ReGeo ISSN: 2177-3246

SAÚDE MENTAL COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: PROGRAMAS SOCIOEMOCIONAIS NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

MENTAL HEALTH AS EDUCATIONAL POLICY: SOCIAL-EMOTIONAL PROGRAMS IN THE PREVENTION OF SCHOOL VIOLENCE

SALUD MENTAL COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: PROGRAMAS SOCIOEMOCIONALES EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

https://doi.org/10.56238/revgeov17n11-089

Data de submissão: 17/10/2026 **Data de publicação:** 17/11/2026

Solange Maria Do Rego
Especialização
E-mail: solangerego01@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6086084192393425

RESUMO

Programas de aprendizagem socioemocional entraram no currículo e nas redes de ensino brasileiras com uma dupla promessa: proteger a saúde mental dos estudantes e prevenir a violência escolar. O artigo pergunta se esses programas, adotados como política educacional, reduzem a violência escolar e em que condições de implementação o efeito se sustenta. A análise apoia-se em estudos brasileiros sobre programas socioemocionais, violência e saúde mental e na legislação federal sobre violência nas escolas. As leis de 2015 e de 2018 fazem da prevenção da violência um dever da escola sem mencionar competências socioemocionais, e as redes que adotaram esses programas os avaliaram por aprendizagem ou por competências declaradas, não pela violência. Estudos de pequena escala relataram ganhos em regulação emocional, comportamento e sintomas em prazos curtos, embora as diferenças entre grupos nem sempre tenham sido significativas, e a evidência mostra associação robusta entre competências e menor violência em grandes amostras. O único ensaio que mediu violência, de um programa voltado à prevenção do uso de drogas e por isso lido apenas como aproximação, encontrou redução temporária da vitimização por bullying, ausente após 21 meses e sem efeito sobre violência física. O maior ensaio de currículo socioemocional não teve impacto médio e só produziu efeitos pequenos em comunidades menos violentas. Os efeitos favoráveis vieram de condução supervisionada em territórios menos violentos; a dose efetivamente entregue e a adaptação cultural são condições sugeridas pela falha de um programa, não observadas nos casos de sucesso, e a adesão e o tempo dos professores aparecem como fragilidades da implantação municipal, cujo efeito não foi avaliado. A conclusão é que a capacidade desses programas de prevenir a violência parece depender menos do currículo escolhido do que das condições de implementação e de medida que a política garante.

Palavras-chave: Aprendizagem Socioemocional. Violência Escolar. Política Educacional.

ABSTRACT

Social emotional learning programs entered Brazilian curricula and school systems with a double promise: to protect students' mental health and to prevent school violence. This article asks whether these programs, adopted as educational policy, reduce school violence and under which implementation conditions the effect holds. The analysis draws on Brazilian studies of socioemotional programs, violence and mental health, and on federal legislation on violence in schools. The 2015 and

2018 laws make violence prevention a duty of schools without mentioning socioemotional competencies, and the systems that adopted these programs evaluated them through learning or self-reported competencies, not through violence. Small scale studies reported gains in emotional regulation, behavior and symptoms over short periods, although differences between groups were not always significant, and the evidence shows a robust association between competencies and lower violence in large samples. The only trial that measured violence, of a program aimed at drug use prevention and therefore read only as an approximation, found a temporary reduction in bullying victimization, absent after 21 months and with no effect on physical violence. The largest trial of a socioemotional curriculum had no average impact and produced small effects only in less violent communities. Favorable effects came from supervised delivery in less violent territories; the dose actually delivered and cultural adaptation are conditions suggested by the failure of one program, not observed in the successful cases, while limited teacher engagement and the lack of protected time for teachers appear as weaknesses of an implementation carried out without evaluating its effects. The conclusion is that the capacity of these programs to prevent violence appears to depend less on the chosen curriculum than on the implementation and measurement conditions that policy secures.

Keywords: Social Emotional Learning. School Violence. Educational Policy.

RESUMEN
Los programas de aprendizaje socioemocional entraron en el currículo y en las redes de enseñanza brasileñas con una promesa dual: proteger la salud mental de los estudiantes y prevenir la violencia escolar. El artículo pregunta si estos programas, adoptados como política educativa, reducen la violencia escolar y bajo qué condiciones de implementación se mantiene el efecto. El análisis se apoya en estudios brasileños sobre programas socioemocionales, violencia y salud mental y en la legislación federal sobre violencia en las escuelas. Las leyes de 2015 y 2018 hacen de la prevención de la violencia un deber de la escuela sin mencionar competencias socioemocionales, y las redes que adoptaron estos programas los evaluaron por aprendizaje o por competencias declaradas, no por la violencia. Estudios de pequeña escala reportaron ganancias en regulación emocional, comportamiento y síntomas en plazos cortos, aunque las diferencias entre grupos no siempre fueron significativas, y la evidencia muestra una asociación robusta entre competencias y menor violencia en muestras grandes. El único ensayo que midió violencia, de un programa orientado a la prevención del uso de drogas y por eso leído solo como aproximación, encontró reducción temporal de la victimización por acoso escolar, ausente después de 21 meses y sin efecto sobre violencia física. El mayor ensayo de currículo socioemocional no tuvo impacto promedio y solo produjo efectos pequeños en comunidades menos violentas. Los efectos favorables vinieron de conducción supervisada en territorios menos violentos; la dosis efectivamente entregada y la adaptación cultural son condiciones sugeridas por el fracaso de un programa, no observadas en los casos de éxito, y la adhesión y el tiempo de los docentes aparecen como fragilidades de la implantación municipal, cuyo efecto no fue evaluado. La conclusión es que la capacidad de estos programas para prevenir la violencia parece depender menos del currículo elegido que de las condiciones de implementación y de medida que la política garantiza.

Palabras clave: Aprendizaje Socioemocional. Violencia Escolar. Política Educativa.

1 INTRODUÇÃO

Em uma escola pública de periferia, a manhã começa com alguns minutos de atenção à respiração e uma roda em que cada criança conta como chegou de casa. Na hora do recreio, uma discussão vira empurrão, a coordenação separa os alunos e telefona para as famílias. As duas cenas cabem no mesmo dia e pertencem à mesma aposta: ensinar crianças e adolescentes a reconhecer, nomear e regular emoções protegeria sua saúde mental e diminuiria a agressão entre eles. Essa aposta deixou de ser gesto isolado de professores. Hoje ela ocupa currículos, programas de secretarias de educação e parcerias com organizações da sociedade civil.

O peso do tema aparece nos dois lados da aposta. Do lado da saúde mental, o relatório Situação Mundial da Infância 2021, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), estima que cerca de um em cada seis adolescentes brasileiros de 10 a 19 anos convive com algum transtorno mental (Vercelli; Bioto, 2025). Do lado da violência, as escolas registram desde agressões verbais e intimidação sistemática até furtos e danos ao patrimônio, com episódios dentro da própria sala de aula, na presença do professor ou na sua ausência (Brito; Francisco, 2021). A resposta federal veio em duas leis. A Lei nº 13.185, de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. A Lei nº 13.663, de 2018, incluiu a prevenção de todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências das escolas (Brasil, 2015; Brasil, 2018).

O que já se sabe torna a aposta plausível. As competências socioemocionais entraram no currículo nacional pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os estudos aproximam suas formulações dos cinco eixos do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL): autoconsciência, autogerenciamento, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (Carneiro; Pinho, 2025). Revisões integrativas relatam ganhos em bem-estar e desempenho escolar associados a práticas de aprendizagem socioemocional nas escolas brasileiras (Facchinetti *et al.*, 2024; Celestino *et al.*, 2026). Em uma amostra de mais de cem mil estudantes, competências como amabilidade, autogestão e resiliência emocional apareceram entre os preditores do envolvimento em violência escolar e em bullying (Machado *et al.*, 2024).

Associação, porém, não é efeito. Estudantes com mais competências socioemocionais se envolvem menos em violência, mas isso não autoriza concluir que um programa adotado por uma rede de ensino vai produzir essas competências e, por meio delas, reduzir a violência. Os poucos ensaios brasileiros com grupo de comparação desenham um quadro irregular. O Programa Compasso, aplicado em escolas primárias do Rio de Janeiro, não teve impacto médio após um ano e só produziu efeitos pequenos em comunidades com violência abaixo da média (McCoy; Hanno, 2023). O #Tamojunto,

programa de prevenção ao uso de drogas avaliado também quanto à violência, reduziu a chance de sofrer bullying aos nove meses, mas o efeito desapareceu aos 21 meses (Gusmões, 2018).

As sínteses disponíveis reúnem benefícios em competências e bem-estar. Elas raramente separam a violência, como desfecho, das competências que supostamente a reduzem, e não relacionam os efeitos às condições em que os programas foram aplicados (Facchinetti *et al.*, 2024; Celestino *et al.*, 2026). As leis federais, por sua vez, exigem prevenção da violência sem dizer que papel cabe às competências socioemocionais. Falta uma leitura que cruze três coisas: o que os programas mudaram de fato, em que condições isso aconteceu e o que as normas federais pedem das escolas.

A pergunta que orienta este artigo é: os programas de aprendizagem socioemocional adotados como política educacional no Brasil reduzem a violência escolar e, quando reduzem, em que condições de implementação esse efeito se sustenta?

A pergunta importa porque as decisões já estão sendo tomadas. Estados inseriram disciplinas socioemocionais e autoavaliações socioemocionais em seus modelos de ensino integral e de ensino médio (Pinto, 2022; Pereira; Ferreira, 2026), e prefeituras implantaram currículos inteiros por decisão própria (Waldemar; Freitas, 2024). Se o efeito sobre a violência depende de condições que a política não garante, o investimento em tempo docente e em recursos públicos rende menos do que promete. A expectativa de proteger a saúde mental dos estudantes, nesse caso, fica sem resposta.

O objetivo geral é avaliar se esses programas reduzem a violência escolar, examinando o que a evidência científica mostra sobre seus efeitos e em que condições de implementação esses efeitos se sustentam ou deixam de se sustentar. Os objetivos específicos são três. O primeiro é examinar o que as leis federais determinam sobre prevenção da violência escolar e que espaço deixam para a abordagem socioemocional. O segundo é sintetizar os efeitos relatados por estudos brasileiros sobre violência, competências socioemocionais e saúde mental. O terceiro é identificar as condições de implementação que acompanham a presença ou a ausência de efeitos.

A contribuição está na forma de organizar a evidência. Em vez de somar resultados favoráveis, o artigo os separa em três níveis: o efeito medido sobre a violência, o efeito sobre competências e saúde mental e a simples associação. Cada nível é então confrontado com as condições de aplicação descritas nos estudos e com os dispositivos das leis federais. O resultado é um quadro de condições que mostra onde a norma, o currículo e a evidência se encontram e onde se separam.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa de abordagem qualitativa, articulada a uma análise documental da legislação federal sobre violência escolar. A revisão integrativa reúne no mesmo exame

estudos de desenhos diferentes: ensaios randomizados, quase-experimentos, estudos observacionais, pesquisas-ação, revisões e ensaios teóricos. O tema exige essa amplitude, porque a evidência brasileira sobre programas socioemocionais e violência é escassa e está dispersa entre a psicologia, a economia e a educação. O artigo não fez entrevistas, questionários nem trabalho de campo, e toda a análise recai sobre estudos publicados e textos normativos.

O material documental compreende duas leis federais. A primeira é a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). A segunda é a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, que alterou o art. 12 da Lei nº 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir a prevenção da violência e a cultura de paz entre as incumbências das escolas. As duas foram identificadas por espécie, número e ano nos dados abertos do Senado Federal, e o texto foi lido em normas.leg.br, na publicação original. Por isso, o artigo diz o que as leis estabeleceram, sem afirmar que a redação permanece a mesma. A BNCC entrou na análise pelo exame que os estudos selecionados fazem dela, sem leitura direta do documento.

O levantamento bibliográfico foi feito em 15 de novembro de 2026. Para artigos de periódico, foram consultadas as bases OpenAlex, Crossref, Oasisbr e DOAJ; para teses, dissertações, livros e capítulos, o OpenAlex e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal foi de 2016 a 16 de outubro de 2026, data que marca o corte da coleta: nenhum estudo, ato ou dado posterior foi considerado. Os descritores em português foram aprendizagem socioemocional, violência escolar, programas socioemocionais, política educacional Brasil e BNCC competências socioemocionais. Em inglês, foram social emotional learning, school violence, socioemotional programs, educational policy Brazil e National Common Curricular Base Brazil.

As combinações cruzaram o objeto com a política e com o efeito: programas socioemocionais violência escolar Brasil, aprendizagem socioemocional política educacional Brasil, BNCC competências socioemocionais violência escolar, efeitos programas socioemocionais violência escolar e social emotional learning school violence Brazil. Uma sexta combinação, programas socioemocionais violência escolar sem efeito, buscou de propósito resultados nulos, porque uma síntese que só encontra estudos favoráveis superestima o efeito de qualquer intervenção. Nas bases de teses e dissertações, foram usadas as duas primeiras combinações, que capturam o objeto e a política sem depender de vocabulário de avaliação de impacto.

Os critérios de inclusão foram três: publicação dentro do recorte temporal; registro com autoria e resumo; e tratamento do objeto ou de seu contexto direto. O objeto são os programas ou competências socioemocionais na escola e sua relação com violência ou saúde mental, no Brasil ou em recorte comparável. O contexto direto é a política curricular e as parcerias que a sustentam. Foram excluídos

os registros sem resumo aproveitável, as repetições da mesma obra, os trabalhos de outro assunto ou que apenas compartilhavam palavras com o tema, os que tratavam de educação em termos gerais sem tocar o objeto e os anais, coletâneas de resumos e materiais didáticos. Esses critérios admitem desenhos variados sem perder o foco: interessava qualquer estudo capaz de dizer algo sobre efeito, mecanismo ou condição de implementação, e nada que apenas mencionasse emoções ou violência de passagem.

A seleção ocorreu em etapas. As consultas devolveram 233 registros distintos, já sem repetição por DOI ou título, e 29 deles foram excluídos por não terem resumo. Os 204 restantes foram lidos por título e resumo, e 40 foram selecionados como os mais aderentes ao objeto para leitura aprofundada e extração. Outros 164, que também atendiam aos critérios, não entraram nessa etapa porque a extração foi limitada a quarenta estudos. Pelo encadeamento de citações, entrou ainda 1 obra de base citada por duas ou mais das fontes selecionadas: a metanálise de Poropat (2009) sobre personalidade e desempenho acadêmico. Ela é anterior ao recorte, mas é fundacional para o modelo de cinco fatores usado nas medidas socioemocionais brasileiras. Na leitura aprofundada dos 41 estudos, 8 foram descartados: 5 tratavam de outro assunto, 1 não tinha resumo com conteúdo aproveitável e 2 abordavam competências socioemocionais em termos gerais, sem relação com programas, violência ou saúde mental. A síntese final reúne 33 estudos.

De cada estudo foram extraídos o desenho, a amostra, o lugar e o período, o programa ou a política examinada, o desfecho medido, o resultado principal com seus números e as condições de implementação descritas. A análise temática aplicou quatro categorias. A primeira classificou o desfecho em três níveis: violência medida diretamente, competências socioemocionais ou saúde mental, e associação sem intervenção. A segunda registrou a magnitude e a duração do efeito. A terceira reuniu as condições de implementação: dose efetivamente entregue, violência no território, adaptação cultural, formação e tempo dos professores, estabilidade do governo, forma de adoção e modo de avaliação. A quarta confrontou essas condições com os dispositivos das duas leis, nas quais também foi contada a ocorrência de termos ligados ao objeto, como socioemocional, saúde mental, emoção e empatia, para medir o que a norma não diz. Os efeitos de cada nível foram então comparados com as condições presentes nos mesmos estudos, para ver se os resultados favoráveis e os nulos se concentravam em condições diferentes.

A heterogeneidade de desenhos e medidas impede combinar os resultados em uma estimativa única, e a síntese é, por isso, interpretativa. Nas leis, a análise ficou restrita à redação original publicada.

3 VIOLÊNCIA ESCOLAR, COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SAÚDE MENTAL: O QUE SE QUER PREVENIR E COM QUÊ

3.1 A VIOLÊNCIA QUE AS ESCOLAS E A LEI RECONHECEM

A violência escolar é um fenômeno de vários níveis, e o nível escolhido para a prevenção define o que um programa consegue mudar. Dias (2023) descreve a violência nas escolas brasileiras como resultado da interação entre fatores individuais, interpessoais e contextuais. O autor trata o bullying como precursor de agressões mais graves, porque vítimas e agressores ficam mais expostos a formas intensas de violência. Na leitura de Brito e Francisco (2021), a violência expressa uma organização social desigual e não é responsabilidade exclusiva de um sujeito particular. Por isso, programas que apenas ajustam o comportamento individual tenderiam a oferecer resolução momentânea.

O repertório observado nas escolas é amplo. Nas teses e dissertações paranaenses revisadas por Brito e Francisco (2021), apareceram violência verbal e física, bullying, cyberbullying, furtos, uso de drogas e danos ao patrimônio, inclusive dentro da sala de aula. Em boletins do Programa Patrulha Escolar Comunitária de Ponta Grossa, um levantamento citado pelos autores contou 375 ocorrências entre 2005 e 2007. Essas ocorrências envolveram 624 pessoas, com predomínio de meninos, e as mais frequentes foram ações leves de violência contra alguém, lesões corporais e ameaças. Os mesmos trabalhos registraram baixa confiança dos alunos nos professores diante de situações de violência, dado que pesa sobre qualquer programa conduzido em sala de aula.

A lei federal recorta desse repertório uma forma específica. A Lei nº 13.185/2015 define intimidação sistemática como todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, praticado por indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas, para intimidar ou agredir, em uma relação de desequilíbrio de poder (Brasil, 2015, art. 1º, § 1º). O art. 3º classifica essa intimidação em oito modalidades: verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual. A Lei nº 13.663/2018 amplia o foco ao falar em todos os tipos de violência, mas mantém o bullying como ênfase (Brasil, 2018).

Esse recorte legal coincide com o que os estudos de prevenção costumam medir. Na revisão de Silva e Assis (2018), que reuniu 33 artigos sobre prevenção da violência escolar, predominaram estudos quantitativos sobre programas que definem a violência como interpessoal, entre estudantes. A convergência tem uma consequência para a pergunta deste artigo. Quando se indaga se os programas socioemocionais reduzem a violência, a resposta disponível diz respeito quase sempre à violência entre pares, e muito pouco à violência do território que atravessa os muros da escola. É justamente essa violência do entorno que aparece, na seção 6, como condição decisiva para o efeito.

3.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO FATOR DE PROTEÇÃO

Os programas partem da hipótese de que certas competências protegem contra o envolvimento em violência e contra o sofrimento psíquico. O referencial mais citado é o do CASEL, com cinco eixos interdependentes que os estudos brasileiros associam às competências da BNCC (Carneiro; Pinho, 2025; Diogo, 2026). Na mesma linha, a regulação emocional aparece como um dos pilares do desenvolvimento socioemocional. Estudos de neurociência educacional sustentam que as emoções interferem na atenção, na memória e na tomada de decisão, de modo que ambientes emocionalmente seguros favorecem o engajamento e a aprendizagem (Magalhães *et al.*, 2026).

As medidas usadas no Brasil vêm de outra tradição, a do modelo de cinco grandes fatores de personalidade. A escala SENNA 2.0 foi desenvolvida para medir cinco domínios de competências socioemocionais. Os dados do Instituto Ayrton Senna e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre estudantes do ensino médio fluminense seguem a mesma matriz (Machado *et al.*, 2024; Oliani, 2016). Esse uso se apoia em resultados como os da metanálise de Poropat (2009). Com amostras acumuladas de mais de setenta mil pessoas, ela encontrou correlações significativas entre desempenho acadêmico e amabilidade, conscienciosidade e abertura, com variação conforme o nível de ensino e a idade.

Os dados brasileiros de associação são robustos em tamanho. Machado *et al.* (2024) analisaram 104.010 estudantes de 3.537 escolas. Amabilidade, autogestão, resiliência emocional e abertura ao novo estiveram entre as variáveis individuais que predizem violência escolar, vitimização e prática de bullying, ao lado de sexo, idade e proficiência em português e matemática. No nível da escola, só a taxa de abandono foi significativa para todos os desfechos. Entre estudantes do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, a exposição à criminalidade se associou a níveis menores de amabilidade, extroversão e abertura a novas experiências, com destaque para os crimes violentos contra o patrimônio (Oliani, 2016).

Esses achados mostram que as competências medidas variam junto com a violência, mas não dizem em que direção corre a influência. No estudo de Oliani (2016), aliás, a pergunta era o efeito da violência sobre os estudantes, e não o contrário: amabilidade e abertura mediaram uma pequena parcela do efeito da violência sobre as notas de matemática e de língua portuguesa. A ligação com a saúde mental segue o mesmo padrão. As competências aparecem como fator de proteção (Machado *et al.*, 2024), e o sofrimento psíquico, como problema extenso entre adolescentes (Vercelli; Bioto, 2025). A ponte entre um e outro, numa escola concreta, depende de intervenção, e é essa ponte que a seção 5 examina.

4 O LUGAR DO SOCIOEMOCIONAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

4.1 O QUE AS LEIS FEDERAIS DETERMINAM

A legislação federal trata a prevenção da violência como dever da escola, mas não menciona competências socioemocionais. A Lei nº 13.663/2018 acrescentou dois incisos ao art. 12 da LDB. O inciso IX atribui ao estabelecimento de ensino a tarefa de "promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas" (Brasil, 2018, art. 1º). O inciso X manda estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. A lei diz o que a escola deve buscar, mas deixa em aberto os meios.

A Lei nº 13.185/2015 é mais detalhada e, em alguns pontos, se aproxima do vocabulário dos programas socioemocionais. Entre os objetivos do programa, o art. 4º inclui capacitar docentes e equipes pedagógicas (inciso II), dar assistência psicológica, social e jurídica a vítimas e agressores (inciso V) e promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz (inciso VII). O inciso VIII orienta a resposta ao agressor em sentido não punitivo: "evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil" (Brasil, 2015, art. 4º, VIII). O art. 5º faz da prevenção um dever do estabelecimento de ensino. O art. 6º prevê relatórios bimestrais das ocorrências nos estados e municípios, para o planejamento das ações, e o art. 7º autoriza convênios e parcerias entre os entes federados.

O silêncio das duas leis também é um achado. A Lei nº 13.185/2015 não trata de competências socioemocionais, de saúde mental nem de emoções, e só alcança essa dimensão de forma indireta, por dois dispositivos: a assistência psicológica e a promoção da capacidade empática. Entre os objetivos do art. 4º, a promoção da capacidade empática (inciso VII) é o único que se aproxima da abordagem socioemocional no plano das competências, e a Lei nº 13.663/2018 não trata dessa dimensão. A saúde mental entra na lei de 2015 apenas pela assistência psicológica a vítimas e agressores, que responde ao episódio já ocorrido e não promove competências. A ponte entre a obrigação legal de prevenir a violência e a adoção de programas socioemocionais, portanto, não está nas leis: ela é construída pelo currículo, pelas redes de ensino e pelos parceiros. A Tabela 1 organiza os dispositivos e a dimensão socioemocional que cada um toca.

Tabela 1. Dispositivos federais sobre prevenção da violência escolar e dimensões relacionadas à abordagem socioemocional

Norma e dispositivo	**O que estabelece**	**Dimensão relacionada à abordagem socioemocional**
Lei nº 13.185/2015, art. 1º, § 2º	O programa poderá fundamentar ações do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação	Base para programas das redes de ensino
Lei nº 13.185/2015, art. 4º, II	Capacitar docentes e equipes pedagógicas para discussão, prevenção, orientação e solução do problema	Formação docente
Lei nº 13.185/2015, art. 4º, V	Assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores	Atenção à saúde mental após o episódio
Lei nº 13.185/2015, art. 4º, VII	Promover cidadania, capacidade empática e respeito a terceiros, em cultura de paz	Competência empática
Lei nº 13.185/2015, art. 4º, VIII	Evitar a punição, privilegiando responsabilização e mudança de comportamento	Resposta não punitiva
Lei nº 13.185/2015, art. 6º	Relatórios bimestrais das ocorrências nos estados e municípios	Monitoramento da violência
Lei nº 13.185/2015, art. 7º	Convênios e parcerias entre entes federados	Parcerias de implementação
Lei nº 13.663/2018, art. 1º (LDB, art. 12, IX e X)	Prevenção e combate a todos os tipos de violência; ações de cultura de paz	Dever da escola, sem definição de meios

Fonte: elaborado com base em Brasil (2015) e Brasil (2018).

A lei de 2015 contém quase todos os elementos que os programas socioemocionais mobilizam: formação docente, empatia e resposta não punitiva. Contém também dois elementos que esses programas raramente incorporam, a assistência psicológica e o monitoramento das ocorrências. Esse descompasso entre o que a norma prevê e o que as implementações fazem reaparece na seção 6.3.

4.2 DO CURRÍCULO AOS PROGRAMAS: COMO REDES E PARCEIROS ADOTAM A PROPOSTA

O vínculo entre competências socioemocionais e política educacional passou pelo currículo. Rosas (2024) registra que as cinco habilidades do CASEL foram incorporadas pelo Ministério da Educação à BNCC entre 2017 e 2018. Na leitura de documentos normativos feita por Melo *et al.* (2025), BNCC, LDB e Plano Nacional de Educação tratam essas competências como parte estruturante da formação integral, ligadas a empatia, cooperação, responsabilidade e autonomia. A BNCC, no entanto, não traz definição nem referência teórico-conceitual que embase o conceito de competências socioemocionais (Pucci; Silva; Antunes-Souza, 2025). O currículo nomeia o objetivo sem definir o objeto, e a definição operacional acaba vindo de quem desenha programas e instrumentos de medida.

Parte dessa definição vem de parceiros privados e de organismos internacionais. Mueller e Cechinel (2020) reconstituem a parceria entre o Ministério da Educação, a OCDE e o Instituto Ayrton

Senna, marcada por um fórum internacional em 2014. Segundo dados da própria organização para 2018, o instituto beneficiava 1,5 milhão de crianças e jovens por ano e atuava em 600 municípios. O projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro envolveu cerca de 25.000 alunos de escolas públicas. A leitura crítica dessa trajetória é forte entre os pesquisadores da área. Para Santos, Serejo e Manenti (2022), a pandemia revelou um currículo reduzido a caráter tecnicista e permeado por concepções de mercado. Para Sousa e Iwasse (2021), o psicologismo das competências converte a formação em adaptação a um mercado de trabalho incerto.

Essa crítica toca diretamente a questão da violência. Lombardi e Ferri (2026) observam que, na América Latina, a aprendizagem socioemocional tem sido associada a uma perspectiva de mercado que propõe soluções individuais para problemas sociais, e defendem orientá-la para o pensamento crítico e o bem-estar coletivo. Na mesma direção, Rosas (2024) retoma a crítica de Patto à alfabetização emocional, que deixaria intactas as condições sociais adversas e poria sobre o sujeito o peso da adaptação. Se a violência escolar tem raiz no território e na organização da escola, como sustentam Brito e Francisco (2021), um programa centrado apenas no autocontrole individual arrisca tratar o efeito como causa.

Nas redes de ensino, a adoção assume formatos variados. Em São Paulo, o Programa de Ensino Integral (PEI), iniciado em 2012, combinou jornada ampliada, disciplinas socioemocionais, projeto de vida e gestão por metas. Em 2019, o programa reunia 281 escolas, menos de 10% da rede com nota no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (Pinto, 2022). No Espírito Santo, a reforma do ensino médio levou uma Autoavaliação Socioemocional para dentro de uma política de avaliação que passou a operar com aprovação e bonificação (Pereira; Ferreira, 2026). No Ceará, o Programa Círculos de Leitura, da Secretaria da Educação em parceria com o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, foi analisado à luz das competências socioemocionais da BNCC (Silva; Araújo, 2022). Em Lajeado, Santa Cruz e Rio Grande, no Rio Grande do Sul, prefeituras implantaram um currículo de aprendizagem socioemocional com mindfulness, em parceria com uma organização voltada à redução da violência urbana (Waldemar; Freitas, 2024).

Um traço atravessa esses formatos: o indicador escolhido para julgar a política raramente é a violência. O PEI foi avaliado pelo desempenho em matemática, com efeito médio de 17,5 pontos, cerca de 6% da média das escolas estaduais, e o próprio desenho não permite isolar o componente socioemocional (Pinto, 2022). A autoavaliação capixaba mede competências declaradas pelos estudantes, e o caso cearense examina relatos de leitura. A violência, foco das duas leis federais examinadas em 4.1, fica fora da medida.

5 O QUE A EVIDÊNCIA MOSTRA SOBRE OS EFEITOS NA VIOLÊNCIA

A evidência brasileira de efeito existe, mas mede sobretudo competências e sintomas, e só excepcionalmente a violência. A Tabela 2 reúne os sete estudos da síntese cujo objetivo declarado era avaliar os efeitos de um programa ou de uma política em escolas brasileiras.

Tabela 2. Estudos que avaliaram efeitos de programas e políticas socioemocionais em escolas brasileiras

Estudo	Programa e local	Desenho e amostra	Desfecho medido	Resultado principal	Duração ou seguimento
Gusmões (2018)	#Tamojunto, prevenção ao uso de drogas; 6 cidades	Ensaio randomizado; 6.637 alunos de 72 escolas	Sofrer e praticar bullying; sofrer e praticar violência física	Menor chance de sofrer bullying aos 9 meses, sobretudo meninas de 13 a 15 anos (OR = 0,59); sem efeito sobre praticar bullying nem sobre violência física	Efeito ausente aos 21 meses
McCoy e Hanno (2023)	Programa Compasso; 90 escolas primárias do Rio de Janeiro, 2017	Ensaio randomizado; 3.018 alunos do 3º e 5º ano	Cinco desfechos infantis, entre eles rotulagem de emoções e controle inibitório	Sem impacto médio; d = 0,15 em comunidades de menor violência; nenhum efeito nas de maior violência	1 ano
Waldemar e Freitas (2024)	M-SEL, programa SENTE; escolas públicas	Intervenção (64) e controle (68); alunos do 5º ano	Saúde mental (emocional, conduta, relacionamento, pró-social) e qualidade de vida	Melhora em relação ao controle; sem mudança em sintomas de déficit de atenção e hiperatividade	Até 12 sessões em 5 meses; relato docente no ano seguinte
Heinen et al. (2022)	TRI-P; escolas de cidade do interior do RS	Quase-experimento; 22 no grupo de intervenção e 17 em lista de espera	Habilidades sociais, regulação emocional, comportamento, ansiedade, depressão	Problemas de comportamento caem no grupo de intervenção (p = 0,013); diferença entre grupos só em regulação emocional (p = 0,011)	Cerca de 3 meses, sem seguimento
Ortiz et al. (2023)	Kindness Curriculum adaptado; escola pública	Piloto; 19 crianças de 5 e 6 anos	Regulação emocional, empatia, controle inibitório, teoria da mente	Viabilidade adequada; melhora em comportamento empático e controle inibitório	Antes e depois
Marques (2019)	Programa de Educação Emocional; professores de escola pública	Pesquisa-ação; 18 professores, 10 encontros de 1h30	Autoconhecimento e autogestão emocional docente	Aumento percebido dessas habilidades, com reflexo no bem-estar e na prática docente	Não informado
Pinto (2022)	PEI, rede estadual de São Paulo	Diferenças em diferenças com pareamento por escore de propensão	Nota de matemática no SARESP, 3º ano do ensino médio	Aumento médio de 17,5 pontos (6%); componente socioemocional não isolável	Painel de 2011 a 2019

Fonte: elaborado com base em Gusmões (2018), McCoy e Hanno (2023), Waldemar e Freitas (2024), Heinen *et al.* (2022), Ortiz *et al.* (2023), Marques (2019) e Pinto (2022).

A distribuição dos desfechos já responde parte da pergunta. Dos sete estudos, um mediu violência diretamente, o ensaio do #Tamojunto. Quatro mediram competências socioemocionais, funções executivas ou saúde mental de estudantes, um mediu competências de professores e um mediu aprendizagem. Esse único estudo, porém, avaliou um programa voltado à prevenção do uso de drogas. Isso significa que nenhum dos programas da síntese concebidos como intervenções socioemocionais teve a violência como desfecho medido. A única evidência direta disponível para a pergunta vem de um programa com outro objetivo principal, e por isso seu resultado deve ser lido como aproximação, e não como prova do efeito dos programas socioemocionais sobre a violência escolar.

5.1 EFEITOS MEDIDOS SOBRE A VIOLÊNCIA

O ensaio do #Tamojunto é o resultado mais próximo da pergunta e merece leitura cuidadosa. Participaram 6.637 alunos de 72 escolas em seis cidades, distribuídos por sorteio entre intervenção e controle. O programa reduziu a chance de sofrer bullying no seguimento de nove meses, sobretudo entre meninas de 13 a 15 anos, com razão de chances de 0,59 e intervalo de confiança de 95% de 0,42 a 0,84 (Gusmões, 2018). Três limites acompanham o achado: o efeito perdeu significância aos 21 meses, não houve efeito sobre praticar bullying e não houve efeito sobre sofrer ou praticar violência física. A mesma pesquisa mostrou que o envolvimento anterior em episódios violentos e o uso de álcool e de inalantes predisseram mais violência nove meses depois. A autora conclui que o programa precisaria de adaptações para sustentar o efeito ao longo do tempo.

O padrão é instrutivo. O efeito apareceu na vitimização, isto é, do lado de quem sofre, e não no comportamento de quem agride. Além disso, durou menos de dois anos. Em termos de política, um programa aplicado em um ano letivo, sem reforço posterior, protegeu temporariamente um subgrupo. É um resultado real e relevante para as meninas que deixaram de ser alvo, mas ainda distante da promessa de reduzir a violência escolar como um todo.

5.2 EFEITOS SOBRE COMPETÊNCIAS E SAÚDE MENTAL

Os estudos que mediram competências e sintomas encontram efeitos favoráveis com mais frequência, mas em amostras menores e prazos curtos. No Trabalho de Regulação Infantil (TRI-P), com 12 encontros semanais em grupo na escola, os problemas de comportamento caíram de forma significativa dentro do grupo de intervenção ($p = 0,013$). No mesmo grupo, os sintomas de ansiedade diminuíram 27,9% e os de depressão, 40% (Heinen *et al.*, 2022). A comparação entre grupos, porém, só mostrou diferença na regulação emocional depois da intervenção ($p = 0,011$), e nas escalas de

ansiedade e depressão os grupos não diferiram ao final. Os autores advertem que os resultados valem para aquela amostra e registram a ausência de seguimento de longo prazo.

O programa de mindfulness e aprendizagem socioemocional ligado ao SENTE obteve resultado mais amplo em comparação com o controle. Em alunos do 5º ano de escolas públicas, até 12 sessões em cinco meses melhoraram os domínios emocional, de conduta, de relacionamento e de comportamento pró-social, além da qualidade de vida (Waldemar; Freitas, 2024). Os sintomas de déficit de atenção e hiperatividade não mudaram. Professores relataram que, no ano seguinte, esses alunos eram mais fáceis de lidar do que os do grupo controle, embora sem números. O estudo não mediu ocorrências de violência nas escolas.

No Programa Compasso, o maior dos ensaios, os efeitos foram mais modestos. O currículo de 22 aulas semanais não teve impacto médio após um ano sobre os cinco desfechos testados (McCoy; Hanno, 2023). Os autores resumem o resultado assim: “Our evaluation showed that Programa Compasso improved child outcomes within neighborhoods characterized by lower-than-average levels of violence; however, in higher-violence communities, the program showed no impacts.” Nos bairros menos violentos, o ganho foi de 0,15 desvio-padrão na rotulagem de expressões emocionais e no controle inibitório. Nos mais violentos, que são justamente os que mais precisariam de prevenção, não houve efeito.

Os estudos de menor escala completam o quadro sem alterá-lo. A adaptação do Kindness Curriculum, testada com 19 crianças de 5 e 6 anos em uma escola pública, mostrou viabilidade e melhora em comportamento empático e em controle inibitório (Ortiz *et al.*, 2023). Professores de uma escola pública que participaram de 10 encontros de educação emocional relataram mais autoconhecimento e autogestão das emoções, com reflexos no bem-estar e na prática docente (Marques, 2019). Uma pesquisa-ação em escola de área vulnerável no interior gaúcho, com encontros quinzenais nas turmas de 8º e 9º ano, partiu de um diagnóstico de relações conflituosas entre estudantes e professores. Ao final, os autores relataram ganhos em empatia, autocrítica e protagonismo, com o tema do respeito presente em todos os encontros (Cherobini *et al.*, 2025). Nenhum dos três mediu violência.

5.3 ASSOCIAÇÕES EM GRANDES AMOSTRAS E O QUE AS REVISÕES SINTETIZAM

As revisões nacionais sustentam o potencial dessas práticas e reconhecem, elas mesmas, os limites de prazo e de escala. Facchinetti *et al.* (2024), em revisão de publicações de 2014 a 2024, relatam impactos positivos sobre desempenho e bem-estar e indicam a formação docente como fator crítico. Segundo os autores, a maioria dos estudos analisados focou resultados de curto prazo. O

resultado concreto que destacam é a melhoria da autorregulação emocional e da resolução de conflitos em escolas públicas paulistas ao longo de um ano letivo. A revisão de Celestino *et al.* (2026), com publicações de 2019 a 2025, associa o desenvolvimento socioemocional a melhor clima escolar, desempenho, convivência ética e saúde mental. Com base em relatório do Unicef de 2021, ela também afirma que escolas com práticas estruturadas apresentam menos episódios de violência e bullying. Essa afirmação, porém, vem de fonte secundária e não corresponde a um efeito medido nos estudos brasileiros reunidos nesta síntese, dos quais apenas um ensaio teve a violência como desfecho (Gusmões, 2018).

Em outros pontos, contudo, essas sínteses usam a evidência internacional de modo mais cauteloso do que na afirmação apoiada no relatório do Unicef. Celestino *et al.* (2026) citam a metanálise de Durlak e colaboradores, com mais de 200 programas, como base para ganhos em desempenho, comportamento pró-social e redução de problemas emocionais, sem atribuir a ela um efeito específico sobre violência. Diogo (2026) sustenta que programas estruturados reduzem comportamentos agressivos e melhoram o clima escolar, e ele próprio recomenda pesquisas que ampliem a evidência empírica sobre a aplicação em diferentes contextos. Na educação infantil, a revisão de Matelli (2025) analisou 32 estudos de 2019 a 2024 e encontrou evidência consistente de benefícios para as competências sociais e emocionais das crianças.

Juntas, as três camadas de evidência formam uma cadeia com um elo ainda pouco testado. A associação entre competências e menor violência é robusta em grandes amostras (Machado *et al.*, 2024). O efeito dos programas sobre competências e saúde mental é recorrente em estudos de menor escala (Heinen *et al.*, 2022; Waldemar; Freitas, 2024). Já o efeito dos programas sobre a violência medida, que fecharia a cadeia, aparece em um único ensaio da síntese, de duração limitada e restrito à vitimização (Gusmões, 2018). A pergunta deste artigo, portanto, depende sobretudo de entender por que os efeitos aparecem em uns casos e somem em outros, o que remete às condições de implementação.

6 CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO: QUANDO O EFEITO SE SUSTENTA E QUANDO SE PERDE

Os resultados favoráveis e os nulos descritos na seção 5 não se distribuem ao acaso. Eles acompanham condições de implementação que os estudos descrevem, embora nem sempre as meçam. A Tabela 3 reúne essas condições, o que os estudos registraram sobre cada uma e a relação com o efeito.

Tabela 3. Condições de implementação registradas nos estudos e sua relação com os efeitos

Condição	O que os estudos registraram	Relação com o efeito	Estudo
Dose entregue	Média de 13 das 22 aulas previstas, segundo os professores que responderam à pesquisa; frequência dos alunos geralmente baixa	Sem impacto médio após um ano	McCoy e Hanno (2023)
Violência no território	Escolas fechadas em 99 dos primeiros 107 dias letivos de 2017; cerca de 70% dos professores relataram que eles ou seus alunos tiveram dificuldade de chegar à escola por causa da violência	Efeito restrito às comunidades de menor violência	McCoy e Hanno (2023)
Adequação cultural	Estratégias de aproximação do conflito ensinadas pelo currículo contrariavam estratégias de evitação usadas para proteção física	Ausência de efeito nos bairros mais violentos, na interpretação dos autores	McCoy e Hanno (2023)
Estabilidade do governo	Troca de equipes municipais após as eleições de 2016 coincidiu com o início do estudo	Menor supervisão das escolas, apresentada como suspeita não testada	McCoy e Hanno (2023)
Formação e tempo docente	Formação de 12 horas; supervisão semanal sem horário próprio, feita no tempo livre dos professores	Implantação municipal sem avaliação de efeito	Waldemar e Freitas (2024)
Forma de adoção	Decisão da prefeitura, em geral sem consultar os professores	Implantação municipal sem avaliação de efeito	Waldemar e Freitas (2024)
Seguimento	Efeito sobre a vitimização por bullying presente aos 9 meses e ausente aos 21 meses	Efeito temporário	Gusmões (2018)
Critério de avaliação	Grau de satisfação não alterou a eficácia em 632 alunos do 4º ao 8º ano	Satisfação não mede efeito	Sousa e Coelho (2021)

Fonte: elaborado com base em McCoy e Hanno (2023), Waldemar e Freitas (2024), Gusmões (2018) e Sousa e Coelho (2021).

6.1 DOSE, TERRITÓRIO E CULTURA

A dose efetivamente entregue é a primeira condição, e no Compasso ela ficou pouco acima da metade do previsto. Os professores relataram ter ministrado, em média, 13 das 22 aulas, cerca de 59% do currículo, e a frequência dos alunos foi geralmente baixa no período (McCoy; Hanno, 2023). Os programas com resultados favoráveis descritos em 5.2 operaram com doses nominais menores, de até 12 sessões. Foram, contudo, conduzidos em condições mais controladas: o TRI-P, por uma psicóloga (Heinen *et al.*, 2022), e o programa ligado ao SENTE, cuja marca é o treinamento intensivo com supervisão semanal (Waldemar; Freitas, 2024). A comparação sugere que a dose recebida e a qualidade da condução pesam mais do que o tamanho do currículo no papel.

A violência do território é a segunda condição e a mais decisiva no único ensaio de grande escala. No Rio de Janeiro, houve escolas fechadas por violência em 99 dos primeiros 107 dias letivos de 2017, segundo McCoy e Hanno (2023). Mais de 60% dos professores disseram que a violência afetava a escola ao menos um pouco (McCoy; Hanno, 2023). O efeito do programa se concentrou justamente onde essa pressão era menor. Os autores lembram ainda que a taxa brasileira de homicídios,

de 27 por 100 mil habitantes, é cerca de cinco vezes a média global, segundo dados das Nações Unidas citados por eles.

A terceira condição é cultural e local, e liga o território ao conteúdo ensinado. McCoy e Hanno (2023) interpretam que as estratégias convencionais do currículo, que ensinam a se aproximar do conflito e a resolvê-lo, contrariaram as estratégias de evitação que protegem fisicamente as crianças em comunidades afetadas pela violência. O que funciona em bairros seguros entra em choque com o repertório de sobrevivência de bairros violentos. A adaptação cultural aparece como desafio recorrente na revisão de Facchinetti *et al.* (2024), que recomenda evitar a simples importação de modelos estrangeiros. Ela também foi etapa explícita na adaptação do Kindness Curriculum para escolas brasileiras (Ortiz *et al.*, 2023).

A idade do público é uma condição menos discutida. Entre 38 estudantes de escolas públicas paranaenses, os alunos do 7º ao 9º ano relataram menos estratégias para melhorar a raiva do que os do 5º e 6º ano, com médias de 0,69 e 1,03 em escala ponderada (Suehiro; Boruchovitch; Schelini, 2018). A amostra é pequena, e os autores pedem estudos maiores. Ainda assim, o dado dialoga com a concentração do efeito do #Tamojunto em meninas de 13 a 15 anos (Gusmões, 2018): os dois estudos mostram que a faixa etária muda o ponto de partida sobre o qual o programa atua.

6.2 PROFESSORES, GOVERNO E FORMA DE ADOÇÃO

A formação e o tempo dos professores são a condição mais citada e a que mais se fragiliza quando o programa vira política. Facchinetti *et al.* (2024) apontam a formação docente como fator crítico para o sucesso da aprendizagem socioemocional, e relatam que professores com treinamento específico se disseram mais confiantes e eficazes. Na passagem do programa SENTE para a implantação municipal, essa condição se desfez. O currículo SEJA oferece 20 aulas por série, do 1º ao 9º ano, com formação docente de 12 horas (Waldemar; Freitas, 2024). Muitos professores sentiram que o treinamento e a motivação foram insuficientes, e a supervisão semanal, sem horário próprio, passou a ocupar seu tempo livre. Os próprios autores reconhecem o grande contraste entre a formação intensiva oferecida antes, a colegas motivados, e a que o contrato com as prefeituras permite oferecer.

O professor é, ao mesmo tempo, condutor do programa e sujeito das mesmas demandas emocionais que o programa pretende trabalhar. Melo *et al.* (2025) identificam fragilidades na formação inicial e continuada para lidar com essas dimensões, além da resistência de parte do magistério formado em período de predomínio tecnicista. Para esses autores, a mediação das emoções depende de vínculos positivos, de escuta qualificada e de ambientes afetivamente seguros. O estudo de Marques (2019), descrito em 5.2, mostra que essa condição é trabalhável: com 10 encontros, professores relataram lidar

melhor com as próprias emoções e com as demandas do cotidiano escolar. A baixa confiança dos alunos nos professores diante da violência, registrada nas escolas paranaenses (Brito; Francisco, 2021), indica por que esse investimento importa para a prevenção.

Sobre o papel do governo, os estudos registram pouco, e convém separar o que foi registrado da leitura que este artigo faz. McCoy e Hanno (2023) registram que mudanças nas equipes do governo municipal após as eleições de 2016 coincidiram com o início do estudo. Os autores tratam a provável redução da supervisão e do incentivo às escolas como suspeita, não como resultado testado. Na revisão de Celestino *et al.* (2026), o mesmo risco aparece como alerta geral: "Sem políticas estruturantes, há o risco de que a aprendizagem socioemocional se converta em iniciativa pontual, vulnerável às transições políticas e à precariedade dos serviços públicos." A leitura deste artigo, que os dados disponíveis não testam, é que programas adotados por decisão de uma única gestão ficam expostos a recomeçar a cada troca de governo, com nova formação, novos parceiros e perda da experiência acumulada pelos professores.

A forma de adoção completa o quadro. No caso gaúcho, Waldemar e Freitas (2024) descrevem a origem da decisão sem rodeios: "The decision to implement the program in cities comes from the mayor's office, usually without asking the teachers if they are interested." O modelo original partia de professores motivados; o modelo municipal parte da prefeitura. Os autores propõem treinar com mais intensidade os professores interessados, que depois formariam os colegas. Um padrão semelhante aparece em outra política de cuidado socioemocional, o acolhimento de estudantes imigrantes, que tende a depender da iniciativa individual de docentes e gestores, e não de diretriz institucional (Quintero Torres; Anselmo, 2026). Nos dois casos, há distância entre o reconhecimento normativo da ação e sua operacionalização na escola.

A abordagem socioemocional também se distingue de respostas escolares de controle, e a distinção ajuda a ler a legislação. No Paraná, o Programa Patrulha Escolar levou a polícia às escolas e gerou divergências entre escola e polícia sobre a compreensão do fenômeno. O Recreio Dirigido, por sua vez, usava conteúdos de Arte, Educação Física e Ciências para controlar o tempo do recreio (Brito; Francisco, 2021). A orientação não punitiva do art. 4º, VIII, da Lei nº 13.185/2015, vista em 4.1, está mais próxima da proposta socioemocional do que da patrulha. Essa proximidade só se realiza quando o programa se integra à vida da escola. Rosas (2024) formula o cuidado assim: "Programas e projetos de promoção de habilidades socioemocionais são diferenciais nas escolas que os adotam, mas deve-se tomar o cuidado de não resumir a proposta a mera aplicação de palestras ou acréscimo de conteúdo curricular."

6.3 COMO A POLÍTICA AVALIA O QUE ADOTA

A última condição é o modo de avaliação, e ela decide se a política consegue saber que efeito produziu. Em 632 alunos do 4º ao 8º ano que participaram de um programa socioemocional, o grau de satisfação com o programa não alterou sua eficácia em nenhuma das dimensões avaliadas (Sousa; Coelho, 2021). Os autores concluem que é um erro operacionalizar o sucesso desses programas pela satisfação dos participantes. Avaliações baseadas em aceitação, portanto, não informam se a violência diminuiu.

As medidas que as redes adotaram apontam em outra direção. No Espírito Santo, a Autoavaliação Socioemocional entrou em uma política em que as avaliações estaduais passaram a influenciar o processo educativo, com aprovação e bonificação (Pereira; Ferreira, 2026). No PEI paulista, o desfecho avaliado foi a nota de matemática (Pinto, 2022). No Compasso, restrições orçamentárias e de coleta local impediram dados detalhados de implementação, o que, segundo os autores, impede contextualizar formalmente os impactos (McCoy; Hanno, 2023).

Entre os sete estudos da Tabela 2, nenhum usou registros administrativos de ocorrências. Os desfechos vieram de questionários, escalas, avaliações neuropsicológicas, relatos e testes de proficiência. A Lei nº 13.185/2015 prevê, no art. 6º, relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática nos estados e municípios, justamente para planejar as ações. Esse instrumento, que daria às redes uma medida contínua da violência, não aparece nas implementações descritas.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A resposta à pergunta é condicional e mais estreita do que a expectativa que justifica a adoção desses programas como política. A evidência reunida sustenta três afirmações. Estudos de pequena escala, com programas socioemocionais conduzidos com qualidade, relataram melhora em competências, em regulação emocional e em domínios de saúde mental de crianças, em prazos curtos, embora as diferenças entre grupos nem sempre tenham sido significativas. Essas competências se associam a menor envolvimento em violência em grandes amostras brasileiras. E o único ensaio da síntese que mediu violência encontrou redução temporária da vitimização por bullying em um subgrupo. A evidência não sustenta que os programas adotados como política no Brasil tenham reduzido a violência escolar, porque essa redução quase não foi medida e, onde foi, não durou nem alcançou a violência física.

As condições de implementação acompanham parte da diferença entre os resultados, correspondência que aparece no contraste entre poucos estudos e que, por isso, não basta para afirmar que elas a explicam. O que as seções 5 e 6 mostram é mais limitado: os estudos do TRI-P e do SENTE

informam apenas a dose prevista, sem dizer quanto dela foi recebido, e nenhum estudo relacionou a adaptação cultural a um efeito medido. Dose recebida próxima da prevista e conteúdo adaptado à cultura local são, portanto, condições sugeridas pela falha do Compasso, e não condições observadas nos casos de sucesso. Os efeitos favoráveis vieram de estudos com condução especializada e supervisionada, realizados em territórios menos violentos. Eles somem quando a dose cai para pouco mais da metade e quando a violência do entorno fecha a escola em parte dos dias letivos. Formação docente curta e sem tempo protegido e decisão tomada de cima sem consulta aos professores acompanham, por sua vez, programas cujo efeito não foi medido. À parte dessas condições, há um limite que pertence à medida, e não à implementação: quando o seguimento ultrapassa um ano, os efeitos deixam de aparecer. Essa correspondência foi inferida pelo contraste entre poucos estudos, e não por teste direto, mas ela aparece de modo coerente nas seções 5 e 6.

O confronto com as leis federais acrescenta um ponto. A Lei nº 13.185/2015 prevê formação docente, empatia, resposta não punitiva, assistência psicológica e monitoramento das ocorrências, como mostrou a Tabela 1. As implementações descritas nos estudos mobilizam os três primeiros elementos e deixam de lado os dois últimos. A saúde mental, que dá nome à aposta, entra na escola sobretudo como currículo de competências, e muito pouco como atenção psicológica a quem já sofreu ou praticou violência, que é a forma prevista na lei.

Duas fontes próximas sustentam conclusões mais favoráveis do que as deste artigo, e o desacordo merece exame. Waldemar e Freitas (2024) afirmam que a parceria entre o SENTE e a organização de segurança urbana oferece um modelo eficaz para enfrentar a violência nas cidades brasileiras e que a integração de mindfulness e aprendizagem socioemocional ao currículo reduz a violência entre estudantes. Os dados que apresentam mostram melhora em domínios de saúde mental em comparação com o controle, mas não incluem medida de violência nas escolas participantes. A queda de 62% nos homicídios de Pelotas em quatro anos, citada pelos autores, é atribuída no próprio texto ao trabalho da organização com a cidade, e não ao programa socioemocional. Do mesmo modo, a afirmação geral de Diogo (2026) sobre redução de comportamentos agressivos não é contrariada pelos dados: ela simplesmente não foi testada nos estudos brasileiros reunidos aqui.

A leitura também recoloca o debate crítico em outros termos. Os estudos que denunciam a individualização de problemas sociais (Lombardi; Ferri, 2026; Brito; Francisco, 2021) encontram apoio empírico no Compasso: a violência do território anulou o efeito do currículo exatamente onde ele seria mais necessário. Ao mesmo tempo, os ganhos em regulação emocional, em comportamento e em sintomas, descritos em 5.2, mostram que os programas produzem algo real para as crianças. A

conclusão razoável não é abandonar a abordagem, e sim deixar de esperar dela, sozinha, a redução de uma violência que tem causas fora da sala de aula.

A primeira consequência diz respeito à medida. Uma rede que adota programas socioemocionais em nome da prevenção da violência precisa medir a violência, e não apenas competências declaradas ou satisfação. Precisa também acompanhar os estudantes além do primeiro ano letivo, já que o único efeito encontrado se dissipou entre nove e 21 meses. O instrumento já existe na própria lei federal, nos relatórios bimestrais de ocorrências previstos pelo art. 6º da Lei nº 13.185/2015.

A segunda consequência diz respeito ao desenho da política. As condições que acompanharam os efeitos, como dose integral, formação que vá além de cursos curtos, supervisão em horário de trabalho e adesão dos professores, precisam fazer parte do programa adotado, e não ficar a cargo do voluntarismo docente. A continuidade entre gestões, que os estudos apontam como risco sem chegar a testá-la, é uma decisão de política tanto quanto a escolha do currículo.

A terceira consequência diz respeito ao território e à própria ideia de saúde mental como política educacional. No ensaio do Compasso, realizado em comunidades de alta violência, o currículo socioemocional não teve efeito nem sobre as competências que ele ensina. Ali, a prevenção depende de articular a escola com a assistência psicológica e social prevista no art. 4º, V, da Lei nº 13.185/2015 e com políticas integradas de educação, saúde e assistência social, como defendem Vercelli e Bioto (2025). Tratar a saúde mental como política educacional exige, portanto, mais do que inserir competências no currículo.

8 CONCLUSÃO

O artigo perguntou se os programas de aprendizagem socioemocional adotados como política educacional no Brasil reduzem a violência escolar e em que condições esse efeito se sustenta. A análise mostrou que os ganhos em competências e saúde mental são recorrentes, mas vêm de amostras pequenas e de prazos curtos, que a associação entre competências e menor violência é robusta e que o efeito dos programas sobre a violência medida ainda é raro, temporário e restrito à vitimização. As leis federais exigem das escolas a prevenção da violência sem mencionar competências socioemocionais. A ponte entre a norma e os programas foi construída pelo currículo, pelas redes e pelos parceiros, e essas mesmas redes escolheram indicadores que não medem a violência.

O objetivo foi cumprido em parte. Foi possível identificar as condições que acompanham a presença e a ausência de efeitos, embora com graus distintos de apoio. A condução especializada e supervisionada e a menor violência no território foram observadas nos casos em que houve efeito. A

dose efetivamente entregue e a adaptação cultural são sugeridas pela falha do Compasso. A adesão e o tempo protegido dos professores são descritos nos estudos, mas sem relação medida com o efeito. O seguimento curto não está entre essas condições, pois diz respeito à medida, e não à implementação: os efeitos observados só foram verificados em prazos curtos, o que não permite saber se se mantêm. Não foi possível afirmar que os programas adotados como política reduziram a violência, porque essa redução, com exceção de um ensaio, não foi medida.

A síntese se apoia em poucos estudos brasileiros com grupo de comparação e em um único ensaio com a violência como desfecho, o que impede generalizar as condições identificadas como regra. Parte dos estudos foi consultada pelo resumo, e a BNCC foi examinada pela leitura que os estudos fazem dela. As leis foram lidas na redação original, sem verificação de alterações posteriores. As condições de implementação foram inferidas pelo contraste entre estudos, e não testadas diretamente. Faltam ensaios que meçam a violência, com seguimento de mais de um ano, nas redes que já adotaram esses programas.

A contribuição do artigo é mostrar que, no Brasil, a capacidade dos programas socioemocionais de prevenir a violência escolar depende menos do currículo escolhido do que das condições de implementação e de medida que a política garante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União, 9 nov. 2015, p. 1. Disponível em: https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2015-11-06;13185. Acesso em: 16 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União, 15 maio 2018, p. 1. Disponível em: https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2018-05-14;13663. Acesso em: 16 out. 2026.

BRITO, Rodrigo Martins de; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Programas de combate à violência escolar no Paraná. Educação em Foco, 2021. DOI: 10.34019/2447-5246.2021.v26.35703. Disponível em: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.35703. Acesso em: 16 out. 2026.

CARNEIRO, Teresa Magalhães de Araújo; PINHO, Alexandra Moreno. Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 2, p. 458-480, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i2.18039. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v11i2.18039. Acesso em: 16 out. 2026.

CELESTINO, Marcio José *et al.* Competências socioemocionais no ambiente escolar: implicações para o desenvolvimento integral dos estudantes. Cadernos Cajuína, v. 11, n. 5, e2774, 2026. DOI: 10.52641/cadcajv11i5.2774. Disponível em: https://doi.org/10.52641/cadcajv11i5.2774. Acesso em: 16 out. 2026.

CHEROBINI, Larissa Orlandi *et al.* Contribuições da neurociência para a aprendizagem significativa: perspectiva socioemocional e cognitiva. Capítulo de livro, 2025, p. 1264-1272. DOI: 10.48195/sepe2025.29694. Disponível em: https://doi.org/10.48195/sepe2025.29694. Acesso em: 16 out. 2026.

DIAS, Rosimar José de Lima. Confronting school violence in Brazil: insights from social psychology for safer educational environments. Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 16, n. 10, p. 22508-22523, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.10-225. Disponível em: https://doi.org/10.55905/revconv.16n.10-225. Acesso em: 16 out. 2026.

DIOGO, Martinho Sonjamba José. Competências socioemocionais e resolução de conflitos no ambiente escolar. Revista Acadêmica Online, v. 12, n. 63, e1911, 2026. DOI: 10.36238/2359-5787.2026.v12n63.1911. Disponível em: https://doi.org/10.36238/2359-5787.2026.v12n63.1911. Acesso em: 16 out. 2026.

FACCHINETTI, Débora Rêgo Chaves *et al.* Aprendizagem socioemocional: fomentando competências para a vida no ambiente escolar. Aracê, v. 6, n. 2, p. 1539-1552, 2024. DOI: 10.56238/arev6n2-066. Disponível em: https://doi.org/10.56238/arev6n2-066. Acesso em: 16 out. 2026.

GUSMÕES, Júlia Dell Sol Passos. Violência nas escolas brasileiras: fatores associados e avaliação de um programa de prevenção. 2018. Tese ou dissertação - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/49164. Acesso em: 16 out. 2026.

HEINEN, Marina *et al.* Efeitos do Trabalho de Regulação Infantil nas competências socioemocionais de crianças no ambiente escolar. Studies and Research in Psychology, v. 22, n. 3, p. 1203-1222, 2022. DOI: 10.12957/epp.2022.69839. Disponível em: https://doi.org/10.12957/epp.2022.69839. Acesso em: 16 out. 2026.

LOMBARDI, Taís; FERRI, Cássia. Social emotional learning in Latin America: new perspectives. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 20, n. 37, p. 213-229, 2026. DOI: 10.59306/poiesis.v20e372026213-229. Disponível em: https://doi.org/10.59306/poiesis.v20e372026213-229. Acesso em: 16 out. 2026.

MACHADO, Gisele Magarotto *et al.* Violência e bullying no contexto escolar: análise multinível das variáveis escolares e dos estudantes. Avaliação Psicológica, v. 23, n. 3, p. 355-367, 2024. DOI: 10.15689/ap.2024.2303.10. Disponível em: https://doi.org/10.15689/ap.2024.2303.10. Acesso em: 16 out. 2026.

MAGALHÃES, Ana Lucia de Castro *et al.* Neurociências e desenvolvimento socioemocional: fundamentos para a educação contemporânea. Cadernos Cajuína, v. 11, n. 2, e2066, 2026. DOI: 10.52641/cadcajv11i2.2066. Disponível em: https://doi.org/10.52641/cadcajv11i2.2066. Acesso em: 16 out. 2026.

MARQUES, Alcione Moreira. Efeitos de um programa para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em professores. 2019. Tese ou dissertação - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59931. Acesso em: 16 out. 2026.

MATELLI, Gisela Martello. Aprendizagem socioemocional na Educação Infantil: uma revisão integrativa de práticas de ensino. 2025. Tese ou dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/45035. Acesso em: 16 out. 2026.

MCCOY, Dana Charles; HANNO, Emily C. Systemic barriers and opportunities for implementing school-based social-emotional learning interventions in low-income and conflict-affected settings. Frontiers in Psychology, v. 14, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1011039. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1011039. Acesso em: 16 out. 2026.

MELO, Lívia Maria Dodds de *et al.* Competências socioemocionais no currículo escolar: formação para a vida. Missioneira, v. 27, n. 8, p. 83-98, 2025. DOI: 10.46550/z2xt6f85. Disponível em: https://doi.org/10.46550/z2xt6f85. Acesso em: 16 out. 2026.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. Educação (UFSM), v. 45, n. 1, 2020. DOI: 10.5902/1984644435680. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644435680. Acesso em: 16 out. 2026.

OLIANI, Karen Granzotto. Associação entre violência e habilidades socioemocionais dos alunos de ensino médio. 2016. Tese ou dissertação. Digital Library of Theses and Dissertations (Universidade de São Paulo). DOI: 10.11606/d.96.2016.tde-05092016-155917. Disponível em: https://doi.org/10.11606/d.96.2016.tde-05092016-155917. Acesso em: 16 out. 2026.

ORTIZ, María Olivia *et al.* Kindness Curriculum: adaptação cultural e estudo de viabilidade para o contexto brasileiro. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, v. 10, n. 1, 2023.

DOI: 10.17979/reipe.2023.10.1.9537. Disponível em: https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9537. Acesso em: 16 out. 2026.

PEREIRA, Julia dos Santos; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Escalada da avaliação no Espírito Santo na reforma do ensino médio. Horizontes, v. 44, n. 1, 2026. DOI: 10.24933/horizontes.v44i1.2172. Disponível em: https://doi.org/10.24933/horizontes.v44i1.2172. Acesso em: 16 out. 2026.

PINTO, Felipe Marques Souza. Avaliando o impacto da educação integral na aprendizagem: o caso do PEI em São Paulo. 2022. Monografia (Graduação em Economia) - Universidade de São Paulo. DOI: 10.11606/003127522. Disponível em: https://doi.org/10.11606/003127522. Acesso em: 16 out. 2026.

POROPAT, Arthur E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. Psychological Bulletin, v. 135, n. 2, p. 322-338, 2009. DOI: 10.1037/a0014996. Disponível em: https://doi.org/10.1037/a0014996. Acesso em: 16 out. 2026.

PUCCI, Renata Helena Pin; SILVA, Rebeka Farias da; ANTUNES-SOUZA, Thiago. Competências socioemocionais na BNCC: por que estão propostas no currículo? Revista Docência e Cibercultura, 2025. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/91242. Acesso em: 16 out. 2026.

QUINTERO TORRES, Yuly Tatiana; ANSELMO, Kelly Beatriz Danelon. Imigração, aprendizado e desenvolvimento socioemocional: guia de acolhimento para estudantes e suas famílias no Brasil. Revista E&S, v. 7, n. 2026, 2026. DOI: 10.22167/2675-6528-202603560. Disponível em: https://doi.org/10.22167/2675-6528-202603560. Acesso em: 16 out. 2026.

ROSAS, Raquel da Silva. A psicologia escolar e a promoção de habilidades socioemocionais. Aquila, n. 31, p. 013-028, 2024. DOI: 10.61565/2317-6474.2024.560. Disponível em: https://doi.org/10.61565/2317-6474.2024.560. Acesso em: 16 out. 2026.

SANTOS, Fábio Viana; SEREJO, Janaína Alves de Oliveira; MANENTI, Mariana Aguiar. Educação, currículo e pandemia: o fracasso das competências socioemocionais da BNCC. Teaching in Perspectives, v. 3, n. 1, p. 1-5, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7186. Acesso em: 16 out. 2026.

SILVA, Flávia Nicaele Sousa; ARAÚJO, Sammya Santos. Programa Círculos de Leitura: diálogos entre a formação de leitores e as competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular. Discursividades, v. 10, n. 1, 2022. DOI: 10.29327/256399.10.1-7. Disponível em: https://doi.org/10.29327/256399.10.1-7. Acesso em: 16 out. 2026.

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, v. 44, e157305, 2018. DOI: 10.1590/s1517-9702201703157305. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1517-9702201703157305. Acesso em: 16 out. 2026.

SOUSA, Rui Bragado; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrancio. Formação para adaptação e pseudoformação. Revista Espaço Acadêmico, v. 21, n. 229, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/56670. Acesso em: 16 out. 2026.

SOUSA, Vanda; COELHO, Vítor Alexandre. Efetividade dos programas de Aprendizagem SocioEmocional: o impacto da satisfação dos participantes sobre os resultados. INFAD, v. 2, n. 2,

2021. DOI: 10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2248. Disponível em: https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2248. Acesso em: 16 out. 2026.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; BORUCHOVITCH, Evely; SCHELINI, Patrícia Waltz. Learning strategies and emotional regulation in elementary school. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 9, n. 3, p. 90-111, 2018. DOI: 10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp90. Disponível em: https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp90. Acesso em: 16 out. 2026.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; BIOTO, Patricia Aparecida. Saúde mental e educação: o papel da escola no bem-estar dos alunos. Dialogia, n. 55, 2025. DOI: 10.5585/55.2025.30082. Disponível em: https://doi.org/10.5585/55.2025.30082. Acesso em: 16 out. 2026.

WALDEMAR, José Ovídio Copstein; FREITAS, Breno Irigoyen de. The role of mindfulness and social-emotional learning within a systemic multidimensional approach to diminish violence in cities in Brazil. World Social Psychiatry, v. 6, n. 1, p. 53-56, 2024. DOI: 10.4103/wsp.wsp_66_23. Disponível em: https://doi.org/10.4103/wsp.wsp_66_23. Acesso em: 16 out. 2026.