

Afeto não é acessório: um olhar crítico sobre o fazer docente à luz da neurociência e da educação socioemocional

Affect is not an accessory: A critical perspective on teaching practice in the light of neuroscience and socio-emotional education

El afecto no es un accesorio: una mirada crítica sobre la práctica docente a la luz de las neurociencia y la educación socioemocional

Ana Claudia Silva Lima

Instituto Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica e Escola Municipal Professora Luzia Ferreira, Santa Cruz de Minas, Minas Gerais, Brasil

anaclaudia.limas@outlook.com | <https://orcid.org/0000-0002-1184-9689>

Resumo

Este artigo problematiza a relação entre educação afetiva e neurociência a partir de uma perspectiva crítica, tensionando as apropriações tecnicistas e neoliberais da educação socioemocional no contexto escolar contemporâneo. Fundamentado em contribuições da neurociência, da pedagogia crítica e das teorias do desenvolvimento humano, o estudo analisa o afeto como dimensão constitutiva do processo educativo, indissociável das relações sociais, culturais e históricas que atravessam a escola. A partir do diálogo com autores da pedagogia crítica, discute-se o risco da redução do afeto a competências individuais mensuráveis, bem como os efeitos de culpabilização do sujeito e apagamento do coletivo promovidos por determinadas políticas educacionais. Conclui-se que uma educação socioemocional crítica deve reconhecer o afeto como prática ética, política e emancipatória, reafirmando a centralidade da relação professor-aluno como espaço de humanização e resistência no fazer docente.

Palavras-chave: Educação afetiva. Neurociência. Educação socioemocional crítica. Relação professor-aluno. Humanização da educação.

Abstract

This article critically examines the relationship between affective education and neuroscience, questioning technicist and neoliberal appropriations of socio-emotional education in contemporary schooling. Grounded in contributions from neuroscience, critical pedagogy, and human development theories, the study analyzes affect as a constitutive dimension of the educational process, inseparable from the social, cultural, and historical relations that shape school life. Drawing on authors of critical pedagogy, the article discusses the risks of reducing affect to measurable individual competencies, as well as the processes of individual blame and the erasure of collective and structural dimensions promoted by certain educational policies. The study concludes that a critical approach to socio-emotional education must understand affect as an ethical, political, and emancipatory practice, reaffirming the centrality of the teacher-student relationship as a space for humanization and resistance in teaching practice.

Keywords: Affective education. Neuroscience. Critical socio-emotional education. Teacher-student relationship. Humanization of education.

Resumen

Este artículo analiza críticamente la relación entre la educación afectiva y la neurociencia, problematizando las apropiaciones tecnicistas y neoliberales de la educación socioemocional en el contexto escolar contemporáneo. A partir de aportes de la neurociencia, la pedagogía crítica y las teorías del desarrollo humano, el estudio concibe el afecto como una dimensión constitutiva del proceso educativo, inseparable de las relaciones sociales, culturales e históricas que atraviesan la escuela. En diálogo con autores de la pedagogía crítica, se discuten los riesgos de reducir el afecto a competencias individuales medibles, así como los procesos de culpabilización del sujeto y el ocultamiento de las

Artigo recebido em: 13/03/2026 | Aprovado em: 30/05/2026 | Publicado em: 08/06/2026

Como citar:

LIMA, Ana Claudia Silva. Afeto não é acessório: um olhar crítico sobre o fazer docente à luz da neurociência e da educação socioemocional. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 16, p. 1-18, e52299, 2026. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2026.v16.52299>.

dimensiones colectivas promovidos por determinadas políticas educativas. Se concluye que una educación socioemocional crítica debe reconocer el afecto como práctica ética, política y emancipadora, reafirmando la centralidad de la relación docente-estudiante como espacio de humanización y resistencia pedagógica.

Palabras clave: Educación afectiva. Neurociencia. Educación socioemocional crítica. Relación docente-estudiante. Humanización de la educación.

1 Introdução

Para a neurociência, o afeto é um componente biológico fundamental que atua como "combustível" para a cognição, aprendizado e tomada de decisão, moldando a estrutura e o funcionamento cerebral através de circuitos de recompensa (dopamina) e regulação emocional. Ele regula a homeostase (equilíbrio) do organismo e a sobrevivência (Alves, 2019).

Devido aos notáveis avanços de pesquisas sobre o tema, hoje sabe-se que o afeto desempenha um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. A falta de afeto está dentre os elementos que mais causam prejuízo na aprendizagem como levantado por Saviani (2022).

A relação entre educação afetiva e neurociência (Damásio, 2018) perpassa, necessariamente, os campos da educação socioemocional, da psicologia positiva e das contribuições históricas da pedagogia, especialmente aquelas que compreendem o sujeito em sua totalidade cognitiva, emocional, social e cultural. Nesse sentido, a neurociência oferece subsídios importantes ao evidenciar que os processos de aprendizagem estão intrinsecamente ligados às emoções, à motivação e às experiências afetivas vivenciadas no ambiente escolar (Silva; Santos; Santos, 2024). Todavia, tais achados não podem ser compreendidos de forma isolada ou reducionista, sob o risco de uma apropriação tecnicista do conhecimento científico. Torna-se, portanto, imprescindível que a abordagem desse tema se apoie em perspectivas multidisciplinares, articulando saberes da educação, da psicologia e das ciências biológicas, a fim de construir uma compreensão holística do processo educativo, na qual o afeto seja reconhecido como elemento estruturante do desenvolvimento humano e da aprendizagem significativa.

É a partir dessa articulação entre bases neurocientíficas e concepções pedagógicas críticas que se torna possível aprofundar o debate sobre a educação afetiva no contexto escolar contemporâneo. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo problematizar a relação entre educação afetiva e neurociência a partir de uma perspectiva crítica, analisando as apropriações tecnicistas e neoliberais da educação socioemocional e reafirmando o afeto como dimensão constitutiva, ética e emancipatória do processo educativo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa, fundamentada em contribuições da neurociência, da pedagogia crítica, da psicologia histórico-cultural e das teorias do desenvolvimento humano, com foco na análise crítica das relações entre afetividade, aprendizagem e formação humana no contexto educacional contemporâneo.

2 Aproximações entre neurociência e educação afetiva

Do ponto de vista conceitual é importante destacar que o conceito de neurociência, conforme definido por Silva; Santos; Santos (2024), pode ser compreendido como o campo científico que se dedica ao estudo do sistema nervoso e de suas funcionalidades, buscando elucidar os processos cerebrais e as interações entre estímulos internos e externos que influenciam o funcionamento dessa complexa estrutura. Ao transpor tais contribuições para o campo educacional, a neurociência passa a oferecer subsídios relevantes para a compreensão dos processos de aprendizagem, sobretudo no que se refere à dimensão emocional. Nessa perspectiva, Silva; Pessoa (2025) enfatizam o papel central da regulação emocional no desenvolvimento cognitivo, evidenciando que crianças inseridas em práticas pedagógicas humanizadas — nas quais o afeto, o acolhimento e a escuta são valorizados — tendem a apresentar maior engajamento, melhor autorregulação e desempenho acadêmico mais consistente. Esses achados reforçam a compreensão de que aprender não é um processo exclusivamente cognitivo, mas profundamente atravessado pelas experiências afetivas construídas no ambiente escolar.

É justamente nesse ponto que a compreensão dialoga diretamente com a perspectiva da educação afetiva freireana, na qual o ato educativo é concebido como uma prática dialógica, ética e amorosa, que reconhece o estudante como sujeito histórico, portador de saberes e experiências (Freire, 2016, p. 118). Para Paulo Freire (1997, p. 23), não há neutralidade no processo educativo, tampouco aprendizagem significativa dissociada do afeto, do respeito e do compromisso com a humanização. Assim, o afeto não se configura como elemento acessório, mas como condição estruturante do processo de ensinar e aprender.

Do mesmo modo, as contribuições de Henri Wallon e Lev Vygotsky reforçam a indissociabilidade entre afetividade e cognição no desenvolvimento humano. Wallon (1968, p. 151) compreende a emoção como elemento fundante da constituição do sujeito, desempenhando papel central na organização da inteligência e nas relações sociais. Já Vygotsky (2005, p. 68), ao enfatizar o caráter histórico-cultural do desenvolvimento, evidencia que a aprendizagem ocorre mediada pelas interações sociais, nas quais os vínculos afetivos exercem função decisiva na construção de significados e na internalização dos conhecimentos. Sob essa perspectiva, o ambiente escolar constitui-se como espaço privilegiado de mediações simbólicas e emocionais, no qual o afeto potencializa os processos de desenvolvimento e aprendizagem (Breviário *et al.*, 2025).

Dessa forma, a articulação entre neurociência, pedagogia crítica e teorias do desenvolvimento humano permite compreender a educação afetiva como uma dimensão constitutiva da prática educativa, afastando-se de leituras reducionistas ou biologizantes e reafirmando a centralidade das relações humanas no processo formativo.

2.1 Crítica à instrumentalização neoliberal da educação socioemocional

É justamente a partir dessa constatação que, os avanços da neurociência e das teorias pedagógicas críticas evidenciam a centralidade do afeto e das emoções no processo educativo, é necessário problematizar as formas como a educação socioemocional tem sido apropriada por políticas educacionais de orientação neoliberal.

Tal movimento inaugura formas sutis de regulação das subjetividades, nas quais o afeto passa a ser mobilizado como instrumento de adaptação e controle, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por tensões e desigualdades produzidas no plano estrutural.

A incorporação da educação socioemocional nos sistemas educacionais contemporâneos ocorre, em grande medida, sob a égide da racionalidade neoliberal, que redefine o papel da escola a partir de critérios de eficiência, desempenho e competitividade. Conforme analisam Pierre Dardot e Christian Laval (2016), o neoliberalismo não se limita a uma política econômica, mas se constitui como uma racionalidade que orienta práticas, subjetividades e modos de existência. Nesse contexto, a educação passa a ser concebida como investimento individual em capital humano, e o estudante, como empreendedor de si mesmo.

Tal instrumentalização contrasta com as contribuições da pedagogia crítica e da psicologia histórico-cultural, que compreendem as emoções como fenômenos socialmente construídos e indissociáveis das condições materiais de existência (Saviani, 2025, p. 105). Ao desconsiderar os contextos de vulnerabilidade, as relações de poder e as contradições sociais que atravessam o espaço escolar, a educação socioemocional corre o risco de se tornar um mecanismo de ajuste subjetivo, reforçando a culpabilização dos estudantes e dos professores, em vez de promover transformações efetivas nas práticas pedagógicas e nas estruturas educacionais (Silva; Lópes; Silva, 2025).

2.1.1 A culpabilização do sujeito e o apagamento do coletivo

Nesse cenário, um dos efeitos mais problemáticos da apropriação neoliberal da educação socioemocional manifesta-se na crescente culpabilização do sujeito pelos fracassos escolares, pelo sofrimento psíquico e pelas dificuldades de aprendizagem (Mordente; Portugal, 2024). Ao priorizar o desenvolvimento de competências emocionais individuais, essa perspectiva tende a obscurecer as condições materiais, institucionais e simbólicas que atravessam o cotidiano escolar. Entre essas condições, destacam-se a precarização do trabalho docente, a intensificação das demandas emocionais, a violência estrutural e as profundas desigualdades socioeconômicas (Mordente; Portugal, 2025).

Essa lógica se materializa nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018), ao incorporar as competências socioemocionais como eixo transversal da formação escolar. Embora o documento reconheça a importância das dimensões afetivas e relacionais da aprendizagem, sua organização por competências tende a reforçar uma lógica de responsabilização individual, na medida em que privilegia a mensuração de comportamentos e atitudes desvinculados das condições concretas de escolarização. Tal abordagem pode contribuir para o apagamento das determinações históricas e sociais do processo educativo, reforçando uma visão meritocrática e adaptativa da formação humana.

Essa concepção é amplamente problematizada pela pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2025, p. 139), para quem a educação não pode ser compreendida fora das condições objetivas de produção da vida social. Ao reduzir os problemas educacionais a competências individuais, desconsidera-se o papel das estruturas sociais na produção das desigualdades, esvaziando o potencial crítico da escola (Felippe *et al.*, 2025). De modo semelhante, José Carlos Libâneo (2001) alerta

para os riscos de uma pedagogia centrada em habilidades e atitudes, que tende a subordinar o trabalho docente a prescrições externas e a enfraquecer o compromisso da escola com a formação intelectual e crítica dos estudantes.

No campo das políticas educacionais, as análises de Stephen Ball (2007, 2008) contribuem para compreender como discursos aparentemente neutros — como os das competências socioemocionais — operam como tecnologias de governança, produzindo formas sutis de controle e responsabilização. Segundo o autor (2007), tais políticas reconfiguram a subjetividade docente e discente, promovendo uma cultura de performatividade na qual o sucesso ou o fracasso é atribuído ao esforço individual, em detrimento da análise das condições estruturais de ensino e aprendizagem.

Essa racionalidade contraria frontalmente a concepção freireana de educação. Para Paulo Freire (2014, p. 136), a educação constitui-se como prática política orientada para a conscientização e para a transformação da realidade, não podendo ser reduzida a estratégias de adaptação do sujeito a um mundo marcado pela opressão. O deslocamento do foco das estruturas sociais para o indivíduo configura-se, portanto, como um mecanismo de despolitização do processo educativo, incompatível com uma pedagogia comprometida com a humanização, com o fortalecimento do coletivo e com a construção de uma educação crítica e emancipatória.

2.2 Da formação humana à gestão das emoções: normalização, cuidado de si e políticas curriculares

Na esteira das críticas à culpabilização do sujeito e ao apagamento das dimensões coletivas do processo educativo, observa-se que a racionalidade neoliberal não apenas redefine os objetivos da educação, mas também reorganiza os modos pelos quais as subjetividades são produzidas e reguladas no espaço escolar (Barcellos Júnior, 2025). Nesse contexto, evidencia-se um deslocamento da educação enquanto processo de formação humana integral para um modelo orientado pela gestão das emoções (Rêgo; Rocha, 2009), no qual o afeto é progressivamente convertido em instrumento pedagógico funcional às exigências de desempenho, eficiência e adaptação social (Nery; Barbosa, 2020).

Tal movimento pode ser compreendido à luz das contribuições de Michel Foucault, especialmente a partir dos conceitos de governamentalidade e normalização (Kroetz; Ferraro, 2019). Sob essa perspectiva, a escola passa a operar como espaço privilegiado de regulação das subjetividades, orientando modos de sentir, agir e se relacionar considerados desejáveis. Diferentemente de formas clássicas de disciplinamento, esse processo se dá de maneira difusa e internalizada, por meio da incorporação de padrões emocionais que passam a ser assumidos pelos próprios sujeitos como responsabilidade individual (Soler *et al.* 2022).

Nesse sentido, a normalização atua como mecanismo central ao estabelecer parâmetros de conduta emocional socialmente valorizados (Kroetz; Ferraro, 2019). No campo educacional, tal lógica define quais emoções devem ser incentivadas, controladas ou silenciadas, promovendo modelos normativos de comportamento afetivo, como a resiliência permanente, o autocontrole constante e a positividade compulsória (Benevides, 2024; Carvalho, 2014). Como consequência, emoções como angústia, indignação ou sofrimento deixam de ser

compreendidas como expressões legítimas de experiências sociais concretas e passam a ser tratadas como disfunções individuais a serem corrigidas por meio de práticas pedagógicas de ajuste emocional (Diniz, 2024).

É nesse cenário que as políticas curriculares contemporâneas se inserem e ganham inteligibilidade, em especial a Base Nacional Comum Curricular, ao incorporar de modo explícito o desenvolvimento de competências socioemocionais como eixo estruturante da formação escolar. Embora o documento reconheça a relevância das dimensões emocionais e relacionais da aprendizagem, sua organização por competências ancora-se em uma lógica de mensurabilidade, padronização e avaliação de comportamentos, aproximando-se de uma concepção instrumental da educação socioemocional. Assim, habilidades como empatia, responsabilidade e autogestão emocional tendem a ser mobilizadas como atributos individuais, desvinculados das condições materiais de existência e das relações de poder que atravessam o cotidiano escolar (Carneiro; Pinho, 2025).

Nesse sentido, à luz do pensamento foucaultiano, esse enquadramento pode ser interpretado como manifestação contemporânea da biopolítica, na medida em que a gestão das emoções integra estratégias mais amplas de governo dos sujeitos (Kroetz; Ferraro, 2019). O incentivo à autorregulação emocional e ao autocontrole permanente opera como tecnologia de poder que desloca o foco das estruturas institucionais para o indivíduo, reforçando processos de autovigilância e responsabilização subjetiva (Silva; Veríssimo, 2022). Nesse movimento, o estudante é interpelado como gestor de seus próprios afetos, enquanto o professor assume o papel de mediador e regulador emocional, frequentemente sem o suporte formativo, institucional e político necessário para tal atribuição.

Contudo, essa racionalidade não se apresenta como única possibilidade de compreensão da educação socioemocional. É a partir dessa inflexão que a noção foucaultiana de cuidado de si permite tensionar criticamente esse modelo, ao deslocar o debate do controle para o campo da ética. Diferentemente da normalização e da adaptação, o cuidado de si remete a práticas de constituição do sujeito baseadas na reflexão crítica, na autonomia e na relação consciente consigo e com o outro (Foucault, 2004, p. 10). Quando transposta para o campo educacional, essa concepção aponta para uma educação afetiva que não se reduz à gestão das emoções, mas que favorece processos de conscientização, escuta e reconhecimento das subjetividades em sua complexidade histórica e social (Gross, 2004).

Essa inflexão ética e política prepara o terreno para a compreensão da educação socioemocional em uma chave crítica, a ser desenvolvida na seção seguinte, na qual o afeto deixa de ser compreendido como técnica de ajuste e passa a ser afirmado como prática relacional, coletiva e emancipatória. Assim, a gestão das emoções no espaço escolar não se apresenta como prática neutra, mas como tecnologia de poder que incide sobre os modos de sentir, agir e se relacionar, reforçando processos de autogoverno alinhados às exigências da racionalidade neoliberal.

2.3 Educação socioemocional crítica: afeto como prática emancipatória

Em contraposição a essa lógica, torna-se fundamental reafirmar uma concepção crítica desse campo, ancorada na pedagogia crítica e nas teorias do

desenvolvimento humano que compreendem a afetividade como fenômeno histórico, social e relacional (Carlos, 2024). Diferentemente das abordagens tecnicistas e adaptativas, essa perspectiva recusa a redução do afeto a uma competência individual passível de treinamento e mensuração, reconhecendo-o como dimensão constitutiva da experiência educativa e indissociável das relações de poder, dos contextos culturais e das condições materiais de existência que atravessam o espaço escolar.

Sob essa ótica, o afeto não se configura como instrumento de ajuste comportamental, mas como elemento ético-político da prática pedagógica, capaz de tensionar as estruturas escolares excludentes e de favorecer processos de humanização (Rodriguez; Domingues, 2026). A educação socioemocional crítica desloca o foco do desempenho individual para o fortalecimento do coletivo, reconhecendo que emoções como medo, angústia, indignação e esperança não são disfunções a serem corrigidas, mas expressões legítimas das experiências vividas em contextos marcados por desigualdades sociais e precarização das relações educativas. Assim, o trabalho com as emoções passa a exigir escuta, diálogo e reconhecimento das subjetividades, em oposição às lógicas normativas e disciplinadoras.

Nesse sentido, as contribuições de Henri Wallon e Lev Vygotsky são fundamentais para compreender a afetividade como dimensão estruturante do desenvolvimento humano. Wallon (1995, p. 164) concebe a emoção como elemento fundante da constituição do sujeito, desempenhando papel central na organização da inteligência e nas relações sociais, o que implica reconhecer que aprender é um processo profundamente atravessado por vínculos afetivos e experiências corporais. Vygotsky (2005, p. 62) por sua vez, ao enfatizar o caráter histórico-cultural do desenvolvimento, evidencia que as emoções e os processos cognitivos se constroem nas interações sociais mediadas pela linguagem e pelas práticas culturais, reforçando a impossibilidade de separar afetividade e cognição no processo educativo.

Articuladas à perspectiva freireana, essas contribuições permitem ressignificar a educação socioemocional como prática emancipatória. Para Paulo Freire (2016, p. 118), o ato educativo é, antes de tudo, um encontro humano, marcado pelo diálogo, pela escuta sensível e pelo compromisso ético com a transformação da realidade. O afeto, nessa concepção, não se confunde com paternalismo ou permissividade, mas se expressa como amorosidade crítica, entendida como postura política de respeito ao outro enquanto sujeito histórico e social. Dessa forma, a educação afetiva freireana rompe com modelos autoritários e bancários de ensino, ao mesmo tempo em que se distancia de abordagens que instrumentalizam as emoções em nome da adaptação ao status quo.

A educação socioemocional crítica, afirma-se como espaço de resistência às lógicas neoliberais que reduzem a formação humana à gestão das subjetividades (Almeida, 2024). Ao reconhecer o afeto como prática relacional, coletiva e historicamente situada, essa perspectiva contribui para a construção de ambientes educativos mais democráticos, nos quais professores e estudantes possam elaborar sentidos sobre suas experiências, fortalecer vínculos e desenvolver uma consciência crítica acerca das condições sociais que moldam suas trajetórias. Trata-se, assim, de uma proposta que recoloca a educação no horizonte da emancipação,

reafirmando o afeto como dimensão constitutiva de uma prática pedagógica comprometida com a justiça social e a dignidade humana.

Destarte, a educação socioemocional crítica, ao reconhecer o afeto como prática ética, política e relacional, desloca o debate educacional do campo da adaptação individual para o da emancipação coletiva. Ao invés de operar como tecnologia de normalização das emoções, essa perspectiva reafirma o papel da escola como espaço de produção de vínculos, sentidos e resistências, nos quais ensinar e aprender constituem-se como experiências humanas compartilhadas. Nesse horizonte, tal compreensão exige o reconhecimento de que os sujeitos escolares — professores e estudantes — não são meros executores de competências, mas seres históricos que sentem, significam e se constituem nas relações que estabelecem no cotidiano educativo. É nesse horizonte que a relação professor-aluno assume centralidade, tornando-se locus privilegiado para a materialização de uma pedagogia afetiva comprometida com a humanização e a transformação social.

3 A relação professor-aluno em voga: sujeitos que sentem

É importante compreender que a relação professor-aluno se configura como elemento estruturante do processo educativo, na medida em que é no encontro entre sujeitos que se produzem sentidos, aprendizagens e vínculos. Longe de se limitar à transmissão de conteúdos, essa relação constitui-se como espaço de interação simbólica, afetiva e ética, no qual o conhecimento é mediado por experiências, emoções e significações compartilhadas (Dos Santos, 2025). Estudos no campo da psicologia educacional e da neurociência indicam que o engajamento e a aprendizagem são potencializados quando os estudantes se sentem emocionalmente seguros, reconhecidos e pertencentes ao ambiente escolar, evidenciando que a qualidade da relação pedagógica exerce influência direta sobre os processos cognitivos (Rodrigues, 2023; Silva; Santos; Santos, 2025; Sousa; Trajano, 2025; Sousa Júnior; Almeida; Batista, 2025).

Sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, Lev Vygotsky (2005, p. 20) compreende a aprendizagem como um processo socialmente mediado, no qual o outro exerce papel fundamental na construção do conhecimento. A mediação pedagógica, nesse sentido, não se restringe ao domínio conceitual do conteúdo, mas envolve a criação de condições relacionais que favoreçam a internalização dos saberes. A linguagem, o diálogo e o vínculo estabelecido entre professor e aluno constituem-se como instrumentos centrais desse processo, reafirmando que ensinar é, necessariamente, um ato relacional.

De modo convergente, Henri Wallon (1968) destaca a afetividade como elemento fundante do desenvolvimento humano, ressaltando que emoção e cognição se organizam de forma indissociável. Para o autor (1968, p. 148), a relação pedagógica é atravessada por expressões emocionais que influenciam a atenção, a motivação e a disposição para aprender. Assim, práticas educativas que desconsideram o campo afetivo tendem a produzir distanciamento, desengajamento e resistência por parte dos estudantes, reforçando dinâmicas de exclusão e fracasso escolar.

No campo da pedagogia crítica, Freire (2015, p. 181) atribui centralidade à relação professor-aluno ao compreender o ato educativo como prática dialógica e ética. Para Freire, não há ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem dissociada do respeito, da escuta e da amorosidade. A relação pedagógica, nesse sentido, não se estabelece a partir da hierarquia autoritária, mas do reconhecimento mútuo entre sujeitos históricos que ensinam e aprendem em comunhão. O afeto, longe de ser compreendido como fragilidade ou concessão, configura-se como condição para a construção de uma prática educativa comprometida com a humanização e com a emancipação dos sujeitos.

Essa compreensão também encontra ressonância nas contribuições de Freinet (1964, p. 24), para quem a aprendizagem se constrói a partir das relações vivas estabelecidas no cotidiano escolar. Ao defender uma pedagogia centrada na cooperação, na livre expressão e no trabalho coletivo, Freinet reafirma a importância do vínculo pedagógico como fundamento do processo educativo. Para o autor (1975, p. 24), o estudante aprende de forma mais significativa quando se sente parte do grupo, quando sua experiência é valorizada e quando o professor atua como mediador sensível, comprometido com a escuta e com a construção compartilhada do conhecimento.

Dialogando com as críticas contemporâneas às políticas educacionais neoliberais, a centralidade da relação pedagógica também se coloca como contraponto à lógica tecnicista e performativa que tende a reduzir o trabalho docente à execução de currículos prescritos e à obtenção de resultados mensuráveis. Ao enfatizar indicadores de desempenho e competências individualizadas, tais políticas frequentemente invisibilizam as dimensões relacionais do ensino, esvaziando o sentido do encontro pedagógico. Nesse contexto, reafirmar a centralidade da relação professor-aluno significa resistir à desumanização da educação e reconhecer que os processos educativos se constroem no cotidiano das interações, marcadas por conflitos, afetos, expectativas e negociações de sentido (Dos Santos *et al.*, 2025).

Dessa forma, compreender a relação pedagógica como eixo estruturante do processo educativo implica reconhecer professores e estudantes como sujeitos que sentem, pensam e se constituem nas relações que estabelecem. Essa compreensão dialoga diretamente com a educação socioemocional crítica, ao afirmar que o afeto não é acessório da prática pedagógica, mas dimensão constitutiva do ensinar e do aprender. Ao colocar a relação no centro do debate educacional, reafirma-se a escola como espaço de encontro humano, no qual a aprendizagem ganha sentido na medida em que se ancora em vínculos, reconhecimento e compromisso ético com o outro.

3.1 Afetividade, autoridade pedagógica e vínculo

No âmbito de uma educação socioemocional crítica, a afetividade não se contrapõe à autoridade pedagógica, mas a ressignifica (Brilhante *et al.*, 2024). A autoridade do professor deixa de se fundamentar em práticas de controle, vigilância ou repressão e passa a se constituir a partir da construção de vínculos baseados no respeito, na escuta e na legitimidade ética da ação docente. Nessa perspectiva, a relação pedagógica se organiza como espaço de confiança e reconhecimento mútuo, no qual o exercício da autoridade emerge do compromisso com o processo formativo e com a dignidade dos sujeitos envolvidos.

As contribuições de Paulo Freire são centrais para essa compreensão. Ao conceber a educação como prática dialógica, Freire (2016, p. 79; 1996, p. 47) afirma que a autoridade docente se constrói na coerência entre discurso e prática, na competência pedagógica e na abertura ao diálogo. A amorosidade, nesse contexto, não representa permissividade ou ausência de rigor, mas uma postura ética que reconhece o outro como sujeito histórico e de direitos. Assim, o vínculo afetivo fortalece a autoridade pedagógica, na medida em que cria condições para a escuta, a participação e o engajamento dos estudantes no processo educativo.

Essa leitura também encontra ressonância nas proposições de Freinet, para quem a autoridade do professor se legitima no cotidiano das relações cooperativas e do trabalho compartilhado. Ao defender uma pedagogia baseada na cooperação, na responsabilidade coletiva e na livre expressão, Freinet (1976, p. 36), evidencia que o vínculo pedagógico não fragiliza a condução do processo educativo, mas a fortalece, ao promover um clima de pertencimento e corresponsabilidade. A autoridade, nesse sentido, é construída na relação e não imposta de forma hierárquica.

Em contraposição, a lógica tecnicista e performativa, amplamente difundida por políticas educacionais de orientação neoliberal, tende a dissociar afetividade e autoridade, reduzindo o trabalho docente à execução de prescrições curriculares e ao controle de resultados. Tal racionalidade esvazia o vínculo pedagógico e fragiliza a autoridade docente, ao deslocar o sentido da prática educativa do encontro humano para o cumprimento de metas externas. Reafirmar a afetividade como dimensão constitutiva da autoridade pedagógica implica, portanto, resistir a modelos desumanizantes e recolocar a relação professor-aluno no centro do processo educativo.

3.2 Professores e estudantes como sujeitos históricos e emocionais

Compreender a relação pedagógica como espaço de produção de vínculos implica reconhecer professores e estudantes como sujeitos históricos e emocionais, cujas trajetórias, experiências e condições de existência atravessam o cotidiano escolar. Essa compreensão rompe com concepções abstratas e universalizantes de ensino e aprendizagem, ao afirmar que os processos educativos se constroem em contextos concretos, marcados por desigualdades sociais, tensões institucionais e múltiplas formas de expressão afetiva.

Sob a perspectiva do desenvolvimento humano, Wallon (1968, p. 148) destaca que a constituição do sujeito ocorre na indissociabilidade entre emoção, corpo e cognição, sendo a relação com o outro elemento central desse processo. As emoções, longe de se configurarem como aspectos secundários, organizam a relação do sujeito com o mundo e influenciam diretamente sua disponibilidade para aprender. Assim, a sala de aula se constitui como espaço privilegiado de manifestações afetivas que impactam a atenção, a motivação e o engajamento dos estudantes.

De modo convergente, a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2007, p. 32-33) reforça que o desenvolvimento humano se dá por meio das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Nessa perspectiva, professores e estudantes não são sujeitos isolados, mas participantes ativos de práticas sociais nas quais se produzem sentidos, valores e significações. Reconhecer essa dimensão

relacional implica compreender que emoções, expectativas e conflitos fazem parte constitutiva do processo educativo e não podem ser tratados como desvios ou obstáculos à aprendizagem.

Essa leitura dialoga diretamente com a educação socioemocional crítica, ao recusar abordagens que individualizam o sofrimento e desconsideram as determinações históricas e sociais da experiência escolar. Ao reconhecer professores e estudantes como sujeitos que sentem, a prática pedagógica se orienta pela escuta sensível, pelo acolhimento das diferenças e pela construção de vínculos que favoreçam a participação e o pertencimento. Em oposição às lógicas tecnicistas que buscam neutralizar as emoções em nome da eficiência, essa perspectiva reafirma o caráter humano, relacional e ético da educação.

Dessa forma, compreender professores e estudantes como sujeitos históricos e emocionais fortalece a centralidade da relação pedagógica, ao evidenciar que ensinar e aprender são processos profundamente atravessados por afetos, conflitos e negociações de sentido. Tal compreensão recoloca a escola como espaço de encontro humano e de produção de subjetividades, no qual a aprendizagem ganha significado na medida em que se ancora em vínculos, reconhecimento e compromisso coletivo.

3.3 A relação professor-aluno como espaço de resistência e humanização

Em contextos educacionais marcados pela intensificação do trabalho docente, pela padronização curricular e pela centralidade de dispositivos avaliativos orientados por resultados, a relação professor-aluno pode assumir um papel estratégico como espaço de resistência e humanização. Frente à lógica tecnicista e performativa, que tende a reduzir o processo educativo a métricas de desempenho e à execução de prescrições externas, o vínculo pedagógico emerge como dimensão capaz de tensionar práticas desumanizadoras e recolocar o sentido da educação no horizonte das relações humanas (Dos Santos, 2025).

A relação pedagógica, compreendida como encontro entre sujeitos históricos e emocionais, constitui-se como espaço no qual é possível produzir sentidos que escapam à racionalidade instrumental. Ao valorizar a escuta, o diálogo e o reconhecimento das subjetividades, o professor cria condições para que o processo educativo não se limite à adaptação às exigências institucionais, mas se configure como experiência formativa significativa. Nesse sentido, o afeto atua como força política, ao possibilitar a construção de vínculos que fortalecem o pertencimento, a participação e a elaboração crítica das experiências vividas no cotidiano escolar.

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação, para a qual o ato educativo se configura como prática de liberdade. Para Paulo Freire (2016, p. 118), a humanização se constrói nas relações dialógicas, nas quais professores e estudantes se reconhecem como sujeitos inacabados, capazes de intervir na realidade. A relação professor-aluno, quando orientada por essa ética, rompe com modelos autoritários e bancários de ensino e se firma como espaço de produção de consciência crítica, no qual o afeto se expressa como compromisso com o outro e com a transformação social.

Do mesmo modo, as contribuições de Freinet reforçam o potencial humanizador da relação pedagógica ao enfatizar a cooperação, o trabalho coletivo

e a participação ativa dos estudantes. Ao compreender a escola como comunidade de aprendizagem, Freinet (1973, p. 3) evidencia que o vínculo entre professor e aluno não apenas favorece a aprendizagem, mas também sustenta práticas educativas mais democráticas, nas quais o conhecimento se constrói a partir da experiência, da expressão e do diálogo. A relação pedagógica, nesse contexto, torna-se espaço de resistência às formas de ensino que silenciam, classificam e hierarquizam os sujeitos.

Em oposição às políticas educacionais que tendem a neutralizar as dimensões afetivas em nome da eficiência e da produtividade, a centralidade da relação professor-aluno reafirma a educação como prática social situada, atravessada por conflitos, afetos e negociações de sentido. Ao reconhecer o vínculo pedagógico como dimensão constitutiva do processo educativo, resgata-se a escola como espaço de encontro humano, no qual ensinar e aprender se configuram como experiências éticas e coletivas.

Dessa forma, a relação professor-aluno, quando fundamentada no afeto, no diálogo e no reconhecimento das subjetividades, assume um papel decisivo na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a humanização. Mais do que meio para alcançar objetivos curriculares, essa relação constitui-se como fim em si mesma, na medida em que possibilita a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de compreender e intervir na realidade social. Ao afirmar o vínculo pedagógico como espaço de resistência, reafirma-se, também, a educação como prática emancipatória e profundamente humana.

À luz das discussões empreendidas, a análise desenvolvida ao longo deste tópico, evidenciou que a relação professor-aluno ocupa lugar central no processo educativo, configurando-se como eixo estruturante das aprendizagens, dos vínculos e da constituição subjetiva dos sujeitos escolares. Conforme discutido, o ato pedagógico não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se realiza no encontro entre sujeitos históricos e emocionais, no qual se produzem sentidos, afetos e significações compartilhadas. Nesse horizonte, a qualidade da relação pedagógica revela-se determinante para o engajamento, a motivação e o desenvolvimento dos estudantes.

As contribuições da psicologia histórico-cultural e do desenvolvimento humano permitiram compreender que cognição e afetividade são dimensões indissociáveis do aprender. Ao reconhecer a mediação social, a linguagem e o vínculo como elementos constitutivos do processo educativo, reafirma-se que ensinar é um ato profundamente relacional. Essa compreensão é reforçada pela pedagogia crítica, que atribui centralidade ao diálogo, à escuta e à amorosidade como fundamentos ético-políticos da prática docente, sem dissociá-los da autoridade pedagógica.

Ao problematizar a lógica tecnicista e performativa que atravessa as políticas educacionais contemporâneas, o tópico também evidenciou que a relação professor-aluno pode se constituir como espaço de resistência e humanização. Frente à padronização curricular e à redução do trabalho docente a indicadores de desempenho, o vínculo pedagógico emerge como possibilidade de ressignificação do sentido da escola, afirmando a educação como prática social situada, coletiva e comprometida com a dignidade humana. Assim, a centralidade da relação pedagógica reafirma-se como condição indispensável para uma educação que

reconhece professores e estudantes como sujeitos que sentem, pensam e se constroem nas relações que estabelecem.

4 Considerações finais

Ao longo deste percurso teórico-crítico, o presente artigo buscou problematizar a relação entre educação afetiva e neurociências a partir de uma perspectiva crítica, tensionando as apropriações tecnicistas e neoliberais da educação socioemocional e reafirmando o afeto como dimensão constitutiva e emancipatória do processo educativo. Ao longo da discussão, evidenciou-se que os aportes da neurociência, embora relevantes para a compreensão dos processos de aprendizagem, não podem ser compreendidos de forma isolada ou biologizante, sob pena de reduzir a complexidade da experiência educativa a mecanismos individuais de autorregulação emocional.

Nesse sentido, o diálogo com a pedagogia crítica e com as teorias do desenvolvimento humano permitiu deslocar o debate da lógica da adaptação para o horizonte da humanização. As contribuições de Paulo Freire, ao conceber a educação como prática política e dialógica, reafirmam que não há aprendizagem dissociada do afeto, do respeito e do compromisso ético com o outro. De modo convergente, as perspectivas de Henri Wallon e Lev Vygotsky evidenciam a indissociabilidade entre emoção, cognição e interação social, reforçando a compreensão de que aprender é um processo relacional, historicamente situado e atravessado por afetos.

Ao tensionar as políticas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas orientadas por competências socioemocionais, o artigo problematizou os riscos da culpabilização do sujeito e do apagamento das dimensões coletivas e estruturais da educação. A lógica da mensurabilidade e da performatividade, ao priorizar habilidades individuais, tende a desconsiderar as condições materiais, institucionais e simbólicas que atravessam o cotidiano escolar, deslocando a responsabilidade pelas desigualdades educacionais para estudantes e professores. Em contraposição, uma educação socioemocional crítica afirma o afeto não como técnica de controle, mas como prática relacional e política, comprometida com o fortalecimento do coletivo.

Nesse percurso, as contribuições de Célestin Freinet permitiram reforçar a centralidade da relação pedagógica e do trabalho cooperativo como fundamentos de uma escola democrática e humanizadora. Ao valorizar a escuta, a expressão e a participação ativa dos estudantes, Freinet reafirma que a aprendizagem ganha sentido quando se ancora em vínculos, pertencimento e reconhecimento das experiências vividas.

Por fim, ao analisar a relação professor-aluno como eixo estruturante do processo educativo, o artigo evidenciou que professores e estudantes devem ser compreendidos como sujeitos que sentem, pensam e se constituem nas relações que estabelecem no cotidiano escolar. Reafirmar a centralidade do afeto e do vínculo pedagógico implica resistir à desumanização da educação e recolocar a escola como espaço de encontro humano, no qual ensinar e aprender se configuram como experiências éticas, coletivas e transformadoras. Assim, a educação afetiva, articulada criticamente às neurociências e à pedagogia crítica,

apresenta-se como possibilidade concreta de construção de práticas educativas comprometidas com a emancipação, a justiça social e a dignidade humana.

Referências

- ALMEIDA, Rafael Henrique de. **“Para aprender a ser!”. A educação e suas implicações no contexto escolar:** sinalizações para a formação docente. 2024. 89 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2024.
- ALVES, Marcos Antônio. Org. **Cognição, emoções e ação** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica; UNICAMP; Centro de Logica, Epistemologia e História da Ciência, 2019. 368 p. CLE collection, vol. 84.
- BALL, Stephen J. **Education Plc:** understanding private sector participation in public sector education. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2007.
- BALL, Stephen J. **The education debate Bristol.** [S. l.]: The Policy Press University of Bristol, 2008.
- BARCELLOS JÚNIOR, Waldyr *et al.* Pedagogia da substituição – entre o desmonte neoliberal e a privatização disfarçada: terceirização docente e PPPS educacionais no Brasil contemporâneo. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 37533–37578, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6536>. Acesso em: 24 fev. 2026.
- BENEVIDES, Pablo Severiano. Neoliberalismo, educação positiva e inteligência emocional: uma análise a partir do pensamento de Michel Foucault. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9182>. Acesso em: 24 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRILHANTE, Ingrid; FRANÇA, Thaisnara; LEANDRO NETO, João; RODRIGUES, Tayronne; DUARTE, Francisco. A educação socioemocional e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças. 2024. In: ALMEIDA, Flávio Aparecido de. **Educação popular, política e social:** educando para a liberdade sobre a perspectiva de Paulo Freire - volume 2. São Paulo: Editora Científica Social, 2024.
- BREVIÁRIO, Álaze do *et al.* Educação afetiva e neurociência: a construção de memórias positivas na primeira infância. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica**, Brasil, v. 4, n. 21, 2025. Disponível em: <https://www.remici.com.br/index.php/revista/article/view/684>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- CARNEIRO, Teresa Magalhães de Araújo; PINHO, Alexandra Moreno. Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 458–480, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18039>. Acesso em: 24 fev. 2026.
- CARLOS, Michele da Silva. **A formação do pedagogo e o desenvolvimento da educação emocional nas crianças pequenas.** Orientador: José Miton de Lima. 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 103–120, 2014. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9182>. Acesso em: 24 fev. 2026.
- DAMÁSIO, Antônio. **A estranha ordem das coisas:** as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa *et al.* Por uma “pedagogia do encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816>. Acesso em: 12 mar. 2026.

DINIZ, Beatriz Ferraz. **Desafios para a prática da psicologia escolar no IFSP**: ensino técnico e sofrimento psíquico. 2025. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

FELIPPE, José Neto de Oliveira *et al.* A “educação domesticada” na bncc – análise da “pedagogia das competências” sob o olhar de Dermeval Saviani. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. e8738, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8738>. Acesso em: 19 fev. 2026.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Presença, 1973.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1975.

FREINET, Célestin. **Ensaio de psicologia sensível**. Tradução de Margarida Mendes Palma e Maria de Fátima Sá Melo Ferreira. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 33ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GROSS, Frederic. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2004. p. 613-662.

KROETZ, Ketlin; FERRARO, José Luis Schifino. A governamentalidade como ferramenta analítica em Michel Foucault. **Conjectura**: filos. e Educ., Caxias do Sul, v. 24, e019005, 2019. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista** [online]. 2001, n. 17.

MORDENTE, Giuliana Volfzon; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 27, p. 1–25, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23175>. Acesso em: 19 fev. 2026.

MORDENTE, Giuliana Volfzon; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Competências socioemocionais como dispositivo de neoliberalização da educação. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 13, p. 67–88, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/92908>. Acesso em: 19 fev. 2026.

NERY, Vanessa Cristina Giroto; BARBOSA, Ana Maria da Silva. A humanização Freiriana: processos de formação docente nos documentos que orientam os currículos dos cursos de Pedagogia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116218, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100203.

Acesso em: 24 fev. 2026.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 62, p. 135–152, 2009.

RODRIGUES, Aparecida Cerqueira Michele. Psicologia educacional e neurociência como condutores do processo de aprendizagem. **COGNITIONIS Scientific Journal**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 45–57, 2023. Disponível em: <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/26>. Acesso em: 12 mar. 2026.

RODRIGUEZ, Leonardo Girardi; DOMINGUES, Soraya Corrêa. O afeto como elemento transformador no ensino de atividades rítmicas: um relato de experiência. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. e22875, 2026. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/22875>. Acesso em: 24 fev. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2022. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/202104>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. Campinas: Autores Associados, 2025.

SILVA, Samuel Iauany Martins; VERISSIMO, Danilo Saretta. Foucault: subjetividade e verdade à luz do cuidado de si. **Psicologia em Estudo**, v. 27, p. 1–14, 2022. ISSN 1413-7372. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287175765026>. Acesso em: 24 fev. 2026.

SILVA, Margareth Aparecida e; SANTOS, Cláudia Lilian Alves dos; SANTOS, Antocleia de Sousa. A neurociência e a educação: abordagem sobre memória e emoções no processo de aprendizagem. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e49/1–21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/72088>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SILVA, Leticia Oliveira da; PESSOA, Luciana Fontes. Regulação Emocional Infantil: Uma Revisão Integrativa da Literatura Brasileira. **Estudo pesquisa psicologia**, Rio de Janeiro, v.25, e73864, 2025. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812025000100300. Acesso em: 19 fev. 2026.

SILVA, Tiago Costa; LÓPEZ, Enrique; SILVA, José Amauri Siqueira da. A educação socioemocional como fator de resiliência em ambientes escolares de vulnerabilidade. **Educação & Inovação**, [S. l.], v. 1, n. 12, 2025. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/135>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SOLER, Rodrigo Diaz De Vivar y, et al. Foucault, a educação e o neoliberalismo. **Educação em Revista**, v. 38, p. e37576, 2022. Acesso em: 19 fev. 2026.

SOUZA, Amanda Castelhão; TRAJANO, Valéria da Silva. **A influência das emoções no processo ensino-aprendizagem**: uma revisão integrativa sobre neurociência e ensino. **SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11165>. Acesso em: 12 mar. 2026.

SOUSA JÚNIOR, Alvani Bomfim de; ALMEIDA, Marcela Santos de; BATISTA, Sidney Barreto. O impacto da neurociência na aprendizagem: como o cérebro processa informações. **Revista FT Ciências da Saúde**, Volume 29 - Edição 143/FEV 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**: um estudo experimental da formação de conceitos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

Informações complementares

Financiamento

Não se aplica.

Contribuição de autoria

Concepção e elaboração do manuscrito: Ana Claudia Silva Lima.

Coleta de dados: Ana Claudia Silva Lima.

Análise de dados: Ana Claudia Silva Lima.

Discussão dos resultados: Ana Claudia Silva Lima.

Revisão e aprovação: Ana Claudia Silva Lima.

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Verificação de similaridades

O artigo foi submetido ao iThenticate, em 16 de março de 2026, e obteve um índice de similaridade compatível com a política antiplágio da revista Pesquisa e Debate em Educação.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

Utilização de ferramentas de inteligência artificial (IA)

Foram utilizadas ferramentas digitais de apoio à revisão textual, sem substituição da autoria intelectual.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative](#)

Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editor

Frederico Braida

Formato de avaliação por pares

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

Sobre os autores

Ana Claudia Silva Lima

Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de São João del-Rei, Pedagogia e Letras- Espanhol pela Faculdade Única. Especialista em Educação Contemporânea com Ênfase em Educação Socioemocional pelo Centro Universitário Una, em Neuropsicopedagogia e Educação Especial/Inclusiva, em Linguística pela Faculdade Iguazu e em Coordenação pedagógica e escolar pela Faculdade Conexão. Mestra em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade pela UFSJ. Orientadora de TCC no Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Arcos e Supervisora Pedagógica da Escola Municipal Professora Luzia Ferreira.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8443196115592695>