

A EDUCAÇÃO DO SENTIR: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NO ENSINO

SCHOOL AS A SPACE FOR DEFENDING FUNDAMENTAL RIGHTS

Elyda de Araújo Enrique Bianchini

Must University, Estados Unidos
elyda.araujo@gmail.com

Miriam Anunciata de Araújo Enrique

Must University, Estados Unidos
miriamanunciata61@gmail.com

Eryka de Araújo Enrique

Must University, Estados Unidos
erykaestrela8@gmail.com

Patrícia Pereira Rodrigues

Must University, Estados Unidos
patthy-rodrigues@hotmail.com

Paula Márcia Marques Daia

Must University, Estados Unidos
paulamdaia@hotmail.com

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/e4zfhh96>

Publicado em: 08.08.2025

Resumo: O presente artigo teve como objetivo analisar os fatores que favoreceram ou dificultaram a integração da educação emocional às práticas pedagógicas no ensino fundamental, com foco na realidade das escolas públicas. O estudo abordou o tema da educação emocional como dimensão indispensável para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a qualificação das relações no ambiente escolar. A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica, com análise de produções acadêmicas recentes, selecionadas a partir de critérios de atualidade, relevância temática e rigor teórico, disponíveis na base de dados *Scielo*. A investigação esteve organizada em três eixos: os limites estruturais e formativos na implementação da educação emocional; a viabilidade de estratégias pedagógicas de baixo custo; e o papel do professor-pesquisador na mediação das competências socioemocionais. Os resultados indicaram que a ausência de formação específica, a sobrecarga curricular e a desarticulação entre política pública e prática docente constituíram barreiras recorrentes. Em contrapartida, práticas simples, contextualizadas e economicamente acessíveis demonstraram ser eficazes na promoção do bem-estar emocional discente, especialmente quando associadas à atuação investigativa e reflexiva dos educadores. Concluiu-se que a superação dos obstáculos identificados demanda o fortalecimento da formação continuada, o incentivo à pesquisa docente e o reconhecimento da dimensão



afetiva como parte integrante do processo educativo.

Palavras-chave: afetividade, formação docente, políticas educacionais, currículo escolar, clima institucional.

Abstract: This article aimed to analyze the factors that favored or hindered the integration of emotional education into pedagogical practices in elementary education, focusing on the reality of public schools. The study addressed emotional education as an essential dimension for students' holistic development and for enhancing interpersonal relationships within the school environment. The methodology adopted was a bibliographic research, based on the analysis of recent academic publications selected according to criteria of timeliness, thematic relevance, and theoretical rigor, retrieved from the *Scielo* database. The investigation was organized into three axes: structural and formative limitations in implementing emotional education; the feasibility of low-cost pedagogical strategies; and the role of the teacher-researcher in mediating socioemotional competencies. The findings indicated that the lack of specific training, curricular overload, and the gap between public policy and teaching practices were recurring obstacles. On the other hand, simple, contextualized, and economically accessible practices proved effective in promoting students' emotional well-being, especially when associated with the investigative and reflective role of teachers. It was concluded that overcoming the identified challenges requires strengthening continuing education, encouraging teacher-led research, and recognizing the affective dimension as an integral part of the educational process.

Keywords: affectivity, teacher training, educational policies, school curriculum, institutional climate.

Introdução

Nas últimas décadas, a compreensão do processo educativo como fenômeno que transcende a mera aquisição de conteúdos cognitivos ganhou força nas políticas públicas e nas investigações pedagógicas. A noção de que o desenvolvimento emocional está intrinsecamente relacionado à aprendizagem e à convivência escolar passou a ocupar espaço nos debates acadêmicos e institucionais, especialmente após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluiu as competências socioemocionais entre as diretrizes obrigatórias da educação básica. Embora esse reconhecimento normativo represente um avanço significativo, sua efetiva implementação nas escolas públicas ainda enfrenta entraves de ordem estrutural, formativa e pedagógica. A pandemia de Covid-19, ao intensificar os quadros de sofrimento psíquico entre alunos e professores, expôs com ainda mais nitidez a urgência de práticas educativas que incorporem o cuidado emocional como parte indissociável do cotidiano escolar.

Neste contexto, a investigação desenvolvida neste artigo buscou compreender de que modo as práticas de educação emocional vêm sendo incorporadas ao ensino fundamental, com atenção especial àquelas aplicadas em escolas públicas. A escolha pelo tema resultou da observação empírica de uma recorrente dissociação entre os princípios teóricos defendidos nos documentos oficiais e as condições reais de atuação dos profissionais da educação. A ausência

de formação específica, a priorização de conteúdos avaliáveis em larga escala e a carência de estratégias pedagógicas contextualizadas tornam a aplicação das diretrizes emocionais incerta e descontínua, especialmente em instituições situadas em contextos de vulnerabilidade social.

Diante desse cenário, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: ‘Quais os limites e as possibilidades para a implementação de estratégias de educação emocional no ensino fundamental da rede pública, considerando o papel do professor como mediador e pesquisador de sua prática?’ Essa indagação orientou a estruturação de um percurso investigativo voltado à análise crítica das condições institucionais e pedagógicas que influenciam a prática docente nesse campo.

O estudo teve como objetivo geral analisar os fatores que favorecem ou dificultam a integração da educação emocional às práticas pedagógicas no ensino fundamental, com foco na realidade das escolas públicas. Como objetivos específicos, buscaram-se: (1) identificar obstáculos estruturais e lacunas formativas que comprometem a atuação docente na área emocional; (2) mapear práticas pedagógicas economicamente viáveis e aplicáveis em contextos com escassez de recursos; e (3) compreender como o professor-pesquisador pode contribuir para a mediação e o fortalecimento das competências socioemocionais no cotidiano escolar.

A metodologia adotada baseou-se em pesquisa bibliográfica, com levantamento e análise de produções acadêmicas recentes publicadas entre os anos de 2020 e 2025. Para isso, foram utilizadas fontes indexadas na base SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), plataforma de acesso aberto que reúne publicações científicas revisadas por pares, abrangendo produções da América Latina e Península Ibérica. A escolha pela SCIELO justificou-se por sua relevância no meio acadêmico e pela diversidade de áreas contempladas. A seleção do material envolveu a utilização das palavras-chave ‘educação emocional’, ‘competências socioemocionais’, ‘professor-pesquisador’, ‘escola pública’ e ‘estratégias pedagógicas’, associadas por combinações simples. Foram incluídos apenas textos que apresentaram pertinência temática e rigor metodológico, sendo excluídos aqueles com escopo genérico ou carência de fundamentação teórica clara.

A abordagem teórica articulou autores como Silva e Oliveira, Brillhante *et al.*, Capistrano *et al.*, Abed, Goleman e Casassus, cujas contribuições permitiram examinar o campo da educação emocional a partir de diferentes perspectivas. Ao longo da análise, foram incorporadas reflexões que tratam desde as limitações institucionais até os modos de atuação docente que favorecem a integração entre cognição e afeto. Além disso, reconhecendo as exigências contemporâneas da pesquisa científica, foram mobilizadas proposições de Santana, Narciso e Santana (2025), os quais afirmam que “as metodologias científicas contemporâneas demandam uma integração efetiva de inovações tecnológicas para potencializar a pesquisa acadêmica” (p. 3), sem prejuízo da exigência de rigor analítico, conforme assinalado pelos próprios autores em outro momento .

O artigo está estruturado em três capítulos principais, organizados segundo os eixos que sustentaram a investigação. O primeiro capítulo, ‘Limites Estruturais e Formativos na Implementação da Educação Emocional no Ensino Fundamental’, discute as barreiras sistêmicas e formativas enfrentadas por educadores e instituições para a aplicação efetiva dessas práticas. Em

seguida, o segundo capítulo, ‘Estratégias de Baixo Custo para o Desenvolvimento Emocional: Viabilidade e Aplicabilidade em Escolas Públicas’, apresenta práticas acessíveis e replicáveis, identificadas como eficazes em contextos de escassez de recursos. Por fim, o terceiro capítulo, ‘O Papel do Professor-Pesquisador na Mediação de Competências Socioemocionais’, examina como a postura investigativa do docente pode favorecer intervenções pedagógicas sensíveis às demandas emocionais dos estudantes. A essas seções somam-se a análise dos ‘Resultados e Discussões’, bem como as ‘Considerações Finais’, que sintetizam os achados, destacam os limites do estudo e propõem caminhos para futuras investigações.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, cuja abordagem fundamenta-se na análise de produções científicas que tratam da educação emocional no ensino fundamental. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica consiste na investigação desenvolvida a partir de material já publicado, principalmente em livros, artigos e periódicos científicos, permitindo ao pesquisador identificar, analisar e interpretar contribuições teóricas acumuladas sobre determinado tema. Tal abordagem se mostrou pertinente aos objetivos do estudo, uma vez que possibilitou examinar criticamente o estado atual das discussões acadêmicas sobre a implementação da educação emocional, a viabilidade de estratégias de baixo custo em contextos escolares públicos e o papel do professor-pesquisador na mediação dessas competências.

As etapas metodológicas adotadas foram organizadas em três fases complementares. Inicialmente, realizou-se o levantamento dos materiais em bases científicas reconhecidas, por meio da definição de palavras-chave específicas. Em seguida, os documentos selecionados foram analisados qualitativamente, com foco na identificação de convergências e divergências entre os autores. Por fim, os dados foram sistematizados em eixos temáticos que corresponderam aos objetivos específicos da pesquisa, permitindo a construção de um corpo analítico fundamentado e coerente. Como destacado por Santana, Narciso e Santana (2025, p. 3), “as metodologias científicas contemporâneas demandam uma integração efetiva de inovações tecnológicas para potencializar a pesquisa acadêmica”. Nesse sentido, buscou-se combinar o rigor metodológico com o uso de ferramentas digitais de busca e catalogação de fontes científicas.

Os procedimentos metodológicos compreenderam a utilização da base de dados SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), biblioteca digital que reúne artigos científicos revisados por pares, com acesso gratuito e foco em produções da América Latina, Caribe, Portugal e Espanha. Essa plataforma foi selecionada em virtude de sua ampla cobertura temática, da credibilidade das publicações indexadas e da facilidade de acesso aos textos completos. Ressalta-se que a SCIELO oferece critérios de indexação que asseguram a qualidade e a confiabilidade do conteúdo disponibilizado, sendo amplamente utilizada em pesquisas acadêmicas de diferentes áreas do conhecimento.

As buscas foram realizadas por meio da combinação de termos simples, definidos com base na relevância conceitual e na frequência de uso nas produções da área. As palavras-chave utilizadas foram: ‘educação emocional’, ‘competências socioemocionais’, ‘professor-pesquisador’, ‘escola pública’ e ‘estratégias pedagógicas’. A escolha por termos concisos e diretos teve como objetivo ampliar o alcance da busca e garantir a recuperação de documentos com aderência temática aos objetivos da pesquisa. Também foram utilizadas combinações entre as palavras chaves, permitindo a diversificação dos resultados obtidos.

Os critérios de inclusão dos materiais consideraram a atualidade das publicações, com recorte temporal entre os anos de 2020 e 2025, de modo a garantir a incorporação das discussões mais recentes. Além disso, foram priorizados textos que abordassem diretamente práticas pedagógicas aplicáveis ao contexto da escola pública, bem como estudos que discutissem a formação docente e a atuação investigativa dos professores. Por outro lado, foram excluídas publicações com abordagens excessivamente genéricas, documentos que não apresentavam fundamentação teórica clara ou estudos que não abordassem o campo educacional diretamente.

A análise dos textos seguiu orientação qualitativa, buscando a interpretação crítica dos argumentos, a identificação de categorias analíticas relevantes e a articulação entre os referenciais teóricos. Essa etapa exigiu atenção ao rigor na seleção e interpretação das fontes, conforme apontado por Santana, Narciso e Santana (2025, p. 6), para quem “o rigor metodológico permanece essencial, mesmo diante das transformações impostas pelas novas tecnologias”. Em consonância, foi dada atenção à coerência interna dos textos, à clareza metodológica dos estudos analisados e à sua contribuição para o debate científico em questão.

Adicionalmente, compreende-se que a metodologia adotada não apenas possibilitou alcançar os objetivos do estudo, como também permitiu mapear lacunas e indicar direções para pesquisas futuras. Conforme ressalta Santana e Narciso (2025, p. 1588), “as metodologias apresentadas não apenas ampliam as possibilidades de investigação, mas também oferecem subsídios fundamentais para a construção de um conhecimento científico relevante”. Assim, a pesquisa bibliográfica, ao sistematizar o conhecimento existente e analisá-lo criticamente, constituiu um instrumento eficaz para o aprofundamento da discussão sobre a educação emocional e para a proposição de caminhos pedagógicos viáveis no âmbito da escola pública brasileira.

Limites estruturais e formativos na implementação da educação emocional no ensino fundamental

A implementação da educação emocional no ensino fundamental enfrenta obstáculos significativos, sobretudo de natureza estrutural e formativa. Embora se reconheça a relevância pedagógica do desenvolvimento das competências socioemocionais, como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda há um distanciamento entre a prescrição normativa e a realidade prática nas escolas públicas. De acordo com Silva e Oliveira (2025, p. 31),

[...] apesar da ampliação dos estudos sobre saúde emocional na infância, ainda é possível observar uma lacuna entre teoria e prática no cotidiano escolar, especialmente em escolas públicas situadas em contextos de maior vulnerabilidade.

Nesse sentido, é necessário compreender que a ausência de políticas estruturadas compromete diretamente a efetividade das ações escolares voltadas ao desenvolvimento emocional. Brilhante *et al.* (2024, p. 18) reforça esse argumento ao destacar que “a implementação da educação socioemocional nas escolas enfrenta uma série de desafios práticos e estruturais”, sendo a escassez de recursos materiais e humanos um fator limitante para a formação docente e o acompanhamento emocional dos estudantes. A carência de suporte institucional, portanto, não se configura como uma falha pontual, mas como um elemento estrutural do sistema educacional brasileiro.

Além disso, o problema da formação inicial e continuada dos professores representa um dos principais entraves à efetivação das diretrizes propostas pelas políticas educacionais. Como observa Capistrano *et al.* (2024, p. 4), “nas ETI’s, sua aplicação esbarra em obstáculos que podem ser específicos ou não de cada unidade escolar, como por exemplo ausência de formação inicial e continuada para educadores”. Essa ausência compromete a articulação entre a prática pedagógica e os fundamentos teóricos da educação emocional, gerando lacunas no desenvolvimento das competências socioafetivas dos alunos.

A esse respeito, deve-se considerar ainda a influência das limitações curriculares sobre o espaço concedido às práticas emocionais no cotidiano escolar. Segundo Capistrano *et al.* (2024), a estrutura curricular tende a privilegiar conteúdos cognitivos em detrimento das dimensões afetivas da formação discente. A autora adverte que “muitas vezes, a estrutura curricular prioriza atividades acadêmicas, relegando a educação emocional a segundo plano”, o que evidencia a necessidade de revisão dos parâmetros organizacionais que regem a vida escolar (Capistrano *et al.*, 2024, p. 4).

Por conseguinte, a formação docente, além de precária, não contempla a preparação para lidar com as competências emocionais de forma intencional e sistemática. Silva e Oliveira (2025, p. 37) indicam que “80% dos professores nunca participaram de formação específica”, o que revela a inexistência de iniciativas institucionais voltadas ao preparo técnico-pedagógico nesse campo. A ausência de articulação com a BNCC, bem como com documentos internacionais, como os da OCDE, torna o processo de implementação fragmentado e ineficaz.

Tal fragmentação repercute diretamente no campo das relações familiares e comunitárias, uma vez que a escola, ao não integrar os responsáveis na promoção da educação emocional, compromete a continuidade e coerência das estratégias. Silva e Oliveira (2025, p. 38) enfatizam que “a escola não realiza palestras ou projetos para famílias sobre Educação Emocional”, ainda que os docentes reconheçam a importância dessa mediação entre lar e escola. A falta de ações articuladas com os familiares reflete um modelo escolar desprovido de abordagem sistêmica.

Ademais, a resistência de parte do corpo docente à inserção de práticas emocionais no currículo é um fator agravante. Brilhante *et al.* (2024, p. 18) observa que essa resistência ocorre

em razão da percepção de que tais práticas representam uma “carga adicional” ou um “desvio” das disciplinas tradicionais. Essa percepção não apenas desqualifica o papel pedagógico da educação emocional, como também revela uma compreensão limitada sobre os princípios que regem o desenvolvimento integral.

Sob outra perspectiva, a dificuldade de avaliar objetivamente as habilidades socioemocionais gera hesitação por parte das instituições em incorporar essas práticas de forma contínua. Brilhante *et al.* (2024, p. 18) destaca que “a falta de ferramentas objetivas para avaliar o progresso nessa área pode dificultar a priorização dessas práticas”. Esse fator metodológico, somado à ausência de capacitação docente, cria um ciclo de negligência institucional.

Paralelamente, a ausência de uma cultura escolar que valorize a dimensão emocional perpetua a marginalização dessas práticas. Conforme Silva e Oliveira (2025, p. 40), “a lacuna entre o reconhecimento da Educação Emocional e sua aplicação reflete um problema estrutural: formação insuficiente, falta de suporte institucional e ausência de políticas integradas”. Portanto, a superação desse cenário exige ações sistêmicas e planejadas, articuladas entre os níveis de gestão escolar e as diretrizes nacionais.

Contudo, é necessário reconhecer que alguns entraves se originam também de uma visão ainda fragmentada do papel da escola. Para Brilhante *et al.* (2024, p. 20), “a falta de recursos financeiros e humanos, a resistência por parte de alguns educadores e a necessidade de garantir a equidade e inclusão de todos os alunos são apenas alguns dos obstáculos que precisam ser enfrentados”. A escassez de investimento em políticas públicas voltadas ao campo socioemocional contribui para a perpetuação de um modelo escolar centrado exclusivamente em conteúdos acadêmicos.

Em acréscimo, deve-se considerar que a promoção da educação emocional de forma equitativa requer sensibilidade às múltiplas realidades escolares. Brilhante *et al.* (2024, p. 18–19) observa que “é importante garantir que a educação socioemocional seja inclusiva e equitativa”, o que implica adequar estratégias às condições de gênero, etnia, classe social e habilidades individuais. A não observância desses fatores pode gerar abordagens descontextualizadas e pouco efetivas.

Ainda que o reconhecimento teórico da relevância da educação emocional seja crescente, a ausência de ações práticas estruturadas compromete sua efetivação. Conforme destaca Silva e Oliveira (2025, p. 31):

A ausência de uma abordagem estruturada sobre educação emocional compromete tanto a aprendizagem quanto as relações interpessoais no ambiente escolar. A pandemia da Covid-19 acentuou ainda mais esses desafios, levando instituições educacionais a enfrentarem as consequências emocionais trazidas pelos longos períodos de isolamento, perdas e insegurança vivenciados por muitas crianças e suas famílias.

Desse modo, percebe-se que a efetividade da educação emocional depende da transformação de paradigmas institucionais. Para Capistrano *et al.* (2024, p. 5), “é crucial que

os sistemas educacionais incentivem e apoiem o desenvolvimento profissional contínuo dos professores”, condição imprescindível para que esses profissionais possam atuar como mediadores conscientes do desenvolvimento emocional discente.

Por fim, é imperativo ressaltar que o enfrentamento desses limites não se resolve com soluções pontuais ou pontificadas em projetos temporários. Ao contrário, exige-se uma revisão profunda das prioridades institucionais e do papel formativo da escola. Em vista disso Capistrano enfatiza que (2024, p. 4), “a necessidade de professores que atuem como pesquisadores e se atualizem constantemente sobre práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento emocional dos alunos é fundamental para uma educação completa”.

Portanto, os desafios estruturais e formativos que permeiam a implementação da educação emocional no ensino fundamental não se resumem à ausência de recursos, mas configuram-se como expressão de uma concepção educacional ainda limitada quanto à formação integral. O reconhecimento dessas limitações constitui o ponto de partida para a construção de políticas educativas comprometidas com o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Estratégias de baixo custo para o desenvolvimento emocional: viabilidade e aplicabilidade em escolas públicas

A discussão acerca da viabilidade de estratégias de baixo custo para o desenvolvimento emocional no contexto escolar público implica refletir sobre os mecanismos possíveis de serem implementados sem exigir recursos financeiros expressivos. Ao considerar as condições materiais e logísticas das escolas públicas brasileiras, torna-se imprescindível a adoção de metodologias acessíveis e replicáveis, voltadas ao fortalecimento da dimensão afetiva dos estudantes. De acordo com Capistrano *et al.* (2024) práticas pedagógicas simples e economicamente viáveis podem apoiar significativamente o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento dos estudantes, especialmente em instituições de tempo integral.

Além disso, observa-se que tais práticas ganham especial relevância quando articuladas com a realidade escolar e os repertórios socioculturais dos discentes. Capistrano *et al.* (2024, p. 7) exemplifica esse movimento ao relatar que a abordagem metodológica adotada incluiu “meditação para acalmar a mente, yoga, musicoterapia e arteterapia”, atividades que, segundo a autora, são de fácil execução e adaptáveis ao ambiente escolar, mesmo sem infraestrutura especializada. Esse tipo de estratégia revela a possibilidade de integrar saberes alternativos e terapêuticos ao cotidiano escolar, de forma econômica e com alto impacto subjetivo.

Nessa mesma direção, Brilhante *et al.* (2024, p. 13) destaca a importância de integrar as práticas socioemocionais ao currículo escolar de forma transversal, evitando sua fragmentação e garantindo a inserção coerente no projeto político-pedagógico. Ao afirmar que essas ações podem incluir “círculos de diálogo, meditação, práticas de atenção e debates sobre temas relacionados à saúde emocional”, o autor indica que o custo reduzido não compromete a profundidade formativa quando há planejamento pedagógico fundamentado.

Entretanto, para que tais estratégias se efetivem, é necessário o engajamento coletivo da comunidade escolar. Conforme observa Brilhante *et al.* (2024), a aplicação eficaz da educação emocional demanda uma abordagem integrada, envolvendo professores, gestores, estudantes, famílias e demais agentes da escola. Essa perspectiva aponta para a relevância da colaboração institucional como elemento catalisador das transformações no campo emocional, mesmo em contextos economicamente limitados.

Do ponto de vista metodológico, Silva e Oliveira (2025, p. 36) apresentaram uma alternativa concreta ao utilizar instrumentos acessíveis, como questionários impressos, para diagnosticar percepções de alunos e professores sobre a educação emocional. Segundo as autoras, “o questionário foi aplicado individualmente a alunos e professores, utilizando materiais simples como lápis, papel e formulários”, o que demonstra a viabilidade técnica de processos avaliativos com baixo custo financeiro, desde que bem planejados.

Igualmente, a acessibilidade não deve comprometer a qualidade e o rigor ético das práticas aplicadas. Nesse sentido, a padronização, o sigilo e o cuidado com os participantes são aspectos destacados por Silva e Oliveira (2025, p. 37), ao registrarem que a aplicação ocorreu em “ambientes reservados [...] assegurando sigilo e conforto durante o processo”. Portanto, ainda que de baixo custo, os procedimentos metodológicos devem obedecer aos critérios de ética e respeito à dignidade dos envolvidos.

A esse respeito, destaca-se a relevância da mediação pedagógica durante a aplicação dos instrumentos, principalmente diante das dificuldades cognitivas ou linguísticas enfrentadas por parte do corpo discente. Silva e Oliveira (2025, p. 38) relatam que, “para os alunos que apresentaram dificuldades de leitura e escrita, foi prestado apoio pela equipe de pesquisa”, o que demonstra o compromisso com a inclusão e a equidade no desenvolvimento das atividades socioemocionais.

Além das atividades mediadas por professores ou pesquisadores, a participação ativa dos estudantes nos processos de investigação e reflexão emocional representa uma dimensão formativa essencial. Capistrano *et al.* (2024, p. 7) registra que a estratégia adotada consistiu na sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes “sobre como trabalhar as emoções de forma positiva, simples, de baixo custo e de forma replicável”, o que atribui protagonismo ao aluno como sujeito da aprendizagem emocional.

Sob outra perspectiva, Brilhante *et al.* (2024) defende a formação continuada como fator indispensável à qualificação dos professores para atuarem com competência nas práticas emocionais. O autor sugere que cursos, oficinas e grupos de estudo, mesmo em formatos híbridos ou autogeridos, podem contribuir para que os educadores adquiram ferramentas teóricas e práticas para o trabalho com as emoções em sala de aula, independentemente de investimentos externos substanciais.

Importa destacar que as estratégias de baixo custo não pressupõem ausência de intencionalidade pedagógica. Ao contrário, sua eficácia depende do alinhamento com os

objetivos formativos da instituição e da coerência com a cultura escolar. Como alerta Brillhante *et al.* (2024), é fundamental garantir que os valores da educação emocional estejam “alinhados com a cultura e os objetivos da escola”, sob risco de serem interpretados como ações isoladas e desconectadas da prática educativa.

Ademais, a educação emocional de baixo custo pode ser ampliada por meio da utilização de recursos comunitários, como parcerias com agentes de saúde, profissionais voluntários ou universidades. Essa articulação intersetorial contribui para a qualificação das práticas escolares, ao mesmo tempo em que estimula a participação cidadã. Como ilustra Brillhante *et al.* (2024, p. 13), a criação de uma cultura escolar sensível à dimensão emocional permite que essas estratégias “se tornem parte essencial do projeto educativo”.

Ainda que simples, tais práticas não devem ser subestimadas em seu potencial transformador. Como destacam Silva e Ferreira (2020, p. 14, apud Brillhante *et al.*, 2024), a educação emocional pode contribuir para a redução de comportamentos agressivos e quadros de sofrimento psíquico:

Através da Educação Socioemocional na sala de aula, é provável que se consiga diminuir a violência — extremidade da raiva —, que vem assombrando toda uma sociedade.

Essa citação evidencia que, mesmo sem altos investimentos, a escola pode constituir-se como espaço de elaboração emocional e prevenção de danos psíquicos. Sob esse prisma, a adoção de métodos como a arteterapia, a musicoterapia e o *mindfulness* — práticas citadas por Capistrano *et al.* (2024), oferece aos alunos possibilidades concretas de autorregulação emocional, sem requerer infraestrutura tecnológica ou aquisição de materiais dispendiosos. O aproveitamento de espaços comuns e materiais recicláveis, aliado à mediação docente, potencializa o alcance das atividades sem aumento de custos.

Do ponto de vista organizacional, é relevante que a gestão escolar incentive tais práticas e as reconheça como parte do processo de ensino-aprendizagem. Como enfatizam Silva e Oliveira (2025), a aplicação das estratégias deve ocorrer em momentos planejados, a partir de encontros com a equipe gestora e os responsáveis, promovendo o envolvimento coletivo. Assim, a viabilidade das ações não está restrita ao custo, mas à articulação intersubjetiva e institucional.

Embora a aplicação de instrumentos simples, como os questionários descritos por Silva e Oliveira (2025), possa parecer limitada frente à complexidade do desenvolvimento emocional, seu valor reside na capacidade diagnóstica e reflexiva que proporcionam, servindo como ponto de partida para estratégias mais elaboradas no futuro.

Conforme se observa, a eficácia das estratégias de baixo custo reside, sobretudo, na clareza de seus objetivos, na mediação qualificada e na inserção intencional no contexto pedagógico. Capistrano *et al.* (2024, p. 7) reforça essa ideia ao relatar que a experiência realizada “foi muito proveitosa por ter se mostrado prática e efetiva em seus resultados”, evidenciando que o sucesso

das práticas não depende de recursos sofisticados, mas da intencionalidade pedagógica e da escuta ativa dos sujeitos envolvidos.

Portanto, a viabilidade e aplicabilidade das estratégias de baixo custo no âmbito da educação emocional não se fundamentam apenas na escassez de recursos financeiros, mas na capacidade das instituições de mobilizarem sua criatividade pedagógica, sua rede comunitária e seu capital humano em prol de uma formação que contemple, de modo integral, o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes.

O papel do professor-pesquisador na mediação de competências socioemocionais

A emergência da educação emocional como campo formativo exige um redimensionamento da função docente, atribuindo-lhe não apenas a responsabilidade pelo conteúdo acadêmico, mas também pela mediação afetiva e relacional no ambiente escolar. Nesse contexto, diversos autores convergem ao afirmar que o professor assume posição estratégica na promoção das competências socioemocionais, sobretudo quando se posiciona como pesquisador de sua própria prática. Capistrano *et al.* (2024, p. 2) sustentam que “a implementação eficaz da educação emocional demanda professores que atuem como verdadeiros pesquisadores”, capazes de refletir criticamente sobre as estratégias empregadas e seus efeitos na formação dos estudantes.

Nesse sentido, a noção de professor-pesquisador ultrapassa a dimensão técnica da docência e se insere no plano ético-político da prática educativa. Para Brilhante *et al.* (2024, p. 20), os educadores precisam ser reconhecidos como “agentes de transformação”, cuja atuação vai além da instrução cognitiva, estendendo-se ao desenvolvimento integral dos alunos. Essa concepção implica que o professor deve não apenas aplicar métodos preestabelecidos, mas investigar, contextualizar e reelaborar continuamente suas práticas a partir das realidades afetivas que surgem em sala de aula.

Ademais, a vinculação entre prática pedagógica e investigação sistemática permite ao docente captar as nuances do desenvolvimento emocional discente. Conforme argumenta Capistrano *et al.* (2024, p. 5), esse posicionamento investigativo “permite que os professores compreendam melhor as nuances do desenvolvimento emocional dos alunos”, o que amplia sua capacidade de mediação e de intervenção assertiva. Assim, o professor que pesquisa torna-se agente reflexivo, promovendo ambientes escolares mais sensíveis às necessidades emocionais da comunidade escolar.

Ainda que essa função seja essencial, deve-se reconhecer que ela impõe exigências significativas ao trabalho docente. Silva e Oliveira (2025, p. 33) enfatizam que “o papel do professor nesse contexto é decisivo. [...] O docente precisa estar minimamente preparado para lidar com a emoção dos alunos, o que exige também que ele desenvolva sua própria inteligência emocional”. Tal perspectiva reforça a ideia de que não há mediação emocional eficaz sem o autoconhecimento e a autorregulação do próprio professor, dimensões frequentemente negligenciadas nos programas de formação inicial e continuada.

Contudo, há divergência entre os autores quanto à natureza das dificuldades enfrentadas pelos docentes nesse processo. Por um lado, Brilhante *et al.* (2024) argumenta que os desafios podem ser superados por meio de uma formação continuada sensível e contextualizada, com cursos e grupos de estudo voltados ao aprimoramento das competências socioemocionais. Por outro, Silva e Oliveira (2025) ressaltam que as condições laborais enfrentadas pelos professores — como a sobrecarga de tarefas, a indisciplina e a ausência de apoio institucional — geram efeitos emocionais adversos, como o estresse e a síndrome de burnout, o que limita a disposição para incorporar novas práticas.

A partir dessa tensão, torna-se evidente que o reconhecimento da dimensão emocional do trabalho docente deve ser acompanhado de políticas institucionais que garantam tempo, espaço e suporte para a reflexão e o autocuidado profissional. Capistrano *et al.* (2024, p. 5) defende que “os sistemas educacionais incentivem e apoiem o desenvolvimento profissional contínuo dos professores”, medida considerada essencial para o fortalecimento da educação emocional como prática permanente e não episódica. O investimento na profissionalização investigativa é, portanto, condição para que o professor exerça sua função mediadora com autonomia e criticidade.

Adicionalmente, o papel do professor-pesquisador na mediação socioemocional não pode ser reduzido à técnica, devendo considerar o contexto sociocultural dos alunos. Conforme argumenta Silva (2021, apud Brilhante *et al.*, 2024, p. 15), o educador precisa conhecer “o contexto em que a criança se insere”, pois é essa compreensão que permitirá integrar o afetivo, o cognitivo e o motor de forma interdependente. Tal integração demanda sensibilidade, escuta ativa e disposição para o aprendizado recíproco, características associadas a uma postura docente aberta e ética.

Dessa forma, a mediação das competências socioemocionais não constitui um acréscimo de tarefas, mas uma ampliação do sentido formativo da docência. Como enfatiza Silva e Oliveira (2025, p. 33), “Abed alerta que tais competências não devem ser encaradas como uma sobrecarga de trabalho docente, mas como uma forma de fortalecer as relações em sala de aula”. Essa perspectiva redefine o vínculo pedagógico, convertendo-o em espaço de construção coletiva, onde o desenvolvimento emocional é indissociável do aprendizado acadêmico.

Ainda assim, a efetividade dessa mediação requer competências específicas. Silva e Oliveira (2025, p. 33) apontam que “é essencial que o professor desenvolva aspectos como consciência emocional, empatia, tolerância à frustração e capacidade de gerar um ambiente de confiança e bem-estar”. Tais habilidades não são espontâneas nem derivadas exclusivamente da experiência, sendo necessário incorporá-las de forma intencional aos programas de formação docente.

Sob outra ótica, Brilhante *et al.* (2024, p. 10) amplia o debate ao afirmar que “a educação socioemocional emerge como um pilar fundamental para a concretização de uma visão educacional mais ampla e humanizada”. Nesse contexto, o professor não apenas transmite conhecimento, mas promove o desenvolvimento de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de interagir de forma

ética no espaço social. Portanto, a mediação socioemocional não é um fim em si, mas parte de um projeto educativo comprometido com a formação de cidadãos plenos.

Complementarmente, Capistrano *et al.* (2024) observa que a postura investigativa também estimula o autodesenvolvimento docente, favorecendo uma prática mais consciente e alinhada às exigências emocionais do processo de ensino-aprendizagem. Isso implica reconhecer que o professor-pesquisador não se limita a coletar dados ou replicar estratégias, mas analisa, interpreta e reelabora práticas em consonância com os desafios enfrentados em sala de aula.

A valorização da prática docente, nesse contexto, passa pela institucionalização de políticas de incentivo à pesquisa na educação básica. Segundo Capistrano (2024, p. 3), apenas por meio desse compromisso será possível “formar não apenas alunos competentes academicamente, mas também cidadãos emocionalmente inteligentes e resilientes”. A inserção da pesquisa como princípio pedagógico ressignifica o trabalho do professor, atribuindo-lhe centralidade no desenvolvimento integral dos estudantes.

Com efeito, essa perspectiva implica também repensar a formação inicial dos professores. Embora a literatura destaque a importância da formação continuada, poucos cursos de licenciatura abordam de forma sistemática os fundamentos da educação emocional. Nesse ponto, há convergência entre Silva e Oliveira (2025) e Brilhante (2024) quanto à urgência de reformular os currículos formativos, incorporando competências socioemocionais como eixos estruturantes, e não como temas acessórios. “Professores veem a Educação Emocional como essencial, tanto para resiliência dos alunos quanto para saúde e bem-estar dos profissionais” (Silva; Oliveira, 2025, p. 40).

A citação acima reafirma o entendimento de que o desenvolvimento emocional não é apenas um benefício para o aluno, mas também uma condição de trabalho saudável para o educador. Portanto, a promoção dessas competências deve ser compreendida como estratégia institucional de valorização profissional. Finalmente, Brilhante *et al.* (2024, p. 19) afirma que,

[...] com um compromisso contínuo e colaborativo, é possível superar os desafios e construir um futuro onde a educação socioemocional seja uma parte integral e valorizada do sistema educacional.

Essa perspectiva exige, portanto, o engajamento de todos os atores institucionais, para que o professor-pesquisador encontre respaldo para exercer sua função mediadora de forma ética, sensível e fundamentada teoricamente.

Em síntese, o papel do professor-pesquisador na mediação de competências socioemocionais se revela central em um modelo educacional voltado para a formação integral. Sua atuação investigativa e reflexiva amplia os horizontes da docência e transforma o espaço escolar em território de cuidado, escuta e desenvolvimento humano. Trata-se de uma tarefa desafiadora, mas imprescindível à constituição de escolas mais justas, inclusivas e emocionalmente conscientes.

Resultados e análise dos dados

A análise dos dados obtidos ao longo do estudo revelou que a implementação da educação emocional no ensino fundamental enfrenta limitações estruturais persistentes, entre as quais se destacam a escassez de formação docente específica, a sobrecarga curricular e a ausência de políticas educacionais efetivamente integradas. Tais limitações dificultam a inclusão sistemática das competências socioemocionais no cotidiano escolar, resultando em práticas fragmentadas e, frequentemente, desarticuladas dos objetivos pedagógicos gerais. Verificou-se também que os professores reconhecem a relevância do desenvolvimento emocional discente, porém carecem de suporte institucional para operacionalizar essas ações de forma continuada e intencional.

Esses achados apontam para um paradoxo recorrente na literatura: ainda que haja consenso sobre a importância da educação emocional para a aprendizagem e o bem-estar dos alunos, a prática docente permanece ancorada em modelos instrucionais centrados em conteúdos cognitivos. Estudos como os de Brillhante (2024) e Silva e Oliveira (2025) corroboram essa constatação ao indicarem que a lacuna entre teoria e prática é alimentada por formações iniciais deficientes, ausência de diretrizes específicas nos projetos político-pedagógicos e negligência das redes de ensino quanto ao acompanhamento das práticas socioemocionais.

No que se refere às estratégias de baixo custo, observou-se que estas são não apenas viáveis como também eficazes em contextos escolares vulnerabilizados, desde que inseridas em ações intencionais e com acompanhamento pedagógico. As práticas relatadas — como rodas de conversa, meditação, atividades artísticas e uso de questionários simples — demonstraram capacidade de mobilizar reflexões relevantes entre os estudantes e fortalecer vínculos interpessoais. Tais evidências estão em consonância com os estudos de Capistrano *et al* (2024), que ressaltam o potencial pedagógico das práticas integrativas e da escuta ativa no enfrentamento de dificuldades emocionais em ambientes escolares.

A adoção de estratégias acessíveis também revelou outro aspecto relevante: a possibilidade de protagonismo docente por meio de uma postura investigativa. A atuação do professor como pesquisador da própria prática mostrou-se fundamental para a identificação de demandas emocionais específicas do grupo e para a construção de intervenções contextualizadas. Esse achado dialoga com o que afirmam autores como Abed e Goleman, cujas contribuições apontam que o envolvimento reflexivo do docente fortalece sua capacidade de mediação, ao integrar aspectos cognitivos e afetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a pesquisa também revelou limitações importantes. A escassez de formação continuada específica para a educação emocional comprometeu a eficácia de algumas iniciativas, especialmente nos casos em que os professores não tinham familiaridade com o uso de ferramentas como círculos de escuta ou práticas de atenção plena. Além disso, a fragilidade das políticas institucionais sobre o tema limitou a sustentabilidade das ações, uma vez que estas dependiam majoritariamente da iniciativa individual dos educadores. Tais limitações já foram discutidas

por Casassus, que destaca a precarização das condições de trabalho docente como obstáculo à inovação pedagógica no campo emocional.

Outro dado que merece destaque diz respeito às resistências observadas entre alguns membros da equipe escolar. Apesar da clareza quanto à relevância das competências socioemocionais, houve dificuldade em integrá-las ao planejamento de forma transversal. Tal resistência pode ser compreendida, à luz de Goleman, como reflexo de uma cultura escolar que ainda privilegia a mensuração de resultados acadêmicos tradicionais, relegando o desenvolvimento emocional a um plano secundário. Além disso, as condições objetivas de trabalho, como o excesso de turmas e a carga burocrática, dificultam o engajamento em práticas que exigem tempo, escuta e adaptação contínua.

Ainda que os resultados da pesquisa confirmem tendências já apontadas por outros estudos, algumas descobertas apresentaram caráter inesperado. Por exemplo, o uso de instrumentos avaliativos simples — como questionários aplicados em papel — mostrou-se não apenas viável, mas também eficaz na geração de dados significativos sobre o estado emocional dos estudantes. Essa eficácia foi reforçada pelo cuidado metodológico na aplicação, conforme demonstrado na pesquisa de Silva e Oliveira (2025), o que sugere que a simplicidade instrumental pode ser uma aliada metodológica relevante em estudos educacionais voltados ao campo emocional.

Entretanto, algumas inconsistências foram observadas, como a dificuldade de mensurar o impacto a médio e longo prazo das estratégias aplicadas. A ausência de indicadores objetivos para o acompanhamento do desenvolvimento socioemocional limita a possibilidade de comparação sistemática entre diferentes práticas, o que já foi identificado por colaboradores como um dos principais entraves metodológicos na área. Além disso, o caráter subjetivo das competências emocionais requer abordagens qualitativas aprofundadas, ainda pouco exploradas nos contextos escolares investigados.

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de novas pesquisas que articulem diferentes metodologias de avaliação, integrando abordagens qualitativas e quantitativas. Tais estudos poderiam investigar, por exemplo, os efeitos de programas de formação docente em educação emocional sobre a prática pedagógica cotidiana ou ainda examinar os impactos dessas práticas no clima escolar e na gestão de conflitos. Sugere-se, ainda, a realização de estudos longitudinais que permitam avaliar a permanência e a eficácia das intervenções ao longo do tempo.

Do mesmo modo, seria pertinente aprofundar as investigações sobre os efeitos das práticas de baixo custo em diferentes segmentos da educação básica, explorando suas especificidades e limites. A comparação entre escolas de tempo integral e parcial, bem como entre zonas urbanas e rurais, pode oferecer subsídios importantes para a elaboração de políticas públicas mais equitativas. Além disso, deve-se considerar a análise das relações entre o desenvolvimento emocional e os indicadores de aprendizagem, de forma a evidenciar a interdependência entre essas dimensões formativas.

Em suma, os resultados obtidos neste estudo demonstram que, embora as práticas socioemocionais enfrentem barreiras estruturais e formativas relevantes, é possível implementar ações eficazes a partir de estratégias pedagógicas acessíveis, desde que contextualizadas, planejadas e mediadas por docentes reflexivos. A atuação do professor-pesquisador, portanto, surge como componente indispensável na construção de uma cultura escolar emocionalmente engajada, capaz de promover tanto o bem-estar subjetivo quanto o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar os limites estruturais e formativos que dificultam a implementação da educação emocional no ensino fundamental, identificar estratégias de baixo custo viáveis para o desenvolvimento dessas competências em escolas públicas, bem como compreender o papel do professor-pesquisador na mediação de habilidades socioemocionais. A partir das análises realizadas nos três eixos temáticos, foi possível responder de forma consistente às perguntas que nortearam a investigação, especialmente no que se refere à viabilidade, aos obstáculos institucionais e às possibilidades de intervenção pedagógica no campo das competências emocionais.

Os resultados obtidos confirmaram que, embora haja crescente reconhecimento da importância da educação emocional no contexto escolar, persistem barreiras estruturais significativas, tais como ausência de formação docente adequada, sobrecarga curricular, escassez de políticas públicas integradas e fragilidade no acompanhamento pedagógico contínuo. Essas dificuldades interferem diretamente na efetividade das ações implementadas, restringindo o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, foi evidenciado que a carência de suporte institucional compromete a sustentabilidade das práticas, tornando-as dependentes da iniciativa e do engajamento individual dos educadores.

A investigação também demonstrou que estratégias pedagógicas de baixo custo, quando planejadas com intencionalidade e executadas com acompanhamento, apresentam resultados positivos na promoção do desenvolvimento emocional dos alunos. Práticas como rodas de conversa, atividades artísticas, meditação e uso de instrumentos avaliativos acessíveis mostraram-se eficazes tanto no fortalecimento de vínculos quanto na ampliação do repertório emocional dos discentes. Tais estratégias, por serem adaptáveis e de fácil execução, apresentam elevado potencial de replicabilidade em escolas públicas com diferentes perfis estruturais.

No tocante ao papel do professor-pesquisador, concluiu-se que sua atuação reflexiva é decisiva para a mediação de competências socioemocionais. A postura investigativa possibilita ao docente identificar demandas específicas, adequar estratégias às realidades do grupo e construir práticas mais coerentes com os princípios de uma educação integral. Além disso, a pesquisa evidenciou que o envolvimento ativo do professor com as temáticas emocionais favorece o desenvolvimento da própria inteligência emocional do educador, fator que repercute diretamente na qualidade das interações em sala de aula.

Os objetivos traçados inicialmente foram, assim, alcançados. A identificação das barreiras estruturais, a validação de práticas pedagógicas de baixo custo e a valorização do professor como agente de mediação emocional foram devidamente investigadas e articuladas teoricamente, permitindo a construção de um panorama crítico e fundamentado sobre a temática. Além disso, a articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos possibilitou a formulação de proposições aplicáveis a contextos educacionais diversos.

Apesar dos avanços, o estudo apresentou limitações que abrem espaço para investigações futuras. A ausência de dados longitudinais impediu a verificação dos efeitos das estratégias emocionais ao longo do tempo. Ademais, o caráter localizado da pesquisa restringe a generalização dos resultados para outras redes de ensino, o que justifica a necessidade de estudos comparativos entre diferentes realidades educacionais. Também se identificou uma lacuna em relação à sistematização de indicadores de avaliação do desenvolvimento emocional, o que sugere a urgência de propostas metodológicas mais robustas para mensuração e acompanhamento dessas competências.

Dessa forma, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem os efeitos prolongados das práticas socioemocionais no desempenho acadêmico e no clima escolar, explorem o impacto de formações docentes continuadas específicas sobre a temática e elaborem instrumentos avaliativos que considerem tanto os aspectos qualitativos quanto quantitativos do desenvolvimento emocional. Tais estudos poderão contribuir para o fortalecimento de políticas educacionais mais integradas, capazes de incorporar de forma orgânica a dimensão emocional ao processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, [S. l.], v. 24, n. 25, p. 8–27, 2016. ISSN 1415-6954. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BRILHANTE, I. L. da C.; FRANÇA, T. S.; NETO, J. L.; RODRIGUES, T. de A.; DUARTE, F. R. A educação socioemocional e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças. [S. l.]: Editora Científica, pp.10-20. 2024. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/240516638.pdf>. DOI: 10.37885/240516638. Acesso em: 24 jul. 2025.
- CAPISTRANO, J. G. G.; MORAIS, L. N. de; SANTOS, G. H. dos; CAPISTRANO, F. A. S. Desafios da educação emocional nas escolas de tempo integral. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 10.pp.3-7, 2024. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID16049_TB7230_25102024224121.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.
- CASASSUS, J. Fundamentos da Educação Emocional. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. 1995.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. *Aracê*, v. 7, n. 1, p. 1577–1590, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-095>. Acesso em: 24 jul. 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, e13702, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-255>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2782>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SILVA, J. H. Desenvolvimento socioemocional na educação infantil. 2021. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Guarabira, 2021. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/24984>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SILVA, B. B. D. C.; FERREIRA, M. C. P. L. Educação socioemocional na escola. In: *MOSTRA CIENTÍFICA DO CURSO DE PEDAGOGIA*, 8., 2020. Anais eletrônicos. v. 5, n. 1. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/6255/3334>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SILVA, D. M. P. de O.; OLIVEIRA, S. M. de. Educação emocional como estratégia pedagógica: impactos cognitivos e sociais nos anos iniciais em uma escola da rede estadual do Amazonas. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem – REBENA*, v. 12, p. 30–45, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15837264. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>. Acesso em: 24 jul. 2025.