



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

RAYANA MOREIRA CORDEIRO

**A FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE: pensando
competências para um ambiente de ensino mais humanizado**

São Luís
2026

RAYANA MOREIRA CORDEIRO

**A FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE: pensando
competências para um ambiente de ensino mais humanizado**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito para obtenção do grau
de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria de Oliveira
Ramos.

São Luís
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Cordeiro, Rayana Moreira.

A FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE : pensando competências para um ambiente de ensino mais humanizado / Rayana Moreira Cordeiro. - 2026.

59 p.

Orientador(a): Adriana Maria de Oliveira Ramos.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Formação de Professores/as. 2. Educação Socioemocional. 3. Práticas Pedagógicas. I. Ramos, Adriana Maria de Oliveira. II. Título.

RAYANA MOREIRA CORDEIRO

**A FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE: pensando
competências para um ambiente de ensino mais humanizado**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito para obtenção do grau
de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria de Oliveira
Ramos

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Adriana Maria de Oliveira Ramos (Orientadora)
Doutora em Educação - UFMA
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Francy Sousa Rabelo
Doutora em Educação - UFMA
Universidade Federal do Maranhão
1º Examinador/a

Profa. Walkíria de Jesus França Martins
Doutora em Educação - UFMA
Universidade Federal do Maranhão
2º Examinador/a

A Deus, pela sua enorme generosidade em minha vida, criando oportunidades fundamentais para me formar como aprendiz neste mundo.

À minha família e ao meu filho, pelo apoio e afeto.

À minha orientadora, Adriana Maria, pela amabilidade em ensinar-me.

AGRADECIMENTOS

A minha profunda gratidão, primeiramente, a Deus, por me permitir alcançar mais um passo no pódio da vida. Sem a Sua presença, eu não estaria aqui. Ele abençoou o percurso da minha vida com belas e preciosas oportunidades, além do que eu poderia imaginar, confirmando Sua presença e autoria em cada detalhe da minha caminhada.

Sou grata também pela Sua graça, pelo Seu consolo e refúgio quando, nos momentos difíceis da minha rotina para o desenvolvimento desse trabalho, eu sucumbia em pensamentos negativos. Você me mostrou que tudo é possível e acalmou meu coração.

Agradeço à minha família, especialmente ao meu pai, Raimundo, à mãe, Maria, ao meu irmão, Valterli, e ao meu marido, José, que, mesmo numa vida corrida, abriram mão do descanso para me ajudar a realizar o meu sonho. Seus pequenos gestos e ações foram fundamentais para eu chegar até aqui. Sempre foi por vocês!

Agradeço ao meu filho, Rômulo Augusto por tanto falar do seu desafio em lidar com sentimentos e emoções, você inspirou minha curiosidade sobre a temática até chegar a esse trabalho. Me mostrou que os sentimentos, as emoções e as ações de cuidado fazem a diferença na vida humana.

Às professoras e aos professores do curso de pedagogia que contribuíram na minha formação por meio dos ensinamentos, histórias de vida e atitudes que foram fundamentais para me tornar quem eu sou hoje.

À minha querida professora orientadora, Adriana Maria, que deixou o processo de escrita e pesquisa mais leve e significativo com seus encaminhamentos. Sua forma singular de orientar e ensinar me ajudou nos momentos mais difíceis de medo e insegurança, me fazendo superá-los.

A escola, a gestora, as coordenadoras e as professoras que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa de campo, muito obrigado!

Registro também que todas as coisas foram criadas por ele, e tudo existe por meio dele e para ele. Glória a Deus!

[...] temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.

(Nóvoa, 2009, p. 39)

RESUMO

Trata-se de uma investigação sobre a formação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da educação socioemocional, evidenciando as implicações para a prática pedagógica e atuação em sala de aula. A escolha dessa temática de pesquisa teve como motivação experiências vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia, principalmente durante os estágios supervisionados, nos quais foi possível observar algumas instabilidades socioemocionais dos/as professores/as no cotidiano escolar. Objetivou-se analisar de que maneira a formação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental incorpora a dimensão socioemocional, identificando suas implicações para a prática pedagógica. Assim conheceu-se de forma a educação socioemocional é contemplada nos currículos de formação inicial e continuada de professores/as, com base em uma revisão de produções bibliográficas relevantes. Buscou-se examinar as contribuições das competências socioemocionais para a prática pedagógica, e suas implicações no desempenho profissional e nas interações no ambiente escolar. Ainda procurou-se; identificar como os/as professores/as lidam com suas próprias instabilidades socioemocionais, examinando os impactos dessas vivências em sua atuação docente e nas relações com os/as estudantes. Como caminho metodológico de investigação, desenvolveu-se um levantamento bibliográfico, subsidiado no estudo do tipo estado da questão. Também incorporou-se a pesquisa de campo com delineamento de observação participante para conhecer um pouco melhor as implicações socioemocionais e a entrevista semiestruturada para saber o entendimento sobre formação e educação socioemocional das/os professoras/es. Os resultados da pesquisa bibliográfica e de campo indicam que a formação de professores/as na perspectiva socioemocional ainda possui produção científica limitada, tanto na formação inicial quanto na continuada, carecendo de maior aprofundamento e compreensão. Conclui-se que a educação socioemocional contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem tanto que na formação inicial como na continuada faz-se necessário incorporar a educação socioemocional a fim de possibilitar o fortalecimento do bem-estar do/a professor/a e aprendizes e de um ambiente de ensino mais humanizado.

Palavras-chave: Formação de professores/as. Educação socioemocional. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This is an investigation on the training of teachers/those of the Early Years of Elementary School in the perspective of socio-emotional education, highlighting the implications for pedagogical practice and classroom performance. The choice of this research theme had as motivation experiences experienced throughout the course of Pedagogy, especially during the supervised stages, in which it was possible to observe some socioemotional instabilities of teachers in daily school life. The objective was to analyze how teacher training/those of the Early Years of Elementary Education incorporates the socio-emotional dimension, identifying its implications for pedagogical practice. This is how socioemotional education is included in the initial and continuing training curricula of teachers, based on a review of relevant bibliographic productions. We sought to examine the contributions of socio-emotional skills to pedagogical practice, and their implications in professional performance and interactions in the school environment. It was also sought to identify how teachers deal with their own socioemotional instabilities, examining the impacts of these experiences in their teaching and relationships with students. As a methodological path of investigation, a bibliographic survey was developed, subsidized in the study of the state of the question. Field research with participant observation design was also incorporated to understand the socioemotional implications a little better and the semi-structured interview to know the understanding about socio-emotional formation and education of teachers. The results of bibliographic and field research indicate that teacher training in the socioemotional perspective still has limited scientific production, both in initial and continuing education, lacking greater depth and understanding. It is concluded that socio-emotional education contributes significantly to the teaching and learning process, both in initial and continuing education, it is necessary to incorporate socio-emotional education in order to enable the strengthening of well-being from the teacher and learners and a more humanized teaching environment.

Keywords: Teacher training/s. Socio-emotional education. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de produções encontradas com o uso de filtro e descritores, no período de setembro a outubro de 2025, com recorte temporal de 2021 a 2025.	28
Quadro 2: Quantitativo de produções encontradas com o uso de filtro e descritores, no período de setembro e outubro de 2025, com recorte temporal de 2021 a 2025.	29
Quadro 3: Produção encontrada com o uso de filtro e descritores, no período de setembro e outubro de 2025, com recorte temporal de 2021 a 2025.....	33
Quadro 4: Produção encontrada com o uso de descritores e booleanos, no período de setembro e outubro de 2025.....	34
Quadro 5: Quantitativo de produções encontradas na Revista Diálogo Educacional em Novembro de 2025.....	35
Quadro 6: Perfil das professoras entrevistadas.....	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Caminhos metodológicos da pesquisa.....	15
2 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL.....	18
2.1 Formação docente em movimento: tensões, transformações e humanização....	18
2.2 Educação socioemocional e desenvolvimento profissional docente.....	21
2.3 Formação socioemocional: um Estado da Questão.....	26
2.3.1 Processo de busca e identificação das pesquisas.....	27
2.3.2 Achados base de dados CAPES.....	28
2.3.3 Achados na Base de dados SciELO.....	32
2.3.4 Achados na base de dados TEDE UFMA.....	34
2.3.5 Achados em um periódico multidisciplinar.....	35
2.3.6 Contributos do objeto de estudo mediante as produções atuais.....	36
3 IMPLICAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS MA.....	38
3.1 Dialogando com os dados: Leitura e Interpretação.....	38
3.2 Caracterização da escola e dos sujeitos participantes.....	39
3.3 O cotidiano da sala de aula: uma leitura a partir da observação participante.....	40
3.4 Entre relatos, percepções e sentidos: falas das professoras.....	42
3.5 Impactos socioemocionais na prática em sala de aula dos anos iniciais.....	45
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	55
APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	56
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	57
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	58

1 INTRODUÇÃO

A formação humana é um processo contínuo que atravessa toda a vida e ocorre, em grande parte, nas interações estabelecidas nos diversos contextos socioculturais em que estamos inseridos. A escola, como espaço privilegiado de relações e aprendizagens, assume um papel central na formação socioemocional dos indivíduos. Nesse cenário, o/a educador/a é figura essencial, atuando como agente de transformação e mediação.

Historicamente, a formação docente no Brasil tem sido marcada por lacunas que comprometem a qualidade do ensino. Embora o ato de ensinar, por vezes, seja socialmente percebido como uma tarefa simples, o exercício da docência exige competências complexas que envolvem aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A expectativa social sobre o desempenho do/a professor/a é elevada, mas nem sempre acompanhada de condições adequadas de formação e trabalho. Nesse sentido, torna-se urgente repensar os processos formativos à luz das demandas contemporâneas, especialmente no que se refere à dimensão socioemocional.

Vive-se em uma sociedade em constante transformação, na qual novos desafios incidem diretamente sobre o campo educacional. Entre essas mudanças, destaca-se a crescente valorização da educação socioemocional como parte fundamental da formação integral do/a professor/a. Pensar a docência a partir de uma perspectiva que contemple as competências socioemocionais é reconhecer que tais habilidades podem ser desenvolvidas, aprendidas e aperfeiçoadas, contribuindo para uma prática pedagógica mais humana, empática e eficaz.

A educação socioemocional abrange o ensino de competências que extrapolam o domínio cognitivo, envolvendo também aspectos afetivos e comportamentais. Como destaca Goleman (2011, p. 272) “as aptidões emocionais não são fixas, podendo ser aprimoradas por meio de aprendizagens específicas, considerando o próprio processo de amadurecimento cerebral”. Assim, o investimento na formação socioemocional do/a educador/a favorece tanto o seu desenvolvimento pessoal e profissional como a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e saudável para todos.

Nesse contexto, a formação de professores/as deve proporcionar oportunidades para o desenvolvimento dessas competências, tendo em vista a

diversidade presente nos contextos escolares. A atuação docente está fortemente atravessada por experiências formativas prévias, que influenciam tanto a prática pedagógica quanto a cultura escolar. Uma escola comprometida com a formação integral do educando deve, portanto, valorizar também a dimensão relacional e emocional no cotidiano escolar.

A realidade educacional impõe ao/à docente uma série de desafios e pressões que, se não forem bem geridos, podem comprometer seu bem-estar e sua atuação profissional. Conhecimentos e estratégias voltados à gestão emocional e ao enfrentamento do estresse tornam-se, assim, aliados fundamentais para práticas docentes mais conscientes e cuidadosas. A formação docente que considera essas dimensões contribui para a construção de um ambiente educativo mais seguro, respeitoso e humanizado.

A escolha dessa temática de pesquisa surgiu a partir de experiências vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia, especialmente durante os estágios supervisionados. Foi possível observar professores/as que, diante das adversidades do cotidiano escolar, apresentavam sinais de desgaste emocional e instabilidade social. Tais situações reforçaram a percepção da relevância social do tema, que evidencia como os aspectos socioemocionais afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, impactando docentes e discentes.

Considerando isso, optou-se por uma abordagem que contempla tanto a formação inicial quanto a continuada (ou permanente) dos/as professores/as. Embora a temática da educação socioemocional tenha ganhado espaço no cenário educacional contemporâneo, ainda é um campo de investigação em desenvolvimento, com produções acadêmicas limitadas.

Ao tratar da formação e da atuação docente sob a ótica das competências socioemocionais, não se pretende elaborar um inventário de habilidades a serem adquiridas. Até porque, não é possível predeterminar um grupo de atributos que definem o profissional do futuro. O que se propõe é uma reflexão ampliada e sensível sobre a formação do/a professor/a e sobre como o conhecimento e o desenvolvimento dessas competências podem contribuir para um ambiente educacional mais humano, colaborativo e significativo.

Assim, este trabalho busca responder a seguinte questão de pesquisa: De que maneira a formação de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental

contempla a dimensão socioemocional, e quais são suas implicações para a prática pedagógica?

Para dar resposta a questão, definimos o seguinte objetivo geral: Analisar de que maneira a formação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental incorpora a dimensão socioemocional, identificando suas implicações para a prática pedagógica. Para tratarmos do assunto, delineamos os objetivos específicos:

- Conhecer de forma a educação socioemocional é contemplada nos currículos de formação inicial e continuada de professores/as, com base em uma revisão de produções bibliográficas relevantes.
- Examinar as contribuições das competências socioemocionais para a prática pedagógica, evidenciando de que maneira essas habilidades influenciam o desempenho profissional e as interações no ambiente escolar.
- Identificar os/as professores/as lidam com suas próprias instabilidades socioemocionais, examinando os impactos dessas vivências em sua atuação docente e nas relações com os/as estudantes.

Posto isto, o trabalho está estruturado em 4 seções: na primeira, INTRODUÇÃO, revela ponderações para a investigação, trazendo a relevância da temática e objetivos. E, ainda percorrendo sobre o caminho metodológico, destaca-se que a pesquisa foi estruturada a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e de campo, buscando compreender o fenômeno investigado em sua profundidade. Na segunda, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL, aborda-se a discussão sobre o percurso de tensão, transformação e humanização da formação docente, além de destacar a forma que a educação socioemocional é contemplada neste processo. No mais, ainda nesta seção, apresenta-se o Estado da Questão (EQ) onde nos aprofundamos sobre o objeto de estudo e as contribuições da ciência atual. Na terceira seção, nomeada IMPLICAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS MA apresenta-se a pesquisa de campo com os/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental. Bem como, a observação participante e entrevista semiestruturada, além de discutir as análises de dados em conformidade com os objetivos da pesquisa. Na quarta seção,

contempla-se as CONSIDERAÇÕES FINAIS do estudo, na qual destaca-se algumas verificações e questionamentos que instigaram a escolha do objeto de pesquisa.

1.1 Caminhos metodológicos da pesquisa

Em virtude do objetivo deste estudo, analisar de que maneira a formação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental incorpora a dimensão socioemocional, identificando suas implicações para a prática pedagógica, a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Tozoni-Reis (2009, p. 17) “a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que simplesmente descrevê-los”.

A escolha por essa abordagem se justifica por possibilitar um olhar aprofundado sobre fenômenos humanos e sociais, adentrando o universo dos significados e das relações interpessoais. Como ressalta Minayo (2001) a pesquisa em educação busca compreender os sentidos, os motivos e as aspirações dos sujeitos, permitindo captar nuances de suas percepções, experiências e contextos.

Sendo assim, como etapa inicial, foi realizado um levantamento bibliográfico, que conforme Tozoni-Reis (2009, p. 35) “essa modalidade de pesquisa tem como principal característica a utilização da própria bibliografia como campo de coleta de dados”. Então, optou-se, por buscar na bibliografia a fundamentação teórica necessária para entender o panorama da formação de professores no Brasil, bem como colaborar com a contextualização da educação socioemocional.

Fundamentado nisso, incorporou-se igualmente o método denominado Estado da Questão (EQ) que tem por finalidade “identificar e organizar a produção científica existente sobre um determinado tema, localizando-o no estado atual da ciência” (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p. 7). Posto isto, contempla-se os contributos originais e reais a respeito do tema pesquisado, ancorando estudos, discussões e posições.

Complementarmente, a pesquisa incluiu a etapa de campo, a fim de possibilitar uma aproximação direta com o objeto de estudo e a construção de conhecimentos sustentados na realidade observada. Conforme destaca Minayo

(2001), o trabalho de campo exige envolvimento e identificação com o tema, pois pressupõe um exercício constante de questionamento e reflexão, indo além da simples coleta de informações para alcançar a produção de novos saberes.

Nesse contexto, “as pessoas e os grupos investigados são sujeitos históricos, e, para transformá-los em objeto de estudo, faz-se necessária uma sólida construção teórica” (Minayo, 2001, p. 54). Por isso, o campo torna-se um espaço de múltiplas possibilidades, exigindo do/a pesquisador/a uma postura teórica atenta para captar as manifestações dos fenômenos em sua complexidade.

O cenário da pesquisa foi uma Escola da Rede Municipal de São Luís, localizada na Zona Rural. A escolha por essa escola justificou-se, primeiramente, pela relação de proximidade construída durante a realização de um estágio extracurricular. E, outro fator relevante, foi que alguns/mas professores/as da escola participaram a poucos meses de uma formação continuada sobre a temática da educação socioemocional, o que os/as tornam participantes valiosos/as para a presente investigação.

Como critérios de inclusão, foram considerados os/as professores/as que atuam em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) durante o ano letivo em curso. Como critério de exclusão, foram desconsiderados/as os/as docentes que estejam afastados/as da docência direta em sala de aula. Além disso, elucida-se que as identidades dos sujeitos da pesquisa foram preservadas, adotando-se nomes fictícios.

O instrumento de coleta de dados incluiu, em um primeiro momento, a **observação participante**, modalidade em que o/a pesquisador/a, “enquanto parte do contexto observado, estabelece uma relação direta com os sujeitos, podendo, simultaneamente, influenciar e ser influenciado pelo ambiente” (Minayo, 2001, p. 59).

Além disso, foi utilizada a **entrevista semiestruturada**, na qual as perguntas são apresentadas de forma flexível e adaptável ao rumo da conversa, respeitando a espontaneidade do entrevistado (Tozoni-Reis, 2009). O roteiro de entrevistas foi elaborado a partir das observações iniciais, contemplando as inquietações surgidas ao longo do processo investigativo.

Após a coleta, os dados foram analisados por meio da **análise interpretativa**, que para Severino (2013) é um processo de diálogo com os textos, as ideias e os

contextos, no qual o/a pesquisador/a toma posição crítica, ultrapassando o sentido literal das mensagens para extrair suas múltiplas camadas de significação.

Para tratar os dados e realizar a análise interpretativa, usam-se múltiplas etapas de pesquisa, sendo específica das duas primeiras a procura por “relacionamento lógico-dinâmico de suas ideias com as posições de outros autores que eventualmente o influenciaram ou que foram por ele influenciados” (Severino, 2013, p. 56). Esse momento preliminar tem caráter de abordagem genérica e prepara para a próxima etapa.

Na sequência o autor assinala a etapa “um ponto de vista estrutural” centrado na busca da compreensão interpretativa do pensamento apresentado e suas implicações. Nesse ponto, constatamos que por vezes as ideias não são totalmente claras no texto mas justificam a posição do pensamento do autor (Severino, 2013).

A próxima etapa, é estabelecer articulação e aproximação das ideias do texto com outras semelhantes e que vieram antes, assumindo a interpretação crítica. A tomada de posição crítica desencadeia a avaliação em suas duas perspectivas: de um lado visa a coerência interna, por outro “[...] originalidade, alcance, validade e a contribuição que dá à discussão”(Severino, 2013, p.57).

Portanto, para que análise interpretativa seja realizada nessa pesquisa, os dados coletados na observação e entrevistas foram analisados por meio de leitura minuciosa do que foi produzido, fazendo o movimento de agrupar pensamentos e unidades de significados para que se estabeleça relações entre os dados e os referenciais da formação docente e educação socioemocional.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Nesta seção, para a elaboração do estudo, incorporamos diferentes etapas de investigativas, entre as quais se destaca de início a revisão bibliográfica, processo caracterizado pela busca de referências para fundamentar a temática em desenvolvimento. Nisso, é correto afirmar que, para qualquer produção científica, temos outros trabalhos desenvolvidos em diversos cenários e concepções. O acesso a esses estudos possibilita um direcionamento mais preciso e melhores deliberações iniciais, auxiliando a autora a demarcar e compreender com maior profundidade o próprio tema.

Importa, então, compreender e explicitar os pensamentos dos/as autores/as que são referências na área de formação de professores/as como Nóvoa (2009, 2012, 2017, 2022) e Alvorada-Padra (2010) e na educação socioemocional como Santos (2023), Elias et al. (1997), Shigunov (2022), Tesh et al. (2024) e Goleman e Senge (2015). Em seguida, ainda nesta seção, tratamos da produção do Estado da Questão (EQ) ancorado nos trabalhos mais recentes que apresentam similaridades com esta pesquisa. Nesse processo, faz-se uma síntese dos contributos das produções selecionadas apoiando reflexões e posições.

2.1 Formação docente em movimento: tensões, transformações e humanização

Desde a origem, compreende-se a necessidade de formar profissionais comprometidos com o processo de ensinar. Por isso, a trajetória da formação de professores/as tem sido marcada por constantes atravessamentos, ora por disputas, ora por contradições. Diante dessas tensões, que não são exatamente novas, mas se apresentam sob novas roupagens, percebe-se os diferentes prismas de análise da educação e da profissão docente (Nóvoa, 2022).

Nesse contexto, ressalta-se que, o processo histórico de formação docente é marcado pelo recrutamento de professores/as como pessoas de notório saber, sem qualquer formação, tendo como argumento o domínio de dada matéria e interesse em ensinar. Mais a frente, deu-se a inclinação por supervalorizar as técnicas e tecnologias acreditando ser o suficiente para desenvolver os/as docentes, sem haver demanda de reflexão e problematização. E por fim, o olhar direcionado à educação

na perspectiva de aplicação de evidências da ciência, reduzindo a figura dos profissionais da educação a meros aplicadores de descobertas e orientações vindas de fora da escola (Nóvoa, 2022).

Sobre os aspectos citados, compete resgatar que, vivemos tempos permeados de interpretações equivocadas, algumas defendem de forma persistente, a recusa ao movimento de transformação da formação docente. Outras tomam como posição a linguagem da moda que reverbera a substituição dos/as professores/as por robôs de inteligência artificial (Nóvoa, 2022). Dentro desse cenário, nota-se que, anualmente, são publicados no mundo todo diversos estudos sobre a formação de professores/as, uma literatura robusta, mas que, apesar de ter um grande volume, ainda ressoa o sentimento de insatisfação (Nóvoa, 2022).

Dentre os escritos, pode-se destacar três grandes eixos: o professor reflexivo, um conceito da década de 1980 que deu origem a uma vastidão de trabalhos na esfera acadêmica, porém menos do que o esperado na dimensão da profissão. O professor pesquisador da década de 1990 também ganhou forte presença na formação do professorado, mas ao analisar os escritos nota-se uma intensidade de pesquisas realizadas por acadêmicos em vez de professores/as, afastando a produção de publicações sobre as práticas pedagógicas pelos próprios docentes. E na sequência, as abordagens (auto) biográficas que versam sobre a pessoa do/a professor/a, suas experiências e seus percursos, acabam por evidenciar um sentimento negativo sobre a profissão (Nóvoa, 2022).

Em face deste cenário formativo, como agir? Para o educador Nóvoa (2022) a formação de professores é um campo decisivo para mudança quando pensada na superação do silenciamento dos/as profissionais da educação, alavancando a valorização e reforço da profissão docente. Nisso, é preciso promover processos formativos que considerem a trajetória do docente, pois nela se refletem as contradições entre teoria e prática, essenciais à formação (Alvorada-Padra, 2010).

Ainda para Alvorada-Padra (2010, p. 370) “a construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola e de educação, bem como seus interesses, necessidades, habilidades, medos, dificuldades e limitações”. Essa construção ocorre nas diferentes situações que o/a professor/a está inserido, ora como aluno, ora como professor, mas sempre

refletindo sobre a realidade educacional a qual mantém relações e interações (Alvorada-Padra, 2010).

Desse modo, parte-se da concepção dos/as docentes como produtores de conhecimento ao longo de seu percurso formativo, sobretudo, quando articulam saberes teóricos à reflexão da realidade vivenciada. Assim, a formação docente deve estimular uma postura crítico-reflexiva, que fomente o pensamento autônomo e favoreça dinâmicas de autoformação participativa (Nóvoa, 1992).

É válido ressaltar que as profissões humanas lidam com incertezas e imprevisibilidade, sendo fundamental um planejamento para atuar. No entanto, tão importante quanto a preparação é saber reagir e decidir diante de situações inusitadas. Nas atividades diárias em sala de aula, os/as professores/ass são chamados à responsabilidade que exige uma formação humana. É bem aí que o entendimento de cada situação educativa, incluindo incidentes e enigmas, quando apoiado em uma boa base formativa, tem poder transformador (Nóvoa, 2022).

Falar da formação de professores/as envolve trazer à tona diversas palavras: identidade profissional, prática educativa, trabalho docente, conhecimento, desenvolvimento, reflexão e crítica. Dessa forma, atentemo-nos agora para o cuidado que a formação de docente deve ter, considerando que perpassa e impacta os múltiplos aspectos dentro da profissão. Por isso, todos os fundamentos que direcionam a preparação dos/as profissionais da educação tencionam a transformação da sua formação e das palavras já ditas.

Aliás, um fator determinante da formação são as demandas da contemporaneidade que impõe à escola o desafio de promover a formação integral de crianças e adolescentes, o que exige uma análise reflexiva sobre a formação docente desejada e necessária. O referido processo implica repensar a própria função docente. A esse respeito, destaca-se:

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios do nosso século (Nóvoa, 2017, p. 20).

Diante desta realidade, torna-se evidente, então, a relevância de uma formação humana comprometida com a construção de saberes capazes de promover transformações na estrutura de pensamento docente diante das heterogeneidade do trabalho pedagógico. Portanto, a formação precisa contemplar as dimensões humanas que compõem a profissão.

Ademais, reconhece-se a complexidade ao se tratar da formação de professores. Se, por um lado, tem-se a formação inicial, dada pelas universidades, por outro, há a formação continuada, oferecida pelas escolas. Ambas, no percurso histórico, foram por vezes concebidas como contraditórias. Entretanto, Nóvoa (2017, p. 26) comenta que :

Para escapar a esta oposição inútil e improdutivo, precisamos de encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha sentido uma formação profissional universitária, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão.

Para mais, entende-se que toda formação encaminha a profissão e é na atuação profissional que temos a possibilidade de firmar o conhecimento adquirido. Por isso, as formações (inicial e continuada) não podem ser vistas como opostas, elas se integram e nos dão pistas de como pensar e agir no ambiente escolar.

Sobre isso, Nóvoa (2017) avança destacando que necessitamos reconsiderar, com coragem e ânimo, nossas instituições e nossas práticas. Importa, para isso, superar as tendências de estagnação presentes na formação do professorado, considerando as dimensões humanas de vida na profissão. Por conseguinte, a próxima subseção vai abordar sobre como a educação socioemocional é englobada na formação de professores/as e em seu desenvolvimento.

2.2 Educação socioemocional e desenvolvimento profissional docente

Para tratarmos da educação social e emocional ou socioemocional (ESE), conforme a terminologia utilizada por alguns/mas autores/as, destacamos competências, habilidades e aprendizagem, uma vez que apresentam relação de dependência mútua. Além disso, nos estudos selecionados, os/as autores/as empregam essas nomenclaturas de forma interdependente.

Sendo assim, sobre a forma que a educação socioemocional tem se apresentado na formação de professores/as, Shigunov (2022) expressa que, na atualidade, a literatura pertinente às competências socioemocionais dos estudantes é mais volumosa, porém, no que se refere a temática relacionada ao/a docente permanece ainda muitas indagações e há limite na compreensão. A autora afirma que diante das demandas contemporâneas a escola é provocada a abordar aprendizagens que superem o currículo conteudista e ponderem sobre as questões socioemocionais.

Nesse sentido, Elias (1997) fala que, para promover uma educação social e emocional, é necessário ampliar o conhecimento, a responsabilidade e o cuidado, sendo desafiante e gratificante no processo de ensino. Por outro lado, esse mesmo autor narra que os programas de formação de professores dão pouca importância à presença das questões emocionais e sociais na aprendizagem na sala de aula, contudo há um número crescente de educadores reconhecendo a educação social e emocional (ESE) como parte fundamental da educação.

Outrossim, para Elias (1997) a aprendizagem social e emocional é compreendida como uma ferramenta que favorece relações interpessoais saudáveis, promove o amadurecimento de habilidades, atitudes e valores necessários à formação de competências sociais e emocionais. Sobre a definição de competência, Elias (1997, p. 2, tradução nossa) define como sendo:

[...] a capacidade de compreender, gerenciar e expressar os aspectos sociais e emocionais da vida de maneira que permita a gestão bem-sucedida das tarefas da vida, como aprendizagem, estabelecer relacionamentos, resolver os problemas do dia a dia e adaptar-se às demandas complexas de crescimento e desenvolvimento. Inclui autoconsciência, controle da impulsividade, trabalho cooperativo, cuidar de si e dos outros.

Ou seja, os aspectos sociais e emocionais transpassam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. As emoções e as habilidades sociais impactam tanto a prática docente quanto a experiência de aprendizagem dos/as alunos/as. As escolas ao proverem a educação socioemocional ajudam a ter um ambiente mais acolhedor e humanizado.

Os estudos que abordam a educação socioemocional não são precisamente recentes, a princípio o conceito foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos e posteriormente se difundiu pelo mundo. No entanto, quando visitamos diferentes

salas de aulas ficamos aflitos ao perceber que as crianças não recebem essa educação (Goleman e Senge, 2015). Com respeito a isto, Goleman e Senge (2015, p.12) discorrem que:

À medida que mais pais, educadores e alunos levarem a aprendizagem social e emocional e a consciência sistêmica às escolas, presenciaremos estudantes mais felizes, mais calmos e pessoalmente mais maduros sendo bem-sucedidos em suas vidas e contribuindo para mudanças vitais na sociedade.

Dessa forma, fica claro que a escola deve ponderar e estruturar os conhecimentos sobre as habilidades emocionais e sociais, em benefício a um ambiente de ensino mais cuidadoso. Goleman e Senge (2015) explicam que as competências emocionais e sociais são ingredientes ativos fundamentais, tais como:

[...] autoconsciência, ou saber como você se sente e por quê; autogestão, que é o que você faz em relação a esses sentimentos; empatia, ou saber o que os outros pensam e sentem e compreender seu ponto de vista; e enfim habilidades sociais, que somam tudo isso para você ter relacionamentos harmoniosos e recorrem a todos esses conjuntos de habilidades em inteligência emocional para você tomar decisões acertadas na vida (Goleman e Senge, 2015, p. 16).

No mais, acerca do conjunto de habilidades que formam as competências, Goleman e Senge (2015) escrevem que, na aprendizagem social e emocional, usamos diferentes ferramentas para contribuir e prosperar no ambiente. Por isso, eles criaram três conjuntos de habilidades cruciais: o “foco triplo”, que envolve a dimensão interna, no outro e externa.

De maneira mais detalhada Goleman (2015) explica a parte interna e no outro: a autoconsciência, para ele, é a hora que direcionamos a atenção ao nosso mundo interior de sentimentos e emoções e entendemos por que nos sentimos de tal forma. A autogestão equivale a possibilidade de abrir caminhos para ter controle de si mesmo, portanto focar no mundo interior nos permite lidar conosco mesmos diante de sentimentos e emoções de inquietações ou perturbações.

A respeito da empatia, o autor explica que é quando colocamos o foco em outras pessoas. O pilar da empatia segundo ele representa a compreensão de que forma outro se sente e sua forma de pensar sobre o mundo, articulando habilidades sociais e cooperação. Entender como o outro se sente e pensa é insuficiente, é preciso revelar preocupação e está pronto para ajudar (Goleman, 2015).

Consequentemente, Goleman (2015) discursa sobre 3 formas de empatia. A primeira, a empatia cognitiva, que entende como o outro se sente, pensa e suas

perspectivas, permitindo que se fale de maneira que o outro entenda. A segunda corresponde à empatia emocional percebendo como as pessoas se sentem de momento em momento. A última, preocupação empática, condiz à ação e intenção de ajudar. Portanto, a diferença é feita quando o professor enxerga, se importa e compreende o potencial do/a aluno/a.

Conforme Senge (2015), a parte externa revela que vivemos em meio a sistemas que influenciam nossa vida cotidiana, assim, toda organização é um sistema, seja a família, a escola ou a sociedade. O foco é que, para tomarmos decisões, precisamos considerar esses sistemas e compreender como eles nos moldam, a fim de optarmos por boas escolhas. Então, as habilidades humanas básicas de autoconhecimento, sintonia e trabalho coletivo contribuem substancialmente para a tomada de decisões. E, quando somadas às características internas e às do outro, tornam-se fundamentais para manter bons relacionamentos.

Outro fator que impera nas competências sociais e emocionais para os autores é a mobilização da atenção para orientar o foco. A exemplo: a criança, quando tem mente o que é interessante para ela e o que a cativa, entra em familiaridade com sua motivação interna. E assim, compreende que o aprendizado não é somente o que importa para o outro, mas também o que desperta seu apreço. O/A professor/a, de posse desse conhecimento, pode aproveitar os interesses dos/as estudantes para gerar envolvimento no aprendizado. Nesse sentido, Tesh (2024, p. 15) discorre que:

[...] a conceituação e a valorização das competências socioemocionais na educação revelam seu papel essencial no desenvolvimento dos alunos e na criação de uma cultura escolar positiva. A inclusão dessas competências no currículo e na prática pedagógica emerge como um elemento chave para preparar os alunos para os desafios da vida contemporânea, enfatizando a importância de uma educação que vai além do acadêmico, abordando as necessidades emocionais e sociais dos estudantes.

Concernente a esta conceitualização e valorização, entende-se que, dimensão socioemocional, enquanto parte integrante do conhecimento docente, pode colaborar para práticas pedagógicas mais humanizadas. Posto que a relação professor-aluno é permeada por intensas emoções que, às vezes, afetam o clima relacional em sala de aula, o domínio de práticas de cuidados torna-se essencial para a promoção da aprendizagem.

A partir disso, nota-se que, no imaginário social, há a crença de que o/a professor/a sabe proporcionar aprendizagens socioemocionais aos seus alunos; portanto, pressupõe-se que ele/a disponha dos recursos necessários. Contudo, Shigunov (2022) adverte que urge a necessidade de os/as profissionais da educação adquirirem saberes e recursos para desenvolver as competências socioemocionais, acentuando, assim, a pertinência de uma formação sólida para colocá-la em prática.

Ainda mais, outra observação pertinente feita por Goleman e Senge (2015) é que para os adultos os aspectos emocionais se apresentam claros, contudo essa percepção deve ser aprendida pelas crianças na infância. Então, nomear emoções auxilia as crianças a entenderem o que está acontecendo dentro de si. E, com isso, tem-se um aspecto relevante para a tomada de decisões e administração das emoções no decorrer da vida.

Por esse prisma, integrar os aspectos sociais e emocionais ao trabalho pedagógico pode funcionar como estratégia de enfrentamento à instabilidades profissional já que o autoconhecimento docente favorecido pela aprendizagem social e emocional contribui para o equilíbrio emocional dos/as professores/as. Tesh (2024, p. 16) afirma que:

A formação de professores com foco em competências socioemocionais representa um aspecto vital na evolução da prática pedagógica e na preparação dos educadores para atender às necessidades contemporâneas dos alunos. Este enfoque na educação visa não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o emocional e social dos estudantes, preparando-os para enfrentar com resiliência e inteligência emocional as diversas situações da vida.

A formação de professores para ESE beneficia a equipe pedagógica, o/a professor/a e os/as alunos/as ao proporcionar conhecimento e ação sobre eu, o outro, boas relações e decisões acertadas. Por isso, a conjectura da educação social e emocional mediante Goleman e Senge (2015) é formar as novas gerações de crianças com o ensino de sua integralidade.

Sobre o enfoque, ainda constata-se que:

O desenvolvimento das competências socioemocionais no sujeito é um processo complexo e multifatorial. Entende-se que a família e a escola são as principais responsáveis por essas aprendizagens, e que a escola é um lugar promissor para estimular e desenvolver as competências sociais e emocionais. Nela, existe uma diversidade de sujeitos e relações: entre o professor e o aluno, entre os colegas, entre os professores, entre a família e a escola (Shigunov, 2022, p. 15).

À luz dessa determinação, compete dizer que a informação que sobressai e sustenta a relevância da importância da ESE no que concerne às educação socioemocionais nas instituições de ensino é a maior permanência das crianças na escola do que em épocas anteriores (Santos, 2023). “O que revela ainda mais que crianças e jovens necessitam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para lidar com as exigências de um mundo dinâmico, imprevisível e desafiador” (Santos, 2023, p. 24).

O cenário contemporâneo aponta para a centralidade dos aspectos socioemocionais na metamorfose da formação docente. Nesse sentido, Nóvoa (2012) sustenta que devolver a formação de professores/as aos próprios docentes implica reconhecer novas obrigações e responsabilidades, internas e externas à profissão, e adentrar, de fato, o século em que vivemos. A próxima subseção se debruça sobre o Estado da Questão e sua contribuição para o objeto desta pesquisa.

2.3 Formação socioemocional: um Estado da Questão

Em resposta à necessidade de fortalecer a formação socioemocional docente, decidiu-se por fazer um Estado da Questão (EQ) pela possibilidade de elaborar um rigoroso mergulho bibliográfico manifestando a circunstância atual do tema investigado. Para tanto, vale lembrar que o EQ contribui e transpassa as diferentes fases de pesquisa, sendo excelência na definição de objetivos específicos e na demarcação do problema específico de pesquisa (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004).

Por sua vez, as produções disponíveis na base de dados analisadas devem ser mapeadas e descritas de forma crítica, sendo crucial tomar posse dos achados e evidenciar autoria própria tanto no texto narrativo quanto nas implicações debatidas. Assim, temos em mente que a produção dos argumentos do/a pesquisador/a é fruto da sua análise subjetiva que decide por onde, como, e com que começar (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004).

Acerca disso, sobressai:

A organização dos achados exige, portanto, competência e habilidade de elaboração de texto para que não resulte em um amontoado de informações que se assemelhem mais a uma colcha de retalhos denunciando a falta de

uma autoria própria do texto e muitas vezes a não existência de elaboração deste (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p.10).

Nota-se que no EQ o/a pesquisador/a tem autonomia para começar da sua maneira, não obedecendo obrigatoriamente uma ordem estabelecida, desde que os achados estejam necessariamente ou diretamente articulados com o tema (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004). Nesse sentido, a investigação realizada contribui para elucidar as relações existentes entre os saberes recentemente produzidos e os já determinados sobre a temática.

2.3.1 Processo de busca e identificação das pesquisas

No processo inicial de localizar e categorizar as publicações nas bases de dados, tivemos dificuldades de encontrar publicações articuladas com a temática de estudo com o uso de apenas um descritor tais como “formação docente” e “educação socioemocional”. Foram encontradas publicações que abrangem os múltiplos aspectos do ambiente escolar, sem mencionar ou relacionar as dimensões socioemocionais ao currículo da formação de professores. Portanto, para melhorar a precisão das informações, determinamos a utilização de descritores duplos e carácter booleano, continuando dessa maneira: formação de professores “emoções”, educação socioemocional “professores” e práticas pedagógicas “emocional”.

Assim, com o propósito de avançar na investigação, estabeleceu-se por organizar a busca de dados em subseções: na primeira, evidenciamos o mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na segunda, trazemos o levantamento da base de dados SciELO, na terceira, tratamos da base de dados TEDE UFMA a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão e, na quarta, incluímos os trabalhos publicados e mapeados em um periódicos multidisciplinar.

Importar salientar que a escolha de utilizar descritores, operadores booleanos e as respectivas bases de dados visa circunscrever os estudos relacionados à temática investigada, de modo a corresponder adequadamente os termos da pesquisa e entender como se encontra o objeto de estudo perante as produções em vigor. Optou-se também pelo recorte temporal de 2021 a 2025, segundo o quadro a

seguir:

Quadro 1: Quantitativo de produções encontradas com o uso de filtro e descritores, no período de setembro a outubro de 2025, com recorte temporal de 2021 a 2025.

Descritor 1	Caracteres booleanos	Descritor 2	Base de dados	Quantitativos de publicações	Publicações com indícios de proximidade sobre o tema
Formação de professores	“ ”	emoções	CAPES	151	4
Educação socioemocional	“ ”	professores	SciELO	14	1
práticas pedagógicas	“ ”	emocional	TEDE UFMA	224	1

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3.2 Achados base de dados CAPES

O primeiro descritor foi Formação de professores “emoções” que obteve como resultado 306 produções acadêmicas. Logo depois, colocamos o filtro dos últimos 5 anos, atingindo assim 151 produções das quais 4 dissertações apresentam aproximação com o objetivo da pesquisa, então todas foram utilizadas por possuíam autorização para divulgação do trabalho por completo.

No mais, o levantamento dos trabalhos publicados na base de dados da CAPES, revelou uma excessiva carência de estudos relacionados à temática. Ainda durante o percurso de pesquisa, evidenciou-se que muitas produções contemplam a educação socioemocional só que em disciplinas específicas como matemática, língua estrangeira e outras ciências, sendo desconsideradas neste estudo. Para estruturar e ordenar os achados, organizou-se o quadro 2 a seguir, com respectivos anos, autores/as, títulos e objetivos.

Quadro 2: Quantitativo de produções encontradas com o uso de filtro e descritores, no período de setembro e outubro de 2025, com recorte temporal de 2021 a 2025.

Ano	Autoria	Título	Objetivo
2021	Bertolassi, Jonas Antônio.	Autopercepções emocionais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em início e final de carreira.	Identificar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no início e no final da carreira profissional, de escolas da rede estadual de ensino do município de Erechim, percebem-se emocionalmente frente aos desafios da profissão.
2021	Silva, Graciela Coelho da.	As competências socioemocionais na prática na política curricular da BNCC: desdobramentos na formação de professores.	Investigar a proposta de formação de professores da rede pública municipal de Santa Maria com relação as competências socioemocionais previstas na BNCC.
2022	Villar, Lara dos Santos.	Emoções na escola: um estudo sobre emoções no processo de ensino-aprendizagem.	Sistematizar, sob a forma de um livro, reflexões acerca das emoções docentes, de eventos emocionais que acontecem na sala de aula e, da forma como os professores podem lidar com esses eventos, por meio do uso de estratégias autorregulatórias.
2023	Vieira, Josiane do Nascimento da Silva.	A leitura literária como estratégia pedagógica para o ensino de competências socioemocionais e compreensão de emoções básicas.	Aplicar sequências básicas que possibilitem, por meio da leitura literária, o ensino de competências socioemocionais e a compreensão de emoções básicas.

Fonte: Dados coletados entre setembro e outubro de 2025.

Dentre as 4 dissertações listadas no quadro acima, 2 versam de forma mais direta sobre a temática da formação docente e educação socioemocional só que com perspectivas diferentes. Bertolassi (2021) traz uma discussão acerca da formação de professores e suas autopercepções emocionais frente aos desafios da profissão, com foco no/a professor/a em todas dimensões: pessoal, social e profissional. Para esse estudo realizou-se entrevista com 14 professoras dos anos iniciais de escolas da rede estadual do município de Erechim, sendo 7 delas de início de carreira e 7 de final de carreira, todas formadas em pedagogia.

Os dados constataram que as docentes de início de carreira perceberam-se despreparadas, inseguras, amedrontadas e ansiosas. A respeito das educadoras de final de carreira, percebeu-se situação similar com autopercepções de tristeza, solidão, cansaço, esgotamento e revolta.

Dessa forma, apreende-se que a maioria dos sentimentos e emoções revelados na pesquisa são negativos, eles surgem especialmente por aspectos de ordem político-estrutural, desvalorização, precarização da carreira e sobrecarga de trabalho. As falas das professoras participantes revelam a realidade vivenciada, representando as vozes, sentimentos e emoções dos/as profissionais da educação básica que mediante as políticas educacionais somam números e percentuais e não seres emocionais.

Ainda para Bertolassi (2021), as autopercepções emocionais interferem na prática docente, as/os emoções/sentimentos, o estado emocional em sua natureza, afeta a sala de aula, provocando no docente falta de concentração, motivação, excesso de preocupação e hostilidade. Os reflexos negativos dos sentimentos e emoções transpassam a vida pessoal e social, o que evidencia o/a professor/a como um ser humanizado que, além de saber, também sente. A observação constata que o cuidado com o emocional dos/as professores/as precisa de forma urgente ser colocado na agenda das políticas públicas. Em síntese, o autor em destaque aponta que os resultados indicaram a necessidade de inserir a educação socioemocional tanto na formação inicial quanto na continuada de professores/as, promovendo alteração de uma formação profissional meramente técnica para uma formação integral.

Contribuindo com a discussão, Silva (2021) pontua uma reflexão sobre a temática da política curricular, BNCC, competências socioemocionais e formação docente, com base na proposta de formação de professores da rede pública municipal de Santa Maria em relação às competências socioemocionais da BNCC. De acordo com a autora, desde que o bebe nasce, já nasce cheio de emoções que o acompanha no decorrer da vida, não existem momentos sem a presença das emoções, embora por vezes passam despercebidas, elas estão presentes, impactando comportamentos, escolhas e relações. A investigação realizada é do tipo estudo de caso realizada com a equipe da secretaria de educação do Município de Santa Maria. O estudo revelou que as políticas públicas educacionais carecem de ser formuladas e pensadas sob o olhar do/a educador/a que vivencia o processo escolar. As decisões então não podem mais ser tomadas de maneira hierárquica.

Além disso, a investigação elucida a importância de trabalhar com as competências socioemocionais no currículo de formação de professores/as, mas

adverte, criticamente, sobre o formato que as instituições privadas querem implantar formações nas instituições públicas com viés neoliberalista. Ainda sobre a pesquisa na secretaria de educação de Santa Maria, a equipe sinaliza a importância das competências socioemocionais e busca apoderar-se dos conhecimentos sobre o tema. Embora não tenha uma proposta sistematizada de formação de professores/as e as competências socioemocionais da BNCC, o estudo evidencia uma preocupação sobre atitudes nesse sentido.

Importa assinalar que o estudo ainda indica que as competências socioemocionais precisam ser olhadas como fomentadoras de saúde emocionais dos/as professores/as. A pesquisadora traz como apontamento final uma contemplação e concretização das competências socioemocionais na formação inicial e continuada dos/as docentes, com vista no bem-estar, nos impactos positivos das interações com os/as alunos/as e com a comunidade escolar.

O estudo de Villar (2022) apresenta o desenvolvimento da educação socioemocional na escola e no preparo dos/as docentes, enfatizando a promoção de um diálogo com os/as professores/as sobre emoções e regulação socioemocional no processo de ensino e aprendizagem. A autora desenvolve um estudo descritivo e exploratório que culmina na produção de um livro sobre regulação socioemocional na sala de aula. A pesquisa, na fase inicial, contou com a participação de 83 docentes de escolas públicas e privadas de diversos Estados brasileiros, com foco em entender como os/as professores/as se sentem em relação aos estados emocionais e como interferem na prática pedagógica.

No mais, a segunda fase da pesquisa faz correspondência a construção do livro, a autora então realiza um curso de extensão com 7 professores/as, dando importância aos diálogos acerca das emoções no processo ensino e aprendizagem e estratégias de regulação. Nas respostas relatadas no curso sobre os estados emocionais, os professores indicaram emoções de alegria, prazer, tristeza, raiva, medo, ansiedade e desânimos. No que diz respeito a lidar com as emoções, os/as profissionais da educação falaram palavras como controlar, respirar, acreditar e acolher. Para a autora, de forma consciente ou não, os/as docentes regulam as emoções na sala de aula.

Os resultados desse estudo mostraram que os/as professores/as admitem a interferência das emoções na sala de aula e no ambiente escolar. No entanto, a

temática ainda demanda maior aprofundamento nas discussões que permeiam a escola, bem como nos processos de formação inicial e continuada. É necessário atentar para o cuidado com os/as professores/as, reconhecendo suas singularidades no modo de ensinar e de sentir.

Por outra perspectiva, Vieira (2023) trata da leitura literária como direito e prática para a formação do sujeito, favorecendo o entendimento das emoções básicas e ensino das competências socioemocionais. O estudo realizado é de natureza qualitativa e tem como método a pesquisa-ação, os participantes foram 5 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública da cidade de Quixadá (CE) e seus respectivos alunos/as. A investigação corresponde à elaboração de 9 sequências didáticas sobre letramento literário das emoções e competências socioemocionais concretizadas em 4 ações: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A pesquisa revelou que as emoções mais desafiadoras no ambiente escolar são a raiva, tristeza e medo e que as competências socioemocionais, autoconhecimento, empatia e resiliência emocional são essenciais para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as e melhores relações. A partir dos dados gerados na pesquisa, a autora também constatou que as professoras pretendem trabalhar com as emoções e competências socioemocionais na sala de aula, porém falta preparação e conhecimento adequado para trabalhar com intencionalidade.

No mais, a investigação evidencia que promover a educação socioemocional no contexto escolar requer conceder voz ao aluno desde os primeiros anos da escolarização, com base na escuta atenta e na fala reflexiva e vivencial. Nesse sentido, a leitura literária é um recurso pedagógico relevante, pois possibilita a abordagem de temas sensíveis e favorece o desenvolvimento da empatia, ao permitir que as crianças se coloquem no lugar do outro e das personagens.

2.3.3 Achados na Base de dados SciELO

O segundo descritor foi Educação socioemocional “professores” mapeado na base de dados da SciELO tendo como resultado 15 artigos publicados, depois de colocar o filtro dos últimos 5 anos e selecionarmos apenas a coleção do Brasil. Atingimos 2 artigos que apresentam proximidade com o tema de estudo, mas

apenas 1 foi utilizado, sendo o outro desconsiderado pois não está disponível em português. Para sistematizar o achado, criou-se o quadro 3 a seguir, com a descrição do trabalho selecionado.

Quadro 3: Produção encontrada com o uso de filtro e descritores, no período de setembro e outubro de 2025, com recorte temporal de 2021 a 2025.

Ano	Autoria	Título	Objetivo
2025	Uhr, Fátima Regina Brito; Soares, Adriana Benevides.	Literatura infantil como recurso para o desenvolvimento de habilidades sociais no cotidiano escolar.	Identificar se os professores do EF I conhecem e aderem à utilização de histórias infantis para ampliar repertórios em HS, se eles utilizam os livros de literatura recebidos pelo PNLD/2019, como o fazem, e se articulam esse trabalho ao desenvolvimento de HS.

Fonte: Dados coletados entre setembro e outubro de 2025.

Sobre esse trabalho, apontamos que Uhr e Soares (2025) evidenciam a aderência de professoras do ensino fundamental I à utilização de histórias infantis para expandir o repertório de habilidades sociais dos/as alunos/as. Para o estudo foram realizadas entrevistas com 12 professoras em exercício no 2º e 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do Rio de Janeiro. Ficou indicado na pesquisa que as professoras reconhecem a importância do livro de literatura infantil como recurso no desenvolvimento socioemocional, porém as participantes não apresentavam conhecimento sobre as habilidades sociais e emocionais e nem sobre como usá-las na vida cotidiana.

Por outro prisma, as entrevistadas trazem em suas falas os benefícios e as possibilidades de trabalhar com literatura no processo de aprendizagem chegando a trabalhar as competências cognitivas e socioemocionais, porém sem embasamento teórico.

Os dados também mostraram que as/os docentes não sabiam desenvolver as habilidades, limitando o potencial de fortalecer os comportamentos sociais por meio das competências nas relações interpessoais presentes na escola. Portanto, de acordo com a autora supracitada, é consenso o fato que os/as professores/as para trabalhar com a literatura infantil e habilidades sociais devem ser capacitados, a perspectiva fica melhor quando formamos professores/as na condição de leitores.

2.3.4 Achados na base de dados TEDE UFMA

O terceiro descritor foi práticas pedagógicas “emocional” mapeado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão TEDE UFMA, selecionamos para o mapeamento o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) que alcançou o total de 224 publicações. Ao considerar as publicações de 2021 a 2025 houve uma redução significativa nos resultados, onde se passou de 224 trabalhos para 65. Destes, apenas uma tese foi usada com qualidade, por trazer perspectiva semelhante a esta pesquisa. Assim o quadro 4 a seguir apresenta os detalhes do trabalho escolhido:

Quadro 4: Produção encontrada com o uso de descritores e booleanos, no período de setembro e outubro de 2025.

Ano	Autoria	Título	Objetivo
2024	Santos, Magnúcia Bezerra Soeiro dos.	Afetividade nas práticas educativas: uma análise desse processo de mediação no curso de Pedagogia.	Analisar as práticas educativas dos professores no curso de Pedagogia da UFMA, evidenciando a afetividade enquanto um elemento que medeia o exercício da docência.

Fonte: Dados coletados entre setembro e outubro de 2025.

Desse modo, depois da leitura minuciosa do trabalho elencado, notamos que Santos (2024) desenvolve um estudo sobre formação, trabalho docente e práticas educativas com olhar para a afetividade. A investigação tem como base teórica Vigotski com teoria Histórico-Cultural, Wallon com Psicogênese da Pessoa Completa e Marx com Materialismo histórico-dialético. Além de ser uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, empírica e de campo.

Sendo assim, a autora dialoga sobre a relação entre emoções, sentimentos e cognição no processo de ensino e aprendizagem no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), destacando a dimensão afetiva como essencial no desenvolvimento humano. O entendimento da interligação da afetividade nas atividades humanas é defendido pela pesquisadora, ao afirmar que “a afetividade nas atividades tipicamente humanas pressupõe sua presença inegável nas práticas educativas” (Santos, 2024, p. 20).

Em continuidade, destaca-se na pesquisa que sentimentos e emoções podem

aproximar ou afastar o aluno, a depender das práticas educativas e intensidade afetiva. Para o estudo realizaram entrevistas com 7 docentes do curso de pedagogia, identificando o planejamento e as decisões pedagógicas em sala de aula. Os resultados constataram que a concepção de afetividade envolve aspectos associados à amorosidade, respeito ao outro, prática humanizadora, diálogo, respeito e sensibilidade. Sendo assim, o estudo observou que a aprendizagem é um processo dinâmico mediado por elementos culturais, emoções e sentimentos nesse meio prevalecem as interações entre professores/as e alunos/as. Logo, é fundamental o envolvimento da dimensão afetiva nas práticas educativas para trazer novas possibilidades e transformações.

2.3.5 Achados em um periódico multidisciplinar

Nesta subseção, exibimos o mapeamento dos estudos científicos publicados em um periódico multidisciplinar da área da educação, com foco em identificar trabalhos sobre a nossa temática de pesquisa. Isso porque, não foram encontrados trabalhos que verssem sobre objeto de estudo nos periódicos específicos da área de formação de professores, então decidimos organizar uma nova busca em um periódico multidisciplinar.

Para a sistematização dos achados definimos a análise de todas as publicações da Revista Diálogo Educacional da (RDE) no intervalo temporal de 2021-2025, que corresponde ao último quinquênio. Dessa forma, 198 foi total de artigos acessados, constatamos que somente 1 trabalho apresenta aproximação com o objeto de pesquisa, conforme detalhamos a seguir:

Quadro 5: Quantitativo de produções encontradas na Revista Diálogo Educacional em Novembro de 2025.

Ano	Autoria	Título	Objetivo
2025	Bastos, Nathália; Mourão, Luciana.	Aprendizagem social e desenvolvimento profissional: as comunidades de prática de trabalhadores da educação.	Compreender os impactos da aprendizagem social promovida em CoP no desenvolvimento profissional de trabalhadores da educação.

Fonte: Dados coletados entre setembro e outubro de 2025.

A partir do levantamento no periódico, percebemos que apenas um trabalho

trata da nossa temática, Bastos e Mourão (2025) discutem acerca de comunidades de práticas (CoP) como espaços privilegiados de aprendizagem social, apontando o desenvolvimento dos profissionais da educação. Segundo as pesquisadoras, a comunidade de práticas tem como propósito o interesse compartilhado por um tema específico, promovendo um conjunto de habilidades, cooperação e trocas permanentes. A fundamentação do trabalho consiste na Teoria da Aprendizagem Social cunhada a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura que destaca a relação de comportamento, cognição e ambiente.

No mais, para as autoras o processo de aprendizagem é coletivo e oportunizado pela socialização de conhecimentos. No estudo foram realizadas entrevistas com 10 profissionais da educação que constatarem aprendizagens por interações com outros, permitindo analisar e melhorar a prática no ambiente escolar. Além disso, as pesquisadoras identificaram emoções e afetos positivos relacionados às experiências nas Comunidades de Prática (CoP), favorecendo conexões e trocas significativas. Em suma, as comunidades de prática oferecem importantes benefícios aos profissionais da educação, seja no compartilhamento de informações, na formação de pessoal ou nos impactos positivos gerados nos/as participantes. Por outro lado, esse espaço formativo também enfrenta desafios significativos, embora tenha potencial para produzir resultados expressivos e transformadores.

2.3.6 Contributos do objeto de estudo mediante as produções atuais

A escolha de coletar as produções acadêmicas em diferentes bases de dados buscou mostrar como se encontra o objeto deste estudo perante a ciência atual. Assim, as bases CAPES, SciELO, TEDE/UFMA e a Revista Diálogo Educacional revelaram poucos trabalhos sobre formação socioemocional de professores/as apenas 7 produções foram selecionadas, embora tenha sido identificados diversos estudos que abordam a educação socioemocional (ESE) na escola em múltiplos contextos, desconsiderados nesta pesquisa por não atender o objeto de estudo.

Além dos critérios já listados nas subseções anteriores, outro critério optado para comparar e interpretar os estudos selecionados foi a leitura do resumo, da introdução e das considerações finais para obter maiores informações. Sendo assim, todos os trabalhos selecionados influem direta ou indiretamente sobre a formação, o

conhecimento e as práticas docentes relacionando as competências e/ou habilidades sociais e emocionais.

Dessa forma, a realização do Estado da Questão (EQ) evidenciou que os dados alcançados se alinham à pesquisa em curso ao indicar que, nos currículos de formação inicial e continuada de professores/as há necessidade e preocupação de abordar a educação socioemocional, porém ainda de maneira tímida. No que tange às práticas pedagógicas, percebeu-se que as dimensões sociais e emocionais influenciam o clima da sala de aula, podendo aproximar ou distanciar o/a aluno/a.

Nos sete trabalhos selecionados, observou-se um entendimento comum acerca da importância dos aspectos sociais e emocionais na escola, tanto no ensino quanto na aprendizagem, com destaque para a interferência das emoções na prática docente, a regulação emocional na sala de aula, o caráter dinâmico da aprendizagem e as particularidades de ensinar e sentir, bem como presença das emoções por toda a vida. Em dois trabalhos analisados verificou-se que os/as docentes pretendem trabalhar com a temática da ESE, mas não se sentem preparados/as, o que sinaliza a necessidade de inseri-la na formação de professores/as.

Ainda mais, vale destacar que um dos trabalhos selecionados discorre sobre o cuidado e a cautela necessários ao se pensar a educação socioemocional, especialmente diante da demanda de inibir interferências de instituições privadas (de matriz neoliberal) no ensino público. Sobretudo, é preciso afirmar e reafirmar que a concepção de formação socioemocional de professores/as adotada neste estudo busca contribuir para um ambiente de ensino que contemple as dimensões humanas que compõem a profissão docente e processo de aprendizado dos/as alunos/as .

Portanto, reconheceu-se nas publicações que o/a professor/a é um ser humanizado que além de ensinar, sente. Assim, o EQ tornou evidente a necessidade urgente de possibilitar conhecimentos acerca da educação socioemocional aos/às docentes para uma formação integral dos/as alunos/as, um ambiente mais atento às boas relações humanas e melhor qualidade na educação.

3 IMPLICAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS MA

Nesta seção, considerando as diferentes etapas investigativas do estudo, mostramos a aproximação com o campo de pesquisa, uma escola da rede municipal de São Luís (MA), onde a autora tem a possibilidade de verificar de que forma a formação continuada de professores/as incorpora a dimensão socioemocional e quais são suas implicações para a prática pedagógica. Essa etapa é essencial para a construção de conhecimentos consistentes, fundamentados na produção de informações e articulados a análises mais precisas, tendo como base outros estudos já realizados.

No mais, apresentamos também, nesta seção, a observação participante e a entrevista semiestruturada com as professoras, verificando se há e quais são as contribuições das competências socioemocionais na atuação docente e, ainda, como as professoras lidam com suas próprias instabilidades socioemocionais, com o auxílio do aporte teórico-metodológico de Severino (2013), segundo as subseções seguintes.

3.1 Dialogando com os dados: Leitura e Interpretação

Dando continuidade às diretrizes de Severino (2013) para a leitura, análise e interpretação dos dados, começamos a análise dos escritos da observação e das entrevistas gravadas incorporando a **análise textual** com o exercício de leitura atenta e corrida, a fim de ter uma visão geral do conjunto do raciocínio do material coletado.

Nesse tipo de análise, procedemos com o registro dos elementos básicos para compreensão do material buscando esclarecer “[...] sempre alguns conceitos básicos que dão sentido à mensagem e, muitas vezes, seu significado não é muito claro ao leitor numa primeira abordagem” (Severino, 2013, p. 52).

Em seguida, passamos a desenvolver a **análise temática** que, para Severino (2013), é ouvir e apreender conteúdo da mensagem, sem intervenção. Com isso, alcançamos a **análise interpretativa** que implica em:

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (Severino, 2013, p. 56).

Ainda sob a perspectiva do autor, “o que se visa, durante a leitura analítica, é a formulação de um juízo crítico, de uma tomada de posição, enfim, de uma avaliação cujos critérios devem ser delimitados pela própria natureza” (Severino, 2013, p. 57).

À luz do aporte teórico-metodológico adotado, foi realizada a análise de uma observação participante e três entrevistas semiestruturadas, o que possibilitou depreender as unidades de significados: **O cotidiano da sala de aula: uma leitura a partir da observação participante; Entre relatos, percepções e sentidos: falas das professoras; Impactos socioemocionais na prática em sala de aula dos anos iniciais.**

3.2 Caracterização da escola e dos sujeitos participantes

O campo de pesquisa onde foram feitas as etapas do estudo, consiste em uma escola da rede municipal de São Luís MA localizada na zona rural. A escola conta com espaço abrangente atendendo o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O ambiente educativo possui diferentes espaços como quadra esportiva, biblioteca, sala de vídeo e ambiente climatizado. Nos Anos Iniciais, a instituição dispõe de 12 turmas do 1º ao 5º ano totalizando 360 estudantes e 20 professores/as regentes e auxiliares.

Levando em consideração a proposta investigativa, a observação participante foi feita em uma turma de 5º ano no período da chegada dos/as estudantes pela manhã 7h30min até o lanche 9h30min. A professora da turma observada também participou da entrevista desta pesquisa. Dos 20 professores/as da escola, somente uma pequena parte do corpo docente participou da formação continuada sobre a educação socioemocional, correspondendo a 9 docentes. Destes, 3 professoras regentes concordaram em participar da entrevista, uma do 2º ano, outra do 4º ano e a última do 5º ano, as três possuem formação exclusiva em pedagogia o que foi usado como critério de inclusão. A seguir, no quadro temos os detalhes das

participantes.

Quadro 6: Perfil das professoras entrevistadas.

Professora	Formação	Idade	Turma	Tempo de atuação
Jitirana	Pedagogia	44	2° Ano	8 anos
Palma	Pedagogia	51	4° Ano	20 anos
Mandacaru	Pedagogia	46	5° Ano	14 anos

Fonte: Dados produzidos pela autora no âmbito da pesquisa de campo.

No quadro acima, utilizou-se nomes fictícios de flores do Nordeste para identificar as professoras. Esclarecemos que a proposta de entrevistar professoras regentes de turmas diferentes dos anos iniciais do ensino fundamental tem a intenção de verificar se há ou quais impactos na forma que as profissionais guiam suas práticas, estabelecem relações e interagem, entendendo que, segundo a idade dos/as alunos/as, certas posturas e atitudes docentes assumem configurações diferenciadas.

Ademais, acrescentamos que 3 professores/as participaram da formação continuada porém não aceitaram participar da pesquisa e 3 docentes foram desconsiderados neste estudo pois possuem formação em áreas específicas do conhecimento. Elucida-se que a opção por uma amostra pequena é justificável pela natureza qualitativa do estudo que busca a compreensão aprofundada do fenômeno investigado. Nisso, privilegiamos a riqueza, a profundidade e a significação das informações produzidas pelos participantes, em oposição ao interesse da quantidade de sujeitos envolvidos.

3.3 O cotidiano da sala de aula: uma leitura a partir da observação participante

A Imersão no campo deu-se com a minha chegada na escola da rede municipal de São Luís MA por volta de 7h30min, o dia da observação participante foi 08 de dezembro de 2025, duas semanas antes das avaliações finais e encerramento do ano letivo. Ao chegar, de imediato fui para a sala, uma turma do 5° Ano composta

por 24 estudantes, os quais têm idades diferentes e apresentam heterogeneidade no processo de aprendizagem. Alguns/mas alunos/as dessa turma tiveram progressão no meio do ano de outra turma de alfabetização. A professora da turma, Mandacaru, movida por desafios, decidiu trabalhar com os/as estudantes que são rotulados de “não tem mais jeito”. Os obstáculos da turma vão além da aprendizagem, eles perpassam os âmbitos social, emocional e comportamental. A escolha dessa turma ocorreu pela aceitação da docente e disponibilidade em me receber na sala.

De posse das características da turma, ao entrar na sala, os/as alunos/as ficaram bastante curiosos/as com a minha presença, e a professora logo tratou de explicar. Observei a aula de Língua Portuguesa sobre os gêneros textuais, durante a condução da aula, dois alunos quebraram a dinâmica de explicação com um desentendimento ocasionado por brincadeiras. A professora os chama atenção e começa uma reflexão acerca de determinados comportamentos.

Foi quando se atestou a dimensão humana e relacional que envolve o processo de ensino e aprendizagem, sendo impossível ensinar sem tocar na dimensão que nos forma como seres humanizados. Dito de outra forma, as singularidades pessoais compõem as profissionais, e vice-versa.

De maneira tácita, notei a presença das competências socioemocionais nas interações vivenciadas na sala de aula entre a professora Mandacaru e os/as alunos/as, a exemplo da situação narrada anteriormente, em que a professora precisou intervir nos comportamentos, o que, de forma direta, requer manter bons relacionamentos e tomar decisões, pressupostos das competências sociais.

Sobre esse prisma, foi perceptível uma pequena instabilidade docente durante a interrupção da aula, evidenciando a manifestação de alterações socioemocionais marcadas pelo tom de voz mais alto e expressões faciais mais firmes. Quando foi retomada a aula, pareceu que nada havia ocorrido, o clima estava harmônico, sem sinais de irritabilidade, demonstrando mais um princípio da educação socioemocional, autogestão que corresponde ao que você faz em relação a sentimentos e emoções (Goleman e Senge, 2015).

No decorrer da observação participante, eu não queria ser vista apenas como uma observadora, então participei do processo interagindo o mais natural possível. Logo após, a professora passou uma atividade, no desenvolvimento dela foi identificado nos diálogos dos/as estudantes aspectos da educação socioemocional,

mostrando a forma que os aspectos socioemocionais emergem nas interações e relações cotidianas do contexto escolar de forma natural e espontânea.

Atentando para os dados da observação, embora tenha sido realizada no período de 2 horas, os dados obtidos pelas situações vivenciadas foram significativos para a proposta investigativa deste estudo com destaque para a manifestação da educação socioemocional, recorte da prática pedagógica e instabilidades socioemocionais vividas na profissão. Com vistas na maior profundidade dos dados, nas subseções seguintes, damos continuidade à análise dos dados das entrevistas feitas sobre as lentes de Severino (2013).

3.4 Entre relatos, percepções e sentidos: falas das professoras

Para proceder com os relatos obtidos nas entrevistas, esclarece-se a concepção de formação continuada assumida na presente pesquisa.

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (Alvorada-Padra, 2010, p. 371).

Em resposta aos escritos sobre formação de professores/as mencionados por Nóvoa (2022), tivemos o cuidado de ouvir as narrativas das professoras e suas respectivas colocações, angústias e aspirações partindo do termo cunhado pelo autor “formação construída de dentro da profissão” a qual coloca os docentes como sujeitos na produção do conhecimento vivenciados dentro profissão. Além disso, ao tratar da formação continuada de professores, destacamos a formação humana, a trajetória profissional e a autoformação participativa, firmando-os novamente como atores do processo formativo.

Nesse aspecto, entendemos que o ato de formar-se entrelaça a pessoa à profissão, possibilitando múltiplas formas de aprendizagem, logo a formação continuada socioemocional de professores/as apresenta condições para que os/as profissionais consigam pensar e agir diante de circunstâncias sobre si próprio e em

relação aos outros. É nesse alicerce que se dedica a discussão, sobre a pertinência da formação sociomeocional para os/as profissionais da educação.

A primeira pergunta dirigida às 3 interlocutoras do estudo solicitou que retratassem: O que lhe vem à memória quando pensam na formação continuada sobre educação socioemocional que participaram? A escolha por iniciar com essa pergunta buscou estimular a memória das professoras dado que a formação continuada mencionada foi ocorrida há 6 meses, tal escolha ajudou que as entrevistadas lembrassem de pontos essenciais do que foi aprendido e contribuíssem com a pesquisa de forma proveitosa.

Os relatos das respondentes expressam entendimentos diferentes sobre a formação socioemocional de professores/as, cada resposta incorpora, de forma singular, ingredientes ativos da educação socioemocional (ESE), os quais direcionam para a essência do que é ESE. Seguem as respostas das professoras:

Eu acho que muito sobre aceitação. Aceitação de si próprio. Dos nossos próprios sentimentos. Acho que eu lembro mais ou menos isso, assim. A questão de se respeitar. (Jitirana)

[...] a gente também tem que se cuidar. Tanto o nosso emocional, pra gente poder lidar com o outro. [...] como tratar a afetividade se eu também não estiver me tratando, não tem como eu tratar o psicológico de alguém se eu também não estiver me tratando. (Palma)

Eu acho que vem a saúde psicológica do profissional, do magistério. Em sala de aula, quando vem essa questão da educação socioemocional me remete muito à nossa saúde. Devido a essa geração que a gente tá, os desafios de ensinar e educar em sala de aula. Por vezes, salas de aula muito lotadas. E aí gera aquele estresse, a gente tem as doenças psicossomáticas. Então, me vem muito isso. Me vem, assim, a nossa qualidade emocional, enquanto professor dentro de sala de aula. (Mandacaru)

Embora de forma indireta, as professoras Jitirana, Palma e Mandacaru trouxeram nas suas falas aspectos que conversam com os pressupostos da educação socioemocional, observando mais cuidadosamente, é perceptível que surgem diferentes elementos que influem sobre o social e emocional das docentes: aceitação dos sentimentos e respeito, cuidado de se cuidar para lidar com o outro e a saúde do profissional frente aos desafios da profissão. Na educação socioemocional esses elementos somam competências fundamentais para manter a qualidade social e emocional na vida (Goleman e Senge, 2015).

Ademais, a professora Mandacaru menciona as palavras estresse e doenças psicossomáticas, termos que para Goleman e Senge (2015) agem sobre impulso e

perturbações o que impede o foco e calma nas situações vividas, podemos dizer que esse obstáculo é presente na realidade em sala de aula, a ESE é, portanto, um possível recurso para atuar na mediação de contextos de complexidade.

Com isso, quando as professoras foram questionadas se a educação socioemocional ajudou na profissão, todas responderam afirmativamente, conforme as falas:

Acredito que ajudou bastante, bastante, porque foi... eu acredito que foi uma das melhores formações que eu participei. Relacionada a esse tema. Na realidade eu nunca nem tinha participado de formação relacionada a esse tema. Então eu achei importantíssimo. (Jitirana)

Sim, com certeza. [...] essa formação foi importante porque naquele momento eu tenho certeza que muitos de nós, eu principalmente, a gente parou realmente e começou a se autoanalisar essa questão do eu, será que como é que eu estou? o que que eu preciso melhorar? o que que eu preciso melhorar pra eu ajudar o próximo? [...] eu tenho certeza que ela falou individualmente com todos nós que estávamos ali presentes. (Palma)

Sim, eu acho que a questão do entender o outro, né, da questão da empatia no local de serviço, me ajudou muito. [...] essa questão da gente ter empatia, não só pelo nosso aluno, mas pelos nossos companheiros de trabalho, se colocar no lugar do outro, fazer o exercício de controle emocional, de respiração. (Mandacaru)

Na instância estudada, a professora Jitirana mostra que, além da ajuda proporcionada pela formação, esta foi uma formação que fez a diferença. A docente traz que, considerando a falta de informações sobre a temática, nunca havia participado anteriormente de nenhuma formação relacionada ao tema, e ainda, ao refletir sobre o processo formativo, considera uma das melhores formações presenciadas pela carência de conhecimento. Confirmando o que Shigunov (2022) fala que há um limite na dispersão de conhecimentos sobre a ESE o que verbera a importância de mais estudos nessa área.

Ainda mais, Shigunov (2022) faz um alerta sobre a qualidade das formações que tratam da dimensão social e emocional a pensar nos efeitos positivos ocasionados nos/as profissionais e alunos/as, se porventura, há fragilidade na qualidade destas os resultados são negativos e há prejuízos. Então, o levantamento de informações sobre as particularidades dos/as profissionais e do ambiente educativo é primordial para repercussões benéficas, por isso é necessário trabalhar na produção de dados sobre a temática.

As professoras Palma e Mandacaru nas respostas explicitam as dimensões interna, no outro e externa (o foco triplo), provando o quanto as habilidades

socioemocionais fazem a diferença nas relações que perpassam o ambiente educativo. Outro cenário apontado pelas entrevistadas foi a demanda formativa no âmbito da ESE, ao responder o questionamento sobre como os aspectos sociais e emocionais podem ser melhor ou mais desenvolvidos para aos/as professores/as, obtivemos as falas a seguir:

Sim. Tanto com professores, com formações, momentos só para nós, quanto com alunos. Eu acho que os alunos também precisariam desses momentos, de alguns momentos assim, mais voltado para eles. Lógico, na faixa deles, na faixa etária deles.(Jitirana)

Com certeza. Deveria ser temática de sempre. De sempre. Todas as formações [...] com esse lado socioemocional, com certeza, vai contribuir muito na prática. É isso que nós estamos precisando.(Palma)

Ah, com toda certeza, precisa ser trabalhado, principalmente para quem está iniciando o curso de pedagogia, eu acho que deveria até ser uma disciplina. [...] deveria ser uma disciplina mesmo, chave dentro da grade curricular de pedagogia e preparar aquele adulto para lidar com várias crianças, são crianças que estão em desenvolvimento neuronal, desenvolvimento socioemocional, que vem de cada cultura, de outro lado, de cada casa.(Mandacaru)

Percebemos nas falas das participantes o desejo por mais formações sobre a temática o que revela uma necessidade real, de quem sente e estar na atividade profissional, de quem vive o processo de dentro, e além, do valor formativo dos aspectos sociais e emocionais para novos/as estudantes e professores/as que diferente das entrevistadas terão a oportunidade de aprender desde mais cedo o que, como, por que sentem, agem e interagem de tal forma.

Com base no pensamento, a carência de aprofundamento sobre a educação socioemocional faz as interlocutoras pensarem em diferentes possibilidades para sua incorporação ao processo educativo. A profissional Jitirana coloca a demanda de ter formações para os docentes e para as crianças, por outro lado, Palma demonstra que os prismas sociais e emocionais repercutem as diversas esferas do trabalho docente, e Mandacaru adverte com uma preocupação com a formação inicial, ressaltando a preparação que o professor precisa ter para lidar com crianças, assunto que explanamos melhor na próxima subseção.

3.5 Impactos socioemocionais na prática em sala de aula dos anos iniciais

Iniciamos esta subseção, apoiada nos escritos de Tesh et al. (2024, p. 26), que mais uma vez nos recordam:

A incorporação da educação socioemocional [...] na formação docente apresenta-se como uma estratégia efetiva para enfrentar desafios educacionais complexos, incluindo a promoção do bem-estar emocional dos alunos, a melhoria das relações interpessoais dentro do ambiente escolar e o aumento do engajamento e do desempenho acadêmico.

A partir deste ponto, examinamos os impactos socioemocionais oriundos do ambiente escolar, para isso concentramos nesse espaço os 3 questionamentos da entrevista que contempla os aspectos práticos da docência. Dessa forma, sabemos que o ambiente escolar apresenta diferentes obstáculos para os/as docentes em exercício, por isso o conhecimento sobre como gerir sentimentos, emoções e ações em situações desafiadoras torna-se fundamental para a construção de um clima harmônico e saudável para estudantes e profissionais.

Nos termos do enunciado, direcionamos o olhar para as implicações da educação socioemocional no ensino, foi feito o seguinte questionamento às entrevistadas: Para você, a formação participada com temática ESE contribuiu para sua prática pedagógica? Todas as respostas obtidas têm afirmações positivas. Conforme vemos a seguir:

Com certeza. Com certeza, assim... é aquela questão que a gente tem que saber dosar. [...] então eu acho que a educação emocional, socioemocional, a gente precisa para poder justamente lidar com esses... com essas intempéries do dia a dia com os nossos alunos, porque eles também trazem as mazelas deles de casa, os problemas deles de casa. E se a gente não tiver preparado, a gente é que vai adoecer também, que a gente já tem os nossos. Então tem algo que a gente tem que saber dosar. (Jitirana)

Sim, se a gente tá bem com nós mesmos, a gente vai ter, conseguir passar. E essa formação, ela acontece de dentro pra fora, eu diria assim, especificamente. Se eu estiver bem comigo, eu vou procurar sempre o melhor, tanto em busca de conhecimento para eu transmitir, tanto como em relação aos sentimentos, como lidar [...] no dia a dia. Principalmente com crianças. (Palma)

Contribui no sentido que me dá todas as habilidades necessárias para lidar com as crianças na questão dos conflitos emocionais. [...] e para mim também, de não me sobrecarregar psicologicamente. [...] essa questão socioemocional, é aquele momento que você vai aprender a lidar com as suas emoções, a lidar na convivência com o outro, e aí você vai ter um controle maior diante dos conflitos que surgirem, dos relacionamentos difíceis que surgirem. (Mandacaru)

As contribuições das docentes carregam consigo uma grande expressividade de sentidos, a começar Jitirana que demonstra estar atenta à questão do equilíbrio, até que ponto eu vou lidar de maneira saudável com as questões dos/as

meus/minhas alunos/as, tal interpretação fica evidente em sua fala. Além disso, percebe-se uma preocupação com a acumulação de situações vivenciadas (pessoais e profissionais) que ocasionam o adoecimento docente. No mais, nas falas das 3 professoras vemos a colocação da palavra “lidar” no sentido de gerir da melhor maneira possível situações desafiadoras que ocorrem na sala de aula, com um detalhe específico, a depender de como elas estão se sentindo no momento.

Relativamente a isso, Nóvoa (2009) destaca a busca para uma melhor compreensão do ensino como profissão humana e relacional, quando os/as alunos/as trazem dificuldades advindas de sua realidade, é exigido do/a professor/a o corpo-a-corpo diário, a qualidade dessa relação requer profissionais, pessoas inteiras.

Ainda mais, o relato de Mandacaru marca um conhecimento mais profundo sobre competências socioemocionais, que segundo ela, não é advindo da graduação, mas de formações complementares. Durante a entrevista, a interlocutora afirma que vivenciou momentos de estudo sobre a temática da ESE durante a cursos complementares e pós-graduação, o que a deu elementos para ter controle sobre as circunstâncias vividas.

Outrossim, as entrevistadas demonstraram que os sentimentos e emoções vividos na sala de aula interferem diretamente nas interações na escola. Nisso, duas professoras trouxeram falas relevantes:

Em alguns momentos, sim. [...] Você está ali trabalhando e tal e de repente chega uma ligação de uma mãe ou uma mensagem. Ah, meu filho falou isso, isso, isso, que aconteceu isso, isso, isso. E às vezes, se a gente não souber dosar, a gente se perde no meio do caminho. Se perde, pede para sair. Então é bem complicado. Então às vezes interfere sim. (Jitirana)

Eu acho que sim, sim, posso dizer que sim. Quando você está envolvido numa equipe, seja na sala de aula, porque tudo é um conjunto, da gestão à sala de aula. [...] quando você vê empatia, um olhar humano, porque o professor tem uma vida também particular. Então, ele precisa ter apoio. Muitas vezes a gente passa por muitas dificuldades [...] a gente precisa ter esse apoio. (Mandacaru)

Sendo assim, Jitirana conta que as situações ocorridas na sala de aula e mal resolvidas acabam despertando nela sentimentos negativos, que por vezes, a leva dosar (equilibrar) para não incorrer em prejuízos, ela destaca que tenta não levar os problemas da escola para o lado pessoal, mas é difícil não se abalar com o inesperado. Mandacaru acrescenta na discussão o diferencial de ter uma equipe pedagógica acolhedora e que seja apoio, quando as instabilidades surgem o olhar

humano e sensível gera impacto. Em consonância com a fala de Mandacaru, Goleman e Senge (2015) afirmam que os profissionais da educação precisam estar em um ambiente em que a equipe pedagógica os encoraje, fortaleça e transforme a cultura tencionando uma colaboração e ajuda mútua.

Comparando as duas respostas, fica evidente uma convergência, as participantes afirmam sofrer interferência dos vividos e sentidos nas interações, só que a partir de ângulos diferentes. Sob a diversidade de ângulos, Alvorada-Padra (2010) esclarece que a formação é um processo de caráter coletivo mas também pessoal, sendo singular nas experiências, interesses, dificuldades e medos.

Outro ponto que merece destaque é que, diante do percurso de atuação, as participantes retrataram o modo que lidaram com suas próprias instabilidades socioemocionais experienciadas na profissão. Vejamos o que elas disseram sobre isso:

Eu tento lidar da melhor maneira possível. Eu tento não levar para a sala de aula as minhas instabilidades. [...] me polio para mim também, não me envolver demais. [...] Limitar também o que entra, o que sai. O que é bom, o que não é. O que dá para se construir alguma coisa que não é construtivo. A gente tem que estar atento a esses detalhes. (Jitirana)

No caso, assim, uma boa leitura, né, uma distração assistindo um filme, tirar um tempo pra si [...] a gente tem que ter o tempo pra nós, ou seja, separar, saber separar o que é lazer e o que é profissional. (Palma)

Respira um pouco, traz à memória experiências que deram certo e também traz à memória experiências que não deram certo, mas como um sinal de alerta. Eu não vou por esse caminho, não vou tratar esse aluno dessa forma, vou olhar, me colocar no lugar daquela mãe, no lugar daquela família, me colocar no lugar daquele aluno, ter essa empatia com o outro. [...] então, quando eu estou ao ponto de ir naquele estresse em sala de aula, eu respiro e procuro buscar as experiências anteriores, tentar entender um pouco o que esse aluno está passando, entender o lado da família. [...] quando o professor, ele tem essa visão ampla e, ao mesmo tempo, essa visão mais individualizada do aluno, ele consegue ter empatia e consegue levar as circunstâncias. Não quer dizer que 100% não vai ter uma hora que eu não vai se, não vai se desestabilizar, mas eu acredito que esse que é o caminho, é você ter um olhar, não um olhar centrado, mas um olhar, um olhar múltiplo, que olha de todo o processo, que se coloca no lugar do outro, se coloca no lugar daquela família, procura entender, procura saber, se colocar no lugar, aí ter aquele domínio, buscar experiências, buscar ajuda, conselho, aí você consegue. (Mandacaru)

A Jitirana, uma professora com 8 anos de atuação profissional, relata que tenta não ultrapassar o limite nos assuntos dos/as alunos/as, ao limitar o que vivencia em um movimento reflexivo de incorporar e excluir. Já Palma destaca que quando se sente cansada fisicamente e mentalmente para controlar as instabilidades

socioemocionais ela coloca em prática possíveis distrações. Mandacaru, diante das instabilidades socioemocionais recorda experiências anteriores, fazendo articulações entre experiências boas e ruins a fim de buscar uma melhor decisão. A participante expressa sensibilidade e empatia em relação às situações complexas vividas com os/as alunos/as, algo que para entrevistada escapa ao controle integral. No mais, para a interlocutora ter uma visão ampla e específica de cada aluno/a e refletir os múltiplos aspectos e particularidades que compõem os/as estudantes é o caminho.

Em conformidade com o narrado por Mandacaru, Goleman e Senge (2015) expressam que não aprendemos a gerir emoções em aulas, aprendemos quando nos predispomos nas interações e relações vividas a pensar e agir continuamente.

Sob uma análise geral, permanece visível nas narrativas das 5 perguntas da entrevista que as dimensões sociais e emocionais pressupostas pela ESE influem de forma direta sobre o processo de ensino e aprendizagem, destacando presença destas nas práticas, relações, interações e instabilidades humanas entre profissionais e estudantes. Portanto, por ser elemento da essência humana exercem influência mútua no desempenho e na atuação docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido até aqui foi composto de medos, desafios e superações. Cada pequena parte desse trabalho, é composta de muitas pessoas, ora das que me ajudaram na escrita da pesquisa com seus saberes por intermédio de textos e livros, ora daquelas que com vozes relevantes e significativas tornaram belas as narrativas apreendidas no campo. Soma-se a esse processo a escrita atravessada pela sensibilidade da educação socioemocional (ESE).

Dessa forma, assumiu-se a posição de pesquisadora e compreendeu-se que a “vida é, essencialmente, aprender... e estar vivo é um sinônimo de estar agindo como aprendiz” (Assmann, 1998, p. 35 apud Alvorada-Prada, 2010, p. 369). Ao destacar a frase anterior, recorda-se de cada passo trilhado até chegar a este momento, das superações necessárias e de como ouvir preciosas palavras de cuidado fez a diferença. É dessa educação sensível, humana e cuidadosa que se reveste e se fundamenta a prática desenvolvida.

Assim, o trabalho desenvolvido é de natureza qualitativa, na qual buscou-se compreender e interpretar os fenômenos. No mais, destaca-se que a pesquisa também é bibliográfica, subsidiada no estudo do tipo estado da questão e desdobrada na pesquisa de campo. O objetivo geral foi analisar de que maneira a formação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental incorpora a dimensão socioemocional, identificando suas implicações para a prática pedagógica. O problema de pesquisa está em completa correspondência com o objetivo central.

Dessa forma, os dados obtidos provenientes da pesquisa bibliográfica subsidiada no estado da questão (EQ) e da pesquisa de campo fazem correspondência a constatação que a formação de professores/as na perspectiva socioemocional ainda se configura como um campo com produções científicas limitadas tanto na formação inicial como na continuada, carecendo de maior aprofundamento pelos/as pesquisador/as e entendimento comum.

No que se refere às implicações da educação socioemocional para a prática docente, as informações coletadas evidenciam que existe uma convergência que as dimensões sociais e emocionais do/a professor/a influenciam a atuação profissional em sala de aula. No ímpeto de verificar como as professoras lidam com suas

instabilidades socioemocionais vividas, constatou-se que as interlocutoras utilizam diferentes estratégias para fazer gestão social e emocional, cada forma única relatada está atrelada à trajetória de vida e autoformação.

Nesse sentido, a pesquisa realizada permitiu compreender a demanda e preocupação de possibilitar o conhecimento sobre a educação socioemocional aos/as professores/as, tendo em vista o cenário contemporâneo desafiador e a humanização do processo de ensino e aprendizagem, por isso tanto formação inicial como continuada necessitam de incorporar a educação socioemocional a fim de possibilitar o fortalecimento do bem-estar do/a professor/a e aluno/a e um ambiente de ensino mais humanizado.

A partir da leitura dos dados produzidos, assume-se o cuidado e cautela no que tange a formação socioemocional de professores/as sobre a perspectiva de promover um processo formativo de caráter participativo, humano e pedagógico, sem abrir caminhos para formações promovidas por instituições privadas com viés neoliberais.

De forma geral, este estudo apresenta limitações em relação à observação participante e às entrevistas realizadas, uma vez que foi vivenciada apenas uma observação participante, o que traz restrições ao processo de apreensão do objeto investigado, posto que o exercício de ampliar as observações possibilita conhecer a multiplicidade de formas do fenômeno. No que diz respeito à quantidade de entrevistados/as corresponderam a 3 professoras, deveu-se ao fato do período de obtenção dos dados ter ocorrido no mês de dezembro, próximo do final do ano letivo, férias, festividades. Inferimos que o momento de obtenção de dados não foi favorável para alcançar maiores participações.

Para concluir, durante o desenvolvimento da pesquisa surgiram diferentes inquietações sobre as possibilidades da formação socioemocional para a prática docente e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é de extrema importância que as novas produções científicas explorem as dimensões sociais e emocionais presentes na pessoa do professor e dos/as aprendizes.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidade e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.30, p. 367-387, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BASTOS, Nathália; MOURÃO, Luciana. Aprendizagem social e desenvolvimento profissional: as comunidades de prática de trabalhadores da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 25, n. 84, p. 353-371, jan./mar. 2025. DOI <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.AO07>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/32256/27200>. Acesso em: 08 Dez. 2025.

BERTOLASSI, Jonas Antônio. **Autopercepções emocionais de professores do ensino fundamental em início e final de carreira**. 2021. 276 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4661/1/BERTOLASSI.pdf>. Acesso em: 07 Dez. 2025.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise *et al.* Os professores e a sua formação. *In*: NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

ELIAS, Maurice *et al.* **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997. Disponível em: <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>. Acesso em: 08 de Dez. 2025.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. 420 p.

GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. **O foco triplo: uma nova abordagem para a educação**. Rio de Janeiro: objetiva, 2015. 79 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 08 Dez. 2025.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 08 Out. 2025.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1106-1133, Out./Dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de pesquisa em educação**, Vitória, v. 18, n.35, p. 11-22, Jan. /Jun. 2012.

NÓVOA, Antônio. Escolas e professores proteger, transformar, valorizar. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Bahia: Salvador, 2022. cap.4, p. 56-73. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em 08 Dez. 2025.

NÓVOA, Antônio. Professores imagem do futuro presente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Portugal: Lisboa, 2009. cap. 2, p. 26-46.

SANTOS, Diana Leonhardt dos. **Aprendizagem socioemocional: um olhar dos professores da educação básica**. 2023. 237 p. Tese (doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/25064/1/000505506-Texto%2bcompleto-0.pdf. Acesso em: 16 Abr. 2025.

SANTOS, Magnúcia Bezerra Soeiro dos. **Afetividades nas práticas educativas: uma análise desse processo de mediação no curso de pedagogia**. 2024. 275 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2024. Disponível em: <https://tedeabc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/5987/2/SANTOS%2c%20Magn%c3%bacia%20Bezerra%20Soeiro%20dos.pdf>. Acesso em: 08 Dez. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim. **O trabalho acadêmico: orientações gerais para o estudo na universidade**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013. cap. 3, p. 42-92.

SHIGUNOV, Vanessa. **Educação socioemocional: percepção e compreensão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Curitiba - PR**. 2022. 151 p. Dissertação (Mestrado em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SILVA, Graciela Coelho da. **As competências socioemocionais na política curricular da bncc: desdobramentos na formação de professores**. 2021. 160 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

TESCH, Adriana da Conceição *et al.* Formação de professores para educação socioemocional. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 5 , n. 7, p. 11-28, 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

VIEIRA, Josiane do Nascimento da Silva. **A leitura literária como estratégia pedagógica para o ensino de competências socioemocionais e compreensão de emoções básicas**. 2023. 209 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras) - Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, Ceará, 2023.

VILLAR, Lara dos Santos. **Emoções na escola: um estudo sobre as emoções no processo de ensino-aprendizagem**. 2022. 291 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

UHR, Fátima Regina Brito; SOARES, Adriana Benevides. Literatura infantil como recurso para o desenvolvimento de habilidades sociais no cotidiano escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.41, e48177, 2025. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-469848177>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JdfwrYh5bS4sLdJG8QsGQgJ/?lang=pt>. Acesso em: 08 Dez. 2025.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado(a) Gestor(a),

Apresento por meio desta carta a pesquisa intitulada **"A formação socioemocional na prática docente: pensando competências para um ambiente de ensino mais humanizado"**, a qual integra o estudo desenvolvido no âmbito do meu trabalho de conclusão de curso na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Esta pesquisa tem como objetivo **analisar de que maneira a formação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental incorpora a dimensão socioemocional, identificando suas implicações para a prática pedagógica**. Ressaltamos que a pesquisa será conduzida de acordo com os princípios éticos que regem os estudos científicos, garantindo a preservação da identidade e das falas dos(as) participantes, assim como o uso dos dados exclusivamente para propósitos acadêmicos. Contamos com seu apoio para a realização deste estudo e reconhecemos a importância de fortalecer práticas investigativas que contribuam para o aprimoramento das ações desenvolvidas pela instituição.

Desde já agradeço a atenção e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Rayana Moreira Cordeiro

Graduanda, UFMA

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Este documento é referente a uma coleta de dados destinada à pesquisa “**a formação socioemocional na prática docente: pensando competências para um ambiente de ensino mais humanizado**”, com o intuito de compreender como a educação socioemocional é entendida, vivida e presenciada no ambiente escolar.

- 1) Na sala de aula, observa-se a presença da educação socioemocional na ação pedagógica do/a docente?
- 2) Como ocorrem as diversas interações e relações na sala entre professor/a e estudantes? E de que maneira as dimensões sociais e emocionais aparecem nestas?
- 3) Nas conversas entre os/as alunos/as percebe-se a presença dos elementos da educação socioemocional?
- 4) Existiram situações de conflitos ou desafiadoras em que o/a docente precisou intervir? Foi feito o uso das habilidades socioemocionais por ele/a?
- 5) Enxerga-se instabilidades social e emocional no docente ao decorrer da aula?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS

Dados de identificação do/a entrevistado/a:

Nome: _____

Idade: _____ Gênero: () Feminino () Masculino () Outro

Escolaridade: () Magistério () Graduação () Pós-Graduação

Graduação em Universidade: () Pública () Privada

Ano que concluiu: _____

Caso possua Pós-Graduação qual a área de concentração? _____

Qual o tipo de escola que trabalha: () Pública () Privada () Os dois tipos

Tempo de serviço na Educação: _____

Roteiro de questões

1. Considerando a formação continuada sobre a educação socioemocional que a escola promoveu, o que lhe vem à memória sobre educação socioemocional? E como ela lhe ajudou como professor/a?
2. Na sua opinião, a formação continuada na temática da educação socioemocional contribuiu para a sua prática pedagógica? Em que sentido?
3. Para você, os sentimentos e as emoções que você viveu ou sentiu na sala de aula acabaram interferindo nas interações na escola? Se sim, de que maneira?
4. Considerando seu percurso profissional, como você lida com suas próprias instabilidades socioemocionais vivenciadas na profissão? Explique.
5. Na sua opinião, a educação socioemocional precisa ser melhor/mais trabalhada na formação dos/as professores/as? Considerando suas vivências, por quê?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Rayana Moreira Cordeiro, graduanda, e a professora doutora Adriana Maria de Oliveira Ramos, orientadora deste trabalho de conclusão de curso da UFMA, responsáveis pela pesquisa **a formação socioemocional na prática docente: pensando competências para um ambiente de ensino mais humanizado**, com muita satisfação fazemos o convite para você participar como voluntário/a neste estudo. Esta pesquisa tem como objetivo principal **analisar de que maneira a formação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental incorpora a dimensão socioemocional, identificando suas implicações para a prática pedagógica.**

A pesquisa não acarreta risco aos participantes, uma vez que serão preservadas as identidades e falas dos interlocutores, e os dados serão utilizados exclusivamente para fins científico-acadêmicos. Neste sentido, solicitamos sua participação concedendo entrevista, cujo conteúdo será gravado **apenas para garantir a integridade das informações, sendo armazenado de forma sigilosa e acessível somente à equipe de pesquisa**, o que assegura a confidencialidade e a proteção dos participantes.

Por intermédio deste Termo lhe será garantido os seguintes direitos: (1) **solicitar**, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) **sigilo absoluto** sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla **possibilidade de negar-se a responder** a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de **solicitar que determinadas falas e/ou declarações** não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) **desistir**, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento e receber respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas. Para tanto, entre em contato com **Rayana Moreira Cordeiro**, pelo e-mail **rayana.cordeiro@discente.ufma.br**.

Eu _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

São Luís, ____ de _____ de 2025.

Assinatura