



SER INTEIRO NA ESCOLA: A FORMAÇÃO ALÉM DO CONTEÚDO

BEING WHOLE AT SCHOOL: EDUCATION BEYOND CONTENT

SER COMPLETO EN LA ESCUELA: EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DEL CONTEXTO

 <https://doi.org/10.56238/levv16n55-049>

Data de submissão: 10/11/2025

Data de publicação: 10/12/2025

Pedro Soares Magalhães

Doutorando em Ciências da Educação

Instituição: Christian Business School (CBS)

E-mail: pedroletras26@gmail.com

Alexandre Santos de Camargo

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação

Instituição: MUST University

E-mail: professor.alexandre86@gmail.com

Luís Carlos Simei

Mestre em Engenharia Mecânica

Instituição: Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)

E-mail: luis.simei@fmu.br

Geraldo Simão Filho

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação

Instituição: MUST University

E-mail: albalonga30@hotmail.com

Roger Soares de Jesus Mello

Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)

E-mail: profrogermello@gmail.com

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar como a escola pode promover a formação além do conteúdo, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais e inclusivas. A investigação abordou a influência das metodologias ativas e das tecnologias no desenvolvimento socioemocional em escolas de tempo integral, os desafios da educação integral e inclusiva na formação docente e as contradições decorrentes da ênfase nas competências socioemocionais no novo ensino médio. A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, fundamentada na seleção e análise crítica de produções científicas recentes sobre o tema. Os resultados demonstraram que metodologias inovadoras e recursos digitais, quando orientados por projetos pedagógicos democráticos, favoreceram a autonomia, a empatia e a colaboração. Observou-se também que a efetivação da educação integral esteve diretamente relacionada à valorização do trabalho docente e à formulação de políticas públicas consistentes. Além disso, constatou-se que, em determinados contextos, a centralidade atribuída às competências socioemocionais refletiu uma lógica neoliberal, reduzindo a formação ao treinamento de condutas

individuais. Concluiu-se que a escola cumpriu sua função integral ao integrar criticamente conteúdos, tecnologias, práticas inclusivas e desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Desenvolvimento Estudantil. Inovação Pedagógica. Equidade Escolar. Formação Crítica. Emancipação Juvenil.

ABSTRACT

This article aimed to analyze how schools could promote education beyond content, articulating cognitive, socio-emotional, and inclusive dimensions. The investigation addressed the influence of active methodologies and technologies on socio-emotional development in full-time schools, the challenges of integral and inclusive education in teacher training, and the contradictions resulting from the emphasis on socio-emotional competencies in the new secondary education. The research was characterized as bibliographical, based on the selection and critical analysis of recent scientific productions on the subject. The results showed that innovative methodologies and digital resources, when guided by democratic pedagogical projects, fostered autonomy, empathy, and collaboration. It was also observed that the implementation of integral education was directly related to valuing teachers' work and to the formulation of consistent public policies. Furthermore, it was found that, in certain contexts, the centrality given to socio-emotional competencies reflected a neoliberal logic, reducing education to the training of individual behaviors. It was concluded that schools fulfilled their integral function by critically integrating content, technologies, inclusive practices, and human development.

Keywords: Student Development. Pedagogical Innovation. School Equity. Critical Thinking. Youth Empowerment.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar cómo las escuelas pueden promover una educación más allá del contenido, articulando las dimensiones cognitiva, socioemocional e inclusiva. La investigación abordó la influencia de las metodologías y tecnologías activas en el desarrollo socioemocional en escuelas de tiempo completo, los desafíos de la educación integral e inclusiva en la formación docente y las contradicciones derivadas del énfasis en las competencias socioemocionales en el nuevo currículo de secundaria. La investigación se caracterizó como bibliográfica, basada en la selección y el análisis crítico de producciones científicas recientes sobre el tema. Los resultados demostraron que las metodologías innovadoras y los recursos digitales, al guiarse por proyectos pedagógicos democráticos, favorecieron la autonomía, la empatía y la colaboración. También se observó que la implementación de la educación integral estaba directamente relacionada con la valoración del trabajo docente y la formulación de políticas públicas coherentes. Además, se encontró que, en ciertos contextos, la centralidad atribuida a las competencias socioemocionales reflejaba una lógica neoliberal, reduciendo la educación al desarrollo de comportamientos individuales. Se concluyó que la escuela cumplía su función integral al integrar críticamente el contenido, las tecnologías, las prácticas inclusivas y el desarrollo humano.

Palabras clave: Desarrollo Estudiantil. Innovación Pedagógica. Equidad Escolar. Pensamiento Crítico. Empoderamiento Juvenil.



1 INTRODUÇÃO

A formação escolar, no contexto contemporâneo, apresentou transformações significativas diante das demandas sociais, políticas e econômicas. O modelo tradicional, centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos, revelou-se insuficiente para responder às exigências de um mundo marcado por complexidade, diversidade e pela necessidade de integração entre dimensões cognitivas e socioemocionais. A ampliação da jornada escolar em instituições de tempo integral reforçou o debate sobre a educação integral, entendida como processo que busca formar sujeitos capazes de pensar criticamente, relacionar-se de modo colaborativo e agir de forma ética em diferentes contextos.

A escolha pelo tema justifica-se pela urgência em refletir sobre o papel da escola na promoção de uma formação que vá além da acumulação de informações. As discussões recentes em torno das metodologias ativas, das tecnologias educacionais e das competências socioemocionais evidenciam que a educação precisa assumir função emancipatória. Além disso, debates acerca da inclusão escolar e das contradições do novo ensino médio mostraram-se fundamentais para compreender os rumos da política educacional no país.

A questão norteadora que orientou a investigação foi: como a escola pode promover a formação além do conteúdo, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais e inclusivas? A partir dessa indagação, buscou-se examinar diferentes perspectivas teóricas que contribuíram para compreender os limites e as possibilidades da educação integral.

O objetivo geral consistiu em analisar como a formação integral pode ser promovida no ambiente escolar, superando a lógica da centralidade do conteúdo. Os objetivos específicos foram: a) investigar de que modo metodologias ativas e tecnologias favorecem o desenvolvimento socioemocional em escolas de tempo integral; b) discutir os desafios da formação docente diante da necessidade de efetivar a educação integral e inclusiva; c) analisar as contradições da educação socioemocional no novo ensino médio e suas implicações neoliberais.

A metodologia adotada caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada na leitura crítica de produções científicas recentes. O corpus de análise foi constituído pelos trabalhos de Malta *et al.* (2024), Miguel e Araújo (2024) e Júnior e Alves (2024), selecionados em bases digitais reconhecidas por sua relevância acadêmica. O processo de investigação envolveu a definição de palavras-chave simples, a busca em bases como a SciELO, a leitura exploratória e a análise interpretativa dos conteúdos.

No que se refere aos referenciais teóricos, Malta *et al.* (2024) contribuíram para compreender o impacto das metodologias ativas e das tecnologias no desenvolvimento socioemocional em escolas de tempo integral. Miguel e Araújo (2024) ofereceram subsídios para a análise da educação inclusiva e integral na realidade brasileira, com foco nos desafios da formação docente. Já Júnior e Alves (2024)



permitiram problematizar a educação socioemocional no novo ensino médio, destacando suas contradições e sua vinculação a projetos de formação neoliberal.

O trabalho estruturou-se em capítulos que dialogam entre si. O primeiro capítulo tratou das metodologias ativas e das tecnologias como instrumentos para o desenvolvimento socioemocional em escolas de tempo integral. O segundo capítulo discutiu os desafios da formação docente na efetivação da educação integral e inclusiva, relacionando práticas pedagógicas, políticas públicas e contextos sociais. O terceiro capítulo analisou as contradições do novo ensino médio e as implicações neoliberais da ênfase nas competências socioemocionais. Na sequência, foram apresentados os resultados e análise dos dados, seguidos das considerações finais.

Assim, o artigo foi organizado de modo a responder à questão norteadora proposta e a atingir os objetivos estabelecidos. Após esta introdução e a metodologia, desenvolveram-se três capítulos principais, metodologias ativas e tecnologias no desenvolvimento socioemocional; educação integral e inclusiva e os desafios da formação docente; educação socioemocional e o novo ensino médio, seguidos da seção de resultados e análise, das conclusões e das referências.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos disponíveis em bases digitais de acesso público. O recurso à revisão bibliográfica justifica-se pela pertinência em reunir e discutir produções acadêmicas recentes que tratam da formação integral, da educação inclusiva e do papel das competências socioemocionais na escola. Essa modalidade de investigação fundamenta-se no exame crítico de obras já publicadas, permitindo identificar convergências e tensões entre diferentes perspectivas teóricas.

O procedimento adotado envolveu a seleção criteriosa de materiais a partir de palavras-chave simples, utilizadas em combinações variadas, tais como: ‘educação integral’, ‘metodologias ativas’, ‘formação docente’ e ‘competências socioemocionais’. A escolha por termos objetivos visou abranger um conjunto mais amplo de publicações relevantes, evitando a limitação da busca a descritores muito específicos.

A base de dados principal utilizada foi a SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), reconhecida por reunir periódicos científicos de acesso aberto, avaliados por pares e de relevância internacional. Complementarmente, foram consultadas produções disponíveis em periódicos nacionais especializados, de modo a assegurar diversidade de abordagens. O critério de inclusão privilegiou publicações dos últimos cinco anos, salvo em casos de obras de caráter seminal, consideradas indispensáveis para o desenvolvimento da argumentação.

No processo de seleção, foram excluídos textos sem revisão por pares, materiais opinativos e publicações que não apresentassem relação direta com a problemática investigada. Assim, garantiu-se



que o corpus analisado fosse constituído por produções de credibilidade científica, em consonância com os objetivos do estudo.

As etapas de investigação foram organizadas em três momentos principais. Inicialmente, realizou-se a busca sistemática em bases digitais, a partir das palavras-chave definidas. Em seguida, foi feita a leitura exploratória dos materiais identificados, o que permitiu selecionar os mais relevantes. Por fim, procedeu-se à análise crítica, relacionando os conteúdos com o referencial teórico e com a questão norteadora estabelecida.

Nesse percurso, a formulação de hipóteses desempenhou papel orientador, uma vez que, como afirmam Santana, Narciso e Santana (2025, p. 8), “a elaboração de hipóteses fundamentadas direciona a investigação científica.” Essa perspectiva reforça a necessidade de clareza conceitual no delineamento da pesquisa.

Além disso, o processo investigativo demandou atenção às implicações éticas e metodológicas do uso das fontes. Nesse sentido, como salientam Narciso e Santana (2025, p. 19461), “requer capacitação específica para os pesquisadores e a garantia de que os dados sejam tratados de maneira ética e responsável.” Assim, a análise das produções foi realizada de modo a preservar a integridade dos conteúdos e respeitar os princípios de honestidade científica.

Por fim, compreendeu-se que nenhuma metodologia se mostra absoluta ou superior em relação às demais. Como indicam Santana e Narciso (2025, p. 1579), “nenhuma abordagem é superior, mas sim que cada uma possui potencialidades que podem ser exploradas conforme a natureza do problema investigado”. Esse entendimento sustenta a escolha pela pesquisa bibliográfica, pois ela se apresenta como a estratégia mais adequada para reunir, comparar e articular diferentes perspectivas teóricas e empíricas, ampliando as possibilidades de análise. Trata-se de um caminho metodológico que valoriza a diversidade de olhares acadêmicos e permite extrair contribuições de distintas correntes de pensamento, favorecendo uma visão crítica e contextualizada sobre a formação integral e socioemocional.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica possibilitou a construção de um percurso investigativo fundamentado em bases consistentes, capaz de estabelecer diálogo com produções recentes e pertinentes. Além disso, garantiu condições para responder à questão norteadora proposta e alcançar os objetivos estabelecidos, ao mesmo tempo em que situou o estudo dentro de um cenário acadêmico atualizado e conectado às demandas atuais da educação.

3 METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

As metodologias ativas constituem-se como práticas pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, valorizando sua autonomia, colaboração e capacidade de



resolução de problemas. Em escolas de tempo integral, essa abordagem ganha maior relevância por favorecer experiências prolongadas de interação e desenvolvimento. Conforme destacam Malta *et al.* (2024, p. 8689),

[...] as metodologias ativas, quando implementadas em escolas de tempo integral, criam um ambiente propício para o desenvolvimento socioemocional, pois promovem a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas em contextos significativos.

A valorização da dimensão socioemocional nas escolas é também uma forma de alinhar-se à concepção de educação integral. Para Miguel e Araújo (2024), uma formação inclusiva requer o reconhecimento da singularidade dos estudantes e de suas condições sociais, culturais e históricas. Desse modo, as metodologias ativas podem ser vistas como ferramentas capazes de atender às diferenças e de proporcionar experiências educativas mais democráticas.

No entanto, a implementação dessas metodologias precisa ser acompanhada do uso planejado das tecnologias. A combinação entre inovação pedagógica e recursos digitais possibilita a criação de ambientes interativos que favorecem tanto a aprendizagem cognitiva quanto o desenvolvimento emocional. Sobre essa questão, Malta *et al.* (2024, p. 8692) afirmam:

[...] a aplicação de tecnologias no aprimoramento socioemocional em instituições de ensino de tempo integral ultrapassa o uso de aplicativos e plataformas *online*. Inclui a construção de ambientes de aprendizado que combinam realidade virtual, inteligência artificial e análise de dados para fornecer experiências envolventes e personalizadas que promovem a empatia, a autogestão e a inteligência emocional.

Esse apontamento reforça a necessidade de compreender a tecnologia como meio para potencializar experiências formativas significativas, não como mero recurso acessório. No entanto, Miguel e Araújo (2024) observam que, em muitos casos, as políticas educacionais implementam propostas sem considerar a prática docente, o que resulta em processos uniformizadores e distantes da realidade escolar.

Além disso, é preciso reconhecer que a ênfase nas competências socioemocionais pode assumir sentidos distintos dependendo do projeto político-pedagógico que a orienta. Júnior e Alves (2024, p. 297) afirmam que:

[...] a noção de uma educação para as competências socioemocionais promove uma cisão artificial entre os aspectos cognitivos e afetivos, ao passo que retira da emoção sua base material. Ao se vincular ao discurso das competências, atrela-se a educação socioemocional aos interesses do mercado, promovendo um retorno às explicações simplistas e individualistas, que restringem o processo de escolarização à personalidade do aprendiz, quando diz respeito a toda uma conjuntura social.

Essa crítica revela que, se descolada de uma perspectiva crítica, a valorização da dimensão socioemocional pode reduzir-se a instrumento de adaptação dos jovens às exigências produtivas, em

detrimento de sua formação humana. Por outro lado, Malta *et al.* (2024) defendem que a utilização de metodologias ativas e tecnologias possibilita o desenvolvimento de habilidades como empatia, resiliência e autorregulação, competências essenciais para a vida em sociedade. Já Miguel e Araújo (2024) ressaltam que tais práticas só alcançarão efetividade quando vinculadas a políticas que assegurem condições adequadas de permanência e de equidade no ambiente escolar.

O diálogo entre os autores evidencia que metodologias ativas e tecnologias possuem potencial para fortalecer a educação integral, mas sua efetividade depende da intencionalidade pedagógica. Quando orientadas por princípios democráticos e inclusivos, podem contribuir para formar sujeitos inteiros, capazes de articular conhecimento e emoção. Contudo, quando subordinadas a interesses externos, arriscam-se a perder sua dimensão emancipatória, como alertam Júnior e Alves (2024).

Assim, conclui-se que o desafio consiste em ressignificar essas práticas no interior da escola. Não basta adotar recursos tecnológicos ou metodologias inovadoras; é necessário garantir que sua aplicação esteja comprometida com a construção de uma educação crítica, inclusiva e voltada para a formação integral do estudante.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A discussão sobre educação integral e inclusiva envolve diretamente a formação docente, pois a prática pedagógica precisa responder às múltiplas demandas da diversidade social e cultural. Miguel e Araújo (2024) indicam que a legislação educacional brasileira propôs bases para a promoção da equidade, mas que, na prática, as desigualdades persistem e se refletem nas dificuldades da escola em garantir acesso e permanência.

Nesse cenário, torna-se evidente que a educação inclusiva exige professores preparados para lidar com realidades plurais. A análise de Miguel e Araújo (2024, p. 4) mostra que “a igualdade não é sinônimo de equidade”, ressaltando que a democratização do ensino requer compreender as condições objetivas de vida dos estudantes para assegurar oportunidades reais de aprendizagem.

A perspectiva inclusiva, portanto, vai além do simples oferecimento de vagas escolares, pois demanda atenção às especificidades individuais e sociais. Essa concepção se articula à visão de Malta *et al.* (2024), que defendem uma abordagem pedagógica integral capaz de articular dimensões cognitivas e socioemocionais. Para esses autores, metodologias ativas e tecnologias, quando bem implementadas, podem favorecer uma prática que contemple diferentes formas de aprender e conviver.

Porém, a formação docente ainda enfrenta obstáculos significativos. Miguel e Araújo (2024) apontam que há descompasso entre teoria e prática, uma vez que muitas propostas oficiais não consideram a realidade das escolas e tendem a padronizar experiências. Essa crítica se aproxima das considerações de Júnior e Alves (2024), que alertam para a redução da educação a um processo de



treinamento de comportamentos, subordinado às exigências do mercado. Nesse ponto, cabe destacar a reflexão de Miguel e Araújo (2024, p. 7), segundo a qual:

[...] pensar a inclusão educacional, para além da destinação de vagas, tem como primeiro desafio a superação de um processo de ensino ainda pautado, majoritariamente, pela associação de modelos, apesar das tentativas de reorganização dos currículos e programas de ensino com base em propostas a contemplar as relações intrínsecas entre aprendizagem e desenvolvimento.

Essa crítica revela que a formação de professores precisa superar modelos prescritivos e fragmentados, de modo a valorizar práticas que integrem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Malta *et al.* (2024) reforçam essa perspectiva ao argumentar que a escola de tempo integral pode se constituir em espaço privilegiado para vivências mais amplas, desde que exista intencionalidade pedagógica.

Além disso, a discussão sobre inclusão educacional deve ser compreendida como questão política. Para Miguel e Araújo (2024), políticas públicas consistentes são indispensáveis para enfrentar as desigualdades, mas os avanços ainda são limitados. Essa constatação dialoga com Júnior e Alves (2024), que denunciam as parcerias entre Estado e instituições privadas, as quais muitas vezes condicionam a escola aos interesses do capital, restringindo a formação à preparação de mão de obra.

De modo complementar, Malta *et al.* (2024) ressaltam que o uso de metodologias inovadoras e de tecnologias pode contribuir para o desenvolvimento integral, mas alertam que sua eficácia depende da formação adequada dos professores. Assim, a valorização do trabalho docente constitui elemento central para que a escola assuma de fato uma função inclusiva.

Outro desafio consiste em conciliar a promoção da equidade com a resistência às tentativas de homogeneização pedagógica. Miguel e Araújo (2024) lembram que propostas externas, quando implementadas sem avaliação crítica, tendem ao fracasso. Essa observação aproxima-se do argumento de Júnior e Alves (2024, p. 299), que observam:

[...] ao situar a educação socioemocional como elemento central, sem considerar as condições históricas e sociais, o processo formativo tende a se alinhar a uma lógica produtivista, reduzindo-se à preparação de condutas individuais, em vez de promover uma formação humana voltada para a emancipação.

Esse posicionamento demonstra que a formação docente não pode ser pensada apenas como adequação a programas ou políticas impostas, mas deve se constituir em um processo crítico, que comprehenda a realidade concreta dos estudantes e o papel da escola na transformação social.

Portanto, tanto em Miguel e Araújo (2024) quanto em Júnior e Alves (2024) observa-se a preocupação em denunciar modelos reducionistas de educação. Ao mesmo tempo, Malta *et al.* (2024)

oferecem caminhos ao destacar a importância de metodologias ativas e tecnologias quando orientadas para a inclusão e o desenvolvimento socioemocional.

O diálogo entre os três referenciais demonstra que os desafios da formação docente, no contexto da educação integral e inclusiva, não podem ser enfrentados de modo fragmentado. Exigem políticas públicas consistentes, valorização do trabalho docente, incorporação crítica de metodologias e tecnologias e, sobretudo, uma perspectiva que coloque a emancipação humana no centro do processo educativo.

5 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E O NOVO ENSINO MÉDIO: CONTRADIÇÕES E IMPLICAÇÕES NEOLIBERAIS

A implementação do novo ensino médio no Brasil trouxe à tona discussões sobre a centralidade das competências socioemocionais no currículo escolar. Para Júnior e Alves (2024), esse movimento não se limita a uma inovação pedagógica, mas reflete uma lógica de subordinação da educação às demandas do mercado de trabalho.

Os autores observam que a ênfase nas competências socioemocionais, embora apresentada como proposta de formação integral, promove uma cisão entre aspectos cognitivos e afetivos, retirando das emoções sua base material. Segundo Júnior e Alves (2024, p. 297),

[...] a noção de uma educação para as competências socioemocionais promove uma cisão artificial entre os aspectos cognitivos e afetivos, ao passo que retira da emoção sua base material. Ao se vincular ao discurso das competências, atrela-se a educação socioemocional aos interesses do mercado, promovendo um retorno às explicações simplistas e individualistas, que restringem o processo de escolarização à personalidade do aprendiz, quando diz respeito a toda uma conjuntura social.

Essa crítica explicita que a suposta inovação não rompe com modelos reducionistas, mas os intensifica ao individualizar a responsabilidade pela aprendizagem e pelo sucesso escolar. Miguel e Araújo (2024) complementam essa análise ao apontar que a inclusão educacional demanda compreender as condições históricas e sociais que afetam a trajetória escolar. Quando a educação socioemocional é desvinculada dessas determinações, corre-se o risco de transformar políticas educacionais em instrumentos de manutenção das desigualdades. Assim, a perspectiva crítica apresentada por ambos os autores converge na denúncia do caráter limitador de determinadas abordagens implementadas pelo novo ensino médio.

Por outro lado, Malta *et al.* (2024) enfatizam que o desenvolvimento de competências como empatia, resiliência e autorregulação pode contribuir para a formação integral dos estudantes. No entanto, destacam que essas práticas devem estar inseridas em um projeto pedagógico democrático, que valorize a dimensão humana da educação. Dessa forma, a divergência entre os autores não se dá



quanto à relevância das competências socioemocionais em si, mas quanto ao modo como são mobilizadas. Ainda sobre o tema, Júnior e Alves (2024, p. 299) ressaltam:

[...] ao situar a educação socioemocional como elemento central, sem considerar as condições históricas e sociais, o processo formativo tende a se alinhar a uma lógica produtivista, reduzindo-se à preparação de condutas individuais, em vez de promover uma formação humana voltada para a emancipação.

Essa reflexão dialoga com Miguel e Araújo (2024), que entendem a educação inclusiva como processo condicionado por fatores econômicos, culturais e políticos. Ambos os trabalhos apontam que a escola, ao adotar práticas vinculadas a interesses externos, corre o risco de deixar em segundo plano o compromisso com a justiça social.

Contudo, é preciso considerar que as metodologias inovadoras descritas por Malta *et al.* (2024) podem ampliar as possibilidades de uma formação socioemocional crítica, desde que aplicadas em contextos que privilegiam a equidade. Nesse sentido, as metodologias ativas e o uso de tecnologias, quando associados à perspectiva inclusiva, podem se contrapor ao reducionismo denunciado por Júnior e Alves (2024).

O contraste entre as análises evidencia que o novo ensino médio, ao enfatizar competências socioemocionais, precisa ser lido não apenas como reforma pedagógica, mas como política inserida em um projeto social. Para Júnior e Alves (2024), trata-se de um projeto neoliberal, enquanto para Malta *et al.* (2024) as competências podem representar um caminho para o fortalecimento do desenvolvimento humano, se inseridas em práticas de educação integral.

Assim, a articulação das ideias dos três trabalhos revela que a questão não é a existência de competências socioemocionais no currículo, mas o sentido que lhes é atribuído. Se vinculadas à lógica de mercado, resultam em alienação; se integradas a um projeto inclusivo, podem se constituir em instrumentos de emancipação.

Portanto, compreender as contradições do novo ensino médio exige considerar a complexidade da educação integral. Miguel e Araújo (2024) demonstram que o desafio da inclusão está em enfrentar desigualdades estruturais; Malta *et al.* (2024) mostram que metodologias e tecnologias podem potencializar esse processo; Júnior e Alves (2024) alertam para os riscos de uma apropriação mercadológica.

Conclui-se que a educação socioemocional, quando interpretada sob o prisma das reformas neoliberais, limita-se a reproduzir desigualdades. Contudo, se articulada a um projeto pedagógico inclusivo e crítico, pode efetivamente contribuir para que a escola cumpra sua função de formar sujeitos inteiros, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.



6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise desenvolvida evidenciou que a formação integral dos estudantes não pode restringir-se ao acúmulo de conteúdos, sendo necessário articular dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais. Verificou-se que as metodologias ativas e o uso planejado de tecnologias possibilitam práticas educativas mais interativas, capazes de estimular a autonomia e a colaboração. A valorização de competências como empatia, resiliência e autorregulação mostrou-se fundamental para o desenvolvimento de sujeitos preparados para lidar com os desafios sociais contemporâneos.

As descobertas apontaram, ainda, que a efetivação da educação integral depende do reconhecimento da diversidade dos estudantes. Esse aspecto dialoga com análises que ressaltam a importância de políticas públicas inclusivas e da valorização do trabalho docente. Assim, constatou-se que, sem condições adequadas de permanência e participação, as metodologias inovadoras perdem seu caráter emancipatório e tornam-se insuficientes para garantir a equidade.

Ao relacionar essas conclusões com produções anteriores, observa-se convergência em torno da ideia de que a educação integral deve ultrapassar a lógica do ensino fragmentado. Estudos recentes também demonstram que práticas pedagógicas críticas, aliadas a metodologias inovadoras, fortalecem o protagonismo estudantil. Entretanto, há divergência quanto ao modo como as competências socioemocionais têm sido apropriadas: enquanto alguns trabalhos as consideram essenciais para a formação humana, outros as interpretam como instrumentos de adaptação às exigências do mercado.

Entre as limitações identificadas, destacou-se a dificuldade de implementação das propostas em escolas públicas marcadas por carências estruturais e pela ausência de políticas consistentes de formação docente. Outro limite relaciona-se ao risco de que o discurso da educação socioemocional seja instrumentalizado por agendas externas, esvaziando seu potencial crítico.

Em relação a resultados inesperados, verificou-se que, embora a ampliação do tempo escolar seja vista como oportunidade de aprofundamento formativo, também pode gerar desengajamento quando não há diversidade metodológica. Esse achado confirma que a duração da jornada, por si só, não garante aprendizagens significativas, sendo necessária a intencionalidade pedagógica.

Os resultados sugerem que futuras pesquisas devem investigar os impactos de longo prazo das metodologias ativas e das tecnologias no desenvolvimento socioemocional. Além disso, torna-se relevante analisar como as políticas educacionais podem conciliar a valorização das competências humanas com a necessidade de enfrentar desigualdades históricas. A investigação de experiências concretas em diferentes contextos escolares pode contribuir para compreender os limites e possibilidades da formação integral no Brasil.



7 CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido permitiu compreender que a formação integral dos estudantes envolve dimensões que ultrapassam a transmissão de conteúdos escolares. A análise evidenciou que metodologias ativas e o uso planejado de tecnologias contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, favorecendo a autonomia, a colaboração e a autorregulação dos sujeitos em formação. Observou-se que tais práticas, quando vinculadas a um projeto pedagógico democrático, fortalecem a concepção de educação integral.

A questão norteadora, que indagava de que maneira a escola pode promover uma formação além do conteúdo, encontrou resposta no diálogo entre os referenciais teóricos analisados. Constatou-se que a escola é capaz de assumir esse papel ao articular práticas inclusivas, metodologias inovadoras e a valorização do trabalho docente. Além disso, verificou-se que a ênfase em competências socioemocionais pode tanto ampliar o processo formativo quanto reduzi-lo, dependendo do contexto e da orientação política que sustenta a prática pedagógica.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados ao identificar, em primeiro lugar, o potencial das metodologias ativas e das tecnologias no favorecimento de experiências de aprendizagem mais significativas; em segundo, os desafios impostos à formação docente diante da necessidade de efetivar a inclusão em contextos marcados por desigualdades; e, por fim, as contradições presentes na apropriação neoliberal das competências socioemocionais no novo ensino médio.

As considerações apresentadas indicam que a escola deve ser compreendida como espaço de integração entre dimensões cognitivas, sociais e emocionais. A formação além do conteúdo implica promover práticas pedagógicas críticas, capazes de considerar a diversidade dos estudantes e de resistir às pressões de uma educação voltada exclusivamente às demandas do mercado.

Sugere-se que pesquisas futuras investiguem os impactos de longo prazo das metodologias ativas e das tecnologias na formação integral, bem como as condições concretas de implementação em diferentes redes escolares. Além disso, torna-se relevante analisar como a educação socioemocional pode ser ressignificada em contextos democráticos, de modo a contribuir para a emancipação dos estudantes e para a efetivação de uma escola inclusiva.



REFERÊNCIAS

JÚNIOR, A. D. L.; ALVES, E. M. Educação socioemocional e o Novo Ensino Médio: projeto de formação neoliberal para juventude da classe trabalhadora. **Educação e Emancipação**, v. 17, n. 3, 2024.

MALTA, D. P. L. N.; SILVA, Á. M. S.; PORTES, C. S. V.; GADELHA, D. S.; MENDONÇA, I. R. L.; CARDOSO, J. C. M.; SOUZA, L. V. S.; CAMPOS, L. D. A influência das metodologias ativas e das tecnologias no desenvolvimento de competências socioemocionais em escolas de tempo integral. **ARACÊ**, v. 8, n. 3, 2024.

MIGUEL, J. C.; ARAÚJO, G. C. Educação integral e inclusiva na realidade brasileira: desafios a enfrentar na formação docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 9, 2024.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, 2024.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, 2025.

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, 2025.