

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

O que o Ministério da Educação compreende por  
"socioemocional" e o papel da BNCC neste contexto: relato  
analítico a partir de entrevista com a Coordenação de  
Estratégia da Educação Básica  
Thayanne Lima da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16561>

Submetido em: 2026-06-15

Postado em: 2026-06-16 (versão 1)  
(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Thalita Fernandes de Alencar (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3898-6242>)

## **O que o Ministério da Educação compreende por "socioemocional" e o papel da BNCC neste contexto: relato analítico a partir de entrevista com a Coordenação de Estratégia da Educação Básica**

**What the Brazilian Ministry of Education understands by "social-emotional" and the role of the BNCC in this context: an analytical report from an interview with the Basic Education Strategy Coordination**

**Lo que el Ministerio de Educación entiende por "socioemocional" y el papel de la BNCC en ese contexto: relato analítico a partir de una entrevista con la Coordinación de Estrategia de la Educación Básica**

Autora: Thayanne Lima da Silva<sup>1</sup>  
Pesquisadora independente  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7159-3577>

### **Resumo**

Este artigo organiza, em uma perspectiva analítica, o que o Ministério da Educação (MEC) compreende por “socioemocional” no âmbito da Educação Básica, a partir de uma entrevista com Daiane de Oliveira Lopes, Coordenadora Geral de Estratégia da Educação Básica do MEC. O texto parte de uma constatação prática: boa parte das afirmações que circulam no campo da Educação Socioemocional (ESE) sobre “o que a BNCC exige” ou “o que o MEC determina” não encontra respaldo em documentos formais facilmente acessíveis. Na entrevista realizada, foram sistematizados cinco eixos: (1) a inexistência de uma política centralizada de socioemocional no ministério; (2) o caráter da BNCC como referencial mínimo comum orientador, que não prescreve abordagem; (3) a dispersão do tema por múltiplas políticas intersetoriais; (4) a ausência de mapeamento nacional e de teoria oficial, além de critérios implícitos de consistência; e (5) a lógica de adesão pela qual materiais federais chegam às escolas. Conclui-se que o “socioemocional”, no plano federal, é um campo ainda em construção, sendo esta uma condição que abre espaço efetivo para a pesquisa e a formação no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação Socioemocional; BNCC; competências gerais; políticas públicas de educação; Ministério da Educação.

### **Abstract**

This article analytically examines what the Brazilian Ministry of Education (MEC) understands by "social-emotional" within the scope of Basic Education (equivalent to K–12), drawing on an interview with Daiane de Oliveira Lopes, General Coordinator of Basic Education Strategy at MEC. The text departs from a practical observation: many claims circulating in the field of Social-Emotional Education (SEE) — internationally framed as Social-Emotional Learning (SEL) — regarding "what the National Common Curricular Base (BNCC) requires" or "what MEC mandates" lack grounding in formally accessible documents. Five axes were systematized from the interview: (1) the absence of a centralized social-emotional policy within the ministry; (2) the BNCC's character as a minimum common guiding framework that does

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. João Pessoa, PB, Brasil. E-mail: <[thayanne.lds@gmail.com](mailto:thayanne.lds@gmail.com)>.

not prescribe any particular approach; (3) the dispersion of the theme across multiple intersectoral policies; (4) the absence of national mapping and an official theoretical framework, alongside implicit consistency criteria; and (5) the opt-in logic by which federal materials reach schools. The article concludes that the "social-emotional," at the federal level, remains a field under construction — a condition that opens effective space for research and professional training in Brazil.

**Keywords:** Social and Emotional Learning; National Common Curricular Base (BNCC); general competencies; education policy; Ministry of Education in Brazil.

## Resumen

Este artículo organiza, desde una perspectiva analítica, lo que el Ministerio de Educación (MEC) de Brasil entiende por "socioemocional" en el ámbito de la Educación Básica, a partir de una entrevista con Daiane de Oliveira Lopes, Coordinadora General de Estrategia de la Educación Básica del MEC. El texto parte de una constatación práctica: buena parte de las afirmaciones que circulan en el campo de la Educación Socioemocional (ESE) sobre "lo que la BNCC exige" o "lo que el MEC determina" no encuentra respaldo en documentos formales fácilmente accesibles. En la entrevista realizada, se sistematizaron cinco ejes: (1) la inexistencia de una política centralizada de lo socioemocional en el ministerio; (2) el carácter de la BNCC como referente mínimo común orientador, que no prescribe un enfoque; (3) la dispersión del tema en múltiples políticas intersectoriales; (4) la ausencia de un mapeo nacional y de una teoría oficial, además de criterios implícitos de consistencia; y (5) la lógica de adhesión por la cual los materiales federales llegan a las escuelas. Se concluye que lo "socioemocional", en el plano federal, es un campo todavía en construcción, siendo esta una condición que abre un espacio efectivo para la investigación y la formación en Brasil.

**Palabras clave:** Educación Socioemocional; Base Nacional Común Curricular (BNCC); competencias generales; políticas públicas de educación; Ministerio de Educación.

## 1. Introdução

Quem atua com Educação Socioemocional (ESE) no Brasil convive com um paradoxo: o tema ganhou enorme espaço em escolas, programas e materiais na última década, mas as afirmações mais repetidas sobre seu estatuto nas políticas públicas educacionais raramente podem ser conferidas em fontes formais. Diz-se, com frequência, que “a BNCC obriga a trabalhar competências socioemocionais”, que “o MEC adota a CASEL como referência” ou que existe “uma forma certa” de fazer ESE. Essas afirmações, no entanto, circulam sobretudo em materiais comerciais e em repetições de segunda mão, e não em documentos normativos que se possa citar com segurança.

Existe, em nossa percepção, uma lacuna documental concreta. As compreensões que orientam, no plano federal, o que se entende por “socioemocional” estão dispersas entre leis setoriais, programas, secretarias distintas e decisões que decorrem da própria arquitetura federativa da educação brasileira. Ao que parece, esse material existe, mas não está reunido, nem traduzido para quem atua na ponta. Para um campo que busca consolidar identidade

científica e prática, essa dispersão tem um custo: ela alimenta interpretações equivocadas e dificulta tanto a pesquisa quanto a formação.

Este artigo é uma tentativa de reduzir minimamente essa lacuna a partir de uma fonte primária: uma conversa direta com quem ocupa uma posição estratégica na implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica. O objetivo não é oferecer um veredito sobre o que o MEC “deve” fazer, e sim mapear, com a maior fidelidade possível, como a dimensão “socioemocional” é compreendida de dentro de uma coordenação central da Educação Básica. Trata-se, portanto, de um registro analítico de caráter exploratório, cujo valor está menos em concluir e mais em tornar visível e citável um conjunto de informações que hoje circula apenas oralmente ou de forma fragmentada.

## 2. Nota metodológica e limites

Este texto constitui um **relato analítico de fonte primária**: seu objetivo não é testar hipóteses, generalizar achados ou oferecer revisão sistemática da literatura, mas tornar visível e citável um conjunto de compreensões institucionais que, até o momento, circulava apenas de forma oral ou fragmentada. Trata-se, portanto, de um gênero distinto do artigo empírico convencional e do ensaio teórico. As informações aqui sistematizadas provêm de uma entrevista realizada em 20 de março de 2026 com Daiane de Oliveira Lopes, socióloga, servidora do MEC há cerca de dezenove anos e, à época, Coordenadora Geral de Estratégia da Educação Básica — setor vinculado à diretoria de políticas e diretrizes da Educação Básica, que reúne seis coordenações gerais. A entrevistada é também professora da rede pública do Distrito Federal, o que agrega à sua fala a dupla perspectiva de quem formula política e de quem atua na escola. O trabalho de sua coordenação volta-se à implementação da BNCC, com ênfase em temas transversais, e abrange ainda programas e projetos correlatos, incluindo o que se lê como socioemocional.

Trata-se de uma entrevista individual e semiestruturada, conduzida presencialmente, com cerca de uma hora e quarenta minutos, a partir de um roteiro prévio de questões abertas sobre a BNCC, as competências gerais e o lugar do socioemocional nas políticas da Educação Básica. A entrevista foi audiogravada com autorização da entrevistada e posteriormente transcrita na íntegra. O material transcrito foi organizado tematicamente em torno dos cinco eixos que estruturam este relato. As falas reproduzidas entre aspas correspondem a trechos verbatim da transcrição; demais passagens são paráfrases fiéis, sinalizadas como tais.

Por integridade, três limites desta entrevista devem ser explicitados *a priori*. Primeiro, trata-se de uma única interlocutora: ainda que situada em posição privilegiada, ela representa uma coordenação dentro de uma diretoria do ministério. O próprio MEC, como será mostrado, não opera com uma compreensão única do tema. Segundo, a conversa teve caráter exploratório e aberto, sem protocolo formal de pesquisa nem triangulação documental sistemática; várias passagens vêm acompanhadas de qualificadores da própria entrevistada (“é uma percepção minha”, “não vou lembrar o número”), que sinalizam o estatuto provisório de algumas informações. Terceiro, foi concedido e gravado o consentimento para o compartilhamento e veiculação das informações aqui apresentadas.

### **3. Não há uma política centralizada de “socioemocional” no MEC**

O primeiro achado, e talvez o mais relevante, é que a dimensão socioemocional não figura como política centralizada do Ministério da Educação. Essa constatação tensiona uma expectativa comum no campo: a de que existiria, em algum lugar do MEC, uma área ou um documento que “cuida” exclusivamente do socioemocional e define seus contornos. Segundo a entrevistada, o tema está presente na transversalidade das competências gerais da BNCC, mas se encontra também distribuído por diferentes frentes — programas, leis e iniciativas intersetoriais e intraministeriais que nem sempre estão contemplados na Base.

Disso decorre que diferentes setores do ministério podem olhar para o socioemocional de maneiras distintas, com objetivos, linguagens e estratégias próprias. Para o MEC, conforme a leitura da entrevistada, essa pluralidade não constitui um problema; mas ela ajuda a explicar a sensação de fragmentação que se experimenta na prática — percepção que, vale registrar, a própria entrevistada reconheceu como ponto de atenção interno ao ministério. A partir dessas informações iniciais, é possível concluir que não há uma compreensão única do que o MEC chama de socioemocional e que o tema está distribuído por diferentes políticas e frentes no ministério.

### **4. A BNCC como referencial mínimo comum orientador**

Uma expressão retornou com frequência na fala da entrevistada: a BNCC é um referencial mínimo comum orientador. Ou seja, a Base estabelece o que deve ser minimamente garantido por estados e municípios em termos de aprendizagens, mas não determina como isso deve acontecer na prática. Ou, na formulação da entrevistada, “tem que ter um mínimo, mas a partir desse mínimo, as redes têm que ter autonomia também para fazer esse trabalho” (Lopes,

entrevista, 20 mar. 2026). Para situar esse tópico, vale uma breve contextualização realizada pela autoria deste artigo — ou seja, em parte, externa à entrevista: a previsão de uma base nacional comum remonta à Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/1996), cujo artigo 26 já indicava uma base comum a ser complementada por características regionais e locais.

Segundo a entrevistada, antes da BNCC não havia referência nacional obrigatória sobre as aprendizagens do período escolar; existiam os Parâmetros Curriculares Nacionais, sem caráter mandatório. Na prática, alguns estados já possuíam currículos próprios, mas havia municípios sem currículo algum. A Base teria vindo, então, com a lógica de estabelecer um terreno comum — “não pode ter menos do que isso”. A publicação da Base foi seguida de um processo de formação (presencial e pelo AVAMEC) para a construção ou readequação dos currículos locais. Como mudança curricular constitui um processo longo, tudo isso é, do ponto de vista do sistema e da entrevistada, ainda recente.

Um ponto de atenção é que as competências gerais foram escritas por diferentes especialistas e não se ancoram em um único teórico ou teoria. Para o ministério, manter esse caráter aberto é proposital — trata-se de não fechar a porta a múltiplas referências teóricas, de modo a acomodar contextos diversos. Portanto, quando a Base fala em desenvolver competências gerais de maneira transversal, não há, por parte do MEC, intenção de prescrever a forma ou a lente teórica com que essa transversalidade se realiza. Essa abstenção, segundo a entrevistada, não é omissão: decorre de uma defesa explícita da autonomia das redes estaduais e municipais e das próprias escolas, prevista no pacto federativo.

No arranjo federativo brasileiro, União, estados e municípios têm responsabilidades compartilhadas. O MEC, como órgão federal, não executa diretamente o currículo nem pode obrigar as redes a adotar um modelo específico de implementação; seu papel é o de oferecer diretrizes nacionais e apoiar tecnicamente as secretarias na maneira como elas escolherão fazer. Nesse contexto, a entrevistada também relatou que o ministério recebe, e não acata, inúmeras solicitações de ampliação de carga horária ou de criação de novos componentes — de socioemocional e de outros temas —, porque não há, na esfera federal, pretensão de prescrever esse tipo de formato.

#### **4.1. Competências gerais não são, oficialmente, “competências socioemocionais”**

Outro esclarecimento relevante: as competências gerais da BNCC não são definidas oficialmente como competências socioemocionais nem como Educação Socioemocional — ao menos não pela coordenação da Educação Básica. Existe interseção (algumas competências gerais são compreendidas como socioemocionais), mas a noção de

socioemocional no ministério não se limita a elas, nem se organiza exclusivamente a partir delas. A entrevistada observa, ainda, que diferentes secretarias podem operar com conceitos distintos: mantêm diálogo, mas são autônomas. Indagada diretamente, foi categórica: “não é verdadeira a frase de que competências gerais é sinônimo de socioemocionais [...] isso não representa a visão dentro da educação básica” (Lopes, entrevista, 20 mar. 2026).

Em síntese, a BNCC não foi feita para dizer como ensinar, mas para estabelecer aprendizagens mínimas a serem contempladas nos currículos; cabe a cada rede decidir como inserir as competências gerais na prática; a Base não define abordagem ou método; e o MEC não reduz o socioemocional às competências gerais nem ao que se nomeia como Educação Socioemocional. Esse conjunto de escolhas ajuda a explicar por que coexistem, hoje, tantas formas distintas de implementação nas redes.

## 5. Onde o socioemocional aparece nas políticas públicas

Na leitura da entrevistada, o socioemocional aparece como tema transversal que atravessa setores, programas e legislações — articulando educação, saúde, assistência e enfrentamento de violências e desigualdades. Mais do que aprendizagens específicas, o socioemocional remete, nessa perspectiva, a condições que afetam a aprendizagem em geral. A entrevistada mencionou seis exemplos (alguns apenas de passagem, complementados pela autoria deste artigo com informação documental para esclarecer a relação):

**1. Programa Saúde na Escola (PSE), de 2007** — articulação intersetorial entre educação e saúde, com eixo diretamente ligado à saúde mental. Foi, na percepção da entrevistada, o ponto em que ela mais enxerga relação com o socioemocional.

**2. Lei nº 13.935/2019** — dispõe sobre serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica. A lei não menciona “socioemocional”, mas termos como “cuidado” e “escuta” trazem essa dimensão.

**3. Lei nº 14.819/2024** — institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, voltada à saúde mental, ao enfrentamento de violências e ao fortalecimento de vínculos.

**4. Lei nº 15.100/2025** — regula o uso de aparelhos eletrônicos pessoais na Educação Básica e prevê estratégias de prevenção de sofrimento psíquico e espaços de escuta e acolhimento.

**5. Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (2025)** — política que, embora não tenha como foco o socioemocional, parte do reconhecimento de que fatores sociais, emocionais e contextuais impactam a aprendizagem.

**6. SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão)** — produz proposições como o protocolo de enfrentamento ao *bullying*, conectadas a aspectos socioemocionais.

A entrevistada relatou ainda que a Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (Sase) começava, em 2026, a examinar como a política de atenção psicossocial incide sobre a saúde e o trabalho docente — tema que dialoga diretamente com o socioemocional e que poderá gerar dados no futuro. O que une os exemplos supracitados é a compreensão do papel do MEC como articulador. No entanto, a mesma transversalidade que amplia o alcance gera o desafio da fragmentação: quanto mais distribuído o tema, mais difícil integrá-lo e construir uma compreensão precisa sobre o que ele abrange — ponto reconhecido pela própria entrevistada.

## **6. O que caracteriza uma prática consistente e a questão de uma teoria oficial**

Diante dessa dispersão, foi perguntado se existem critérios para avaliar se o que a escola faz relacionado ao socioemocional “faz sentido”. A resposta da entrevistada começa por uma constatação importante: não existe, até o momento, mapeamento nacional sobre como as escolas vêm trabalhando o desenvolvimento socioemocional. Na ausência de dados, falar em critérios fechados é problemático. O que o ministério pode afirmar com alguma segurança é que há diferenças regionais marcantes — cada rede, com base na BNCC, constrói seu currículo e decide ênfases. Como ilustrou a entrevistada, o currículo de Mato Grosso do Sul, por exemplo, dá grande peso à realidade indígena; com o socioemocional ocorre o mesmo: algumas redes enfatizam mais, outras menos. Na prática, as escolas estão mais vinculadas à compreensão de suas próprias secretarias do que ao MEC. Sem uma lista de requisitos, emergiram da conversa alguns critérios implícitos de consistência:

1. abordar o socioemocional de forma transversal e articulada ao currículo e às demais políticas da escola, não como ação isolada;
2. garantir que os currículos regionais contemplem as competências gerais, ainda que sem caminho único;
3. fazer sentido no contexto local, em vez de aplicar soluções prontas de forma homogênea; e

4. reconhecer a autonomia de cada rede para definir sua abordagem — evitando, nas palavras da entrevistada, transformar o tema em “receita de bolo”.

A entrevistada observou ainda que a coordenação não incentiva, necessariamente, que o socioemocional vire componente curricular com carga horária própria. Não que isso seja vedado (a autonomia permanece), mas, fora do tempo integral, sobra pouca carga horária para o trabalho transversal, o que torna a obrigatoriedade pouco funcional — exceto, talvez, nos anos iniciais ou em jornada ampliada.

Indagada sobre experiências que integrem essas competências sem reservar um horário específico, relatou conhecer escolas que o fazem por meio de orientação pedagógica própria ou de um olhar atento às necessidades dos estudantes, sem detalhar casos.

### **6.1. Há uma lente teórica recomendada?**

Questionada sobre uma teoria de referência — já que o ministério divulgou materiais que mobilizam a [CASEL](#) e o [EASEL Lab](#), laboratório de Harvard —, a entrevistada respondeu que ambos são considerados referenciais interessantes para a prática, embora não sejam os únicos nem obrigatórios, reiterando a preocupação do MEC em apontar caminhos, não em prescrevê-los. Sobre a CASEL especificamente, afirmou: “Ela é uma opção, mas é um dos contextos que a gente acha mais interessante de serem trabalhados [...] a gente tem muita preocupação de não dar um caminho único” (Lopes, entrevista, 20 mar. 2026).

## **7. Como os materiais do MEC chegam às escolas: a lógica da adesão**

Foi perguntado à entrevistada como materiais, formações e políticas que tocam o socioemocional poderiam chegar às escolas. A explicação, de acordo com ela, está na lógica de adesão. O ministério percorre um caminho longo até a escola: aproxima-se via secretaria, depois forma técnicos e gestores, para só então alcançar professores. Um docente pode, individualmente, acessar materiais nas plataformas abertas, mas esse acesso tende a ser pontual e isolado em relação ao funcionamento da rede.

O percurso institucional começa quando o MEC abre, periodicamente, o sistema para adesão a uma política. O secretário ou a secretaria de educação manifesta interesse, preenche dados e indica como pretende implementar a política, designando um técnico responsável na rede. Em seguida, constrói-se um plano de ação — com formações e ações nas escolas — e o MEC participa como parceiro. Um dificultador recorrente são as políticas que não envolvem recurso direto: nesses casos, o apoio federal tende a ser sobretudo técnico, de orientação. Quando a adesão parte de um movimento ativo da secretaria, o alcance na ponta é maior; redes

mais parceiras conectam-se com mais facilidade, enquanto outras permanecem distantes, por prioridades curriculares, questões políticas ou outros fatores. Nenhuma rede é obrigada a aderir.

Em resumo, o fluxo consiste nos seguintes passos: 1) criação da política / material pelo MEC e abertura do sistema; 2) adesão pelo secretário(a) de educação, com registro de como implementará; 3) elaboração de um plano de ação para as escolas. Se a secretaria não adere, a escola dificilmente terá acesso facilitado ao material — e isso depende da gestão, não do professor. Há, contudo, uma via direta para acesso aos materiais: as publicações abertas, como os cursos gratuitos do AVAMEC (incluindo “Estratégias Socioemocionais para as Infâncias”) e materiais do portal do MEC (protocolo de enfrentamento ao bullying, guia sobre uso de celulares, kit de atividades para os anos finais). A diferença é que, por essa via, falta o acompanhamento próximo do ministério na implementação. De acordo com a entrevista, o Programa Saúde na Escola é o único que segue uma regra distinta de chegada às escolas: a adesão ocorre via Ministério da Saúde, não da Educação.

## **8. Considerações finais: um campo em construção**

É importante registrar três tópicos relacionados a esta sistematização. O primeiro é de fonte: conforme já abordado, trata-se da fala de uma única pessoa — ainda que estrategicamente posicionada e com quase duas décadas de ministério. Tal contexto recomenda cautela e abre espaço para triangulação futura. O segundo é a constatação, particularmente significativa para o campo, de que não há levantamento nacional sobre como o socioemocional comparece nas escolas. Nas palavras da entrevistada:

“socioemocional a gente nunca fez [pesquisa]. Porque aí entra de novo a gente estar num lugar que vai olhar tanto para essas transversalidades que a gente teve que fazer prioridades, escolhas, e aí o socioemocional ainda não foi contemplado nisso.” (Lopes, entrevista, 20 mar. 2026).

Com base nesta afirmação, podemos inferir que os dados que hoje circulam sobre efetividade de programas de ESE no Brasil são, em larga medida, produzidos pelos próprios programas. O terceiro registro é que boa parte dos materiais do MEC nasce de acordos de cooperação com institutos e universidades, parcerias em geral identificadas nas primeiras páginas dos documentos e que ampliam a capacidade de produção do ministério.

O quadro que emerge a partir desta entrevista é o de um socioemocional que, no plano federal, ainda constrói sua identidade dentro das políticas públicas: distribuído por várias

frentes, sem uma “casa” única no ministério, sem dados nacionais sobre a prática das redes e sem teoria oficial. Essa indefinição pode ser lida como fragilidade ou também como abertura. Para quem pesquisa, forma professores e acompanha escolas, existe espaço amplo de contribuição em um terreno que está sendo desenhado agora — e documentá-lo com rigor talvez seja a primeira dessas contribuições.

## **Declarações**

*Contribuição da autoria (CRediT):* A autora é responsável por todas as etapas do trabalho.

*Conflitos de interesse:* A autora declara não haver conflitos de interesse.

*Financiamento:* A pesquisa não recebeu financiamento.

*Disponibilidade de dados:* Os dados da entrevista estão contidos no próprio manuscrito. A gravação e transcrição da entrevista estão sob a guarda da autora e podem ser disponibilizadas apenas mediante termo de consentimento da entrevistada.

## **Referências**

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Saúde na Escola (PSE). Brasília, 2007.

BRASIL. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

BRASIL. *Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024*. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.

BRASIL. *Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025*. Dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

BRASIL. *Decreto nº 12.391, de 5 de março de 2025*. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília, 2025.

LOPES, Daiane de Oliveira. *Entrevista concedida a Thayanne Lima da Silva*. Brasília, 20 mar. 2026.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.