

A LACUNA ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO**THE GAP BETWEEN NORM AND PRACTICE: CHALLENGES OF SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL IN PERNAMBUCO** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.035-030>**Juscelino Sobral Pereira**

Mestre em Ciências da Educação

Universidade Del Sol UNADES

E-mail: juscelinosobral@gmail.comLattes: <http://lattes.cnpq.br/1706432398578139>**Patrícia Ferreira Rocha**

Mestre em Ciências da Educação

Universidade Del Sol UNADES

E-mail: paticeas@gmail.com**RESUMO**

A presente pesquisa analisa as percepções docentes sobre a formação continuada em competências socioemocionais e seus efeitos na prática pedagógica, tomando como referência o contexto das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) de Pernambuco. Diante da inserção dessas competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do modelo de Educação Interdimensional adotado pelo estado, o estudo justifica-se pela necessidade de investigar como a capacitação continuada contribui ou não para o fortalecimento dessas habilidades nos professores. Adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, com delineamento exploratório e explicativo, realizada em uma EREM da rede estadual. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, questionário semiestruturado via Google Forms e análise documental, sendo interpretados pela Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram uma dissonância fundamental: embora os docentes reconheçam a importância do tema e seus impactos positivos no ambiente escolar, a formação ofertada é predominantemente pontual, esporádica e insuficiente. A principal barreira para a implementação efetiva da educação socioemocional, segundo os participantes, é a carência de uma formação continuada específica e de qualidade, seguida por obstáculos estruturais como a sobrecarga de conteúdos curriculares. Conclui-se que a hipótese inicial foi confirmada, evidenciando que a ausência de uma formação adequada impede que os benefícios da educação socioemocional se concretizem plenamente. A pesquisa aponta para a necessidade de reestruturar os programas formativos, superando modelos pontuais em favor de processos contínuos, práticos e colaborativos que emergjam das necessidades reais do chão da escola.

Palavras-chave: Formação Continuada; Competências Socioemocionais; BNCC; Prática Docente; Educação Emocional.

ABSTRACT

This research analyzes teachers' perceptions of continuous training in socio-emotional skills and its effects on pedagogical practice, taking as a reference the context of High School Reference Schools (EREM) in Pernambuco. Given the inclusion of these skills in the National Common Curricular Base (BNCC) and the Interdimensional Education model adopted by the state, the study is justified by the need to investigate how continuous training contributes or fails to contribute to the strengthening of these skills in teachers. A qualitative approach methodology was adopted, with an exploratory and explanatory design, carried out in an EREM of the state network. Data were produced through semi-structured interviews, a semi-structured questionnaire via Google Forms and documentary analysis, interpreted by Content Analysis. The results revealed a fundamental dissonance: although teachers recognize the importance of the topic and its positive impacts on the school environment, the training offered is predominantly ad-hoc, sporadic and insufficient. The main barrier to the effective implementation of socio-emotional education, according to participants, is the lack of specific, quality continuous training, followed by structural obstacles such as curriculum overload. It is concluded that the initial hypothesis was confirmed, showing that the absence of adequate training prevents the benefits of socio-emotional education from being fully realized. The research points to the need to restructure training programs, overcoming ad-hoc models in favor of continuous, practical and collaborative processes that emerge from the real needs of the school floor.

Keywords: Continuous Training; Socio-emotional Skills; BNCC; Teaching Practice; Emotional Education.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho cotidiano com estudantes evidencia o impacto das competências socioemocionais na aprendizagem e no convívio escolar. A complexidade crescente dos desafios educacionais exige uma formação docente que vá além da transmissão de conteúdos e inclua o desenvolvimento dessas competências (Couto; Urt, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das competências socioemocionais, mas apresenta lacunas em sua implementação, especialmente na formação dos professores (Couto; Urt, 2022). Professores com maior domínio dessas competências estabelecem vínculos mais positivos e promovem ambientes mais acolhedores (Justo; Andretta, 2020). No entanto, a maioria dos programas de formação não aborda essas competências de forma estruturada, deixando um vácuo na preparação docente (Tesch *et al.*, 2024).

A ausência de formação adequada aumenta o risco de esgotamento profissional e dificuldades na gestão da sala de aula (Balduino; Canettieri; Santos, 2021). Além disso, abordagens reducionistas podem instrumentalizar as emoções sem considerar sua interseção com a cognição (Couto; Urt, 2022).

Estudos internacionais mostram que programas de educação socioemocional melhoram o desempenho acadêmico e o clima escolar (Denham; Basset; Zinsser, 2012). No Brasil, iniciativas como o projeto da Universidade Federal do Piauí demonstram o potencial transformador de formações bem estruturadas (Sá; França-Carvalho; Alcoforado, 2023).

Para serem efetivas, as políticas de formação devem considerar os contextos locais, promovendo a autonomia docente e superando modelos descolados da prática (Nogueira; Borges, 2021). A formação continuada precisa preparar os professores para as demandas contemporâneas, incluindo o uso pedagógico das tecnologias (Santos; Sá, 2021).

Em Pernambuco, o modelo de Educação Interdimensional das EREM articula dimensões cognitivas e socioemocionais. Contudo, há uma lacuna entre a normatização dessas competências e a preparação dos professores para trabalhá-las (Couto; Urt, 2022). A formação continuada surge como elemento estratégico nesse processo, devendo ser compreendida como direito profissional e processo de reflexão crítica (Prata, 2023; Nóvoa, 2019).

Esta pesquisa investiga como a formação continuada em competências socioemocionais se efetiva em uma EREM de Pernambuco. O objetivo geral é analisar como essa formação contribui para o desenvolvimento dessas competências nos professores. Como objetivos específicos, propõe-se: (a) identificar características das formações ofertadas; (b) analisar a integração dessas competências na prática docente; e (c) compreender percepções sobre impactos e barreiras. O estudo busca contribuir para a construção de modelos formativos mais dialógicos e contextualizados, alinhados aos princípios da Educação Interdimensional.

2 METODOLOGIA

A investigação adotou uma abordagem qualitativa com caráter exploratório e explicativo, configurando-se como um estudo de caso. Esta opção metodológica justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade as percepções e experiências dos sujeitos envolvidos no fenômeno da formação docente em competências socioemocionais. Como observam Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa qualitativa permite captar a complexidade dos contextos sociais, valorizando a subjetividade e as interações que constituem as práticas educativas.

O estudo foi desenvolvido na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Aura Sampaio Parente Muniz, localizada em Salgueiro, Pernambuco. Esta instituição foi escolhida por representar o modelo de Ensino Médio Integral do estado e por possuir um Projeto Político-Pedagógico explicitamente

alinhado com a Educação Interdimensional e com as competências socioemocionais da BNCC, configurando-se como um campo propício para a investigação.

Participaram da pesquisa cinco professores efetivos da escola, selecionados de forma intencional, com base no critério de atuação na instituição há pelo menos um ano letivo. Esta condição buscou assegurar que os docentes possuísem familiaridade suficiente com a cultura escolar para uma reflexão contextualizada sobre formação e prática.

Para a produção dos dados, utilizou-se a triangulação de instrumentos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com cada professor, seguidas da aplicação de um questionário semiestruturado via Google Forms. Além disso, procedeu-se à análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola e de documentos curriculares. Esta combinação permitiu captar diferentes dimensões do fenômeno estudado, desde as percepções subjetivas até o discurso institucional formal.

O tratamento dos dados seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo temática conforme Bardin (2016). As transcrições das entrevistas, respostas ao questionário e documentos foram submetidos a um processo de pré-análise, exploração e interpretação. Desse trabalho emergiram três categorias analíticas que estruturam a discussão: (1) configuração da formação continuada ofertada; (2) integração das competências socioemocionais na prática docente; e (3) impactos percebidos e barreiras à implementação.

Em todos os momentos, a pesquisa respeitou os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/2012. Os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo garantidos o anonimato, a confidencialidade das informações e a liberdade de desistência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados revelou uma contradição significativa entre o discurso normativo que orienta as políticas educacionais e a realidade formativa experienciada pelos professores. Os resultados serão apresentados e discutidos em três eixos temáticos correspondentes aos objetivos específicos da pesquisa.

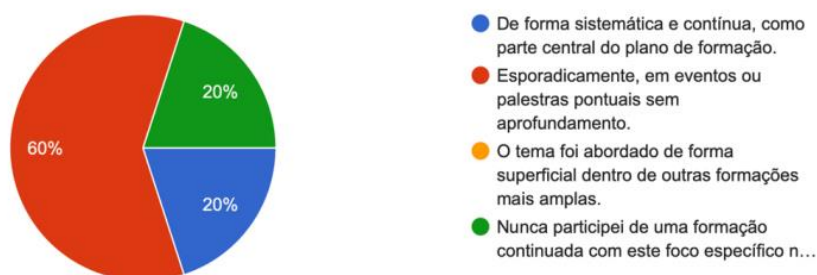
3.1 A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRE A OFERTA PONTUAL E A DEMANDA POR PRÁTICAS COLABORATIVAS

Os dados referentes ao primeiro objetivo específico – identificar as características e a periodicidade das formações ofertadas – revelaram uma configuração formativa marcada pela fragmentação e insuficiência. Quando questionados sobre a frequência e o formato das formações em competências socioemocionais que recebem, a grande maioria dos professores descreveu-as como esporádicas e superficiais. Essa percepção é quantificada no Gráfico 1, referente à frequência com que a instituição escolar oferece formação continuada com foco socioemocional. Conforme os dados, 60% dos respondentes afirmam que a formação ocorreu “esporadicamente, em eventos ou palestras pontuais sem

aprofundamento”. Outros 20% indicam que o tema foi abordado de forma superficial dentro de outras formações, e apenas 20% relatam ter participado de uma formação “sistemática e contínua”. Nenhum professor afirmou nunca ter participado de uma formação com esse foco.

Gráfico 1: Frequência da Oferta de Formação Continuada em Competências Socioemocionais

Instrução: Marque a alternativa que melhor representa sua realidade ou percepção. 1. Em relação à sua trajetória profissional, com que frequência s...envolvimento de competências socioemocionais?
5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Um dos participantes sintetizou essa realidade: "A formação continuada focada no socioemocional deveria acontecer constantemente para melhor convivência e relacionamento efetivo em sala de aula, mas o que temos são palestras rápidas, sem continuidade" (Professor 1). Essa fala evidencia não apenas a esporadicidade da oferta, mas também a percepção docente de que essa configuração é insuficiente para promover mudanças efetivas na prática.

Essa formação pontual e descontínua encontra eco na crítica de Gatti (2008 *apud* Prata, 2023) aos modelos formativos desarticulados das necessidades reais da docência. Tal formato opera na lógica do paliativo, incapaz de fomentar a "tomada de consciência" e a ressignificação das práxis pedagógicas que Prata (2023) defende como elementos centrais de uma formação transformadora.

Contudo, quando instados a imaginar um modelo ideal de formação, os docentes apontaram para direções opostas. Conforme evidenciado pelos dados, 60% dos professores elegeram a opção "oficinas práticas com estudos de caso, simulações e trocas de experiências entre os professores" como a abordagem mais transformadora. A preferência por metodologias ativas, centradas na prática reflexiva e na colaboração entre pares, está em plena sintonia com a perspectiva de Nóvoa (2019). Para o autor, a formação deve emergir das práticas escolares e se construir na coletividade, superando a figura do professor isolado e valorizando os saberes construídos no cotidiano. O Professor 2 reforçou essa visão ao sugerir que um projeto formativo deveria priorizar o desenvolvimento da "autoconsciência, tomada de decisões e

habilidade interpessoal", justificando que "o sujeito precisa conhecer suas emoções para identificar pontos de melhoria".

Os achados desta categoria, portanto, indicam uma clara dissonância entre a oferta atual de formação continuada e as necessidades dos professores. A demanda não é apenas por mais formação, mas por uma formação de qualidade, que seja prática, reflexiva, colaborativa e contínua, superando o modelo de eventos pontuais e teóricos que, conforme os dados sugerem, possui impacto limitado na transformação da prática pedagógica. Conclui-se que o primeiro objetivo específico foi alcançado, confirmando que as práticas formativas identificadas são, na percepção dos docentes, majoritariamente pontuais e superficiais.

3.2 A INTEGRAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE: ENTRE A INTENÇÃO E A SOBRECARGA ESTRUTURAL

Os dados referentes ao segundo objetivo específico revelaram que a integração das competências socioemocionais ocorre de maneira complexa e condicionada pelo contexto escolar. Embora os professores demonstrem reconhecimento da importância dessas competências, sua incorporação ao cotidiano pedagógico apresenta limitações significativas.

Conforme os dados quantitativos, 60% dos professores afirmam integrar essas competências "sempre que possível". Entretanto, as narrativas qualitativas demonstram que essa integração acontece predominantemente de forma reativa, como resposta a situações específicas que surgem no ambiente escolar. Um professor exemplificou: "Quando percebo um aluno desmotivado ou um conflito, paro a aula e converso. É nesse momento que trabalho a empatia, o respeito".

A principal barreira identificada pelos docentes (40% das respostas) é a "prioridade dada exclusivamente aos conteúdos cognitivos e avaliações externas". Esta percepção materializa a tensão analisada por Manfré (2021) entre o ideal formativo da BNCC e as práticas avaliativas que ainda organizam o tempo escolar. A estrutura curricular densa e a pressão por cumprimento de conteúdos limitam o espaço para uma abordagem transversal e planejada das competências socioemocionais.

As observações do cotidiano escolar complementam essa análise, registrando situações em que as próprias dificuldades de autorregulação emocional dos professores impactam o ambiente de aprendizagem. Um caso documentado mostra um docente que, frente à indisciplina, demonstra "pouca paciência" e reage de forma "agitada", contribuindo para um clima "passivo e um pouco tenso". Esta constatação relaciona-se diretamente com as contribuições de Goleman (2005) sobre a importância da inteligência emocional do educador na criação de ambientes propícios à aprendizagem.

Apesar desses desafios, os dados também revelam práticas pedagógicas intencionais que demonstram a aplicação consciente de competências socioemocionais. Professores relatam o uso estratégico da "escuta ativa" para fortalecer vínculos, o estímulo à "empatia" coletiva para mediação de

conflitos e o acolhimento dialógico de estudantes. Contudo, essas práticas parecem depender mais da sensibilidade individual de cada educador do que de uma estratégia institucional consolidada.

Esta análise confirma que o segundo objetivo específico foi alcançado, evidenciando que a integração das competências socioemocionais na prática docente é um processo tensionado entre a intenção pedagógica e as limitações de uma estrutura escolar ainda predominantemente centrada em dimensões cognitivas e conteudistas.

3.3 IMPACTOS PERCEBIDOS E A BARREIRA CENTRAL: ENTRE O RECONHECIMENTO E O DESPREPARO

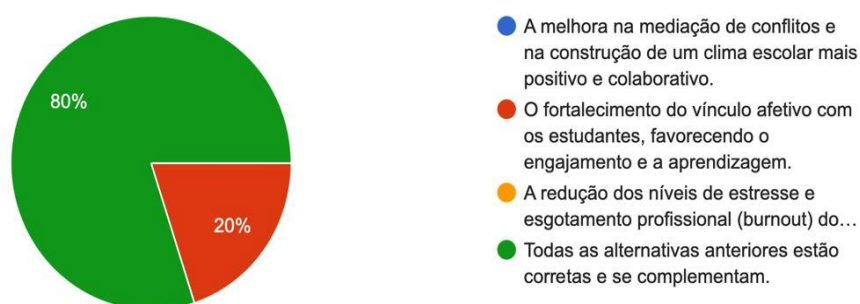
Os dados referentes ao terceiro objetivo específico compreender as percepções docentes sobre os impactos e as principais barreiras para a consolidação da educação socioemocional revelaram uma dicotomia significativa: um forte reconhecimento dos benefícios convive com um sentimento generalizado de despreparo para promovê-los efetivamente.

Os professores demonstraram consciência clara e unânime sobre os impactos positivos de um docente com competências socioemocionais desenvolvidas. Conforme os dados quantitativos. Conforme os dados quantitativos (Gráfico 2), a melhoria do clima escolar e a redução do estresse docente foram apontadas como impactos principais, somando 80% das respostas em conjunto.

Gráfico 2: Impacto de um Professor com Competências Socioemocionais Desenvolvidas

4. Na sua percepção, qual o impacto mais significativo quando um professor possui competências socioemocionais bem desenvolvidas?

5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Esta percepção dupla que reconhece benefícios tanto para os estudantes quanto para o próprio bem-estar profissional corrobora estudos que relacionam o desenvolvimento dessas competências com a prevenção do esgotamento docente e a promoção de ambientes educacionais mais saudáveis (Balduino;

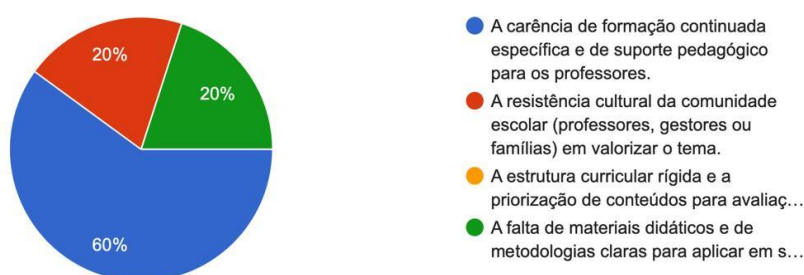
Canettieri; Santos, 2021). Um professor comentou: *"Quando consigo manter a calma e acolher o aluno, não só ele aprende melhor, como eu saio da aula menos cansado"* (Professor 2).

Este reconhecimento, contudo, contrasta abruptamente com a identificação dos principais obstáculos. Quando questionados sobre a maior barreira para a implementação da educação socioemocional (Gráfico 3), 60% dos docentes apontaram a "falta de formação continuada específica e de qualidade".

Gráfico 3: Maior obstáculo para a implementação da educação socioemocional.

3. Considerando os desafios do ambiente escolar, qual dos fatores abaixo você considera o maior obstáculo para a implementação efetiva da educação socioemocional na sua escola?

5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Este dado é central para a presente investigação e reforça a hipótese de que a formação continuada constitui o ponto nevrálgico do problema. Os professores sentem-se despreparados institucionalmente para lidar com as complexas demandas emocionais da sala de aula, como afirmou o Professor 3: *"Uma das principais resistências é a ausência de capacitações sistemáticas dos professores para lidar com temas socioemocionais"*.

Esta carência formativa, como discutido por Couto e Urt (2022), deixa um vácuo na preparação dos professores para lidar com as dimensões emocionais da educação. Os diários de bordo oferecem exemplos vívidos desse despreparo. Observou-se, por exemplo, um docente que, embora demonstrasse calma, não apresentava sensibilidade para *"perceber e compreender as emoções dos alunos"*. Outro caso registrou um professor reagindo com impaciência e agitação à indisciplina, evidenciando dificuldades de autorregulação emocional. Estas situações ilustram como a falta de formação específica se reflete diretamente na qualidade das interações em sala de aula, corroborando a afirmação de Goleman (2005) de que os estados emocionais são contagiosos e um professor desregulado tende a gerar um ambiente desregulado.

A análise indica que a lacuna formativa transcende a mera ausência de conteúdo teórico. Ela se manifesta na dificuldade de aplicar, de forma intencional e sistemática, competências como empatia, escuta ativa e autorregulação em situações pedagógicas concretas. Esta constatação aponta para a necessidade de modelos formativos que, conforme defende Nóvoa (2019), superem a transmissão de conhecimentos e se

constituam como espaços de reflexão colaborativa sobre a prática, onde os professores possam desenvolver não apenas o saber sobre as emoções, mas o saber-fazer com as emoções no contexto educativo.

Portanto, o terceiro objetivo específico foi alcançado. A análise das percepções docentes revelou um profundo reconhecimento dos impactos positivos da educação socioemocional, tanto para os alunos quanto para os próprios professores. Contudo, essa valorização coexiste com um forte sentimento de despreparo, sendo a carência de uma formação continuada de qualidade apontada como a principal barreira para a implementação efetiva dessas competências. Esta contradição entre reconhecimento e capacidade de ação constitui o cerne do desafio identificado pela pesquisa.

4 CONCLUSÃO

Esta investigação analisou as percepções docentes sobre a formação continuada em competências socioemocionais e seus efeitos na prática pedagógica, tomando como referência o contexto de uma Escola de Referência em Ensino Médio de Pernambuco. Os resultados obtidos confirmam a existência de uma lacuna formativa substantiva entre o discurso normativo expresso na BNCC e no modelo de Educação Interdimensional do estado e a realidade concreta vivenciada pelos professores no cotidiano escolar.

Os objetivos propostos foram alcançados de maneira satisfatória. O objetivo geral, que visava analisar a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento socioemocional docente, foi atingido por meio da identificação de uma dissonância fundamental. Embora os professores reconheçam a importância do tema e seus impactos positivos, a formação ofertada é majoritariamente pontual e insuficiente para promover transformações efetivas na prática. Os objetivos específicos também foram contemplados. Foram identificadas as características das formações ofertadas, predominantemente esporádicas e expositivas. Analisou-se como a integração dessas competências na prática ocorre de forma mais reativa do que planejada, tensionada pela sobrecarga curricular. E compreendeu-se que os docentes percebem os benefícios da educação socioemocional, mas identificam na carência formativa a principal barreira à sua efetivação.

A análise revelou que a carência de uma formação continuada específica, prática e de qualidade constitui o principal obstáculo para a implementação efetiva da educação socioemocional. Os professores sentem-se despreparados e desamparados institucionalmente para lidar com as complexas demandas emocionais da sala de aula. Esta situação se agrava frente a barreiras estruturais como a priorização de conteúdos cognitivos e a rigidez curricular. Nesse cenário, a aplicação das competências socioemocionais depende mais da sensibilidade individual de cada educador do que de um projeto pedagógico institucional consolidado.

A hipótese inicial da pesquisa foi confirmada. A configuração atual da formação continuada mostra-se insuficiente para equipar os professores com as ferramentas necessárias para a consolidação das

competências socioemocionais como eixo transversal da prática pedagógica. A ausência de um suporte formativo adequado impede que os potenciais benefícios da educação socioemocional, amplamente reconhecidos pelos docentes, se realizem plenamente no ambiente escolar.

As implicações desses achados são claras e exigem ação. Para que o projeto de Educação Interdimensional e os princípios da BNCC transcendam o plano normativo e se concretizem na prática, é imperativo reestruturar as políticas e programas de formação continuada de professores. Isso implica superar definitivamente o modelo das palestras pontuais e investir na construção de processos formativos que sejam contínuos e permanentes, integrados à trajetória profissional docente. Processos que sejam práticos e colaborativos, baseados em metodologias ativas que partam de problemas reais do cotidiano escolar. Que sejam contextualizados, dialogando com as necessidades específicas de cada comunidade escolar. E que sejam críticos, articulando o desenvolvimento socioemocional a uma reflexão sobre as condições de trabalho, o currículo e as relações no espaço educativo.

Apenas com um investimento sério e estruturante na formação docente será possível preencher a lacuna entre a norma e a prática. Tal investimento é condição fundamental para que os professores de Pernambuco se tornem agentes capazes de promover uma educação verdadeiramente integral, humanizadora e transformadora. Uma educação onde as dimensões cognitivas e socioemocional se desenvolvam de forma indissociável, tal como preconiza o modelo educacional que o próprio estado professa.

REFERÊNCIAS

BALDUINO, A.; CANETTIERI, T.; SANTOS, M. F. Saúde mental docente: a urgência de políticas de formação emocional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

COUTO, B. C.; URT, S. C. A instrumentalização das emoções na formação docente: riscos de uma abordagem reducionista. *Educação & Realidade*, v. 47, n. 2, 2022.

DENHAM, S. A.; BASSETT, H. H.; ZINSSER, K. M. Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In: Pianta, R. C. (Ed.). *Handbook of early childhood education*. New York: Guilford Press, 2012. p. 395-414.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, 2008.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

JUSTO, A. P.; ANDRETTA, I. Competências socioemocionais em professores: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 1-9, jan. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANFRÉ, A. H. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. *Série-Estudos*, [s. l.], v. 26, n. 57, p. 267-288, jan. 2021.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a formação continuada de professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan. 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-10, mar. 2019.

PRATA, G. C. F. B. A formação de professores de matemática: a tomada de consciência como interseção entre letramento matemático, sequência fedathi e a teoria da objetivação. 2023. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/76348/3/2023_tese_gcfbprata.pdf Acesso em: 02 nov. 2026.

SÁ, R. C.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; ALCOFORADO, J. L. M. Formação reflexiva de professores e desenvolvimento de competências socioemocionais: um relato de experiência. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 2383-2404, mar. 2023.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. D. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, n. 1, p. 1-10, jan. 2021.

SANTOS, P. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Estratégias de aprendizagem e autorregulatórias na formação continuada de professores: uma revisão de literatura. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, Campo Mourão, v. 24, n. 2, p. 299-307, fev. 2023.

TESCH, A. da C.; SILVA, D. da; LÔBO, Ítalo M.; ZATTI, M. C. K.; FERREIRA, P. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL. *Revista Ilustração*, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 11–28, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i7.344. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/344>. Acesso em: 25 jan. 2026.