

A educação emocional na escola: desafios contemporâneos

Emotional education in schools: contemporary challenges

Educación emocional en la escuela: desafíos contemporáneos

Rafael Henrique de Almeida¹
Helena Maria Ferreira²

Resumo

Este artigo analisa a Educação Emocional no ensino, com foco no componente "Projeto de Vida" do Novo Ensino Médio. Destaca a importância das habilidades socioemocionais na formação da identidade e cidadania, evidenciando a lacuna entre teoria e prática na sua implementação. Com base em teses de 2022 e 2023, enfatiza que estratégias pedagógicas adequadas promovem indivíduos autônomos e empáticos. Ressalta a necessidade do envolvimento de profissionais e sociedade, além do investimento na formação docente e em políticas que garantam uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação emocional; Identidade do sujeito; Habilidades socioemocionais; Formação de professores.

Abstract

This article analyzes Emotional Education in education, focusing on the "Project of Life" component of the New High School. It highlights the importance of socioemotional skills in the formation of identity and citizenship, emphasizing the gap between theory and practice in its implementation. Based on theses from 2022 and 2023, it emphasizes that adequate pedagogical strategies promote autonomous and empathetic individuals. It underscores the need for the involvement of professionals and society, in addition to investment in teacher training and policies that ensure quality education.

Keywords: Emotional education; Subject identity; Socioemotional skills; Teacher development.

Resumen

Este artículo analiza la Educación Emocional en la enseñanza, con énfasis en el componente

¹Instituto Federal do Sul de Minas - IF Sul de Minas. Muzambinho/MG, Brasil.

E-mail: almeidaquerfalar@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9566-2578>

²Universidade Federal de Lavras - UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: helenaferreira@ufla.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8749-5426>

"Proyecto de Vida" del Nuevo Bachillerato. Destaca la importancia de las habilidades socioemocionales en la formación de la identidad y ciudadanía, evidenciando la brecha entre la teoría y la práctica en su implementación. Con base en tesis de 2022 y 2023, enfatiza que las estrategias pedagógicas adecuadas promueven individuos autónomos y empáticos. Resalta la necesidad de la participación de los profesionales y la sociedad, además de la inversión en la formación docente y en políticas que garanticen una educación de calidad.

Palabras clave: Educación emocional; Identidad del sujeto; Habilidades socioemocionales; Formación de docentes.

Considerações iniciais

A Educação Emocional tem ganhado crescente relevância no ambiente escolar, principalmente devido a estudos (Abed, 2016; Tessaro; Lampert, 2019; Pena; Repetto, 2008; Pacheco; Berrocal, 2015) que destacam a importância das habilidades socioemocionais para o desenvolvimento integral dos indivíduos, além das necessidades emocionais dos alunos (Silva; Silva, 2021; Macedo, 2014). A escola, como espaço de formação e socialização, tem um papel crucial na construção da identidade e nas interações sociais dos estudantes.

Neste contexto, discutimos a importância da Educação Emocional na formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, fundamentando-nos em teorias que destacam sua relevância no ambiente escolar. A implementação eficaz dessa abordagem exige a adoção de práticas que promovam um ambiente acolhedor, inclusivo e que valorize as emoções. Isso pode ser feito por meio de estratégias integradas ao currículo escolar, oferecendo oportunidades de aprendizagem e autoconhecimento. A capacitação dos educadores é essencial para que possam atuar como facilitadores desse processo, utilizando métodos pedagógicos que incentivem a reflexão e a expressão emocional saudável.

A abordagem sistemática da educação emocional pode favorecer uma formação integral, preparando os estudantes para se tornarem cidadãos responsáveis. No entanto, sua implementação enfrenta desafios como a falta de preparo dos educadores, a escassez de recursos didáticos e a resistência de alguns gestores, pais e alunos (Alzina, Gonzalez, Navarro, 2015; Pacheco; Berrocal, 2015; Abed, 2016). Para superar essas barreiras, é necessário investir na formação docente, adequar os currículos e conscientizar sobre a

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

importância dessa temática.

A temática também é fundamental para a construção de uma sociedade mais ética e justa. Rafael Bisquerra (2009) enfatiza que ela desenvolve a consciência emocional, empatia, autorregulação e respeito pelas emoções alheias, formando cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios do convívio social. Além disso, estudos demonstram os impactos positivos dessa abordagem na escola, tanto individualmente quanto coletivamente, contribuindo para uma identidade mais consciente e cidadãos mais engajados, pelo que a educação emocional deve ser vista como uma abordagem transversal, integrada ao currículo e à cultura escolar. Criar um ambiente acolhedor e promover o diálogo são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais solidária.

A escola, como espaço de interação social, é crucial para ensinar a lidar com as emoções, conforme aponta Goleman (2006), que destaca a importância de identificar e gerenciar sentimentos, o que favorece a autoconsciência e a gestão das relações. Fonseca (2016) também defende que a inclusão do conteúdo emocional nos ciclos escolares é essencial para o avanço educacional, conectando o fisiológico e o comportamental de forma significativa.

Na perspectiva da Psicologia Social, Gayotto (1992) afirma que o sujeito deve ser compreendido em seu contexto, considerando suas interações e o impacto dessas experiências. A preocupação com o desenvolvimento emocional e social, além da cognição, deve ser parte integrante da educação, com a escola sendo um espaço ideal para aplicar as práticas da psicologia social, conforme Sass (2000).

Da relação entre a psicologia e a educação, admite-se que esta, por ser primariamente de natureza social, implica aceitar que a ciência educacional é antes de tudo uma ciência social, sendo a psicologia uma importante auxiliar da educação, à medida que contribuir para identificar as condições que potencializem as aquisições intelectuais e ético-morais, (Sass, 2000, p. 58).

A escola é vista como uma instituição social complexa, influenciada pela sociedade em que está inserida, marcada por contradições, ambiguidades e desafios específicos. Para enfrentar os problemas educacionais, o foco inicial recai sobre o professor, com seu letramento e experiência técnico-normativa, seguido pelos diversos elementos que constituem

a escola como um ambiente de aprendizagem e socialização.

Ao abordar o papel do professor, é importante considerar a perspectiva psíquica da obediência à autoridade, como Freud (1929) discute em "O Mal Estar na Civilização", onde a introjeção da agressividade do sujeito reflete a obediência à figura de autoridade. Nesse contexto, a figura do professor representa, para o aluno, um marco regulatório no seu psiquismo, funcionando como um limite ao desejo. A escola, assim, torna-se um espaço onde o aluno internaliza essas estruturas de autoridade, como uma norma de convivência e socialização.

Freud também sugere que as ações do sujeito são permeadas por projeções inconscientes, refletindo suas pulsões e afetos. O papel do professor, como representante da lei, tem um impacto profundo no comportamento do aluno e na sua experiência social. Sarmento e Pinto (1997) destacam a capacidade das crianças de criar representações e crenças simbólicas, estruturadas em sistemas culturais organizados. A escola e o professor, portanto, desempenham papéis cruciais na formação psíquica do sujeito.

Dessa forma, tanto a escola quanto o professor, ao representarem figuras simbólicas e de autoridade, influenciam o psiquismo do aluno, impactando suas interações sociais. A Educação Emocional pode oferecer uma abordagem transformadora, ao considerar esses aspectos psíquicos de maneira politizada, valorizando a dinâmica escolar. A seguir, apresentamos uma análise sobre o surgimento das discussões em torno da Educação Emocional.

A origem das concepções da educação emocional e suas implicações para o ensino brasileiro

A Educação Emocional, derivada dos estudos sobre Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1997), Daniel Goleman (2006) e Rafael Bisquerra (2009), é complementada pelos estudos Freudianos (1929/1996), especialmente a obra *O Mal Estar na Civilização*. Esses estudos sustentam a tese de que a escola desempenha um papel crucial no mecanismo psíquico do sujeito, funcionando como um poder simbólico no campo das emoções. A escola pode, assim, proporcionar meios de ensino que integrem variáveis socioemocionais, apoiadas

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

por um referencial teórico da Psicologia Social, permitindo o estudo dos fenômenos emocionais no ambiente escolar de forma dedutiva.

Severino (2006) observa que a educação, ao longo da história, foi vista mais como um processo institucional do que instrucional, com o foco em preparar profissionais para o mercado de trabalho em vez de cidadãos sensíveis às questões emocionais. Ele critica essa tendência, apontando que a educação deveria ser um processo de construção de cidadãos interligados, com a sensibilidade necessária para lidar com questões emocionais, essenciais para a vivência do mundo. Em sua visão, a educação precisa envolver também o desenvolvimento de competências emocionais, preparando os indivíduos para os desafios da vida e tornando-os melhores tanto para si mesmos quanto para os outros.

Coelho (2012) ressalta que as mudanças sociais constantes têm impactado significativamente a maneira como os professores desempenham suas funções, ajustando-se às expectativas de alunos e famílias, o que implica um novo papel para o educador na contemporaneidade.

Num mundo em crise, os professores exercem a sua profissão numa sociedade cheia de desequilíbrios de várias naturezas e em escolas que, no meio de sucessivas reformas, tardam em encontrar um rumo que vá ao encontro das necessidades dos diferentes alunos e pais (Coelho, 2012, p.16).

A educação emocional, derivada dos estudos sobre Inteligência Emocional, tem sido cada vez mais reconhecida como fundamental no processo de aprendizagem. Autores como Mayer e Salovey (1997), Daniel Goleman (2006) e Rafael Bisquerra (2009) são frequentemente citados nesse campo de estudo. Goleman, em particular, fornece uma estrutura robusta para entender a inteligência emocional ao dividi-la em quatro domínios: autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão de relações. Esses componentes não apenas ajudam os indivíduos a entender suas próprias emoções, mas também a interagir de maneira mais saudável e eficaz com os outros.

No entanto, a crescente ênfase no ensino tecnofuncional³ ao longo da história

³ Tipo de ensino que enfatiza a aplicação prática de habilidades tecnológicas em um contexto funcional, relacionado ao mercado de trabalho ou à resolução de problemas do cotidiano. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/44821/48453/0>> Acesso em: 02/04/2022.

educacional brasileira acabou por fazer com que a educação fosse cada vez mais voltada para o mercado de trabalho, coisificando o ensino e relegando as questões emocionais a um plano secundário. Esse modelo tecnocrático, que visa formar trabalhadores qualificados para as demandas do mercado, negligencia a formação integral do indivíduo, que precisa ser preparado não apenas para ser produtivo, mas também para lidar com as complexidades emocionais da vida cotidiana. A educação deveria ir além da formação técnica e cognitiva, preparando o ser humano para compreender e administrar suas emoções, e isso pode ser feito de maneira eficaz por meio da Educação Emocional.

O papel das emoções⁴ no processo de aprendizagem é inegável, como aponta Mora (2013), que destaca que as emoções são ingredientes essenciais nesse processo, pois influenciam a curiosidade, a atenção e a memória dos alunos. A Inteligência Emocional, ao integrar os aspectos emocionais aos cognitivos, resgata a harmonia entre essas duas esferas, promovendo um desenvolvimento humano mais completo. A inteligência emocional passa, então, a ser vista como um importante ajuste entre os aspectos emocionais e cognitivos, resgatando a harmonia entre tais saberes no processo de desenvolvimento humano de forma eficaz. Dela nasce também o conceito de Assertividade⁵, sendo classificada como um de seus componentes. Em sua teoria, Goleman descreve a autoconsciência como a habilidade de reconhecer e compreender as próprias emoções, e o autodomínio como a capacidade de gerenciá-las de forma equilibrada. A consciência social, por sua vez, envolve a habilidade de perceber e entender as emoções dos outros, promovendo a empatia e fortalecendo os laços sociais. A gestão de relações, o último domínio, envolve a aplicação dessas habilidades para estabelecer e manter interações saudáveis, como comunicação eficaz, resolução de conflitos e colaboração.

Pesquisas corroboram o impacto positivo da educação emocional no ambiente

⁴ Arantes (2022) explica que o termo "afeto" vem do latim **affectus**, que significa atingir ou abalar, e, quando mais intenso, gera a emoção, que vem de **emovere** e significa movimentar. As emoções são efêmeras e afetam nossa capacidade de raciocínio, podendo gerar descontrole. Já os sentimentos são duradouros e refinados, derivados das emoções, e refletem como nos vinculamos aos outros e a nós mesmos. O sentimento se desenvolve quando conseguimos atribuir significados às experiências, tornando-se uma forma mais estável e profunda de emoção (Santos et al., 2009, p. 149 -150).

⁵ Característica de quem se expressa com segurança, demonstrando decisão e autoconfiança no que faz ou diz. FURNHAM, Adrian. 50 ideias de Psicologia que você precisa conhecer. São Paulo: Planeta, 2015, p. 61.

escolar. Corcoran e Tormey (2013), ao citarem Battistich et al. (2000), demonstraram que escolas que implementaram programas com foco em relações emocionais estáveis observaram uma redução no consumo de substâncias ilícitas pelos alunos, além de diminuição de comportamentos antissociais e aumento na motivação e atitudes positivas. Brackett et al. (2010) também mostram que professores com boa regulação emocional estão mais satisfeitos com seu trabalho e menos propensos ao cansaço, o que impacta diretamente a qualidade do ensino.

É evidente que a integração da inteligência emocional ao processo educacional contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais saudável, onde os alunos podem aprender a gerenciar suas emoções e usá-las de forma construtiva. Isso não apenas facilita a aprendizagem cognitiva, mas também prepara os alunos para a vida, tornando-os mais aptos a lidar com os desafios emocionais que surgem em suas relações pessoais e profissionais. A implementação da Educação Emocional nas escolas, apoiada por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inclui competências socioemocionais, é um passo importante para transformar a educação no Brasil, proporcionando uma formação mais integral, que equilibre os aspectos cognitivos e emocionais.

Portanto, a Educação Emocional deve ser inserida de maneira prioritária na formação docente, proporcionando aos professores as ferramentas necessárias para trabalhar as competências emocionais com seus alunos. Isso contribuirá para a construção de uma educação mais completa e eficaz, em que as emoções são reconhecidas como um componente vital no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral do ser humano.

De acordo com Silva e Silva (2021),

A BNCC é considerada um documento norteador também para elaboração e reorganização de políticas relacionadas à formação inicial e continuada docente, como a Base Nacional Comum Para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020), que visa preparar de forma satisfatória este profissional para o exercício de sua profissão. Dessa forma, é inevitável não refletirmos sobre os desafios, que se desdobram também em possibilidades, relacionados à formação de quem educa, neste contexto específico, referente a aspectos socioemocionais. [...] No entanto,

sabemos que as Instituições de Ensino Brasileiras enfrentam desafios diante das transformações que ocorrem tanto em contextos imediatos como no mundo em geral (ABED, 2016), especialmente relacionadas aos processos que pretendem articular as práticas docentes às elaborações de propostas capazes de apontar para caminhos promissores.

Complementando o exposto, é importante considerar que a implementação efetiva da Educação Emocional no ensino brasileiro requer reflexões sobre o contexto em que as discussões se inserem. De acordo com Arantes et al. (2022, p. 15), a introdução das “competências socioemocionais” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

mascara os interesses meramente econômicos da OCDE e do Instituto Ayrton Senna (IAS) nos rumos da privatização da educação brasileira. A inclusão das emoções na agenda do campo educacional é uma tarefa marcada por ambivalências, tensionamentos e modismos que remonta à própria história da relação entre psicologia e educação e a pretensão da primeira de se tornar a “rainha da educação” (Coll; Palacios; Marchesi, 1996; Ferreira, 2012; Patto, 1984). No entanto, em que pese a importância das emoções para compreendermos o complexo processo de formação humana (Ferreira; Aciolyrégner, 2010), as suas definições, presentes ou ausentes na BNCC, revelam a agenda neoliberal que lhe embasa (Mueller; Cechinel, 2020; Ciervo, 2019).

A partir dessa afirmação, Arantes et al. (2022), ponderam que educadores e pesquisadores podem contribuir para uma proposta de educação emocional, no entanto, é relevante considerar esse campo “como parte fundamental e inseparável do processo de formação humana, pois compreendemos o humano como um ser integral e multidimensional, perpassado por dimensões objetivas, subjetivas, interobjetivas e intersubjetivas.” (p. 15). Trazer para discussão essas questões é uma responsabilidade ética⁶, pois não basta dizer ao professores o que eles precisam trabalhar em sala de aula, é preciso garantir uma formação

⁶ Aprender a manejá-las e a cuidar das emoções mostra-se indispensável durante o processo de formação humana, pois elas são parte constituinte da nossa subjetividade e da nossa fonte de expressão. Compreendemos que, assim como a própria dimensão emocional, a educação das emoções é um tema relevante cujos estudos têm muito a acrescentar aos aspectos formativos, que acontecem no âmbito escolar, pois o resultado da aprendizagem é fruto também da relação emocional entre professores e alunos (Ferreira; acioly-régner, 2010; Röhr et al., 2012, röhr, 2013). Sendo assim, não se pode falar ou exigir o “desenvolvimento de competências” intrapessoais e interpessoais sem discutir as implicações das fusões e interferências de diferentes correntes de conhecimento, nem se pode tratá-las de forma subestimada, desordenada e desconexa. (Arantes et al. 2022, p. 53)

teórica e metodológica que fundamente as práticas educativas, de modo que “a subjetividade não seja reduzida à priorização de uma única dimensão, seja ela cognitiva ou emocional, com a intenção de servir a interesses majoritariamente econômicos e reforçadores de práticas não inclusivas e perpetuadoras de desigualdades.” (Arantes et al., 2022, p. 16).

Ainda segundo as autoras, é relevante considerar a dimensão emocional no contexto escolar.

Muito embora existam diferentes teorias que abordam a natureza humana e seu funcionamento sob qualquer aspecto, a existência de uma dimensão emocional precisa ser considerada devido à sua capacidade de exercer influência em pensamentos e atitudes que o indivíduo tem ao longo da vida – sejam reais, sejam imaginários; contemporâneos ou passados –, sendo concomitantemente influenciados por eles (Policarpo Jr.; Rodrigues, 2010). A emocionalidade é parte integrante e indivisível de todo ser humano, apesar de o peso da herança da Era Moderna, baseada no cartesianismo, estimular ainda o senso comum a acreditar erroneamente que as emoções atrapalham o raciocínio e que não devemos deixar nos levar pela emoção na hora de tomar decisões importantes. (p. 53)

Considerando o excerto supracitado, é importante destacar a complexidade de uma abordagem das questões emocionais no contexto escolar. Isso requer um processo de formação docente teoricamente sustentado, de modo a possibilitar que o professor compreenda o papel da dimensão emocional na formação humana. Para Arantes et al. (2022), uma formação adequada favorecerá “uma real possibilidade de cocriar processos de humanização de si e do outro, contribuindo para que se situem social, histórica, política e culturalmente.” (p.55) A relevância de uma abordagem para uma educação emocional integral permite ao professor uma compreensão mais ampliada dos modos como os alunos constroem as relações consigo, com os outros e com o meio em que vivem, bem como criar vínculos de confiança e condições propícias para a aprendizagem e resultados possíveis, fomentar transformações sociais e uma maior perspectiva de integração ecológica no espaço em que se insere.

Em conformidade com as autoras,

faz-se imperativo ter bem claras quais são as influências das diversas visões de mundo, de sujeito, do fenômeno da emoção e de como inserir a

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

emocionalidade no ambiente educacional, antes de elaborar projetos de educação emocional com intencionalidade formativa. Isso pode ajudar a melhorar a compreensão do processo educativo e de como os participantes se apropriarão do conhecimento compartilhado. [...] A escolha do termo “Educação Emocional” indica o alinhamento com uma concepção de educação que é tomada como formação humana, enquanto processo contínuo, complexo e intencional, que mobiliza a multidimensionalidade do ser na sua relação consigo, com o outro e com o mundo. (p. 55)

A questão da formação de professores também é reconhecida por Goleman (1995), o qual destaca que para que ocorra uma verdadeira mudança na educação, é imprescindível otimizar as categorias de formação de professores, garantindo que eles sejam capacitados para ensinar conteúdos relacionados às habilidades emocionais.

O desenvolvimento da inteligência emocional é essencial na formação dos estudantes, pois capacita-os a compreender e gerenciar suas emoções, estabelecer relacionamentos saudáveis e lidar de forma construtiva com os desafios do cotidiano. Portanto, é fundamental que os professores sejam capacitados para ensinar e cultivar as competências emocionais nos alunos, promovendo uma educação integral que prepare os jovens não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida plena e significativa. (Goleman, 1995, p.89)

Para uma mudança efetiva na educação, é essencial melhorar a formação de professores, capacitando-os para ensinar competências emocionais. Os educadores têm um papel crucial em promover um ambiente emocionalmente saudável, desenvolvendo nos alunos habilidades como empatia, autorregulação emocional e consciência emocional.

A formação docente deve incluir tanto teoria quanto prática sobre Educação Emocional, oferecendo conhecimentos sobre os fundamentos da inteligência emocional e estratégias pedagógicas para trabalhar essas habilidades. Além disso, é importante que os professores desenvolvam sua própria aptidão emocional para serem modelos e facilitadores do aprendizado socioemocional.

Rafael Bisquerra (2009) destaca a importância de investir na formação dos professores para que compreendam as competências emocionais e saibam aplicá-las em sala de aula. Essa formação não só beneficia os alunos, mas também melhora o bem-estar dos educadores, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

A pesquisa indica que a Educação Emocional no ensino brasileiro pode gerar impactos significativos, promovendo cidadania responsável, bem-estar e saúde mental. No entanto, para que isso aconteça, é fundamental adotar estratégias que garantam uma implementação eficaz e teoricamente embasada dessa abordagem.

Quanto a leitura da escola, vista como fenômeno, do ponto de vista psicanalítico, conforme apresentado nas considerações iniciais deste artigo, esta não pode ser compreendida apenas como um espaço de compartilhamento de conteúdos, mas como um lugar de cultura, atravessado por normas, valores, interditos e ideais que operam diretamente sobre o psiquismo dos sujeitos que a habitam.

Na obra “O Mal-Estar na Civilização” (1929), Freud explicita que a vida em sociedade exige do sujeito a renúncia pulsional, processo mediado pela introjeção da autoridade e pela internalização da lei. Essa operação psíquica funda o superego, instância responsável por regular o desejo, conter a agressividade e orientar o sujeito segundo parâmetros culturais compartilhados. Nesse sentido, a escola ocupa um lugar privilegiado como uma das primeiras instituições sociais, após a família, a demandar do sujeito essa renúncia, funcionando como um espaço de inscrição da cultura no psiquismo infantil e juvenil.

A partir da análise da mesma obra freudiana, ainda podemos considerar que, o professor, por sua vez, encarna simbolicamente essa função de mediação entre o sujeito e a cultura. Não se trata apenas de uma autoridade formal ou normativa, mas de uma autoridade simbólica, sustentada pelo lugar que ocupa no laço social. Para o aluno, o professor representa a lei, o limite e, simultaneamente, a possibilidade de reconhecimento e pertencimento. Essa posição mobiliza processos transferenciais, nos quais afetos, expectativas e conflitos inconscientes são projetados sobre a figura docente, influenciando tanto o processo de aprendizagem quanto as formas de relação estabelecidas no ambiente escolar.

É nesse ponto que a Educação Emocional pode ser compreendida à luz da psicanálise, não como um conjunto de técnicas de regulação emocional ou como um treinamento de competências socioemocionais, mas como um campo de reflexão sobre os afetos que atravessam o espaço escolar. Do ponto de vista psicanalítico, as emoções não são elementos isolados ou plenamente conscientes, mas expressões de conflitos psíquicos, pulsões e

identificações que se estruturam na relação com o outro e com a cultura. Assim, pensar a Educação Emocional implica reconhecer que o sofrimento, a agressividade, a angústia e o desejo fazem parte da experiência escolar e não podem ser simplesmente eliminados ou normatizados.

Ao considerar a escola como lugar de cultura, a psicanálise permite compreender que os conflitos vividos no espaço escolar são, em grande medida, expressões do mal-estar próprio da vida em sociedade. As dificuldades de convivência, os impasses na relação entre professores e alunos e as resistências aos processos educativos não devem ser lidos apenas como falhas individuais, mas como efeitos de uma organização social que impõe ideais, cobra desempenhos e regula os modos de subjetivação.

Cabe ainda destacar que a contribuição da psicanálise para o campo educacional não reside na oferta de um método pedagógico, de um roteiro de intervenção ou de uma proposta de transformação normativa da escola, uma vez que a psicanálise não prescreve práticas, tampouco promete soluções. Sua função é nomear fenômenos psíquicos e sociais, analisar discursos e favorecer o debate crítico sobre os modos de subjetivação produzidos na cultura. Ao lançar luz sobre os impasses, os conflitos e o mal-estar que atravessam a educação, a psicanálise contribui para uma compreensão mais complexa do processo educativo, abrindo espaço para reflexões éticas e políticas, sem a pretensão de encerrar o debate, mas justamente de mantê-lo em aberto. Isso nem sempre é suficiente para quem está à procura de um método revolucionário ou aporta todas as expectativas transformadoras, sem entender o olhar daquele que conduz uma pesquisa.

Desafios de pensar a educação emocional no contexto escolar

A partir de uma revisão sistemática da literatura, com base em pesquisas realizadas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível identificar tanto os avanços quanto os desafios na implementação da Educação Emocional no contexto escolar. A pesquisa evidenciou a crescente importância da Educação Emocional na formação integral dos estudantes, incluindo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Contudo, ainda há

uma lacuna significativa entre o reconhecimento teórico dessa importância e sua aplicação efetiva nas práticas pedagógicas. Este estudo visa analisar esses desafios e propor recomendações para tornar a Educação Emocional mais efetiva nas escolas.

O objetivo desta seção é analisar as contribuições e os desafios enfrentados pelos professores ao implementar o "Projeto de Vida" no Novo Ensino Médio, considerando a inclusão da temática socioemocional conforme preconizado pela BNCC. A revisão de literatura buscou sistematizar a forma como as dimensões emocionais têm sido tratadas nas propostas curriculares do componente "Projeto de Vida".

A pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que reúne produções acadêmicas de pós-graduados de diferentes instituições. Foram selecionados dois descritores, "projeto de vida" e "ensino médio", resultando em 192 trabalhos. Após uma delimitação mais específica, focando nos anos de 2022 e 2023, a pesquisa identificou 45 produções acadêmicas, com 34 delas relacionadas à área de "educação". A análise dos resumos e palavras-chave revelou que a maioria dos trabalhos se concentrou no componente "Projeto de Vida", mas apenas 5 mencionaram dimensões emocionais, e apenas 3 delas tratavam de forma mais aprofundada essas questões.

Entre os trabalhos destacados, a dissertação de Guilherme Lima (2023) chama a atenção. Intitulada "As competências socioemocionais e o projeto de vida do novo ensino médio: uma moralização renovada para a classe trabalhadora", essa pesquisa analisa o uso das competências socioemocionais (CSE) no componente "Projeto de Vida", com um enfoque nos aspectos políticos e formativos, especialmente no contexto da contrarreforma do ensino médio e a atuação do Instituto iungo em Santa Catarina. A partir de uma contextualização dos ideários que subjazem a proposta educacional do novo ensino médio, o autor faz uma crítica ao Projeto de Vida, que

enquanto projeto moralizante, evidencia uma seara muito maior e espinhosa: a fratura entre a lógica que opera nas relações sociais, objetivamente, e o universo dos valores propagandeados aos quatro ventos nas suas orientações curriculares. Em vias de um projeto ético emancipatório, a concatenação das tarefas imediatas com a possibilidade concreta de transformação é imprescindível, as finalidades subjetivas embrenhadas intimamente com a causalidade de eventos postos na imediaticidade empírica social e natural.

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

(p.153)

Assim, a proposta de um componente curricular direcionado à formação humana está, segundo o autor, assentada em concepções teóricas e políticas dos aparelhos privados de hegemonia como organizadores e implementadores das novas políticas educacionais nas redes públicas de educação, em estreita coesão com as prerrogativas de organismos multinacionais para a América Latina e Caribe. A pesquisa se pautou na análise de planos de aula propostos pelo Instituto iungo, construtora e incorporadora de Belo Horizonte, um criado em 2020, ligado ao Instituto MRV e à MRV Engenharia, das concepções teórico-metodológicas de seus intelectuais orgânicos, bem como dos documentos que norteiam a atuação dos organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial, para interiorização de competências, habilidades e valores nos alunos do ensino médio.

O autor ressalta uma tendência para uma renovada moralização burguesa, centrada no indivíduo e de teor psicologizante, que explicita conformações na ordem da identidade pessoal e profissional, a fim de ajustá-la aos imperativos da reprodução social do capital, impedindo, de certo modo, a organização política classista e combativa. O problema da motivação surge como reação à frustração social oriunda da reestruturação produtiva. Ocorre uma substituição do currículo baseado em referenciais da materialidade e da história por um currículo comportamental e de valores, que relegam a juventude periférica brasileira ao ensimesmamento e à imediata naturalização da própria condição social e econômica, sendo responsabilizado, individualmente, pela melhoria de vida. O autor conclui que o Projeto de Vida e as competências socioemocionais operam um processo repolitizado de moralização, ajustando as intenções, sonhos e projeções futuras dos jovens da classe trabalhadora aos ditames das relações de trabalho flexíveis e precarizadas.

Outra pesquisa que também se destacou no levantamento realizado é a desenvolvida por Vanessa Rubinho (2023), que consiste em uma dissertação intitulada Aplicabilidade das competências socioemocionais no ensino médio na escola da autoria em Campo Grande/MS e objetivou analisar a repercussão da proposta e da aplicação das competências socioemocionais para a organização do trabalho docente no Ensino Médio, em Mato Grosso do Sul, que se pautou no modelo da Escola da Autoria, a qual foi inspirada num modelo de

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

escola integral de Pernambuco, sob suporte do ICE. Para a autora, o Projeto de Vida tem por objetivo

estimular a subjetividade dos sujeitos, ou seja, a projetarem sonhos e buscar sua realização. [...] O que se pode presumir é a descaracterização docente mediante uma dinâmica totalmente oposta ao que lhe foi apresentada em sua formação com base na ciência, cujo objetivo do professor era o de ensinar seus estudantes. Essa descaracterização também reflete no estudante que deixa de receber o conteúdo científico do professor para trabalhar seus sonhos, não que isso não seja importante de ser trabalhado, mas dedicar parte da carga horária do professor para essa finalidade talvez não seja a opção mais significativa. (p. 71-72).

Essa citação é relevante para se compreender um dos resultados apresentados pela pesquisa: a precarização do trabalho docente, que ao assumir a responsabilidade pelo ensino das competências socioemocionais para a organização do trabalho docente “passa a assumir o papel de mediador das aprendizagens, pesquisador, autor e protagonista”.

A partir de entrevistas com sujeitos envolvidos com o componente curricular Projeto de Vida, a autora constatou uma responsabilização imputada ao professor e a insuficiência de uma formação para que a proposta de trabalho com as competências socioemocionais fosse efetivada de modo teórica e metodologicamente sustentado. Para a autora,

a descaracterização do professor foi evidenciada ao fazer parte de sua incumbência proporcionar “o compartilhamento de anseios, angústias, frustrações, conflitos e situações adversas como as violações de direitos” (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 7), de modo a estar atento para que comprehenda e intervenha com cuidado e responsabilidade. Demonstrou-se que o professor não possui competência técnica para a função e que esta precisa e deve ser realizada, com os estudantes, por profissionais habilitados para desempenhar as intervenções necessárias e comprovou-se a exploração da classe trabalhadora docente, sobretudo dos convocados, pois, em geral, “ocorre a intensificação do trabalho com carga horária excessiva” (Duarte, 2021, p. 32) [...] Constatou-se que houve descaracterização do professor, visto que ele passou a mediar e avaliar a subjetividade dos estudantes ao mesmo tempo em que devia trabalhar a autogestão, a persistência, o foco, a determinação, a responsabilidade, o engajamento com os outros, a assertividade, o entusiasmo, a amabilidade, a empatia, o respeito, a confiança, a tolerância ao estresse, a autoconfiança, a tolerância à frustração, a abertura ao novo, a curiosidade para aprender, a imaginação criativa e o interesse artístico. (p. 129)

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

Além disso, a autora aponta que a participação de institutos na idealização da proposta curricular traz consequências sérias não somente para a qualidade do trabalho do professor, como também para a formação sólida do alunado. Segundo ela,

por se tratar de uma definição curricular produzida pelos institutos que defendem os interesses do empresariado, seguindo estratégia para antecipação de formação de mão de obra, houve alinhamento da capacitação às exigências do novo mercado de trabalho, que valoriza todas as competências acima por atribuir maior responsabilidade e autonomia aos funcionários de modo a precisar minimamente de supervisores. (p. 129)

A autora finaliza sua pesquisa asseverando que a política educacional que subjaz a proposta do componente Projeto de Vida explicita a influência que o capital mundial dispõe sobre os países a ele subordinado, estimulando a entrada do setor privado na oferta do ensino público e o protagonismo do empresariado local na definição do currículo no ensino médio.

Outra pesquisa que também aborda a temática das questões emocionais, no âmbito do Projeto de Vida é a dissertação de Asenate Rodrigues e Silva (2023), denominada por “O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: o componente curricular Projeto de Vida na formação dos jovens”. A pesquisa buscou compreender as complexidades que envolvem a elaboração, implementação e tradução da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Por meio de questionário aplicado a estudantes do Ensino Médio da rede estadual de Espírito Santo, a autora destaca a baixa efetividade da compreensão da proposta, bem como a desmotivação por parte dos alunos em relação ao encaminhamento das atividades do Projeto de Vida. Além disso, a autora destaca que

a reforma do ensino médio deve ser compreendida no bojo das políticas neoliberais que perpassam o Estado brasileiro, assentada na lógica das políticas de accountability que acentua o critério técnico, neutro, como perspectiva de qualidade na educação. Essas políticas visam oficialmente tornar a escola mais eficiente e melhorar seu desempenho de modo que, cada indivíduo, possa ampliar suas capacidades para atender plenamente as demandas do mercado. (p. 74)

A autora complementa que a reforma do ensino médio se desloca do ideal humanista

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

da escola emancipadora para um ideal de serviço de educação. Ao priorizar os aspectos socioemocionais na formação dos jovens em detrimento da formação intelectual, humanista, ética e estética, há um esvaziamento do currículo. Assim, o direito ao desenvolvimento do conhecimento, da autonomia intelectual e do pensamento crítico não assume centralidade na formação do sujeito na proposta do novo Ensino Médio.

As críticas apresentadas pela autora são fundamentadas em uma análise global do contexto de proposição e de efetivação da proposta da Educação em Tempo Integral. Desse modo, o modelo proposto não tem as condições objetivas para atender as dimensões formativas dos jovens brasileiros. Assim, o novo Ensino Médio e a BNCC apresentam uma proposta que pode ser considerada mera retórica, uma vez que os princípios defendidos são incoerentes ao se considerar as reais condições subjetivas e objetivas das juventudes das escolas públicas do país.

A autora, a partir da pesquisa empreendida, considera que

existem contradições em relação à oferta do componente curricular projeto de vida, especialmente quando se considera que a maioria dos dados tendem a discordar dele. No entanto, é importante reconhecer que as questões que perpassam o projeto de vida podem ser trabalhadas pela escola e muitas vezes são. Contudo, vale destacar que a escola precisa de condições melhores de trabalho, com a integração dos docentes estáveis e respeitados em sua profissão e com carga horária suficiente para uma dedicação integral a uma unidade de ensino. Com essas condições garantidas, as questões socioemocionais vivenciadas pelos alunos serão consideradas no processo educativo sem ser uma disciplina e muito menos o eixo do currículo. (p. 75)

Ao concluir sua pesquisa, Silva (2023) levanta uma crítica à abordagem da formação de jovens que enfatiza aspectos individualistas e subjetivos, o que pode resultar no disciplinamento das subjetividades, favorecendo valores ligados ao empreendedorismo promovido pela era digital e pela sociedade de desempenho. Esses valores priorizam a produtividade e a competitividade, reforçando uma lógica de competência em detrimento do conhecimento. Nesse contexto, Silva faz referência à crítica de Laval (2008), que sugere que os professores, na reforma neoliberal, são reduzidos a “coaches” que motivam e orientam projetos, ao invés de atuarem como verdadeiros educadores.

A autora também destaca que, em vez de adotar uma proposta humanista e

emancipadora de escola, a educação pode se transformar em um serviço voltado para a adaptação dos jovens às exigências do mercado de trabalho e para a busca de um ideal de “sucesso na vida”. Segundo Silva, essa abordagem pode aprofundar as desigualdades sociais, já que a escola tem o compromisso ético de garantir a inserção crítica e criativa dos alunos no mundo em transformação, e não apenas prepará-los para atender às demandas do mercado.

No contexto atual, a discussão sobre educação emocional foi redimensionada. Anteriormente, como nos estudos de Sass (2000), Abed (2016), Goleman (2012) e Bisquerra (2009), os desafios estavam centrados na carência de formação docente, na dificuldade de implementar estratégias pedagógicas para incorporar a Educação Emocional nas práticas de ensino e na ausência de políticas públicas que incentivasse uma abordagem didática mais sistematizada. Com a publicação da BNCC (Brasil, 2018) e da proposta do Novo Ensino Médio, a situação se torna mais complexa, pois surgem questionamentos sobre os ideais neoliberais subjacentes às orientações e diretrizes educacionais.

A partir do levantamento realizado, observou-se que as pesquisas sobre as dimensões emocionais, especificamente, são escassas. Embora um número significativo de estudos tenha sido publicado (192 trabalhos em 2022 e 2023) sobre o componente curricular Projeto de Vida, apenas 5 produções mencionaram as questões emocionais. Destas, somente 3 realizaram uma reflexão mais profunda, embora sem uma abordagem mais detalhada dos desafios enfrentados pelas escolas. O foco predominante das pesquisas está nas dimensões políticas e ideológicas da proposta do Novo Ensino Médio, o que, de certa forma, contribui para o debate sobre a implementação da educação emocional no contexto educacional atual.

No entanto, é importante considerar que o contexto histórico pós-pandêmico, a reorganização de padrões familiares, o aumento dos problemas relacionados à saúde mental, entre outras questões, tem representado desafios significativos para os docentes que atuam com alunos em fase de adolescência, especialmente em escolas públicas. Nesse cenário, incluir a educação emocional na formação de professores pode ser uma estratégia eficaz para promover abordagens transversais no processo de ensino-aprendizagem. Isso favoreceria o desenvolvimento integral dos alunos, contemplando não apenas suas dimensões cognitivas, mas também as emocionais e sociais, o que é fundamental para a formação de cidadãos mais

preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Considerações finais

Como discutido ao longo do texto, a Educação Emocional não deve ser vista apenas como a inclusão de um componente curricular, mas como uma categoria transversal que permeia todo o ambiente escolar. Isso implica a integração dos aspectos intrapessoais (como pensamentos, emoções e crenças) e interpessoais (o reconhecimento da individualidade do outro, empatia e compreensão de seu ponto de vista). O processo de formação emocional deve ser uma prática contínua, envolta em uma reflexão ética, que permita a construção de cidadãos críticos e empáticos.

Além disso, ao observar os estudos mais recentes sobre o Projeto de Vida e suas implicações, percebe-se a necessidade de um olhar crítico sobre as orientações neoliberais que possam impregnar a educação emocional, transformando-a em uma ferramenta voltada para a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho. Em vez de promover uma educação transformadora e emancipadora, essa abordagem pode fortalecer o conformismo e a submissão às lógicas capitalistas.

Em síntese, a Educação Emocional deve ser vista como um processo complexo e multidimensional, que envolve tanto os aspectos individuais quanto os coletivos. Para ser efetiva, a formação docente precisa ir além da simples implementação de estratégias, incorporando uma análise crítica sobre as ideologias educacionais predominantes, especialmente no contexto neoliberal. Isso permitirá que a escola desempenhe seu papel de forma ética e transformadora, garantindo a formação de jovens capazes de viver de maneira plena, crítica e engajada com as demandas sociais e humanas.

Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002>.

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

Acesso em: 12 set. 2022.

ALZINA, Rafael Bisquerra; GONZÁLEZ, Juan Carlos Pérez.; NAVARRO, Esther García. **Inteligencia emocional en educación**. Madrid: Sintesis, 2015.

ARANTES, M. **Educação emocional integral**: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco. Tese de Doutorado. Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 2019. 274 F. Disponível em chromeextension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34226/1/TESE%20Mariana%20Marques%20Arantes.pdf. Acesso: 10 set. 2023.

ARANTES, Mariana Marques [et al.]. **Educação emocional integral**: processos de humanização no campo educacional. Recife : Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2022. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38978/3573002/E-book+EEI+-+Educa%C3%A7%C3%A3o+Emocional+Integral.pdf/4602110e-0925-4af9-afd8080d42fd730d>

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo informação**, v. 14, n. 14, p. 160-169, 2010.

BERTOLASSI, J.A. **Autopercepções Emocionais de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início e final de carreira**. 275 f. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Erechim, RS. 2021.

BISQUERRA, R. **Psicopedagogia de las emociones**. Espanha: Editorial Sintesis, 2009.

BISQUERRA, R.; Pérez, N. Las competencias emocionales. **Educación XXI**, 10, 61-82, 2007.

BISQUERRA, R.; RENOM, A. Introducción. In A. Renom (Coord.), **Educación emocional: Programa para educación primaria (6-12 años)** (pp. 11-14). Madrid: Wolters Klunier, 2007.

BISQUERRA, R. **Educação emocional e competências básicas para a vida**. Editora Santos, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16mai2022.

BRACKETT, M. A. et al. Teacher's ability to manage emotions promotes favorable outcomes for students. **Emotion**, v. 10, n. 6, p. 776-785, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227662256_Emotionregulation_ability_burnout_and_job_satisfaction_among_British_secondary-school_teachers>. Acesso em: 28mai2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

dezembro de 1996, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e o Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1946. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 13abr2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27jun2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf>. Acesso em: 13jun2022.

CHABOT, B. O Gerenciamento das Emoções na Formação dos Professores. In: MARTINEZ, M. A. (Org.). **Inteligência Emocional na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 34.

COELHO, L. Competência emocional em professores: contributos da psicoeducação. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n.8, p.16-24, 2012.

CORCORAN, R. P.; TORMEY, R. Expansão de nosso entendimento sobre inteligência emocional: Implicações para educadores. **Estudos Educacionais Irlandeses**, v. 32, n. 2, p. 181-197, 2013.

DALAGNOL, R. F. **Educação emocional na Educação Infantil**: concepções na docência sobre as competências socioemocionais da BNCC. Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, RS. 2020.

DAMÁSIO, A. **O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DAYRELL, J. ; CARRANO, P. “Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega escola?” **Juventude e Ensino Médio**: sujeito e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J. A Trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. In: DAYRELL, J. (org.). Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

FONSECA, V. da. A Aprendizagem Significativa e a Importância do Conteúdo Emocional na Educação. In: **Anais Congresso Internacional sobre Investigação na Escola**, 2., 2016, Lisboa. Anais... Lisboa: CIE, 2016. p. 123-132.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1929). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XXI)

GALLEGÓ, D.; GALLEGÓ, M. Inteligência Emocional na Escola: Estratégias para o Desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GAYOTTO, M. L. Conceitos básicos que facilitam a compreensão do início de um grupo. Artigo referente ao curso de especialização em Coordenação de grupos operativos do Instituto Pichon-Rivière. [S.l.: s.n.], 1992.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOMES, Heidi Alcino Costa; SOARES, Ludmila Louslene. educação emocional como requisito essencial no desempenho escolar. *educação e cultura em debate*, v. 8, n. 1, p. 278-302, 2022.

MACEDO, L. Apresentação. In G. M. Estanislau; R. A. Bressan (Orgs.) Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. (pp. IX – X).Porto Alegre: Artmed, 2014.

MAGALHÃES NETO, Alberto Coelho de et al. Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MENDES, Aline Rocha. Educação emocional na escola: uma proposta possível. 145 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Escola de Humanidades/Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

MORA, J. L. Inteligência Emocional: O Desafio de Educar as Emoções. Porto Alegre: Artmed, 2013.

OLIVEIRA, Luis Felipe. Escola e a Cultura Pós-Iluminista. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 683-704, dez. 2018.

PACHECO, Natalio Extremeta; BERROCAL, Pablo Fernandez. **Inteligencia emocional y educación**. Madrid: Editorial Grupo 5, 2015.

PENA, M.; Repetto, E. Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v. 6, n.2, p. 400-420, 2008.

SAGITÁRIO, Matheus Firmino; COELHO, Patricia Margarida Farias. A inteligência emocional nas práticas educativas: uma abordagem sobre educação emocional e sua contribuição para o desenvolvimento integral do aluno. **Cadernos de Educação**, v. 20, n. 40, p. 1-21, 2021.

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1039, 2026.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. (1990). **Inteligência Emocional**. Imaginação, Cognição e Personalidade, v.9; n.3, p.185-211, 1990.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

SASS, O. Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. **Educação em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 57-64, 2000.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. 2006, vol.32, n.3, p.619-634.

*Recebido: março/2025.
Aprovado: dezembro/2025.
Publicado: fevereiro/2026.*