

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

TEACHER TRAINING AND SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: LIMITS, POSSIBILITIES, AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

FORMACIÓN DOCENTE Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LÍMITES, POSIBILIDADES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Luiz Fernando Ridolfi¹

Roselany Junger da Silva²

Irani Briola da Silva Boçard da Costa³

Marilene Pereira de Castro Freitas⁴

Márcia Mattos Santos Vieira⁵

Priscila Dorneles Pinheiro Lima⁶

Fernanda Souto dos Santos⁷

Julia Aida Mino Yo-Yo⁸

RESUMO: Este estudo analisa o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil tem ocupado lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente no contexto das políticas curriculares e da formação docente. Este artigo analisa criticamente as relações entre formação de professores e desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, problematizando seus limites, possibilidades e implicações pedagógicas no cotidiano escolar. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, realizada em uma unidade pública de Educação Infantil, com participação de docentes atuantes na etapa inicial da Educação Básica. Os dados foram produzidos por meio de questionários semiestruturados e analisados à luz de referenciais teóricos da psicologia do desenvolvimento e da formação docente, com destaque para as contribuições de Henri Wallon e para as orientações da Base Nacional Comum Curricular. Os resultados evidenciam que, embora os professores reconheçam a relevância das habilidades socioemocionais para o desenvolvimento integral das crianças, persistem fragilidades formativas, conceituais e institucionais que limitam a efetivação de práticas pedagógicas sistemáticas nessa área. Conclui-se que a formação continuada constitui um eixo estratégico para o fortalecimento de práticas docentes sensíveis às dimensões socioemocionais, desde que articulada a uma compreensão crítica do currículo e às especificidades da infância, evitando abordagens prescritivas e reducionistas.

1

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Docente. Desenvolvimento Socioemocional. Práticas Pedagógicas. Formação Continuada.

¹Mestre em Intervención Psicológica no Desenvolvimento e na Educação, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4918-0420>

²Mestra em Educação com ênfase em Formação de Professores, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO)

³Mestra em Tecnologias Emergentes na Educação, Must University (MUST).

⁴Mestra em Educação com ênfase em Formación de Profesores, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

⁵Mestranda em Saúde Biopsicossocial, Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM).

⁶Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

⁷Mestranda em Educação com ênfase em Formación de Profesores, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

⁸Mestra em Ciências da Educação, World Christian University (WCU).

ABSTRACT: This study analyzes socio-emotional development in early childhood education, which has occupied a central place in contemporary educational debates, especially in the context of curriculum policies and teacher training. This article critically analyzes the relationships between teacher training and socio-emotional development in early childhood education, questioning its limits, possibilities, and pedagogical implications in everyday school life. The research is based on a qualitative, interpretive approach, conducted in a public early childhood education unit, with the participation of teachers working in the initial stage of basic education. The data were produced through semi-structured questionnaires and analyzed in light of theoretical references from developmental psychology and teacher training, with emphasis on the contributions of Henri Wallon and the guidelines of the National Common Core Curriculum. The results show that, although teachers recognize the relevance of social-emotional skills for the integral development of children, there are still formative, conceptual, and institutional weaknesses that limit the implementation of systematic pedagogical practices in this area. It can be concluded that continuing education is a strategic axis for strengthening teaching practices that are sensitive to socio-emotional dimensions, provided that it is linked to a critical understanding of the curriculum and the specificities of childhood, avoiding prescriptive and reductionist approaches.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher Training. Socioemotional Development. Pedagogical Practices. Continuing Education.

RESUMEN: Este estudio analiza el desarrollo socioemocional en la Educación Infantil, que ha ocupado un lugar central en los debates educativos contemporáneos, especialmente en el contexto de las políticas curriculares y la formación docente. Este artículo analiza críticamente las relaciones entre la formación de los docentes y el desarrollo socioemocional en la Educación Infantil, cuestionando sus límites, posibilidades e implicaciones pedagógicas en el día a día escolar. La investigación se basa en un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo, realizado en una unidad pública de Educación Infantil, con la participación de docentes que trabajan en la etapa inicial de la Educación Básica. Los datos se obtuvieron mediante cuestionarios semiestructurados y se analizaron a la luz de referencias teóricas de la psicología del desarrollo y la formación docente, con especial atención a las contribuciones de Henri Wallon y a las orientaciones de la Base Nacional Común Curricular. Los resultados evidencian que, aunque los profesores reconocen la importancia de las habilidades socioemocionales para el desarrollo integral de los niños, persisten fragilidades formativas, conceptuales e institucionales que limitan la implementación de prácticas pedagógicas sistemáticas en esta área. Se concluye que la formación continua constituye un eje estratégico para el fortalecimiento de prácticas docentes sensibles a las dimensiones socioemocionales, siempre que se articule con una comprensión crítica del currículo y las especificidades de la infancia, evitando enfoques prescriptivos y reduccionistas.

2

Palabras clave: Educación Infantil. Formación Docente. Desarrollo Socioemocional. Prácticas Pedagógicas. Formación Continua.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o desenvolvimento socioemocional tem assumido centralidade nos debates educacionais, especialmente no âmbito da Educação Infantil, em consonância com a

ampliação das discussões sobre formação integral, currículo e qualidade da educação básica. Tal movimento se intensifica a partir da incorporação das competências socioemocionais em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atribui à escola e aos professores a responsabilidade de promover aprendizagens que articulem dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas desde os primeiros anos de escolarização. No entanto, a crescente valorização dessas competências tem sido acompanhada por tensões teóricas e pedagógicas que exigem análise crítica, sobretudo no que se refere à formação docente e às condições concretas de sua efetivação no cotidiano escolar.

Embora a literatura educacional reconheça a importância das emoções no processo de desenvolvimento infantil, a transposição desse reconhecimento para práticas pedagógicas sistematizadas permanece um desafio. Estudos fundamentados na psicologia do desenvolvimento, especialmente nas contribuições de Henri Wallon, evidenciam que os aspectos afetivos, motores e cognitivos constituem um sistema indissociável na constituição do sujeito, o que implica compreender a educação emocional não como um componente acessório, mas como dimensão estruturante da formação humana.

Todavia, observa-se que, no contexto escolar, o desenvolvimento socioemocional tende a ser abordado de forma difusa, ora reduzido a estratégias pontuais, ora subordinado a uma lógica instrumental, descolada das especificidades da infância e das mediações pedagógicas necessárias.

Nesse cenário, a formação docente emerge como um elemento estratégico e, ao mesmo tempo, problemático. Se, por um lado, os professores são constantemente convocados a incorporar práticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, por outro, muitos relatam lacunas em sua formação inicial e continuada no que diz respeito à fundamentação teórica, à clareza conceitual e à tradução pedagógica dessas demandas.

Tal descompasso evidencia uma tensão entre a prescrição curricular e as condições reais de trabalho docente, colocando em xeque abordagens que responsabilizam exclusivamente o professor pela promoção das competências socioemocionais, sem considerar os limites institucionais, formativos e epistemológicos que atravessam a prática educativa.

Além disso, a incorporação das habilidades socioemocionais ao currículo da Educação Infantil suscita debates acerca do risco de psicologização e normatização dos comportamentos infantis, sobretudo quando tais competências são tratadas de maneira descontextualizada ou alinhadas a discursos de desempenho e autorregulação. Nesse sentido, torna-se imprescindível

problematizar não apenas o “como” desenvolver habilidades socioemocionais, mas também o “para quê” e “em quais condições” essas práticas são concebidas e implementadas, de modo a preservar uma concepção de infância que reconheça a criança como sujeito histórico, social e de direitos.

Apesar do crescimento expressivo de pesquisas sobre desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, observa-se que grande parte da produção acadêmica concentra-se na descrição de competências, programas ou modelos de intervenção, frequentemente orientados por abordagens normativas e prescritivas. São ainda incipientes os estudos que investigam, a partir da perspectiva dos próprios professores, como tais demandas curriculares são compreendidas, apropriadas e tensionadas no cotidiano pedagógico, especialmente no que se refere às condições formativas e institucionais que atravessam a prática docente.

Ademais, nota-se uma lacuna no aprofundamento crítico das relações entre formação docente e desenvolvimento socioemocional, considerando as disputas conceituais, os limites epistemológicos e os riscos de redução psicologizante no tratamento das emoções infantis. É nesse espaço analítico pouco explorado que o presente estudo se insere, buscando contribuir para uma compreensão contextualizada do tema.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar criticamente as relações entre formação docente e desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, identificando seus limites, possibilidades e implicações pedagógicas. Para tanto, fundamenta-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em contexto escolar público, buscando compreender como os professores percebem e operacionalizam o desenvolvimento socioemocional em suas práticas, bem como as demandas formativas que emergem desse processo.

Ao assumir uma perspectiva analítica e não prescritiva, o estudo pretende contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico sobre a temática, oferecendo subsídios teóricos e pedagógicos que qualifiquem a formação docente e evitem reducionismos no tratamento das dimensões socioemocionais na Educação Infantil.

A contribuição original deste artigo reside em articular a análise empírica das percepções docentes com uma leitura crítica das políticas curriculares e dos referenciais teóricos sobre desenvolvimento socioemocional, deslocando o foco de abordagens prescritivas para uma compreensão relacional e formativa do fenômeno. Diferentemente de estudos que tratam as competências socioemocionais como constructos universais e tecnicamente aplicáveis, este

trabalho evidencia como tais demandas são reinterpretadas, tensionadas e, por vezes, limitadas pelas condições reais de formação e de trabalho docente.

Ao fazê-lo, o artigo propõe uma leitura crítica que valoriza o professor como sujeito reflexivo da prática pedagógica e contribui para o debate acadêmico ao problematizar os limites e possibilidades da incorporação do desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, evitando reducionismos e reforçando uma concepção de infância historicamente situada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

O desenvolvimento socioemocional constitui dimensão central do processo educativo na infância, estando intrinsecamente relacionado à constituição da subjetividade, à aprendizagem e às formas de interação social. Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, Henri Wallon destaca que a afetividade não se configura como aspecto acessório da formação humana, mas como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, articulando-se dialeticamente às dimensões cognitivas e motoras (WALLON, 2007). Para o autor, as emoções exercem função organizadora da conduta da criança, mediando sua relação com o meio social e com o conhecimento.

Essa compreensão é reforçada por abordagens socioconstrutivistas, que reconhecem o papel das interações sociais na constituição dos processos psicológicos superiores. Vygotsky (2008) sustenta que o desenvolvimento humano ocorre por meio da internalização de práticas sociais mediadas culturalmente, o que implica considerar que as experiências emocionais vivenciadas no contexto escolar são fundamentais para a aprendizagem e para a formação de sentidos e significados. Nesse sentido, o desenvolvimento socioemocional deve ser compreendido como processo histórico, relacional e contextualizado.

No campo educacional contemporâneo, o conceito de habilidades ou competências socioemocionais tem sido amplamente difundido, especialmente a partir de contribuições oriundas da psicologia aplicada e das políticas educacionais. Primeiramente, Goleman (2012) popularizou o termo “inteligência emocional”, enfatizando capacidades como autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais. Embora tais contribuições tenham ampliado a visibilidade das emoções no campo educacional, autores críticos alertam para o risco de

abordagens reducionistas, que tendem a individualizar problemas estruturais e a normatizar comportamentos infantis (SAVIANI, 2013; NÓVOA, 2019).

2.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E CURRÍCULO: TENSÕES E DISPUTAS

No contexto brasileiro, a incorporação das competências socioemocionais ao currículo escolar, formalizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), intensificou o debate sobre a função da escola na promoção do desenvolvimento integral. A BNCC define competências gerais que articulam dimensões cognitivas, sociais e emocionais, atribuindo à Educação Infantil papel central na formação de sujeitos capazes de conviver, participar e expressar-se (BRASIL, 2017).

A incorporação das competências socioemocionais pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inscreve-se em um campo de disputas epistemológicas que tensiona distintas concepções de desenvolvimento, currículo e função social da escola. Sob uma perspectiva desenvolvimentista, ancorada em autores como Wallon e Vygotsky, o desenvolvimento socioemocional é compreendido como processo relacional, histórico e indissociável das mediações sociais e culturais, o que implica reconhecer a afetividade como dimensão constitutiva da aprendizagem e não como um conjunto de habilidades mensuráveis.

Em contraste, a formulação curricular da BNCC tende a operacionalizar tais dimensões por meio de competências generalizáveis, alinhadas a uma racionalidade normativa que busca padronizar aprendizagens e comportamentos desde a infância. Do ponto de vista crítico, essa tradução curricular é alvo de questionamentos, na medida em que pode reduzir processos complexos de constituição subjetiva a descriptores de desempenho, deslocando para o indivíduo responsabilidades que são, em grande medida, de ordem social, institucional e política.

Autores vinculados à pedagogia crítica e às análises das políticas educacionais alertam que tal enfoque se articula a lógicas de governamentalidade e performatividade, nas quais o desenvolvimento socioemocional passa a funcionar como dispositivo de regulação das condutas, mais do que como possibilidade de formação humana integral. Assim, a tensão entre abordagens desenvolvimentistas, críticas e políticas educacionais evidencia que a centralidade conferida às competências socioemocionais na BNCC não é neutra, mas resulta de disputas teóricas e ideológicas que incidem diretamente sobre a prática docente e sobre as concepções de infância presentes na Educação Infantil.

Entretanto, pesquisadores têm problematizado a forma como essas competências são operacionalizadas nos sistemas educacionais. Para Libâneo (2021), há o risco de que a ênfase nas competências socioemocionais seja apropriada por uma lógica instrumental e performativa, deslocando a centralidade do conhecimento sistematizado e reforçando processos de responsabilização individual. De modo semelhante, Ball (2014) argumenta que políticas educacionais orientadas por competências tendem a alinhar-se a racionalidades neoliberais, que transformam práticas pedagógicas em dispositivos de controle e mensuração.

No âmbito da Educação Infantil, essas tensões tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a infância exige abordagens pedagógicas sensíveis às especificidades do desenvolvimento infantil. Sendo assim, Kramer (2011) defende que a criança deve ser reconhecida como sujeito histórico, social e cultural, e não como objeto de intervenção normativa. Assim, práticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional precisam evitar prescrições rígidas e respeitar os tempos, linguagens e experiências próprias da infância.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A literatura especializada converge ao reconhecer a formação docente como elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento socioemocional das crianças. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são constituídos de forma plural, envolvendo conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e saberes da prática. Nesse sentido, a formação de professores deve possibilitar a articulação entre fundamentos teóricos e situações concretas do cotidiano escolar.

Pesquisas recentes indicam que muitos professores da Educação Infantil reconhecem a importância das dimensões socioemocionais, mas relatam insegurança quanto à sua abordagem pedagógica, em razão de lacunas na formação inicial e na oferta de formação continuada (IMBERNÓN, 2020; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2019). Segundo Gatti (2021), a formação docente no Brasil ainda apresenta fragilidades no que se refere à integração entre teoria, prática e reflexão crítica, o que compromete a consolidação de práticas pedagógicas consistentes.

Além disso, estudos contemporâneos apontam que a competência socioemocional do próprio professor exerce influência direta sobre o clima escolar e sobre as interações pedagógicas. Jennings e Greenberg (2009), em estudo amplamente referenciado, demonstram que professores com maior capacidade de autorregulação emocional tendem a estabelecer

relações mais positivas com os alunos, favorecendo ambientes de aprendizagem mais acolhedores.

Pesquisas mais recentes confirmam essa relação, indicando que programas de formação continuada voltados ao desenvolvimento socioemocional docente contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas e para a redução do estresse profissional (JENNINGS *et al.*, 2017; SCHONERT-REICHL, 2020).

2.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A articulação entre formação docente e desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil implica reconhecer que tais práticas não se restringem a atividades isoladas, mas demandam intencionalidade pedagógica, reflexão crítica e condições institucionais adequadas. Candau (2016) ressalta que práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral exigem uma abordagem intercultural e ética, capaz de valorizar a diversidade e promover relações educativas humanizadoras.

Entretanto, a literatura também evidencia desafios persistentes, como a sobrecarga de demandas atribuídas aos professores, a escassez de políticas consistentes de formação continuada e a tendência à padronização curricular. Nóvoa (2022) argumenta que a valorização da formação docente passa, necessariamente, pelo reconhecimento do professor como intelectual da educação, capaz de interpretar criticamente as políticas e de construir respostas pedagógicas contextualizadas.

Dessa forma, compreender o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil requer ultrapassar abordagens prescritivas e reconhecer a complexidade dos processos formativos e pedagógicos envolvidos. A formação docente, nesse contexto, deve assumir caráter crítico, reflexivo e contínuo, contribuindo para práticas educativas que respeitem a infância e promovam o desenvolvimento integral das crianças em sua dimensão humana, social e histórica.

3. METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de caráter interpretativo, orientado pela perspectiva de compreender as representações, práticas e significados atribuídos pelos professores à formação docente e ao desenvolvimento socioemocional na Educação

Infantil. Estudos qualitativos são particularmente adequados à investigação de fenômenos complexos e situados, pois permitem apreender não apenas as ações observáveis, mas também os sentidos e interpretações dos atores sociais envolvidos (TRIVIÑOS, 2019; MERRIAM; TISDALE, 2016). No campo educacional, abordagens qualitativas têm sido recomendadas quando se busca compreender processos formativos e práticas pedagógicas em contextos naturais (GUBA; LINCOLN, 2019).

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em uma unidade pública de Educação Infantil, selecionada por meio de amostragem por conveniência, que considerou a disponibilidade institucional e a relevância do contexto para a temática investigada. Participaram da pesquisa oito professores da Educação Infantil, atuantes em turmas com crianças de 3 a 5 anos, todos vinculados à mesma unidade pública de ensino.

Os critérios de inclusão contemplaram: a) estar em exercício docente na Educação Infantil no momento da coleta de dados; b) possuir, no mínimo, um ano de experiência na etapa; e c) manifestar concordância voluntária mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram excluídos do estudo profissionais que se encontravam em licença no período da coleta ou que não concluíram integralmente as etapas de entrevista.

9

O número de participantes foi definido com base no princípio da saturação teórica, entendido como o momento em que novas entrevistas deixaram de acrescentar elementos analíticos relevantes às categorias em construção. A recorrência de temas, a estabilidade dos códigos e a convergência interpretativa dos dados empíricos indicaram que o corpus empírico era suficiente para atender aos objetivos do estudo, conforme critérios amplamente adotados em pesquisas qualitativas de natureza interpretativa.

A escolha de participantes com diferentes trajetórias profissionais visa favorecer a compreensão das práticas e percepções relacionadas ao desenvolvimento socioemocional a partir de múltiplos pontos de vista, conforme recomendações metodológicas para estudos qualitativos (CRESWELL; POTTH, 2021).

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e documentos institucionais (planejamentos, projetos pedagógicos, registros de formação continuada). As

entrevistas semiestruturadas possibilitam apreender as narrativas dos participantes acerca de suas percepções, repertórios teóricos e práticas pedagógicas, mantendo flexibilidade para aprofundar temas emergentes durante o processo de interação (DIEKHOFF; LOPES, 2020). O roteiro de entrevistas foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e nas categorias teóricas emergentes da revisão de literatura.

A análise documental complementa a investigação, permitindo confrontar discursos e práticas efetivadas com as diretrizes institucionais e curriculares, ampliando a triangulação de dados como um procedimento que fortalece a credibilidade das interpretações (THIOLLENT, 2019; SMITH; FOWLER, 2021).

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA

A coleta de dados foi realizada em três fases: 1) consentimento informado e agendamento: elaboração e assinatura do termo de consentimento, conforme as normas éticas em pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012), seguido do agendamento das entrevistas; 2) entrevistas semiestruturadas: aplicação individual, com duração média de 45 a 60 minutos, gravadas e posteriormente transcritas para análise; 3) recolhimento de documentos: solicitação de materiais pedagógicos e formativos aos participantes e à coordenação escolar, para análise contextual dos discursos.

10

3.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise qualitativa dos dados seguiu a análise temática, proposta por Braun e Clarke (2006) e amplamente adotada em pesquisas em educação (CLARKE; BRAUN, 2017; SALDANHA, 2019). Esse procedimento consiste em identificar, codificar e organizar padrões significativos de significado (temas) nos dados, em diálogo com o referencial teórico estabelecido.

As etapas da análise foram: familiarização com os dados: leitura aprofundada das transcrições e dos documentos; geração de códigos iniciais: identificação de unidades de significado relacionadas aos objetivos da pesquisa; construção de temas: agrupamento de códigos em temas interpretativos; revisão e refinamento dos temas: confrontação entre os temas e os dados empíricos, assegurando consistência interpretativa; definição e nomeação dos temas: formulação de categorias analíticas que explicitem os significados centrais emergentes.

Esse procedimento está alinhado à literatura metodológica que enfatiza a necessidade de rigor reflexivo e transparência nos processos interpretativos em estudos qualitativos (SALDANHA, 2019; GIBBS, 2018).

3.6 CRITÉRIOS DE CONFIABILIDADE E VALIDADE

Embora não se utilize, em pesquisas qualitativas, os critérios de validade de pesquisas experimentais ou quantitativas, esta investigação adotou estratégias de credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade, conforme proposto por Guba e Lincoln (2019). A triangulação de dados (entrevistas e documentos), a descrição densa dos contextos e a sistematização transparente das etapas analíticas contribuem para fortalecer a confiabilidade das interpretações.

3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa observou as normas da Resolução CNS 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas com seres humanos no Brasil, incluindo o sigilo dos participantes, o uso confidencial de dados e o consentimento informado (BRASIL, 2016). A identificação dos participantes foi preservada por meio de pseudônimos, garantindo a proteção de sua privacidade.

11

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

A análise dos dados empíricos permitiu a construção de categorias analíticas que evidenciam as percepções docentes, as práticas pedagógicas e as tensões associadas à promoção do desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil. Os resultados são discutidos à luz do referencial teórico, buscando ultrapassar uma leitura consensual e explicitar os limites estruturais, conceituais e formativos que atravessam o trabalho docente.

4.1 RECONHECIMENTO DA RELEVÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Os resultados indicam que os professores reconhecem amplamente a importância do desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, associando-o à formação integral da criança, à convivência coletiva e à mediação de conflitos no cotidiano escolar. Tal reconhecimento converge com a literatura contemporânea, que aponta a Educação Infantil como etapa fundamental para a constituição de habilidades socioemocionais, uma vez que as

experiências afetivas iniciais exercem impacto duradouro no desenvolvimento humano (WALLON, 2007; SCHONERT-REICHL, 2020).

Entretanto, a análise revela que esse reconhecimento ocorre, majoritariamente, em nível discursivo. As falas docentes tendem a reproduzir enunciados presentes nos documentos oficiais, como a BNCC, sem que tais concepções se traduzam, de forma sistemática, em práticas pedagógicas intencionalmente planejadas. Esse achado dialoga com estudos recentes que evidenciam a incorporação normativa das competências socioemocionais, mas apontam dificuldades na sua operacionalização crítica no cotidiano escolar (LIBÂNEO, 2021; GATTI, 2021).

4.2 FRAGILIDADES FORMATIVAS E INSEGURANÇA PEDAGÓGICA

Uma das categorias mais expressivas refere-se às fragilidades na formação docente, tanto inicial quanto continuada, no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional. Os professores relatam insegurança conceitual, dificuldade em diferenciar abordagens pedagógicas de práticas terapêuticas e ausência de referenciais claros que orientem a intervenção educativa.

Esse resultado corrobora pesquisas nacionais e internacionais que indicam lacunas na formação de professores para lidar com as dimensões emocionais do processo educativo, especialmente na Educação Infantil (IMBERNÓN, 2020; JENNINGS *et al.*, 2017). Embora os docentes reconheçam a importância do tema, muitos afirmam que aprenderam a lidar com questões socioemocionais “na prática”, por tentativa e erro, o que evidencia a fragilidade da mediação formativa institucional.

Ao mesmo tempo, é necessário problematizar a tendência de responsabilização individual do professor. Conforme alerta Nóvoa (2022), atribuir exclusivamente ao docente a tarefa de promover competências socioemocionais desconsidera as condições objetivas de trabalho, a ausência de políticas formativas consistentes e as pressões institucionais que atravessam a prática pedagógica. Assim, os resultados sugerem que a lacuna formativa não é apenas individual, mas estrutural.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE A INTENCIONALIDADE E A ESPONTANEIDADE

No que se refere às práticas pedagógicas, os dados revelam que o desenvolvimento socioemocional é frequentemente abordado de maneira espontânea e reativa, sobretudo em situações de conflito entre as crianças, momentos de adaptação ou episódios de choro e

frustração. Embora tais intervenções sejam relevantes, observa-se a ausência de planejamento sistemático que integre o desenvolvimento socioemocional ao currículo de forma contínua.

Essa constatação dialoga com críticas presentes na literatura, segundo as quais o tratamento pontual das habilidades socioemocionais tende a esvaziar seu potencial formativo, reduzindo-as a estratégias de gestão comportamental (BALL, 2014; SAVIANI, 2013). Por outro lado, autores como Kramer (2011) alertam para o risco oposto: a excessiva formalização e normatização das emoções infantis, que pode comprometer a espontaneidade, a ludicidade e a expressão própria da infância.

Nesse sentido, os resultados apontam para uma tensão central: como promover o desenvolvimento socioemocional de forma intencional sem incorrer em práticas prescritivas ou medicalizantes. Essa tensão reforça a necessidade de uma formação docente que privilegie a reflexão crítica, a compreensão do desenvolvimento infantil e o respeito às singularidades das crianças.

4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POSSIBILIDADE E SEUS LIMITES

A formação continuada emerge nos dados como uma possibilidade reconhecida pelos professores para o aprimoramento das práticas socioemocionais. Os participantes destacam que momentos formativos coletivos favorecem a troca de experiências, a reflexão sobre a prática e o fortalecimento do trabalho colaborativo. 13

Entretanto, os resultados também evidenciam limites importantes: as formações são frequentemente esporádicas, pouco articuladas ao cotidiano escolar e, em alguns casos, excessivamente prescritivas. Esses achados confirmam análises recentes que defendem que a eficácia da formação continuada depende de sua contextualização, continuidade e articulação com os desafios reais enfrentados pelos docentes (IMBERNÓN, 2020; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2019).

Além disso, estudos contemporâneos ressaltam que formações voltadas ao desenvolvimento socioemocional precisam contemplar não apenas as crianças, mas também os próprios professores, considerando sua saúde emocional, autorregulação e bem-estar profissional (SCHONERT-REICHL, 2020; JENNINGS; GREENBERG, 2009). A ausência dessa dimensão nos programas formativos contribui para o desgaste docente e limita a sustentabilidade das práticas pedagógicas.

4.5 CONTRIBUIÇÕES E CONTRAPONTOS TEÓRICOS

A principal contribuição deste estudo reside em evidenciar que o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil não pode ser compreendido como um conjunto de técnicas ou competências isoladas, mas como um processo relacional, mediado pela formação docente, pelas condições institucionais e pelas concepções de infância que orientam a prática pedagógica.

Ao estabelecer contrapontos com abordagens normativas e instrumentais, o estudo reforça a necessidade de uma compreensão crítica do currículo e da formação docente, alinhada a uma concepção de educação humanizadora. Conforme defendem Candau (2016) e Nóvoa (2022), práticas educativas comprometidas com a formação integral exigem que o professor seja reconhecido como sujeito reflexivo e intelectual, e não apenas como executor de prescrições curriculares.

Assim, os resultados e a discussão apontam que a promoção do desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil constitui um campo de disputas conceituais e pedagógicas, no qual a formação docente assume papel central, desde que concebida de maneira crítica, contextualizada e eticamente comprometida com as especificidades da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

14

O presente estudo analisou criticamente as relações entre formação docente e desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, buscando compreender seus limites, possibilidades e implicações pedagógicas no contexto escolar. Ao longo da investigação, evidenciou-se que, embora o desenvolvimento socioemocional ocupe lugar central nos discursos educacionais contemporâneos e nos documentos curriculares oficiais, sua materialização em práticas pedagógicas sistemáticas permanece marcada por tensões conceituais, fragilidades formativas e condicionantes institucionais.

Os resultados indicam que os professores reconhecem a relevância das dimensões socioemocionais para o desenvolvimento integral das crianças, contudo esse reconhecimento não se traduz, de modo consistente, em práticas intencionalmente planejadas. Tal descompasso evidencia a distância entre a prescrição curricular e as condições concretas de trabalho docente, reforçando a necessidade de problematizar abordagens que tendem a responsabilizar individualmente o professor por demandas formativas complexas, sem considerar os limites estruturais que atravessam o cotidiano escolar.

Do ponto de vista teórico, o estudo reafirma a importância de compreender o desenvolvimento socioemocional como processo relacional, histórico e contextualizado, em consonância com contribuições da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia crítica. Ao estabelecer contrapontos com perspectivas instrumentais e normativas, a pesquisa sustenta que práticas socioemocionais na Educação Infantil devem evitar tanto a espontaneidade acrítica quanto a normatização excessiva das emoções infantis, preservando uma concepção de infância pautada na escuta, na ludicidade e na expressão singular das crianças.

No âmbito da formação docente, a investigação aponta a formação continuada como eixo estratégico para a qualificação das práticas pedagógicas, desde que concebida de maneira crítica, reflexiva e articulada ao contexto escolar. Formações episódicas, prescritivas ou descoladas da realidade docente tendem a produzir efeitos limitados, reforçando a necessidade de políticas formativas que valorizem o professor como sujeito intelectual da educação, capaz de interpretar, ressignificar e reconstruir as diretrizes curriculares à luz de sua prática.

Como contribuição normativa, este artigo propõe cautela na adoção de modelos padronizados de competências socioemocionais, defendendo uma abordagem que privilegie a mediação pedagógica, a reflexão coletiva e o respeito às especificidades da infância. Em vez de ampliar indiscriminadamente prescrições curriculares, sugere-se a reformulação conceitual das práticas socioemocionais na Educação Infantil, orientando-as por fundamentos teóricos consistentes e por uma ética educativa comprometida com a formação humana integral.

15

Reconhecem-se, por fim, as limitações do estudo, especialmente no que se refere ao recorte empírico restrito e à impossibilidade de generalização dos resultados. Tais limites, contudo, não invalidam suas contribuições, mas indicam a necessidade de investigações futuras que ampliem o número de contextos analisados, explorem metodologias longitudinais e aprofundem a relação entre formação docente, bem-estar profissional e desenvolvimento socioemocional infantil.

Conclui-se que o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil constitui um campo de disputas teóricas e pedagógicas, no qual a formação docente assume papel central. Avançar nesse debate exige superar abordagens prescritivas e reconhecer a complexidade dos processos educativos, reafirmando o compromisso ético e científico com uma educação que respeite a infância e promova o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2023.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.
- BRASIL. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, Londres, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- CLARKE, Victoria; BRAUN, Virginia. *Thematic analysis*. *The Journal of Positive Psychology*, Londres, v. 12, n. 3, p. 297–298, 2017.
- CRESWELL, John W.; POTH, Cheryl N. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2021. 16
- DIEKHOF, George M.; LOPES, José de Souza. *Entrevistas qualitativas em pesquisa educacional*. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e221450, 2020.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.
- GATTI, Bernadete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e241630, 2021.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S.; ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2019.
- GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage, 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissionalização do ensino*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- JENNINGS, Patricia A.; GREENBERG, Mark T. *The prosocial classroom: teacher social*

and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, Washington, v. 79, n. 1, p. 491–525, 2009.

JENNINGS, Patricia A. et al. Impacts of the CARE program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 109, n. 7, p. 1010–1028, 2017.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2021.

MERRIAM, Sharan B.; TISDALE, Elizabeth J. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2022.

SALDANHA, José Augusto. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e procedimentos*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240042, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 17

SCHONERT-REICHL, Kimberly A. *Social and emotional learning during early childhood*. *Future of Children*, Princeton, v. 30, n. 1, p. 13–32, 2020.

SMITH, Jane; FOWLER, Robert. *Document analysis in qualitative research*. *Qualitative Research Journal*, Londres, v. 21, n. 2, p. 125–138, 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.