais fatores desencadeantes de sofrimento e de sobrecarga física e emocional no ambiente escolar (Oliveira *et al.*, 2024, p. 6).

Ademais, há diferenças relevantes entre os autores quanto ao encaminhamento dessas dificuldades. Soares *et al.* (2024) destacam que a indisciplina apresentou relação significativa com o desempenho acadêmico e defendem a necessidade de estimular interesse, curiosidade para aprender e pertencimento escolar como formas de intervenção. Em contrapartida, Oliveira *et al.* (2024) sustentam que o enfrentamento dos conflitos exige medidas institucionais mais amplas, como ampliação dos espaços de fala, participação de alunos e famílias e articulação intersetorial entre escola e rede psicossocial. Já Lima Júnior e Iaochite (2025) assinalam que políticas voltadas ao bem-estar discente tendem a ser insuficientes quando desconsideram o bem-estar docente. Desse modo, os estudos se aproximam ao reconhecer a gravidade do problema, mas diferem quanto ao ponto de maior incidência da resposta: o aluno, o professor ou a estrutura institucional.

Por fim, o conjunto desses referenciais permite compreender que os desafios escolares que afetam o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem resultam da interação entre violência, indisciplina, sofrimento psíquico, exclusão e fragilidade das condições institucionais

de cuidado. Em consequência, a resposta a esse quadro não pode ser limitada a intervenções pontuais ou estritamente disciplinares, pois requer uma organização escolar capaz de sustentar vínculos, participação, mediação de conflitos e condições adequadas de trabalho pedagógico. Desse entendimento decorre a necessidade de tratar o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem como processos inseparáveis das experiências concretas vividas no cotidiano escolar.

Resultados e discussões

Os resultados evidenciam que o desenvolvimento socioemocional interfere no processo de aprendizagem quando articulado a pertencimento escolar, curiosidade para aprender, regulação emocional docente, violência e indisciplina. Soares *et al.* (2024) identificam relação entre proficiência, curiosidade e pertencimento, ao passo que Lima Júnior e Iaochite (2025) demonstram que a autoeficácia do professor para regular emoções favorece práticas de apoio ao bem-estar discente. Em complemento, Oliveira *et al.* (2024) mostram que conflitos e violência fragilizam as relações escolares e afetam a experiência pedagógica.

Essas descobertas indicam que a aprendizagem não pode ser interpretada apenas como produto de competências cognitivas. Soares *et al.* (2024) mostram que curiosidade e pertencimento contribuem para o desempenho, enquanto Lima Júnior e Iaochite (2025) associam a regulação emocional docente à criação de ambientes mais favoráveis ao bem-estar dos alunos. Já Oliveira *et al.* (2024) assinalam que a presença de violência e exclusão compromete a participação escolar. Desse modo, o rendimento acadêmico aparece vinculado à qualidade das relações e ao clima institucional.

Além disso, os estudos dialogam ao situarem a escola como espaço em que fatores pedagógicos e psicossociais se entrelaçam, ainda que enfatizem dimensões diferentes. Soares *et al.* (2024) privilegiam indicadores de desempenho e pertencimento; Lima Júnior e Iaochite (2025) concentram-se na atuação docente e na autoeficácia emocional; Oliveira *et al.* (2024) destacam a dimensão institucional e intersetorial dos problemas escolares. Tal diferença de foco não produz incompatibilidade, mas amplia a compreensão do fenômeno, ao indicar que o desenvolvimento socioemocional depende de mediações individuais, pedagógicas e estruturais.

Entretanto, os próprios estudos apresentam limitações que precisam ser consideradas. Lima Júnior e Iaochite (2025) utilizam escalas de autorrelato, o que pode produzir vieses de deseabilidade social. Soares *et al.* (2024) reconhecem que o recorte em escolas públicas da Região Sudeste restringe o alcance analítico dos resultados. Oliveira *et al.* (2024), por sua vez, trabalham com estudo qualitativo de base localizada e número reduzido de participantes. Assim, embora os achados sejam relevantes, sua interpretação exige cautela quanto à generalização para outros contextos escolares.

Também merecem atenção alguns resultados menos lineares. Em Soares *et al.* (2024), nem todas as competências socioemocionais apresentaram o mesmo poder explicativo, o que

sugere que certas dimensões influenciam o desempenho de forma mais direta que outras. Em Lima Júnior e Iaochite (2025), a relação entre regulação emocional e pró-socialidade mostrou-se menos intensa do que a relação entre regulação emocional e apoio ao bem-estar do aluno, o que pode ser explicado pela especificidade do contexto docente. Já Oliveira *et al.* (2024) revelam que a escola pode reproduzir práticas punitivas, o que tensiona sua função protetiva.

Em suma, os achados apontam para a necessidade de novas pesquisas que ampliem amostras, comparem realidades regionais e articulem métodos quantitativos e qualitativos. Lima Júnior e Iaochite (2025) sugerem estudos que examinem fontes de autoeficácia docente e intervenções voltadas ao bem-estar. Soares *et al.* (2024) indicam a pertinência de investigações sobre pertencimento e curiosidade para aprender. Oliveira *et al.* (2024) reforçam a relevância de pesquisas sobre articulação intersetorial. Com isso, torna-se possível avançar na análise das condições escolares que afetam simultaneamente desenvolvimento socioemocional e aprendizagem.

Conclusão

O estudo desenvolvido permitiu responder à questão central proposta, ao evidenciar que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no ambiente escolar exerce influência relevante sobre o processo de aprendizagem. A análise dos referenciais selecionados mostrou que pertencimento escolar, curiosidade para aprender, regulação emocional e qualidade das interações pedagógicas se associam ao engajamento discente e ao desempenho acadêmico. Ao mesmo tempo, verificou-se que violência, indisciplina, exclusão e fragilidade dos vínculos escolares comprometem tanto o desenvolvimento socioemocional quanto as condições de aprendizagem.

Do mesmo modo, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, uma vez que se tornou possível compreender a importância das habilidades socioemocionais no contexto escolar e sua relação com a aprendizagem dos alunos. Os estudos examinados indicaram que tais habilidades não constituem elemento secundário da escolarização, mas parte do próprio processo formativo. Nesse sentido, observou-se que a atuação docente, o clima escolar, o sentimento de pertencimento e a organização institucional da escola interferem diretamente na forma como os estudantes participam, aprendem e se relacionam com o espaço educativo.

Além disso, os resultados permitiram identificar que a escola e os professores ocupam posição decisiva na promoção do desenvolvimento socioemocional. A escola aparece como espaço de formação integral, no qual dimensões cognitivas, afetivas e relacionais se articulam de modo contínuo. Já o professor se destaca como mediador das interações, do bem-estar e do engajamento dos alunos. Contudo, também se verificou que essa atuação não depende apenas de disposições individuais, mas de condições institucionais adequadas, formação continuada, práticas pedagógicas qualificadas e articulação com outras redes de apoio.

Por fim, as lacunas identificadas indicam a necessidade de pesquisas futuras que ampliem os contextos investigados, incluindo diferentes regiões, etapas de ensino e realidades escolares.

Também se mostram pertinentes estudos que articulem abordagens quantitativas e qualitativas, a fim de examinar simultaneamente indicadores de desempenho e experiências vividas por alunos e professores. Além disso, são recomendáveis investigações de caráter interventivo sobre pertencimento escolar, formação socioemocional docente, mediação de conflitos e articulação intersetorial, com o objetivo de avaliar, de forma mais precisa, os efeitos dessas dimensões sobre a aprendizagem e o bem-estar no ambiente escolar.

Referências

LIMA JÚNIOR, E. J. de; IAOCHITE, R. T. Relação entre autoeficácia docente para apoiar o bem-estar do aluno, autoeficácia para regular as emoções e comportamento pró-social em professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 106, n. 1, p. e5798, 2025.

OLIVEIRA, B. D. C. de *et al.* Promoção de Saúde Mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da Atenção Psicossocial. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, p. e34077, 2024.

SANTANA, A. C. de A. *et al.* Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 74, p. e8109, 2026.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13702, 2025.

SOARES, A. B. *et al.* Desempenho no Ensino Fundamental II e Médio: relações entre competências socioemocionais, pertencimento escolar, violência e indicadores socioeconômicos. **Avaliação Psicológica**, v. 23, n. 3, 2024.