



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA ALESSANDRA CAVALCANTI PEIXOTO

**AFETIVIDADE EM PAUTA: A contribuição das emoções para a formação e prática
das professoras de educação infantil**

João Pessoa – PB

2015

VANESSA ALESSANDRA CAVALCANTI PEIXOTO

AFETIVIDADE EM PAUTA: A contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues.

João Pessoa – PB

2015

P379a Peixoto, Vanessa Alessandra Cavalcanti.
Afetividade em pauta: a contribuição das emoções para a
formação e prática das professoras de educação infantil /
Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto.- João Pessoa, 2015.
152f. : il.
Orientadora: Janine Marta Coelho Rodrigues
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação. 2. Educação infantil e formação docente.
3. Educação emocional. 4. Afetividade.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

VANESSA ALESSANDRA CAVALCANTI PEIXOTO

AFETIVIDADE EM PAUTA: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Janine Marta Coelho Rodrigues (orientadora)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof^a Dr^a Elisa Pereira Gonsalves (titular interno)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof^o Dr Wilson Honorato Aragão (titular externo)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Soares (titular externo)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Dedico a aqueles e aquelas que foram privados de minha presença durante o período do mestrado.

AGRADECIMENTOS

Utilizar essa parte da minha dissertação para agradecer àqueles que foram significativos e essenciais para esta conquista é o mínimo que eu posso fazer para expressar minha alegria, a alegria plena de ter alcançado um grande objetivo de vida.

Primeiramente, toda honra, glória e louvor à Deus, aquele que me capacitou, que me proporcionou essa experiência maravilhosa que é estar me tornando “mestre”.

Agradeço também aos meus pais, Vitória e Sérgio, por todo esforço que empreenderam durante toda minha vida para que eu tivesse sempre o melhor e para que eu realizasse meus sonhos. A eles, toda minha gratidão. Amo vocês!

Ao meu irmão, Rodrigo, pelo incentivo e inspiração, mesmo longe, estando perto com sua família, Érika, Milena e Alexandre, este último, meu sobrinho amado, a quem me doeu o coração todas as vezes que o via chorar por querer estar comigo e não pôde. Doeu, mas valeu a pena. E agora, todo tempo do mundo para ele.

Não poderia deixar de agradecer a tia Socorro, tia Selma, tia Elba, Vó, demais tios, primos e primas que sempre torceram e me incentivaram a continuar buscando meu objetivo. Vocês foram, são essenciais.

Quero agradecer muito a uma família que me adotou e que eu adotei como minha, na figura da amiga/irmã, conselheira, educadora financeira, companheira de todas as horas, alegres, tristes, de estresse, de medo, de ansiedade: Daniella. Sem você essa conquista não teria o mesmo sentido. Obrigada é pouco pra expressar minha gratidão. Você representa a palavra amizade, para mim. À Auxiliadora, Daniel e Darllan, muito obrigada pela acolhida, pelas risadas, pela hospitalidade, por terem me adotado.

Aos amigos e amigas que sempre tinham uma palavra de incentivo, compreenderam esse tempo de ausência e por terem sido suporte em momentos difíceis: Alexandra, Adriana, Hênia, Nilcéia, Vinha, Nayara, Ísis, Liziane, Dr Neto, meu grupo de crescimento, na figura de Thatiana, Cinthia, Vanúbia, Leila, Renato, Mylena, Bianca, Phellip, Vicente, Marinalva, Roseane, Ivone, Filó, pastor Edmilson e pastora Rosângela, Dilma, entre tantos outros amigos e amigas

Quero agradecer à minha orientadora, Professora Dra Janine Coelho Rodrigues, que me acolheu num momento bem difícil, pelas orientações, pela escuta, pela parceria, pela paciência.

Agradeço aos professores Dra Elisa Pereira Gonsalves, Dr. Wilson Aragão, Dra Andreia Silva e demais professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPB. E

a professora Dr^a Jacyene Melo de Oliveira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Aos amigos da turma 34 do Mestrado em Educação da UFPB, na pessoa de Lívia, Vitória, Mateus, Aldenildo, Francineide, Damião e demais mestrandos que estiveram comigo nessa jornada.

Agradeço também à Secretaria Municipal de Educação de Natal (RN), por ter me concedido licença remunerada para realizar o curso de mestrado.

“O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o
cotidiano orvalho
deixado nas folhas vívidas
das manhãs

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.

Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se do seu casulo
Até que maduro
Explode em voos
rindo do tempo que
imaginava saber

Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.
Mesmo o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar a terra com seus ovos
à espera de novas e
prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o
voo é preciso tanto o casulo
como a asa.”

(Mauro Luis Iasi)

RESUMO

Entendendo a criança de forma integral e sistêmica, defendemos que a afetividade constitui um aspecto que precisa ser conhecido e estudado com seriedade e afinco, assim como o aspecto cognitivo, tão valorizado desde os primórdios da educação formal. Mas não somente esses, os demais aspectos, como o biológico, o social, o psicológico, devem ser vistos de forma entrelaçada e não estanque, compartimentalizada. Esse conhecimento científico é primordial no trabalho com crianças pequenas, e deve estar presente nas discussões dos processos formativos e nas práticas das professoras de educação infantil, contribuindo para uma formação que possibilite, tanto ao profissional quanto à criança, subsídios para uma relação em que seja possível identificar as diversas formas de expressão das emoções, assim como a vivência educacional das mesmas. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva apontar a afetividade como aspecto necessário para a formação e prática das professoras de educação infantil, mostrando a importância do aspecto afetivo para a relação adulto-criança e buscando propor a educação e vivência das emoções como possibilidade de uma educação mais humanizada, fundamental nas relações estabelecidas na educação infantil. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a partir dos pressupostos de Kramer, Kuhlmann, Àries, Rossetti-Ferreira, Oliveira, etc. para falar sobre criança, infância, educação infantil, creche e formação de professoras. Além disso, buscamos em Wallon (1971; 2007; 2008) a definição de afetividade de forma mais ampla, e Casassus (2009), Chabot D. e Chabot M. (2005) e Gonsalves (2015) como aporte teórico-metodológico para propor contribuições para a educação e vivências das emoções das professoras e, consequentemente, das crianças da educação infantil. A partir dos teóricos estudados, concluímos que a afetividade, através das emoções deve ser compreendida e estudada pelas professoras da educação infantil para que elas possam saber lidar com elas mesmas e com as crianças de forma equilibrada e saudável e assim, possibilitar um trabalho pedagógico afetivo.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Emocional. Educação Infantil e Formação Docente.

ABSTRACT

Understanding the child in a comprehensive and systemic way, affectivity is an aspect which must be known and studied seriously and in depth, just as the cognitive aspect, which has been very much valued since the early days of formal education. Not only those, but other aspects such as the biological, social and psychological should be all seen as being intertwined and not as static and compartmentalized. This scientific knowledge is crucial when working with small children and must be present when discussing the training process and practice of early childhood educators, contributing to training that will give both professionals and children the tools to build a relationship that can identify and address the many different ways one can express one's emotions, as well as their educational experiences. In that sense, this study aims to point out affectivity as a necessary aspect for training and practices of early childhood educators, showing the importance of the affective aspect for the adult-child relationship and seeking to propose education and experiencing of emotions as a possibility for a more human education, which is fundamental in relationships established in early childhood education between educators and children. To do so, research in literature was conducted, based on the assumptions of Kramer, Kuhlmann, Àries, Rossetti-Ferreira, Oliveira, among others, to discuss the child, early childhood, daycare and educator training; of Wallon (1971; 2007; 2008) to define what we understand by affectivity in a broader way and of Casassus (2009), Chabot and Chabot (2005) and Gonsalves (2015) as a theoretical-methodological support to propose contributions to education and experiencing of emotions of educators and, consequently, of children in early childhood education. From the studied theoretical, we conclude that affection, through the emotions must be understood and studied by the teachers of early childhood education so that they can learn to deal with themselves and with children in a balanced and healthy way and thus enable an affective pedagogical work.

Keywords: Affection. Emotional Education. Early Childhood Education and Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
OMEP	Organização Mundial para Educação Pré-escolar
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Estágios do Desenvolvimento da criança	49
Tabela 02 - Categorias e Indicadores de ação de competências emocionais	118
Tabela 03 – Principais características das competências emocionais e suas particularidades segundo Chabot & Chabot	128
Tabela 04 - Competências emocionais úteis à prática pedagógica	128
Tabela 05 - Etapas do método APIE	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Percentual de docentes por grau de formação em nível superior	70
Gráfico 02 - Número de professores da educação infantil por escolaridade	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
2.1 A criança: do anonimato ao centro da prática pedagógica na educação infantil	22
2.2 Rompendo dicotomias: a criança como sujeito indivisível	40
3 CONCEITUANDO AFETIVIDADE	45
3.1 Conceituando afetividade a partir dos pressupostos de Henri Wallon	47
4 AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
4.1 A Afetividade na formação: a realidade e os documentos oficiais	68
4.2 A relação professora-criança na educação infantil: o cuidar e do educar como especificidades da prática pedagógica	89
5 AS EMOÇÕES COMO EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94
5.1 Educação Emocional: adquirindo competências emocionais para a formação e a prática das professoras de educação infantil	95
5.2 A Vivência Emocional Libertadora: vivenciando as emoções na formação e na prática pedagógica das professoras da educação infantil	114
5.3 A Pedagogia Emocional contribuindo com a formação e a prática das professoras da educação infantil	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	149

1 INTRODUÇÃO

Para além das propostas de formação docente que ainda trazem aspectos tradicionais na formação de ensino e aprendizagem direcionadas a alteração de currículos, redefinição de disciplinas e conteúdos e uso das novas tecnologias, trazemos uma proposta que coloca os professores como agentes de mudanças. Tais agentes cuidam e educam, mas precisam ser cuidados e valorizados.

Alguns aspectos que fazem parte da rotina dos professores é o estresse gerado por alguns fatores, a saber: grande carga de atividades, responsabilidades e prazos para cumprir, assim como lidar com suas emoções e as emoções das crianças, pais e demais profissionais da equipe escolar. E o que fazer quando não se sabe trabalhar emocionalmente com esse arsenal de atribuições? E quando os professores adoecem psicologicamente? Quantos professores não se afastam das salas de aula devido a esses fatores?

Tendo em vista que na educação infantil o foco da ação pedagógica são as vivências e saberes, assim como a compreensão e apreensão da cultura em que a criança está inserida, a partir de eixos norteadores dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) — diferentemente do ensino fundamental, que se apresenta a partir de área e componentes curriculares, onde os professores cumprem um currículo mais “fechado” —, as professoras se veem diante da necessidade de trabalhar questões relacionais e de constituição do eu das crianças, que necessariamente perpassa o aspecto afetivo-emocional.

Desta forma, ao pensar sobre Educação, pensamos em pessoas, seja naquelas que formam, seja naquelas que estão sendo formadas, independentemente de idade, cor, gênero, classe social ou crença. Como diversos autores afirmam, as pessoas nascem com a necessidade de se relacionar, tanto nos primeiros anos de vida, para sobreviver, quanto no decorrer dos anos, para aprender e se desenvolver (VIGOTSKI, 1994; PIAGET, 1962; WALLON, 2007). Quando pensamos nessas relações estabelecidas em instituições educacionais infantis, pensamos inicialmente no par adulto-criança, e é a partir disso que passamos a refletir sobre alguns pontos importantes.

Refletindo primeiramente sobre o adulto, temos o (a) professor (a), que passou por um processo formativo para atuar profissionalmente e pedagogicamente com as crianças. Este profissional, que possivelmente concluiu um curso de nível médio ou superior, teve a possibilidade de adquirir conhecimentos sobre aspectos metodológicos, didáticos, filosóficos, políticos, sociais e legais do ensino, teorias de aprendizagem, questões históricas e atuais da

educação, assim como conhecimentos de outras áreas, como antropologia, filosofia, sociologia e psicologia.

A criança, por sua vez, está vulnerável às concepções adotadas pela instituição que ela frequenta, e essas concepções fundamentam as práticas dos professores. Ou seja, as concepções, crenças e valores dos professores influenciarão, de certa forma, a constituição do eu das crianças. E não só isso: a subjetividade, a história de vida, as experiências passadas e a forma com que o adulto foi educado vão incidir sobre a formação da criança.

Existe, na relação entre esses dois personagens do contexto educacional infantil, um aspecto que é inerente à constituição de cada sujeito individualmente e está presente em todas as relações entre sujeitos, que é a afetividade. Existem diversos autores que conceituam afetividade, como Piaget, Vigotsky, Freud, Wallon, entre outros e sobre esse tema, nosso objetivo é apontar a afetividade como aspecto importante para a formação¹ e prática das professoras de educação infantil, além de mostrar a importância do aspecto afetivo para a relação adulto-criança e propor a educação, a vivência e a pedagogia emocional como possibilidade de uma educação mais humanizada, fundamental nas relações estabelecidas na educação infantil entre professoras (es) e criança.

Trazer para a discussão da formação docente o tema afetividade como elemento fundamental neste processo é um convite para conhecermos a linguagem e o direcionamento das emoções, pois, como seres relacionais, vivemos em contínua interação, e é nessa dinâmica que surgem conflitos e emergem as emoções que estão presentes na vida de qualquer sujeito.

O tema afetividade é instigante e polêmico, e o seu debate tem se constituído como uma necessidade urgente, na atual sociedade. Percebemos, na sociedade capitalista, o crescimento e desenvolvimento de comportamentos individualistas, que são favorecidos pelo avanço da tecnologia, pela fragmentação de interesses que antes eram coletivos, pelo avanço dos princípios neoliberais, pela má condição de trabalho e pelo analfabetismo emocional. Esses e outros comportamentos suscitam grandes desafios aos professores.

O educar, portanto, se torna um desafio, na perspectiva de propiciar às crianças, jovens e adultos “[...] um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (GHEDIN;

¹ A formação, neste estudo, é abordada enquanto formação inicial das professoras da educação infantil em cursos de ensino médio e superior, mas também no sentido de formação humana que acontece a cada dia, a cada prática pedagógica, a cada experiência, a cada leitura, a cada troca de informações e conhecimentos entre pares. Desta forma, nos primeiros capítulos, falaremos da formação inicial, e nos capítulos finais abordaremos essa concepção mais ampla e geral trabalhada dentro e fora das instituições de educação infantil.

FRANCO, 2011, p. 12) E que exigências são essas? Superar o individualismo, aprendendo a se colocar no lugar do outro e respeitando os direitos do outro, se relacionar de forma equilibrada emocionalmente e ter competência para pensar de forma autônoma.

Essas exigências só podem ser cumpridas se, no processo formativo, a criança teve capacidade e oportunidade de desenvolvê-las e aprendê-las. Os grandes responsáveis por esse processo são a família, a escola e o Estado. A família por ser o primeiro núcleo referencial que a criança tem contato e acesso por grande parte do seu tempo formativo; a escola por ser a segunda instância que a criança passa a vivenciar num contexto extrafamiliar; e pelo Estado por ser este responsável por oferecer as condições para que os direitos garantidos em leis sejam efetivados, tais como educação, saúde, entre outros.

Para tratar de uma dessas exigências, desenvolvemos esta pesquisa de revisão bibliográfica que aborda duas linhas de reflexão: primeiro, discorremos sobre a importância da afetividade e sobre o uso de estratégias para lidar com as emoções na formação e prática pedagógica das professoras da educação infantil. Em seguida trataremos do desenvolvimento integral das crianças nesta etapa. Entendendo que a revisão bibliográfica possibilita apropriação de conhecimento historicamente construído, onde se busca identificar os assuntos relacionados a tal conhecimento, quais aspectos já foram abordados e quais as demandas de novas investigações existentes. Isso possibilita uma análise do que já foi produzido sobre o tema, aspecto fundamental para qualquer pesquisa, e contribui para a ampliação do debate construção de novos conhecimentos.

As estratégias propostas como forma de contribuir para a formação e prática das professoras da educação infantil partem da teoria de Educação Emocional, baseada em Juan Casassus (2009), na Pedagogia Emocional de Daniel e Michel Chabot e na Vivência Emocional Libertadora (VEL), elaborada por Elisa Pereira Gonsalves (2015).

No tocante ao meu interesse pelo tema deste trabalho, é possível afirmar que há uma relação direta com minha história de vida e com meu anseio em contribuir com o avanço da temática proposta. Primeiramente, pela minha história familiar, que foi berço de grandes momentos afetivos, marcados por emoções que ficaram registradas de forma singular. Em segundo lugar, pela minha experiência na prática docente com crianças na educação infantil.

Em minhas primeiras experiências profissionais com as crianças, eu me realizei e percebi que poderia contribuir com a sua educação, aprendizagem e desenvolvimento, ao me aprofundar nos conhecimentos específicos do universo infantil e ao utilizar uma prática pedagógica que as considere enquanto sujeitos de direitos, que pensam e agem de modo peculiar, de modo ativo, produzindo cultura e adquirindo a cultura do seu meio; enfim,

enquanto cidadãs que devem ser tratadas a partir de uma concepção de qualidade na educação, e essa qualidade perpassa, além de outros fatores, a formação docente.

Com esse pensamento, comecei a perceber, mesmo empiricamente, que um elo muito forte ligava algumas crianças às professoras, e que em outras professoras se não percebia essa ligação. No decorrer do tempo, comecei a notar que as professoras mais atenciosas, com tom de voz mais acolhedor, que compreendiam as emoções das crianças e conseguiam lidar com a expressão dessas tinham maior atenção das crianças nas atividades propostas.

Com essa observação empírica, identifiquei que esse elo poderia ser construído por meio da afetividade². Apesar de, nesse período, estar cursando pedagogia, ainda não tinha me aprofundado nenhum teórico que abordasse esse tema; a partir de então, comecei a me questionar: por que as professoras que se utilizam, consciente ou inconscientemente, do toque, da voz, do olhar e do saber lidar com a expressão das emoções para se relacionar com as crianças conseguem realizar um trabalho pedagógico com “maior resultado”³ e outras professoras, que agiam de forma mais impessoal, mais distante emocionalmente, tinham mais dificuldade, e isso tornava as crianças mais dispersas?

Para buscar responder a essas questões, tentamos definir o que é afetividade a partir de dos pressupostos wallonianos, trazendo aspectos históricos sobre como a afetividade foi sendo vista no decorrer do tempo e esteve presente na história da educação infantil, além de entender sobre a formação docente, realizando um diálogo com as políticas educacionais para a formação de professoras de educação infantil.

Como referencial teórico, optamos pelos pressupostos de Henri Wallon (1971; 2007; 2008), que que a afetividade está imbricada ao desenvolvimento da inteligência e da motricidade, por meio da teoria da pessoa completa, onde há manifestações de emoção, sentimento e paixão que só acontecem na relação com o outro. Tal escolha visa entrelaçar os aspectos individuais do desenvolvimento afetivo e os aspectos sociais desse desenvolvimento que necessita do outros para se estabelecer.

Além disso, utilizou-se teóricos como Kramer (1994; 2007; 2011), Ariés (2006), Frabboni (1998), Kuhlmann (1998; 1999; 2006) e os documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, entre outros,

² Cabe salientar que, visando a uma melhor compreensão, utilizaremos os termos “afetividade” e “aspecto afetivo” como sinônimos.

³ Por “maior resultado” entenda-se a participação das crianças nas atividades, os sorrisos e a interação entre professora-crianças e crianças-crianças.

para contextualizar quem é essa criança que abordamos; que instituição infantil é necessária para o atendimento às crianças até 5 anos; que concepção de educação infantil deve permear os fazeres das professoras; que formação é oferecida e exigida para o atendimento às crianças desta etapa; e quais as políticas educacionais para essa formação.

Acreditamos que este estudo traz contribuições significativas para as discussões acerca da prática das professoras na relação afetiva que se estabelece com estas crianças, assim como no processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas e das crianças, além de favorecer, num âmbito maior, um novo olhar sobre práticas afetivas àqueles que trabalham em busca de um constante aperfeiçoamento, no que tange ao processo de formação contínua de professores.

Além dos motivos expostos anteriormente, entendo que as políticas de formação de professores da Educação Infantil (EI)⁴ precisam ser analisadas a partir do que Perez (2010) propõe, com base nas fases da política: agenda, formulação, implementação e avaliação, aliando-as à voz dos atores e atrizes educacionais que atuam com crianças até 5 anos, especificamente, a saber, as professoras e os professores, para que o processo de formação, seja ele inicial ou continuado, contemple as necessidades e especificidades do atendimento de qualidade em tais instituições, visando alcançar o objetivo do trabalho pedagógico, que é a aprendizagem e o desenvolvimento pleno e integral das crianças como direito preconizados nos documentos oficiais.⁵

Apesar de a pesquisa bibliográfica ser relegada a um patamar inferior às pesquisas empíricas, pretendemos seguir o rigor científico na busca pela construção de um conhecimento válido e relevante para os (as) professores (as) da educação infantil.

Para melhor compreensão do presente estudo, os capítulos foram divididos em seções e subseções, a saber: no capítulo um, fizemos uma breve introdução; no dois, apresentamos um resgate histórico dos conceitos de criança, infância e educação infantil, tendo em vista que todo fazer pedagógico de professoras está permeado por essas concepções, que por sua vez guiam o fazer pedagógico cotidiano que pode ou não ser voltado para a valorização da afetividade no desenvolvimento infantil e para a formação docente. Ainda nesse capítulo, resgatamos a história da formação docente como pressuposto necessário para entender o contexto atual da formação dos professores da Educação Infantil.

⁴ Utilizaremos a sigla EI para designar Educação Infantil.

⁵ Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases (1996).

No terceiro capítulo, apresentamos conceituações de afetividade com base em Wallon (2007), refletindo sobre o lugar da afetividade na educação infantil e na formação das professoras, buscando contribuir com a discussão sobre esse tema.

No quarto capítulo, enfocamos um aspecto da afetividade, qual seja, a emoção, trazendo para o foco do nosso trabalho três estratégias de trabalho com as emoções, proposta por Juan Casassus (2009), Vivência Emocional Libertadora, proposta por Elisa Pereira Gonsalves (2015) e a Pedagogia Emocional de Daniel Chabot e Michel Chabot (2005), como perspectivas eminentemente relevantes para a formação e constituição de qualquer pessoa. Mais especificamente, propomos essas possibilidades para a formação e prática das professoras da educação infantil frente aos desafios e às transformações nas formas de se relacionar e interagir no século XXI.

Por fim, nas considerações finais, trazemos algumas proposições e sugestões para desenvolver a educação emocional na educação infantil que privilegiem as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, mas que também contribuam para a atuação de professores mais inteligentes emocionalmente.

2 PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para aprofundarmos qualquer estudo sobre um determinado tema é fundamental termos conhecimento sobre o objeto ou fenômeno de pesquisa, de forma a abarcar o mais amplo espectro de informações possível, afim de termos uma visão mais geral e, em seguida, mais específica do que se quer abordar. Desta forma é possível contribuir com o progresso e avanço das discussões pertinentes ao tema. Quando pensamos sobre afetividade na educação, precisamos saber o que é, conhecer como esse aspecto da vida humana começou a ter notoriedade, a ser preocupação e alvo de atenção dos teóricos e intelectuais. Mas, antes disso, saber como a criança era vista, como a sua infância era encarada e como ela é concebida hoje é essencial, pois essas questões apontam para a importância que a afetividade tinha e tem como aspecto inerente e imbricado da constituição do sujeito, além de influenciar, hoje, a forma que a criança é atendida nas instituições de educação infantil.

Na história da atenção à criança, no mundo e no Brasil, é perceptível que esta passou por várias etapas até chegar às concepções atuais. Sendo a afetividade um aspecto psicológico, como veremos mais a frente a partir de diversos autores de diferentes áreas, não foi desde sempre que recebeu a devida atenção e preocupação na história educacional.

Entendendo que algumas concepções e práticas atuais ainda estão carregadas de concepções do passado e ainda subsistem em algumas instituições de educação infantil, na atuação das professoras que atuam nelas, olhamos para passado e percebemos que a concepção de criança e o atendimento oferecido a ela foram construídos e modificados de acordo com os contextos sócio-históricos, além de serem frutos de inúmeras transformações ocorridas durante séculos, em âmbito social, econômico, político e cultural, assim como de influências nacionais e internacionais que agem sobre as concepções e ações voltadas para o público infantil.

Desta forma, passaremos a resgatar essa história, que começa pelo anonimato da criança até o momento em que esta passa a ser o centro da prática pedagógica. Além disso, abordaremos nossa intenção de romper com a visão dicotômica de sujeito, historicamente presente nas concepções educacionais, em que os aspectos cognitivos e afetivos são vistos de forma estanque. Propomos, assim, uma visão integral do ser humano, colocando o aspecto afetivo no mesmo grau de importância que o cognitivo.

2.1 A criança: do anonimato ao centro da prática pedagógica na educação infantil

O entendimento do que é ser criança e o que caracteriza sua infância vem sendo reelaborado a partir das transformações sociais, econômicas e culturais dos diferentes tempos e contextos históricos. As concepções construídas nos levam a conhecer crianças e infâncias distintas e singulares em suas histórias, experiências, costumes, hábitos e crenças, mas que, ao mesmo tempo, em sua constituição possuem, todas elas, aspectos sociais, afetivo-emocionais, psicológicos, biológicos, físicos e intelectuais.

A partir dos aportes teóricos de Philippe Ariès (2006), Kramer (2011), Frabboni (1998) e Kulhmann (1998), identificamos esse resgate da visão de criança e de infância. Os autores expõem diferentes as concepções de infância existentes no decorrer do tempo, mostrando a importância que a criança tinha e a atenção que era dada às suas necessidades. Situando a criança dentro dessas concepções, os autores vão afirmar que a concepção de infância é uma construção social, sendo algo relativo, uma invenção moderna, uma categoria histórica, e não um estágio de vida.

Segundo Kramer (2011), a definição de criança e infância se diferencia a partir de modificações econômicas e políticas da estrutura social, dos diferentes papéis que ela assume na classe social em que está inserida, variando de acordo com a posição da criança e da família na estrutura socioeconômica. Sobre esse mesmo assunto, Arroyo (1994) vai afirmar que a definição de infância é uma categoria dinâmica, em constante construção, dessa forma não se deve falar em *infância*, mas em *infâncias*.

Ao definir *criança* e *infância* histórica, social e culturalmente, passamos a perceber a importância que o aspecto afetivo tem para o processo educativo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em um âmbito mais geral, a descoberta da infância pode ser identificada a partir do século XIII, no contexto da história da arte e da iconografia na Europa, onde as imagens representavam as crianças como se fossem anjos, com traços afeminados. Outras eram retratadas tendo como referência a infância de Jesus, e tais obras remontavam ao século XIV.

Do século XVI ao século XVII, as crianças começaram a ser representadas sozinhas, e não mais com sua família. Apesar do elevado índice de mortalidade infantil daquela época, uma nova sensibilidade em relação às crianças surgiu, “[...] como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal” (ARIES, 2006, p. 25). A descoberta de que a alma da criança também era imortal influenciou o

interesse por ela, despertando nas famílias a preocupação em vaciná-las contra doenças e em adotar práticas de higiene, visando reduzir, assim, a mortalidade infantil.

Além disso, percebemos que a concepção de uma criança universal e o sentimento de infância nasce quando começam a surgir e se multiplicar imagens de crianças vivas. Em tais obras, elas passam a ter a atenção dos adultos e a serem registradas sozinhas e com suas famílias. Nesse momento histórico, percebemos que a criança passa a ter maior atenção dos adultos, mas ainda não era dada a devida importância aos aspectos da vida humana infantil. Ainda no século XVII, havia uma banalização da morte infantil, isto é, “[...] as pessoas não podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ÁRIES, 2006, p. 22). Isso era considerado natural, diante das condições demográficas da época.

É necessário frisar que essa banalização pode ser percebida, hoje, em diversos contextos brasileiros, como podem ser identificados no documentário “A invenção da infância” (1996), que mostra mães de diferentes localidades justificando a morte de vários filhos “por que Deus quis”.

Como Aries (2006) afirma, pode-se perceber, assim, que a atenção dada às crianças passou por várias etapas. Em determinado período, ela era apenas um bibelô; em outra época passou a ser vista como adulto em miniatura. Há, também, o período em que ela é concebida com personalidade ruim, acreditando-se que deveria apanhar para ser disciplinada e reorientada. Nesse contexto difuso, a criança também já foi vista como ser puro, sendo comparada a um anjo, até chegar um momento em que ela passa a ter atenção dos seus genitores por ser continuadora da herança cultural da família. Nesse momento, a família passa a perceber que é necessário educá-la, isto é,

[...] os cuidados com as crianças estariam melhorando no curso da história e não seriam um simples aspecto das práticas culturais, mas a verdadeira condição para a transmissão e o desenvolvimento de todos os outros elementos culturais, estabelecendo os limites do que se poderia esperar das demais esferas da história, ou seja, para características culturais específicas ocorrerem, seriam necessárias experiências específicas durante a infância (KUHLMANN, 1998, p. 20).

Podemos perceber que a criança passa a ter diferentes identidades no curso da história, ganhando a atenção dos adultos em vários aspectos. Sobre essas identidades, Frabboni (1998) identifica algumas: a identidade da criança-adulto, na Idade Média, que tem sua infância negada; a identidade da criança filho-aluno, na Idade Moderna, onde a infância passa a ser institucionalizada; e a identidade da criança enquanto sujeito social de direitos, que é o foco do nosso olhar no presente trabalho.

Quando passamos a analisar o sentimento de infância, entendemos que, na sociedade medieval, este não existia, não na concepção de “[...] consciência da particularidade infantil” (KUHLMANN, 1998, p. 99) que a distingue do adulto. Mas, sendo uma construção social, de acordo com as diversas concepções de infância, ela era vista, dentre outras formas, como adulto em miniatura, e era inserida no convívio social deles sem passar pelas etapas que hoje identificamos, dentro da concepção da nossa cultura⁶ contemporânea de infância global⁷.

No contexto da visão de criança enquanto adulto em miniatura, ela passava pelo período do desmame e logo em seguida era inserida no mundo dos adultos, sendo percebida e tratada como um deles. Sobre esse assunto, Oliveira vai dizer que “[...] quando atravessava o período da dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração no meio social” (2007, p. 58). Desta forma, percebemos que o sentimento de infância aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, onde a criança passa a ter um papel social na sociedade. Além disso, a prioridade de cuidado e atenção era dada ao aspecto físico.

Outra forma de ver a infância era a partir do sentimento de “paparicação”, onde mães e as amas, que cuidavam e amamentavam as crianças, se divertiam e achavam graça de suas ações. A criança não representava algo mais que uma “coisinha engraçadinha”, e esse sentimento influenciou a saída da criança do anonimato, pois os adultos a tinham como forma de divertimento. Concomitantemente a esse sentimento, coexistia a repulsa à figura da criança, pois “[...] não se considerava mais desejável que as crianças se misturassem com os adultos, especialmente na mesa - sem dúvida porque essa mistura permitia que fossem mimadas e se tornasse mal-educadas” (OLIVEIRA, 2007, p. 103).

Essa separação suscitou outro sentimento de infância entre os moralistas e educadores do século XVII: o de conhecê-la melhor, para corrigi-la (tanto crianças da burguesia quanto do povo) por meio do “[...] interesse psicológico e da preocupação moral”. (OLIVEIRA, 2007, p. 104). Esse interesse era consubstanciado pela sociedade burguesa para que as crianças fossem educadas e escolarizadas, objetivando uma futura atuação no processo econômico. Nesse momento, percebemos um avanço no que se refere ao aspecto psicológico, entretanto, com o objetivo puramente moral de correção de condutas.

⁶ É importante deixar claro que, dentro da diversidade da cultura brasileira, além dos fatores sociais e econômicos, essas etapas são diferenciadas ou até mesmo inexistentes.

⁷ Sarmiento (2004, p. 5-6) vai dizer que, no final do século XX, “[...] a administração simbólica da infância adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS) configuradoras de uma infância global, no plano normativo. [...] (havendo) várias infâncias dentro da infância global [...]”.

No século XVIII, esses dois sentimentos, o de paparicação e o de moralização, que se completam na concepção de infância enquanto essência infantil, estão entrelaçados nas ações das famílias e se somam a um novo aspecto: a saúde física das crianças. A partir desse momento,

[...] tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança havia assumido um lugar central dentro da família (OLIVEIRA, 2007, p. 105).

Após todo o processo de surgimento do sentimento de infância e as concepções que surgem a cada espaço e tempo, a criança passa a ser alvo da atenção da família com o interesse de educá-la, passando a ser alvo da atenção dos educadores que visavam separá-las do mundo adulto, através de uma formação moral e intelectual.

É a partir dessa preocupação que percebemos o aspecto intelectual tendo prioridade e sendo o centro das atenções no processo de institucionalização e escolarização da criança, em detrimento do aspecto afetivo-emocional.

Em se tratando de concepções de criança e infância no contexto brasileiro, podemos afirmar que há semelhanças com a trajetória europeia, mas não se pode correlacioná-las pois existem aspectos e fatores que diferenciam em cada tempo e lugar, como já foi exposto. Sobre essa diferenciação no Brasil, como exemplo, podemos citar “a população indígena original, as diferentes migrações, o longo período de escravidão, o imperialismo imposto pelos países europeus e o impingido pelo Brasil a outros países latino americanos”. (KRAMER, 2011, p. 19). Essas diferenças marcam a especificidade da história da criança e infância brasileira, que por sua vez, marca o atendimento dispensado a elas nas instituições de educação e cuidado.

Partindo do período do Colonialismo, as crianças indígenas e os órfãos portugueses eram vistas como adultos. As crianças indígenas precisavam romper com sua cultura indígena para aprender e seguir a fé católica, por isso eram educadas e catequisadas pelos jesuítas, e os órfãos portugueses ficavam debaixo de uma forte disciplina moral e religiosa imposta pela Companhia de Jesus.

Após o período escravocrata, passamos pelo higienismo, onde os médicos eram conhecidos como “protetores das crianças brancas e abastadas”. No século XIX, os higienistas afirmavam que a presença da criança na família era nociva às práticas de higiene, preconizando, então, o afastamento das crianças de suas famílias. Nesse momento há o cultivo da infância, onde a criança é vista como entidade físico-moral amorfa e é utilizada como

instrumento de poder, contra os pais, em favor do Estado em autodefesa das camadas dominantes, por existirem mais negros do que brancos, significando que os negros traziam doenças..

A partir do Brasil republicano, médicos e juristas se põem como defensores das crianças pobres, reproduzindo nas ações de atendimento a elas, às concepções de higienismo e privação cultural. Seguindo-se as transformações dessas concepções vemos que as crianças, de pobres e abandonadas, passam a menores delinquentes. Tal conjuntura contribui para que, a partir de 1920 até nossos dias, leis e políticas fossem criadas para defendê-los e protegê-los.

Tal percurso histórico, dá conta de contextualizar fatos significativos, decorrentes de cada período, que não convém especificar aqui, mas que favoreceu para que a criança e a infância fosse vista como um devir-a-ser, em que pesem fatores sociais, econômicos, políticos e culturais imbricados nessa visão.

Sem minimizar a influência dos demais fatores, percebemos que um deles especialmente, interfere diretamente na concepção de criança e infância de uma sociedade: o econômico. Esse fator vem influenciando a forma de ver e tratar as crianças desde antigamente. Hoje percebe-se isso muito mais forte e evidente pela publicidade, marketing e apelo ao consumo direcionados ao público infantil, além dos hábitos e costumes da atual sociedade que tem privilegiado a comunicação pela via das novas tecnologias, favorecendo assim, para uma infância mais tecnológica, individual e individualista.

Pensando sobre esse fator podemos perceber que as crianças se inserem como personagens que produzem e adquirem cultura. Seja ela a cultura da criança enquanto consumidora ou como trabalhadora, como afirma Sarmento:

[...] as crianças participam da economia pelo lado da produção, especialmente com o incremento do trabalho infantil [...]. Mas também entraram pelo lado do *marketing*, com a utilização das crianças na produção de produtos da moda ou da publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança (SARMENTO, 2004, p. 7).

Com isso, compreendemos que as concepções que permeiam uma sociedade ou um grupo têm raízes que estão alicerçadas em fatores que norteiam as relações com as crianças e com o atendimento ofertado a elas nos âmbitos da educação, saúde e assistência social.

No que tange ao atendimento educacional às crianças, as mudanças de concepções e a indefinição de um padrão de qualidade no atendimento marcou sua história, trazendo sérias implicações para o atendimento de suas necessidades, já que uma definição clara e

emancipatória, que dá ênfase à criança como sujeito social, psicológico, biológico, intelectual e de direitos, assim como do que se entende por infância e por educação infantil, se torna um guia do fazer pedagógico das professoras no que tange ao ensino e à aprendizagem das crianças, dentro do que se entende ser necessário para seu desenvolvimento pleno e integral, englobando os diversos aspectos e dimensões da vida infantil.

Além disso, estabelecer essas definições é importante para que haja direcionamento e sistematização na formação e trabalho das professoras de educação infantil, assim como “[...] condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e sua inserção plena na cidadania activa” (SARMENTO, 2004, p. 1).

Após essa visão geral da atenção que a criança foi recebendo no decorrer do tempo, passamos a apontar, pautados em documentos oficiais, a compreensão de criança a partir de uma definição heterogênea, dentro do contexto brasileiro. Assim, há diferentes maneiras de compreender a criança, mas, a título do que caracteriza as suas especificidades, a definimos como sujeito social e histórico inserido em uma cultura, influenciando e sendo influenciado por ela. Ela também é sujeito constituído pelos aspectos social, psicológico, cognitivo, físico, afetivo e emocional; um sujeito de direitos que pensa e age de modo singular e próprio, construindo sua identidade pessoal e coletiva através das interações que por meio do cuidar do educar e do brincar tem a possibilidade de ser, estar e apreender o mundo, construindo sentidos, aprendendo e se desenvolvendo através da relação com seus pares (RCNEI, 1998; DCNEI, 2010).

Essa criança passou a receber uma maior atenção por parte da sociedade e do Estado, por meio das políticas públicas e do atendimento em instituições infantis, priorizando a educação, o cuidado e o brincar como tripé fundamental para atender às necessidades e especificidades infantis.

Nesse histórico também se inserem os primeiros teóricos que se preocuparam com a educação das crianças. Mas a partir de que idade a criança começava essa formação? Áries (2006, p. 107) afirma que, na Europa, havia uma indiferença em relação à idade das crianças, e que era “[...] muito raro encontrarmos nos textos medievais referências precisas à idade dos alunos [...] como se isso não tivesse importância”. O autor diz, ainda, que os alunos iniciantes tinham cerca de 10 anos e que não importava a idade: se um adulto quisesse estudar com as crianças, isso era possível.

Os métodos pedagógicos, a falta de gradação nos currículos, a simultaneidade, a repetição do ensino e a falta de acomodações amplas para a educação de crianças, jovens e

adultos configuravam a “escola” daquele tempo. Elas sentavam no chão de sala alugadas por seus mestres, geralmente concentradas numa mesma rua, e “[...] assim que ingressavam na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos” (ARIES, 2006, p. 109). Não havia uma definição de infância de estabelecesse as necessidades e especificidades das crianças em relação às outras etapas do desenvolvimento humano.

No Brasil, o surgimento das instituições de atendimento às crianças pode ser identificado no século XX diferentemente da Europa, que já apresentava instituições como creches desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX.

Pode-se dizer que até mesmo muito antes disso, no contexto europeu, havia a presença das chamadas “mães mercenárias”, que eram mulheres despreparadas, pagas pelas mães biológicas, que assumiam o cuidado e o aleitamento das crianças. Essas mulheres marcaram negativamente a história da educação infantil, pois devido a esse despreparo agrediam as crianças e contribuíam, pela falta de higiene, com a mortalidade infantil.

Após esse período, aproximadamente no século XII, surgiram as primeiras “Rodas dos expostos”⁸, das Santas Casas de Misericórdia, instituições religiosas que acolhiam crianças abandonadas, encaminhando-as para adoção ou atendimento em instituições de caridade. Já na Idade Moderna, identificamos os “lares substitutos”, articulados por entidades religiosas ou filantrópicas, que recebiam crianças abandonadas, se responsabilizando por sua educação, tentando se assemelhar ao um lar, principalmente nos aspectos moral e afetivo. Ainda na Europa, no início da Idade Moderna, surgiram novos modelos educacionais.

Nos séculos XV e XVI, no período renascentista, com o desenvolvimento científico e a expansão comercial, surge uma nova visão da criança e de como educá-la. As diferentes identidades em relação à criança têm como marco a preocupação com o surgimento de instituições, e os primeiros teóricos a dar atenção à educação infantil foram Erasmo de Roterdã (1465-1530) e Montaigne (1483-1553). Tais autores concordavam que a natureza da criança deveria ser respeitada.

O interesse e o cuidado com a criança surgiram após um período em que a mortalidade infantil era vista como banal. Esta se dava pelas precárias condições de higiene, infraestrutura das casas e instituições, falta de saneamento, alimentação adequada e conflitos sociais que existiam na sociedade. Kuhlmann, (1998), afirma que do período do final da Guerra dos Trinta Anos à Era da Luzes, há muito mais registros da infância burguesa do que

⁸ Eram cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trouxesse precisasse ser identificada.

da infância popular, e que a primeira é marcada pela atenção e cuidado, por meio da medicina e educação, e a última é marcada por precárias condições econômicas, fazendo com que o índice de mortalidade infantil, tanto no parto como durante os primeiros anos de vida, seja elevado. Na segunda metade do século XIX, no período da escravidão no Brasil, ocorrem as primeiras iniciativas de proteção à infância, com foco na medicação e assistência, surgindo, em meados de 1875, com a reforma de Leôncio de Carvalho, “[...] a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º)” (SAVIANI, 2011, p.137). A partir desse momento, surgem os primeiros jardins de infância no Rio de Janeiro, e em 1877 em São Paulo, mantidos pela iniciativa privada.

Em 1882, Rui Barbosa apresentou um projeto de reforma da instrução no Brasil, entendendo que o jardim de infância era a primeira etapa do ensino primário, propondo a distinção entre asilo, escolas infantis e jardins de infância; em 1889, com a Proclamação da República, houve uma renovação do olhar sobre as questões sociais, incluindo a criança, com a organização de departamentos para fiscalizar o atendimento oferecido às crianças em instituições de cuidado.

Outro aspecto que marcou a história das instituições para crianças pequenas nos séculos XIX e XX foram os cuidados médicos que aliavam pediatria e filantropia; em seguida apresentou-se propostas higienistas com características também assistencialistas, sanitaristas e morais. Após a 1ª Guerra Mundial (1914-1918), o número de crianças órfãs aumentou e os médicos e sanitaristas, através de uma concepção higienista, começaram a estudar e se preocupar com elas propondo programas de combate a mortalidade infantil nos lares e nas creches.

Todavia, não foram somente esses aspectos levados em consideração na elaboração de ações voltadas para as crianças. Nesse ínterim, no âmbito educacional, alguns autores se preocuparam com a educação das crianças, entre eles: Comênio, que afirmava que “[...] o nível inicial do ensino era o ‘colo da mãe’ e deveria ocorrer dentro dos lares” (OLIVEIRA, 2007, p. 64), defendendo uma educação maternal voltada para o exercício e desenvolvimento dos sentidos.

Rousseau, com uma visão inovadora para sua época, na qual a criança era vista como adulto em miniatura. Para ele, esta deveria receber um tratamento diferente do adulto, e defendia uma “[...] educação não orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que as crianças tem permissão para fazer, mas o que é capaz de fazer” (OLIVEIRA, 2007, p. 65).

Pestalozzi, por sua vez, acreditava que a formação da instituição escolar deveria se assemelhar à formação dada pela família, entendendo que educação poderia aperfeiçoar o indivíduo e a sociedade. Ele “[...] considerava que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento” (OLIVEIRA, 2007, p. 65), defendendo que o ambiente deveria ser o mais natural possível e deveria ser permeado pelo cuidado e pela educação, pressupondo que a professora deveria ter, além de amor, conhecimentos pedagógicos.

Além desses teóricos, cada um com uma visão diferenciada, outros estudiosos trouxeram grandes contribuições em seu tempo no campo educacional. Entre eles, além dos já citados, gostaríamos de frisar três autores de fundamental importância para a infância, no que tange aos estudos sobre o seu aspecto psicológico. O primeiro é Froebel, fundador do primeiro ambiente destinado à educação das crianças fora do lar. Ele, que recebeu influência de Pestalozzi, “[...] criou em 1837 um *kindergarten* (‘jardim de infância’) onde crianças e adolescentes [...] estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo” (OLIVEIRA, 2007, p. 67). Neste espaço era realizado o trabalho das jardineiras⁹, que eram voltadas para os interesses e as necessidades das crianças.

No trabalho desenvolvido por Froebel, as professoras eram as jardineiras e as crianças eram as plantas que passavam por fases no processo de desenvolvimento: infância, meninice, puberdade, mocidade e a maturidade, mas era na fase da meninice que as crianças deveriam ser trabalhadas, por meio do brinquedo e da atividade lúdica. Para este autor, os currículos para a educação da criança deveriam estar baseados nos interesses e nas atividades adequadas para cada fase da vida.

Esse teórico trouxe grandes contribuições, tanto para o aspecto relacional da criança com sua família, tendo como base o amor, entrelaçando infância, natureza e Deus, como no que diz respeito à formação docente. Para ele, “[...] a formação de professores deve comportar três partes: ensino geral, iniciação aos métodos didáticos e pedagogia [...] (e) se apoia na justeza do sentimento e na intuição das coisas, como se isso viesse naturalmente [...]” (VANDERLEI *et. al.*, 2015, p. 103).

Outro teórico foi Jean Ovide Decroly, reconhecido estudioso sobre a psicologia infantil, sobretudo em relação à educação da criança, “[...] é conhecido por defender rigorosa observação dos alunos a fim de poder classificá-los e distribuí-los em turmas homogêneas”

⁹ Eram moças preparadas para integrar comportamentos de “mãe”, agindo como suas substitutas a partir de uma formação que envolvia psicologia do desenvolvimento e religião (CARVALHO; CARVALHO, 2002).

(OLIVEIRA, 2007, p. 74). Essas turmas, diferentemente da sua época, que preparavam as crianças para a vida adulta, enfatizavam a compreensão dos processos de desenvolvimento delas e a necessidade de atender às suas especificidades, propondo uma prática pedagógica com base em “centros de interesses” das crianças, apesar de, na prática, essa ideia se dar mais pela determinação das professoras. No início do século XX, esses centros de interesse fundamentavam-se em conteúdos a serem estudados, centrados em temas significativos para as crianças e a partir das necessidades delas, sem que fossem compartimentados por disciplinas.

A educação, para esse autor,

[...] não se constitui em preparação para a vida adulta, pois a criança deve viver seus anos jovens e resolver seus conflitos no momento certo. Sua pedagogia tinha um caráter naturalista e psicológico, visando o desenvolvimento infantil e sua adequada educação. Sua obra educacional destacava-se, então, pelo valor que colocou nas condições do desenvolvimento infantil; com ênfase no caráter global da atividade da criança e na função de globalização do ensino (LESSA *et. al.*, 2015, p. 63-64).

Desta forma, Decroly, buscava adaptar as ações pedagógicas à mentalidade e aos interesses das crianças de acordo com suas formas de ver o mundo, tornando-se assim, um inovador na metodologia de ensino dedicada a elas, que buscava romper com as ações tradicionais na pedagogia e valorizar o que voltava-se para o que era inerente as crianças.

Enfatizamos também, a figura de Maria Montessori, que “inclui-se na lista dos principais construtores de propostas sistematizadas para a educação infantil no século XX [...] produzindo uma metodologia de ensino com base nos estudos dos médicos Itard e Segun” (OLIVEIRA, 2007, p. 74). Essa autora, opondo-se aos métodos tradicionais, criou um método ativo, com base científica, especialmente em psicologia do desenvolvimento, que tinham como centro atividades motoras e sensoriais, a partir da perspectiva que a escola deveria girar em torno do aluno.

Na teoria montessoriana, a professora era vista como “mestra”, que seria “organizadora do ambiente e facilitadora das atividades a partir da observação do grupo.” (CARVALHO; CARVALHO, 2002, p. 4) Essa mestra teria uma formação a partir de uma fundamentação teórica e prática, onde aperfeiçoaria suas aptidões com base em valores morais.

São essas teorias que vão balizar as primeiras iniciativas do trabalho pedagógico para a educação das crianças, tanto na Europa, quanto no Brasil. E é nesse momento que surgem iniciativas das mulheres das comunidades com serviços de atendimento às crianças, em instituições filantrópicas, para que as mães pudessem trabalhar. Alguns exemplos são: a *charity schools*, na Inglaterra, *écoles petites*, na França, que se baseavam nas ideias dos

movimentos religiosos, os *asilos*, *infante school* e *nursery school*, em Londres, que buscavam combater as precárias condições de saúde das crianças menos favorecidas.

No decorrer das transformações que estavam acontecendo na sociedade europeia, as constantes guerras e a mudança da sociedade agrária-mercantil em urbano-manufatureira, as crianças foram as que mais sofreram com o abandono, maus tratos e com a pobreza. Fato que trouxe a conotação compensatória na educação das crianças pobres.

O atendimento às crianças nas instituições não priorizava as necessidades e especificidades das crianças. Eram lugares de abandono e atendimento assistencialista que visavam meramente cuidar do aspecto físico, de alimentação e higiene.

No Brasil, as primeiras instituições deste tipo foram estabelecidas nas Irmandades das Santas Casas de Misericórdia, em Salvador (1734), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e São Paulo (1825). Tomando como exemplo o Asilo dos Expostos da Casa de Misericórdia de São Paulo, podemos perceber que as crianças recebiam tratamentos diferenciados de acordo com as idades:

[...] os bebês até cerca de dois anos, ou em alguns casos até os quatro anos, permaneciam fora do asilo, por meio do sistema das amas-de-leite ‘mercenárias’ – até a mudança da forma de atendimento, em 1936, com a inauguração do berçário. Após a estada com as amas, as crianças eram internadas no asilo (KUHLMANN; ROCHA, 2006, p. 598-599).

Esse berçário foi criado tendo em vista a necessidade de higiene e cuidados para diminuição da taxa de mortalidade infantil, devido às precárias condições de vida das amas de leite que levavam as crianças para suas casas. Nesse ambiente em que as crianças permaneciam até os três anos, existia o lactário, onde elas recebiam orientações médicas com grande conotação higienista e ficavam responsáveis por doar leite às crianças.

Além do higienismo, podemos perceber a forte presença do assistencialismo na história da atenção às crianças, mostrando que o foco dado à educação infantil, hoje, apresenta resquícios do passado, onde a criança era atendida em suas necessidades de higiene e recebia a alimentação voltada à população mais pobre.

Essas instituições, que até hoje são marcadas por uma visão assistencialista de cuidado e por estereótipos, compreendem que o atendimento às crianças não necessita de profissionais bem formados, que têm a visão de profissão especificamente feminina, não precisando ter conhecimentos específicos, pois os dotes maternos já dão conta de cuidar de crianças (GOMES, 2009).

Este estereótipo está relacionado à visão materna que a professora, infelizmente, ainda carrega. Sobre esse assunto, atualmente, podemos perceber que, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica (2014), a grande maioria das profissionais que trabalha na educação infantil, é mulher; de um total de 498.785 professores, 483.082 (96,8%) são mulheres e 15.703 (3,1%) são homens.

Essa caracterização da feminização da profissão docente, segundo Enguita (1991), se dá devido a quatro fatores, pelo menos: em primeiro lugar, a sociedade patriarcal aceitava a atuação da mulher no magistério como função feminina. Em segundo lugar, a feminização do magistério se configurava como segunda renda, oferecendo baixos salários, ficando a cargo dos homens ter a renda principal, levando-os a buscar outras áreas. Em terceiro lugar, pelo fato de as mulheres apresentarem um comportamento mais submisso, propício à reprodução da ideologia dominante por meio da educação. E por último, por haver na docência maior isonomia salarial entre gêneros em vista de outras áreas.

Além disso, havia uma íntima relação entre a figura da mãe e da professora, posto que esta última apresentava o “dom” para ensinar. Com esses fatores, podemos perceber que a “[...] feminização é multifacetada, tendo várias implicações: econômicas, políticas, sociais, expressando desde a desvalorização profissional, baixos salários, a dificuldade de colocação no mercado de trabalho mais rentável até a ‘vocação’ para ensinar” (RODRIGUES, 2003, p. 58). Essa vocação e esse dom estavam relacionados à maternidade, e a professora se doaria àquela função com amor.

Contrariamente a essas perspectivas e respaldada na visão da profissão docente desvinculada de uma definição de gênero, pensamos na desmistificação dessa caracterização vinculada à maternidade, buscando entendê-la enquanto ação humana, individual e coletiva, que fundamenta sua prática pedagógica em valores e ideias que contribuem nas situações educativas a partir de uma atuação pautada em aspectos intelectuais e éticos (RODRIGUES, 2003)

Pensar a desmistificação dessa caracterização feminina da profissão docente não é somente olhar para os números, que apresentam significativa representatividade da mulher nas escolas da educação básica, mas é pensar em que concepção de profissão docente estamos fundamentados na nossa sociedade.

Desse processo inicial de feminização do magistério, podemos perceber que ele veio se perpetuando até hoje como profissão caracterizadamente feminina. Essa realidade é ainda mais evidente e gritante no que se refere à educação infantil. A presença significativa de

professoras nas creches e pré-escolas mostra essa marca histórica que se entrelaça e reflete atualmente nos contextos institucionais. Sobre esse assunto, Kuhlmann aponta:

[...] as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. - e é claro, com a história das demais instituições educacionais (1998, p. 16).

Contudo, sendo a primeira infância uma etapa crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, entendemos que o fazer dos adultos deve estar permeado por um saber científico, alicerçado na premissa de que “[...] desde o nascimento até os seis anos de idade as crianças desenvolvem ‘capacidades fundamentais’ sobre as quais o resto de seu desenvolvimento será construído” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 2). E essas capacidades, que devem ser desenvolvidas e estimuladas nos anos iniciais da criança por profissionais competentes e bem preparados, são decisivas como primeiras aprendizagens, pois influenciarão, positiva ou negativamente, as seguintes.

Partindo deste pressuposto, convém destacar que escolhemos como foco de pesquisa a formação e prática pedagógica das professoras que atuam na educação infantil, onde, entre tantos conhecimentos essenciais para sua prática pedagógica, identificamos a afetividade, entendida como um dos aspectos constitutivos que compõem o sujeito e que está presente em todas as relações e interações sociais, sendo primordial para o atendimento às crianças até 5 anos.

Tal delimitação se dá por entendermos que este período atendido pela educação infantil caracteriza-se por marcantes e importantes aquisições, como a marcha, a fala, o controle esfincteriano e a capacidade de representar usando diferentes linguagens (BRASIL, 2013).

Partindo de documentos oficiais como Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches para crianças até 3 anos e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, tendo o papel de cuidar e educar, mas que se diferenciam pela faixa etária das crianças e pela obrigatoriedade de matrícula.

A partir da Proclamação da República, em 1889, começou a se construir um outro olhar para a infância, que despertou a atenção da sociedade brasileira. Apesar disso, nesse período só existiam iniciativas isoladas, que visavam fomentar, na esfera governamental, ações efetivas para o problema das crianças. Uma dessas iniciativas foi a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, em 1899, responsável em atender às

crianças pobres menores de oito anos, regulamentar o serviço das amas de leite e criar creches, maternidades e jardins de infância (KRAMER, 2011).

A partir da iniciativa deste instituto, o Estado começou a agir em favor da proteção à infância, com “[...] a criação, em 1919, do Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância” (OLIVEIRA, 2007, p. 94). Esse departamento, na prática, era mantido por Moncorvo Filho, e tinha como objetivo fiscalizar as instituições de atendimento às crianças e combater o cuidado precário que as mães voluntárias ofereciam aos filhos e filhas das trabalhadoras.

Cabe frisar, aqui, que essas instituições, como foi abordado anteriormente, tinham caráter distinto e atendiam às demandas das crianças de forma diferenciada também. Essa distinção é percebida, dentre outros aspectos, a partir da explicação de Kuhlmann:

[...] o jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d’ asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação (1999, p. 73).

De toda forma, apesar das diferenças existentes, essas instituições passaram a ocupar um lugar mais central na sociedade a partir das reivindicações das mulheres trabalhadoras por creches, no Brasil. Essas reivindicações, aliadas a fatores sociais, econômicos e políticos daquela época, contribuíram para que o Estado passasse a se preocupar com as crianças, a partir do início do século XX, quando os trabalhadores começam a reivindicar melhores condições de trabalho. Entre as reivindicações está a criação de lugares de guarda para os filhos dos trabalhadores. Contudo, essas reivindicações

[...] não se deram sem conflito. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais, e parques infantis por parte dos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2007, p. 95).

Em seguida, na década de 1920, ocorrem as primeiras regulamentações e orientações sobre o atendimento de crianças pequenas. Esse contexto de normas e regras influenciou para que em meados de 1922 ocorresse o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, discutindo a educação moral e higiênica e o aperfeiçoamento do papel da mulher como cuidadora, assim como o surgimento das primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais — com ênfase no

atendimento médico-assistencial — e em jardins de infância, que já adotavam um caráter mais pedagógico, com a orientação de dois autores pioneiros europeus: Pestalozzi e Froebel.

A década de 1930 é marcada pelo Movimento das Escolas Novas e pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a escola laica, gratuita e obrigatória, trazendo uma nova visão para o atendimento às crianças. Ainda nesse período, são reconhecidos alguns direitos dos trabalhadores, atendendo às reivindicações para o atendimento dos filhos das trabalhadoras. No decorrer do tempo, percebemos que, no governo Vargas, observa-se um novo reordenamento político social no país. “Cada vez mais o poder público é chamado a regulamentar a questão do atendimento de crianças pequenas em creches e pré-escolas” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1989, p. 38).

Nesse sentido, “[...] o Estado passa a se responsabilizar pela política assistencial de caráter global equipando as instituições oficiais de atendimento à infância com pessoal ‘qualificado’ na área de saúde” (SANCHES, 2004, p. 65). Entretanto, percebe-se uma distinção no atendimento de creches e pré-escolas, a primeira evidenciando o caráter assistencial, com um projeto educacional mais voltado para o comportamento social, e a segunda o caráter educativo, com a preocupação com o aspecto intelectual, fato que também justifica nosso interesse em contribuir para a qualidade educativa no atendimento às crianças de até 3 anos.

É importante frisar que a atual conjuntura, no que tange à responsabilização do Estado, está intimamente ligada às precárias condições de vida a que estão submetidas suas classes sociais de origem, ou seja, a análise realizada sobre as crianças de creche e o trabalho realizado com elas perpassa aspectos econômicos, sociais e culturais dentro dos interesses dominantes da sociedade em que estamos inseridos.

Apesar de as iniciativas citadas, é em 1940 que se iniciam as políticas de Estado para a infância na área da saúde, previdência e assistência, através da criação de creches e do “Departamento Nacional da Criança, pelo Decreto-Lei nº 2.024, de 1940; do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941 (Decreto-Lei nº 3.799); e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942” (DINONET, 2001, p. 13).

Infelizmente, é notório que durante muito tempo a educação para crianças pequenas foi marcada pelo abandono, por ações de caridade, pelo precário atendimento de caráter assistencialista, voltado para os mais pobres através da ideologia da privação cultural, e que, por mais que tenhamos avançado e conquistado, legalmente, o caráter de direito da criança, ainda existem concepções com essas características que permeiam as instituições que atendem a crianças pequenas. Esse histórico de educação compensatória e de privação

cultural, ao contrário do que Dinonet (1992) afirmou, trouxe negativas consequências para a formação de professores, já que eles e elas eram formados (as) para suprimir supostas faltas, carências e privações

Em 1961, temos outro marco na história da educação para crianças pequenas. Neste ano é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que consolidou a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino. Nesta época, tivemos, em 1964, o golpe militar, no governo de João Goulart, que trouxe alterações consideráveis na educação brasileira, inclusive para a educação das crianças pequenas, que permaneceu com a conotação de serviço oferecido para crianças carentes.

Nesse período de ditadura, esse serviço recebeu influência norte-americana, que tinha a concepção que as crianças pobres sofriam de “privação cultural”, surgindo, então, ideias compensatórias para tais crianças. Enquanto isso, “[...] propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins de infância onde eram educadas as crianças da classe média”. (OLIVEIRA, 2007, p. 110). Essa disparidade, que vem desde o passado, marcou e marca a nossa educação, contribuindo para que as desigualdades sociais e econômicas se evidenciem.

Algumas conquistas significativas que alcançamos foi na Constituição Federal de 1988, como ano marco representativo para as crianças até 5 anos, como podemos notar no artigo 208 da Constituição Federal, que estabelece que “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Logo em seguida, tivemos a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que também se configurou como marco nos direitos das crianças, assegurando que

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (2002, p. 11).

Esses direitos garantidos em lei abrangem todas as crianças, e independem de cor, credo, etnia, condição social ou econômica. Nesse sentido, o ECA também vai garantir, no artigo 53, o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da criança e adolescentes e ao preparo destes para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

Em seguida, em 1996, obtivemos avanços com a segunda proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, ao estabelecer, no art. 30, que “A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade” (BRASIL, 2014, p. 21).

Nesse sentido, a educação infantil, de forma geral, e as professoras, de forma específica, devem proporcionar a educação e o cuidado aliados ao brincar, respeitando as necessidades e especificidades das crianças pequenas, assim como devem compreender o *continuum* do desenvolvimento infantil, que não se dá de forma estanque, compartimentada, mas que ela, a criança, seja vista de forma integral em seus aspectos cognitivo, afetivo, emocional, social, biológico e psicológico.

A compreensão dessa visão integral, assim como da função das instituições educacionais infantis, no sentido de atender a um padrão de qualidade, nos faz entender que essa visão integral atende aos aspectos afetivos, emocionais, físicos, sociais e intelectuais que fazem parte da constituição humana e que imprimem, na prática pedagógica das professoras, uma dinâmica em que ela precisa estar capacitada para lidar com as situações previstas e imprevistas do cotidiano educacional.

Essa definição também se constitui como base de orientação para a concepção de educação infantil, que na LDB 9394/96 se configura como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ao realizar um trabalho pedagógico que esteja alicerçado numa visão emancipatória, onde a educação infantil assuma sua função sociopolítica e pedagógica, a criança é considerada sujeito de direitos que devem ser garantidos pela família e pelo Estado. Sendo a criança sujeito ativo no processo de aprendizagem, as instituições de creche e pré-escola passam a assumir a função em que tem pelo menos cinco perspectivas que estão entrelaçadas, segundo o DCNEB:

[...] em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, [...]. Em terceiro lugar, [...] implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, [...] requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2013, p. 85).

Esta comparação do atendimento nas instituições de educação infantil ao cuidado materno existente ainda hoje algumas do Brasil, deixa em evidência a absoluta prioridade no atendimento aos direitos da criança em relação a diversos âmbitos, entre os quais enfatizaremos o educacional, tendo como premissa os documentos oficiais que põem a criança como foco de atenção e estabelecem a educação infantil como a fase mais importante e crucial para seu desenvolvimento e aprendizagem, por meio das experiências dos seus primeiros anos de vida, tendo o professor como mediador deste processo.

Além disso, nossa opção pelo tema afetividade se deu por entender que “[...] a educação para as crianças pequenas deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança” (BRASIL, 1998), e ainda há carência de políticas públicas educacionais que assegurem o cumprimento dos seus direitos.

Convém lembrar que o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, de forma geral, são heterogêneos, não ocorrendo da mesma forma e no mesmo período; isso dependerá de características e especificidades individuais, do estímulo e incentivo de cada contexto familiar e escolar, e de fatores culturais e socioeconômicos, que influenciam nas primeiras aprendizagens.

Com esse entendimento, percebemos avanços na atenção às crianças tanto por parte do poder público como da sociedade, que passou a estar mais consciente “[...] da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a cinco anos” (RCNEI, 1998, p. 13). Essa atenção dada à primeira infância pode ser percebida pelas políticas educacionais voltadas para a educação infantil enquanto

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2002, p. 11).

Dessa maneira, entendemos que, enquanto direito das crianças e dever do Estado e da sociedade, a educação oferecida em instituições próprias tem como personagem importante no processo formativo das crianças a figura do (a) professor (a), devendo priorizar a qualidade no atendimento oferecido a elas por meio de estrutura física adequadas e profissionais qualificados, bem remunerados e capacitados. Isto faz parte dos requisitos e diretrizes estabelecidos para esse atendimento de qualidade. Assim, compreendemos que essa questão da qualidade na educação perpassa a formação das professoras.

Nesse objetivo, concordamos que creches e pré-escolas devem

[...] aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando que estas, assim como a sociabilidade, a afetividade e a criatividade, tem muitas raízes e gêneses (OLIVEIRA, 2007, p. 45).

Entretanto, podemos perceber que esses aspectos constitutivos nem sempre são vistos de forma entrelaçada. Podemos afirmar que as dicotomias existentes entre corpo e mente, razão e emoção, objetividade e subjetividade, afetivo e cognitivo, pensar e sentir sempre estiveram presentes no contexto educacional ,e é sobre isso que falaremos em seguida.

2.2 Rompendo dicotomias: a criança como sujeito indivisível

Falar sobre dicotomias é falar sobre a cisão e compartimentação a que o ser humano foi submetido no processo de construção do conhecimento e compreensão da humanidade. Essa ação de separar o ser humano em aspectos, dimensões e fatores teve e tem diversas implicações na educação, na construção do conhecimento e na constituição do ser humano.

Até hoje podemos encontrar a “inteligência” das crianças sendo medida pelo número de acertos numa prova ou numa seleção. Essa medida era, e ainda, é o parâmetro para analisar a qualidade na e da educação brasileira. Podemos ver, por exemplo, pela medida de pontos que se consegue nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(Ideb)¹⁰, através das provas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Esse aspecto da nossa educação atual traz uma bagagem histórica que classificava as crianças de acordo com seu sucesso: as inteligentes e as com dificuldades de aprendizagem. Essa supervalorização do aspecto intelectual ainda é percebida nas instituições de educação da infância, em detrimento do aspecto afetivo.

Como aponta Kupfer, (2003, p. 35), “[...] em nossos dias, ainda é habitual, entre os educadores, o uso de uma concepção teórica segundo a qual uma criança pode ser dividida em duas metades: a cognitiva e a afetiva”. Assim, aponto essas dicotomias como um problema que ainda faz parte das atuais preocupações de alguns teóricos, como Wallon (2007) e Bechara (2003), sobretudo no que se refere à constituição do ser humano. Tais questões precisam ser superadas e substituídas por uma visão integral e sistêmica da criança, entendendo-a em sua unicidade.

Um autor que trouxe grande contribuição por seus estudos foi Gardner (1993), com a teoria das inteligências múltiplas, apontando que as pessoas são dotadas de sete inteligências: corporal cinestésica, linguística, espacial, inter e intrapessoal, lógico-matemática e musical.

Pensar sobre o problema da dicotomia do sujeito é refletir sobre uma necessária reforma do pensamento que incide diretamente sobre uma reforma do ensino nas instituições educacionais, como apontou Morin (2003). Essa reforma é proposta como possibilidade para ver e pensar de forma diferente do que nos foi proposto desde o século XX, onde a razão é o que proporcionava o desenvolvimento humano. Alguns filósofos, como Platão, Kant e Descartes, contribuíram significativamente para a valorização do homem racional. Este último, com sua famosa frase “penso, logo existo” e com seu método de fragmentação, compartimentação, separabilidade dos saberes para compreensão do todo, simplificou o que, na verdade, é complexo. Além da bagagem científica e filosófica, percebe-se a presença dessa dicotomia na linguagem do senso comum onde deve-se separar a razão da emoção para decidir adequadamente, ou “deve-se pensar com a mente, e não com o coração”.

Essa forma de pensar influenciou nossa forma de ensinar. Isto é, privilegia-se a objetividade, as informações, os conteúdos, a inteligência, o conhecimento, o aspecto

¹⁰ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.” Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 05/10/2015.

intelectual e cognitivo em detrimento da subjetividade e dos aspectos sociais, afetivos, emocionais, biológicos e psicológicos. Como aponta Casassus, “[...] no modelo racionalista, encontra-se a ideia de que a ação humana é motivada por fins estritamente egoístas e submetida ao controle da regra do custo-benefício” (2009, p. 32). Esse custo-benefício levaria o homem a buscar seus próprios interesses e a se desligar dos sentimentos e necessidades do outro.

Contudo, comportamentos altruístas, a solidariedade, a generosidade e as ações empáticas voltadas para o outro rompem com essa visão de homem racionalista, mostrando que além do homem da razão há o homem da emoção, da afetividade, tornando-o um ser que pensa, que é inteligível, mas que sente e se relaciona. Ou seja,

A novidade foi que entramos numa época em que começamos a nos dar conta de que as emoções têm um lugar cada vez mais preponderante no que acontece com nossas vidas. A ideia de que a racionalidade é a única força capaz de guiar as ações humanas foi substituída por outra mais ampla e mais completa (CASASSUS, 2009, p. 35).

Com o surgimento de estudos voltados para essa ideia, novas concepções de ser humano, racional e emocional, novas formas de se relacionar, de ver a si mesmo e o outro, assim como novas formas de ensinar foram sendo construídas e propostas, entendendo que “[...] o desenvolvimento cognitivo sem o desenvolvimento emocional não satisfaz” (GONSALVES, 2015a, p. 5).

A divisão histórica e cultural dos saberes cognitivos e afetivos traz para a educação infantil uma contradição, pois a criança não separa o que ela sente e o que ela pensa quando está interagindo com os objetos de conhecimento e com seus pares. Nessa concepção integral do psiquismo humano, a afetividade está no mesmo patamar de importância que a inteligência e da cognição. Como claramente afirma Morin,

[...] é preciso dizer que, já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. [...]. Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto $\leftrightarrow$ afeto, e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais (2011, p. 20).

Desta maneira, entendemos a criança como um ser inseparável e indivisível, que deve ser visto em sua totalidade, rompendo com essa visão simplista que o divide em partes, em que um aspecto é mais valorizado do que outro. Buscando equiparar os aspectos racionais e os afetivos em um mesmo processo de constituição do ser humano, que é, a um só

tempo, físico, psíquico, cultural, social e histórico, Morin (2003) vai afirmar que a educação do futuro deverá estar centrada na condição humana, que considera o homem racional também como homem afetivo.

Defendendo essa equiparação de importância entre os aspectos que compõem a formação do sujeito, não estamos dizendo que o racionalismo, ou as formas de ver o homem anteriormente, não contribuíram para o progresso da sociedade e da ciência, pois como é sabido, foram esses conhecimentos e formas de ver o mundo que contribuíram com a organização econômico-social que vivemos hoje, possibilitando ao mundo científico grandes avanços. Contudo, queremos enfatizar que, como afirma Morin (2003), é preciso complexificar o olhar sobre o homem, entendendo-o como um ser dotado de dimensões que vão além da inteligência e das capacidades racionais igualmente importantes.

Mas nem sempre as emoções foram alvo de atenção e preocupação na educação. Se olharmos para a história do surgimento das instituições educacionais, veremos que elas foram criadas tendo em vista interesses nos aspectos intelectual e cognitivo dos alunos, ou seja, foram criadas para a racionalidade, como já foi exposto.

Nessa realidade educacional, nem crianças nem professores são culpados; ambos precisam ser cuidados, tendo em vista serem sujeitos dotados de dimensões que se entrelaçam. Contudo, as formações oferecidas nas universidades às professoras incidem sobre a formação oferecida às crianças na educação dos seus primeiros anos, ocasionando um efeito cascata em que a primeira vai contribuindo para a perpetuação de uma forma de pensamento e ensino que enfoca a razão, e a criança se desenvolve e aprende a partir desse paradigma.

Dessa forma, a escola e as instituições infantis não foram e ainda não estão preparadas para educar o ser emocional, e sim o ser racional. “A centralidade (*ainda*) está no conhecimento e não numa concepção integral de educação” (CASASSUS, 2009, p. 16, grifo nosso).

Alguns fatores que não podem ser esquecidos quando se fala da atual instituição educacional, na família e na sociedade de forma geral, quais sejam, as novas formas de relação e interação social, o avanço tecnológico, a excedente demanda e apelo consumista a todas as idades e classes sociais, as crises econômicas e sociais, que interferem em todas as relações e na constituição do eu na sociedade do século da informação e da informática.

Além disso, no que se refere à educação, vemos professores e educandos vivendo uma fase marcada por dificuldades, incertezas e ausência de valores humanistas, coletivos e de solidariedade. Assistimos a uma desenfreada onda de individualismo, de relações rápidas, violência nas famílias, nas escolas e na sociedade.

Todos esses fatores colaboram para que cada vez mais o ser humano não saiba lidar com suas emoções, frustrações, desejos e impulsos. A essa inabilidade/incompetência, chamamos de analfabetismo emocional.

Todavia, dizer que crianças e professoras devem ser cuidadas não é meramente dizer que os cursos de formação devem valorizar, discutir ou mesmo ensinar conhecimentos e informações acerca das emoções. Ou mesmo que na educação infantil se deve somente falar de emoções. Essas iniciativas devem existir na formação e na prática das professoras, que por sua vez contribuirão no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Mas não só isso. "O conhecimento das emoções não é adquirido somente pelas palavras. Aprende-se muito mais por meio das ações, vivendo num contexto de apreço verdadeiro, de tolerância, vendo bons exemplos de inter-relações, vivendo essas inter-relações" (CASASSUS, 2009, p. 24).

Contudo, sabemos que a escola ainda não está apta, e talvez nunca esteja, para realizar sozinha esse feito. A primeira instância que deve cuidar das emoções e da afetividade das crianças é a família. Esse grupo familiar deve prover as carências afetivas-emocionais das crianças. Mas o que dizer daquelas que não sabem ou não conseguem supri-las? Quem pode auxiliar a família nesse sentido? Encontramos na escola a possibilidade de parceria entre as instituições educacionais e a família. Essa proposição de que família e escola devem conhecer e colaborar mutuamente para o desenvolvimento desse aspecto emocional é devido ao conhecimento de que "[...] as emoções são a chave de nossa sobrevivência. Sempre o foram. Se estamos aqui hoje como espécie, é porque, desde o início de nossa evolução, se desenvolveu em nosso cérebro [...] a capacidade de sentir e nos adaptar ao entorno" (CASASSUS, 2009, p. 22).

A partir dessa parceria, escola-família, as crianças terão possibilidades de se desenvolverem de forma integral e não separada. Essa visão integral, propõe ver a criança em sua unicidade, integralidade, onde os aspectos constituintes do ser humano estão em contínua relação de afetamento mútuo. Para entender essa perspectiva, nos embasamos na teoria da pessoa completa de Henri Wallon que será abordada no próximo capítulo.

3 CONCEITUANDO AFETIVIDADE

O objetivo principal deste capítulo é expor a teoria da pessoa completa de Henri Wallon, que vê a criança a partir da integralidade da afetividade, inteligência e motricidade e para quem os aspectos psicológicos, biológicos, sociais e cognitivos estão entrelaçados. As emoções, nosso foco de interesse, são vistas pelo autor como fator que pode contribuir na formação e na prática pedagógica das professoras da educação infantil, e são identificadas desde o nascimento do bebê. A partir disso, refletimos sobre a formação e o trabalho pedagógico das professoras da educação infantil, tendo a pedagogia, educação e vivência emocional como subsídios de uma prática pedagógica que valorize criança e professora no cotidiano educativo.

Nessa perspectiva, a qualidade entendida aqui perpassa também pelo conhecimento da criança enquanto sujeito integral, numa visão sistêmica¹¹ que é estruturada por diversos aspectos que se imbricam e se relacionam na constituição do seu eu. Dentre esses aspectos estão o biológico, o psicológico e o social, que englobam os fatores fisiológico, intelectual, emocional e afetivo. A partir do nascimento, sobretudo nos primeiros anos de vida, três dos aspectos citados são mais evidentes: o afetivo, o fisiológico e o social.

Do ponto de vista afetivo, o bebê depende de um adulto que possa cuidar e suprir suas necessidades básicas de vida. Esse, ou esses adultos, vão ser as primeiras referências para o bebê no estabelecimento de vínculo afetivo. Em relação ao aspecto fisiológico, manifestam-se na criança modificações corporais, necessidades físicas e sua capacidade de expressão que se evidenciam inicialmente através do corpo e do choro. O aspecto social, por seu turno, reside nas manifestações das necessidades imediatas da criança de dependência e relação com o outro (ou outros), vivenciadas inicialmente através das emoções, que a colocam em relação com a sociedade, por estar ela inserida numa cultura e num grupo social cujo componente básico é a família.

Como a criança ainda não fala, ela expressa seus desejos, vontades e necessidades através do choro; no momento em que o adulto percebe esta reação, é impelido a resolver o problema, provocando intervenções que aliviam o sofrimento e a angústia, num intercâmbio de ação e reação. Neste sentido, os fatores biológico e social estão permeados por emoções, tanto do adulto quanto da criança, e essas emoções, por sua vez, são definidas através da afetividade existente entre eles.

¹¹ A teoria dos sistemas foi proposta por Ludwig von Bertalanffy, em 1968, publicada em seu livro “Teoria geral dos sistemas”, onde o autor propôs identificar os princípios gerais do funcionamento de todos os sistemas, sendo aplicável a várias ciências.

Desse modo, dentre os vários aspectos que compõem o ser humano, e mais precisamente a criança, analisando-a a partir de uma perspectiva integral, escolheu-se o aspecto afetivo como fenômeno de análise na presente pesquisa, englobando as dimensões fisiológica, social e cognitiva manifestas na relação professora-criança no contexto da educação infantil, referindo-se às professoras e às crianças com até 5 anos.

Essa perspectiva integral não vê a criança de forma compartimentada, mas numa visão onde essas dimensões estão entrelaçadas de forma complementar. Para definir afetividade, buscamos situar alguns autores, mas sem negligenciar os outros aspectos da constituição do sujeito.

A adoção e delimitação de uma definição clara do que seja afetividade é de fundamental importância para o prosseguimento do trabalho, pois “[...] determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 26). A maioria dos autores que se dedicam ao assunto da afetividade, como Ribeiro (2010), Leite (2012), Tassoni (2000) Mahoney (2000), Borba (2005), entre outros, expõem que a afetividade é polissêmica, tanto em relação aos conhecimentos científicos, que se baseiam tanto em diversos teóricos, quanto nos conhecimentos do senso comum, tornando difícil um consenso do que seria esse fenômeno.

É importante lembrar, também, que a afetividade não é padronizada. A afetividade se manifesta de modo diferente em cada pessoa, e isso se dá a partir de diferentes repertórios culturais que, apesar de se assemelharem, não são idênticos. Cada criança, jovem ou adulto foi criado e educado dentro de crenças, hábitos e valores que foram sendo passados de uma geração a outra. Se para uma criança é comum cair e não chorar, para outra pode não ser, e isso depende da forma como seus pais a trataram e a educaram em situação de queda e choro.

Outro fator que deve ser levado em consideração é que a afetividade não é só fisiológica ou psicológica, mas também social e cultural. Por isso, apesar de sabermos que “[...] cada termo do léxico afetivo de uma sociedade ou de um grupo social deve ser relacionado com o contexto local de suas aplicações concretas” (LE BRETON, 2009, p. 9), buscamos definir o que é afetividade, correndo o risco de esboçar um espectro muito amplo dessa definição, tentando alcançar amplamente o ser humano em si, e não os sujeitos de uma sociedade e cultura.

Dentre os autores clássicos que abordam o papel da afetividade no processo de desenvolvimento da criança podemos Vigotski, Piaget, Wallon, Freud, entre outros. De forma

a justificar a escolha de Wallon como autor que vai definir afetividade, passaremos a detalhar sua teoria.

3.1 Conceituando afetividade a partir dos pressupostos de Henri Wallon

Diante das diversas conceituações para delimitação desta pesquisa, primeiramente abordaremos a teoria walloniana pelo fato do autor ser, um dos grandes fundadores da psicologia da criança e por sua teoria abordar a psicologia do desenvolvimento da personalidade, que integra afetividade, motricidade e inteligência, dando uma maior importância ao tema afetivo e emocional. Além disso, ao trazer contribuições para a compreensão do desenvolvimento dos seres humanos, oferece conceitos e princípios relevantes para o entendimento da totalidade da pessoa e do papel dos professores na atuação pedagógica.

Ao utilizar conhecimentos da área da Psicologia e da Educação, Wallon vai possibilitar contribuições dessas duas áreas para o entendimento da criança na relação com os meios¹² em que está inserida, no seu processo de desenvolvimento, da mesma forma que traz contribuições para a formação e prática de professores, esboçando conhecimentos importantes dessa relação – criança e meio - que constituem o fundamento do seu saber/fazer na ação educativa (MAHONEY, 2000).

Aglutinando essas duas áreas, este autor favorece aos professores a oportunidade de reflexão pedagógica, no momento em que, voltando-se para o estudo da gênese do psiquismo humano, por meio da criança, identifica uma integração de domínios funcionais, “entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre, (sendo) portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, p. 2007, 117)

Partindo dos pressupostos abordados por Wallon (2008), ele afirma que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que o cérebro, e as relações afetivas têm papel fundamental no desenvolvimento do sujeito. É por meio delas que a criança exterioriza seus desejos e suas vontades. Desta forma, a educadora necessita buscar todos os meios necessários para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio de sua atuação pedagógica. Para isso, deve ter uma base teórica que proporcione o conhecimento desta afetividade e como lidar com ela na relação com as crianças.

¹² “A noção de meio é central para Wallon. Usada sempre no plural, os meios são os campos sobre os quais a criança age com os recursos que lhes são disponíveis e ao mesmo tempo se constituem como instrumentos para o seu desenvolvimento” (GALVÃO, 2007, p. XII).

Detendo-nos no domínio afetivo, podemos afirmar que, a afetividade se refere a um conjunto de momentos sucessivos que compreende emoções, sentimentos e paixão. Estes, sofrem transformações qualitativas de uma para outra ao longo do desenvolvimento dos indivíduos, além de ser de extrema importância para a constituição e o funcionamento da inteligência, visto que é componente constante da ação, determinando os interesses e as necessidades individuais (WALLON, 2007).

Embora sua teoria seja complexa e muitas vezes mal interpretada, procuramos estabelecê-la como aporte teórico, mesmo sendo “forçados a ultrapassar nossa razão clássica, a romper com nossa inteligência linear para compreender Wallon e, graças a Wallon, para melhor compreender as crianças”. (DANTAS, 1983, p. 3). Sua teoria, aborda a afetividade imbricada com o organismo, da ação motora até o desenvolvimento do pensamento, compreendendo-a desde sua forma involuntária e incontrolável até o estágio do controle voluntário, que podem ser melhor compreendidas por meio de cinco estágios de desenvolvimento que vão explicitar, de forma mais detalhada, esse processo.

Os cinco estágios, pelos quais a criança passa até chegar à fase adulta são divididos por idades onde emoção, sentimentos e paixão vão se desenvolvendo num processo em que estados afetivos e cognitivos vão se alternando sem se separar, mas se preponderando um sobre o outro, em determinados estágios. Devido a delimitação do interesse de estudo, nos propomos a expor os cinco estágios, dando maior ênfase aos três primeiros que compreendem as crianças até 5 anos.

No trabalho pedagógico com as crianças até 5 anos, o conhecimento dos aspectos afetivos, cognitivos e motores, por parte das professoras traz benefícios na intencionalidade e sistematização de situações de aprendizagem e desenvolvimento que elas organizarão na rotina diária de estimulações. A partir desses conhecimentos, vendo a criança de forma integral, as professoras podem encontrar em Wallon a teoria que tem uma visão integrada do indivíduo, onde elos são estabelecidos entre os domínios funcionais¹³, nos diferentes momentos do desenvolvimento humano, o que caracteriza cada um dos cinco estágios como um sistema em si, em que a pessoa completa é o resultado desta integração e constitui um conjunto, uma unidade indissociável e única.

Admitindo que é através do organismo que a criança, inicialmente, age sobre o mundo e como condição primeira para o pensamento, Wallon afirma que o que concerne à afetividade, elas são “as manifestações mais precoces da criança. Ela está ligada desde o

¹³ São funções de que a teoria se vale para explicar o psiquismo, para explicar didaticamente o que é inseparável: a pessoa, por meio de conjuntos: afetivo, do ato motor e do cognitivo.

início a suas necessidades e automatismos alimentares, que são praticamente consecutivos ao nascimento.” (2007, p. 115). E essas manifestações podem ser vistas por meio dos cinco estágios de desenvolvimento da criança.

Compreendendo crianças até 5 anos, Wallon vai dizer que elas estão na fase onde a afetividade passa de um estado onde ainda não é racionalizada para progressivamente ir relacionando-se com a inteligência, mas cumpre uma função homeostática, que possibilita o equilíbrio entre o indivíduo e seu meio, e é essencialmente física, gestual e emocional até se tornar mais intencional e direcionada, além de ser a fase da indiferenciação sincrética, onde o eu corporal e o eu psíquico estão se diferenciando.

Desta maneira, para quem estuda a criança e os fatores que compõem a sua integralidade é necessário conhecermos a cronologia do seu desenvolvimento através dos estágios para melhor entendermos a afetividade no desenvolvimento da criança, como mostra a tabela abaixo para melhor compreensão:

Tabela 01 – Estágios do Desenvolvimento da criança.

ESTÁGIO	PERÍODOS	FAIXA ETÁRIA
Estágio 1	Impulsivo (1 a)	0 a 3 meses
	Emocional (1 b)	3 meses a 1 ano
Estágio 2	Sensório-motor (2 a)	1 ano a 18 meses
	Projetivo (2 b)	3 anos
Estágio 3	Personalismo	3 a 6 anos
	- Crise de oposição	3 a 4 anos
	- Idade da graça	4 a 5 anos
	- Imitação	5 a 6 anos
Estágio 4	Categorial	6 a 11 anos
Estágio 5	Adolescência	A partir de 11 anos

Fonte: “A evolução psicológica da criança” (WALLON, 2007, p. 16).

No sentido abordado por Wallon (2007), a afetividade, no primeiro ano de vida, é entendida como o primeiro estágio de desenvolvimento, período no qual as emoções vão permear a vida da criança, mobilizando os adultos no atendimento de suas necessidades fisiológicas e na relação e vínculo com outras pessoas. Quando a criança entra na creche, as professoras, que subentendemos já possuírem uma formação científica, devem ter

conhecimentos sobre esse aspecto da vida humana, que são partilhados naquela instituição e naquele grupo.

As emoções, para Wallon,

[...] consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança (2007, p. 121).

Essas reações recebem das emoções um tom, uma rapidez, um sentido e expressividade diferente, assim como as situações cotidianas adquirem o poder de desencadeá-las. Seu contágio decorre do seu poder expressivo, e elas, assim como as influencias afetivas, têm ação determinante sobre a evolução mental da criança.

No primeiro estágio, que compreende o primeiro ano de vida do bebê, denominado por Wallon de **impulsivo emocional** (2007), há, nos primeiros meses, a inaptidão do bebê para a atividade de relação, predominando atividades puramente afetivas, por meio do corpo, que responde à sensibilidade dos músculos e ao relaxamento ou contração do tonos, chamadas por Wallon de reações de origem interoceptiva. Há, ainda, a sensibilidade das vísceras, chamada de reações de origem proprioceptiva, que estão ligadas às reações de equilíbrios, às atitudes e à sensibilidade do mundo externo, denominadas exteroceptivas, para satisfazer às suas necessidades. Há também o predomínio das manifestações fisiológicas e de movimentos desordenados, que vão evoluindo à medida que as crianças vão crescendo e sendo estimuladas.

É uma fase permeada pela emoção, instrumento privilegiado na interação da criança com o meio. Por meio dos órgãos dos sentidos, os adultos podem identificar no bebê modificações do pulso ou da respiração, que por sua vez podem expressar alegria, medo ou atenção. Com base nessa compreensão, concordamos com Dantas quando este afirma que:

[...] na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam [...] e se estende ao longo do primeiro ano de vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo (1992, p. 85).

Em seu livro “As origens do caráter na criança”, que enfatiza os três primeiros anos do desenvolvimento dela, Wallon (1971) vai utilizar o conceito de caráter, que representa o componente afetivo de ordem psicológica e biológica da personalidade, para apontar que as reações delas diante de situações não apresentam certa constância, necessário

para a constituição do caráter, mas que são correspondentes ao meio em que estão inseridas; nesse sentido, elas não apresentam caráter, nos primeiros anos de vida.

Nesses primeiros anos de vida do bebê o que é mais preponderante é a função tônica dos músculos, “[...] que empresta aos músculos um grau de consistência e uma forma determinada [...]” (WALLON, 1971, p. 28), e é o que vai dar possibilidade de movimentos, mesmo que descontrolados e involuntários. Desta forma, o autor vai dizer que devido a essa inaptidão de movimentos intencionais e direcionados, a criança permanece longos meses sem acesso à vida de relação. Para ele, “[...] a atividade correspondente à vida de relações e que devem estar ligadas à sensibilidade exteroceptiva, consiste, necessariamente, em reflexos orientados e localizados” (WALLON, 1971, p. 46).

Quando submetidas a momentos de carícias e prazer, nos primeiros meses de vida, o bebê já expressa sensibilidade por meio de reações que envolvem contorções, agitação, aceleração do pulso, maior brilho no olhar e maior salivação. O movimento e a sensibilidade ao olhar e à presença do outro também são sinônimos de impressões agradáveis. Quando o bebê passa a observar objetos em movimento, ele se agita e mostra prazer e contentamento, assim como, quando alguém se aproxima, suas pernas e braços se agitam, como ocorre nos acessos de alegria.

O único meio que o bebê dispõe para se expressar é a emoção. Ela age na vida psíquica do lactente a partir da sensibilidade e do movimento, mas não só isso: os estados de hipotonia, hipertonia ou espasmos são a origem das emoções. Quando se fala em tono, Wallon aponta inicialmente dois tipos: um plástico e outro contrátil, que são distintos, mas estreitamente combinados. “O tono plástico se influencia sobretudo pelas incitações interoceptivas vindas, principalmente, do intestino, da bexiga, dos órgãos genitais. Outras originárias do labirinto possuem notável ação sobre o tono contrátil” (WALLON, 1971, p. 131).

Mas não só esses. Há outros tipos de tonos que fazem parte do indivíduo: um tono residual, um ortostático, um labiríntico, ou do equilíbrio, um explosivo, um de sustentação e um catatônico. A identificação desses tipos de tonos foi importante para a identificação da origem da vida afetiva e para as pesquisas de Wallon sobre as lesões em crianças com deficiência mental e motora em seu livro “A criança turbulenta”. As emoções, enquanto funcionais essencialmente plásticas e de expressão, constituem uma formação de origem postural e possuem o tono muscular como substância fundamental.

Outra informação também importante foi a identificação de que é no tálamo que se encontra a sensibilidade, que tem um papel básico na vida emocional e afetiva. Wallon vai

dizer que a significação da emoção é essencialmente psíquica. Não pode ser explicada a não ser como meio de ação de comportamento.

É imprescindível dizer que, para este autor, as emoções se apresentam como um dilema, um paradoxo em que diversas teorias se mostram contraditórias. Segundo Wallon, o riso e o choro são emoções primitivas:

[...] o exemplo de certas reações, ainda primitivas, mostra, na realidade, que os efeitos mais claramente ligados à emoção têm o seu ponto de partida, não na vida de relação e nas formas de atividade ou nos centros correspondentes mas sim, no domínio postural, estendendo-se este, [...] a toda atividade tônica do organismo, ou seja, às funções viscerais e ao jogo das atitudes visíveis (1971, p. 62).

Na teoria walloniana, as emoções têm uma significação psicobiológica, e não coaduna com a compartimentalização do cérebro para apontar partes dele como sede de uma faculdade particular, pois localizar não deve significar isolar. “Ao contrário, estudar o aparecimento sucessivo dos centros e sua hierarquia, é comprovar, não apenas uma simples estratificação de funções, independentes umas das outras, mas sim, sua mutua independência” (WALLON, 1971, p. 71). Isto é, há um sistema organizado nos centros cerebrais regulando as manifestações das emoções.

Para Wallon (1971), todos os efeitos componentes das emoções têm origem periférica e visceral, assim como, ao invés de físicas, as emoções podem depender de condições ideais impostas pelo seu meio social ou pelo seu estágio de desenvolvimento psíquico alcançado.

O segundo estágio é o **sensório-motor e projetivo**, que compreende do primeiro ao terceiro ano de vida, quando a criança começa a perceber a relação entre suas ações e as reações que causa no ambiente e nas pessoas ao seu redor, tornando suas ações gradativamente intencionais. É nessa fase que ela passa a desenvolver a motricidade, a função simbólica, o pensamento (nascente nesse momento) e a linguagem, utilizando-se de atos motores para veicular o ato mental. Aos 3 anos a criança entra em crise. Uma crise que toma posse de aspirações novas que vão obrigá-la rever sua relação com os meios. Segundo Wallon, “[...] essas crises foram precedidas, uma, pelo andar e pela fala, aquisições estas que lhe permitiram um sem-número de investigações no mundo das coisas e das noções a ela relacionadas” (WALLON, 1971, p. 109).

Nesse estágio,

[...] ‘projetivo’ é o equivalente a ‘simbólico’, desde que se tenha em mente o fato de que a função simbólica, no início, depende ainda das manifestações motoras que terminará por interiorizar completamente e assim inibir (ou pelo menos reduzir às suas manifestações puramente tônicas). (DANTAS, 1992, p. 93)

Já dispondo da fala e marcha, a criança, já tendo maior independência, volta-se para a exploração do mundo externo, onde passa a interagir com objetos e com as pessoas que estão à sua volta. Nesse estágio, diferentemente do anterior que é mais subjetivo, há o predomínio de relações cognitivas com o meio, voltada a construção da realidade. Tendo um caráter contagioso, as emoções tendem a se ampliar e propagar no coletivo. Como por exemplo, a medida que a criança vai crescendo “[...] na solidão, a cólera pouco se exterioriza e dura quase nada” (WALLON, 1971, p. 91). Elas suscitam, no outro, reações similares ou recíprocas, ou seja,

[...] torna-se difícil permanecer indiferente às suas manifestações, e não se associar a esse contágio através de arrebatamentos do mesmo sentido, complementares ou antagônicos. As emoções eclodem com larga facilidade e intensidade nas grandes multidões pois nessa ocasião fica abolida mais facilmente, em cada um, a noção de individualidade (WALLON, 1971, p. 91).

Após esse período de inaptidão para a atividade de relação, a criança passa pelo automatismo e pela representação. O primeiro se refere à organização do ato, que é anterior à experiência e depende da maturação, é o que o indivíduo herda da sua espécie. O segundo diz respeito à imagem do objeto ou da situação concreta que a criança vai adquirindo e registrando. Entre esses dois, há incompatibilidade e mútua exclusão, já que “[...] constitui pois um contra-senso o fazer emergir da adaptação motora ou do automatismo a atividade mental, operante sobre representações” (WALLON, 1971, p. 52). Esses conceitos, para Wallon, são importantes, pois dão início ao estudo das emoções e às atividades relacionadas a essa sensibilidade.

Quando entramos na ação das emoções sobre o comportamento humano, podemos afirmar que elas não são um simples acidente, ou uma simples manifestação de desordem, porém elas entram em conflito com a capacidade do indivíduo de reagir a condições exteriores através de movimentos harmônicos e com a capacidade de representação das realidades do meio, ou seja, há um antagonismo das emoções quanto ao automatismo e à representação. Sobre isso, Wallon afirma que numa situação de cólera ou raiva, o sujeito,

[...] envolto nessa onda de sensibilidade protopática, a imagem das coisas se apaga, chegando a insensibilidade às excitações exteriores a tal ponto que, por vezes, nem mesmo as mutilações são mais sentidas. O outro encolerizado em breve conhece apenas o seu arrebatamento; esquece os verdadeiros motivos dessa cólera e perde a noção daquilo que o envolve. O que pode conservar de ideias e de pensamentos outra coisa não é senão o reflexo mais ou menos fantástico de suas veleidades emotivas. [...] opera-se, então, uma obnubilação total da percepção e da inteligência (WALLON, 1971, p. 79).

Dessa forma, temos que a representação, a reflexão, a imaginação e a observação reduzem a manifestação orgânica das emoções, e que a preponderância do pensamento sobre as emoções é conseguida pela serenidade de espírito (WALLON, 1971). Contudo, as emoções são registradas e se correlacionam com situações marcadamente significativas, como o sentimento de angústia pode ser relacionado a uma música alegre, se ela foi ouvida num momento de intensa tristeza. Elas registram na memória objetos, pessoas, situações e momentos onde as emoções intensas foram envolvidas.

Assim, as relações entre as emoções e circunstâncias exteriores são do tipo condicional. O ser humano em si, e a criança principalmente, devido ao de as suas primeiras aprendizagens se darem nos seus primeiros anos de vida, tem suas emoções condicionadas automaticamente (quando não há a interferência do aspecto cognitivo) a algo que a tenha marcado significativamente.

O terceiro estágio, denominado **personalismo**, compreende o intervalo de três a seis anos, e é o momento em que a criança passa a ter consciência de si, estando aí sua personalidade em formação. No quarto estágio, chamado de estágio **categorial**, iniciando-se por volta dos seis anos e chegando até a adolescência, caracteriza-se pela manifestação da inteligência, mobilizada pelo interesse em relação ao mundo exterior e o conhecimento. O estágio seguinte é o da puberdade e **adolescência**, que se configura como quinta etapa de desenvolvimento, iniciando entre onze e doze anos, sendo marcada pela busca da autoafirmação e pelo desenvolvimento da sexualidade.

Por último, chega-se à idade adulta, quando se pode identificar a afetividade através da paixão, que é caracterizada pelo autocontrole das situações. No adulto, as emoções são limitadas pelo hábito das ações refletidas e pelo maior domínio de si mesmo. O adulto,

[...] apesar de todas as transformações ocorridas nas fases anteriores, o adulto se reconhece como o mesmo e único ser: reconhece suas necessidades, possibilidades e limitações, seus sentimentos e valores, assume escolhas em decorrência de seus valores. Há um equilíbrio entre ‘estar centrado em si’ e ‘estar centrado no outro’ (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 19).

Na evolução psíquica da criança até a fase adulta, Wallon aponta pelo menos três tipos de pessoas: a emotiva, a sentimental e a raciocinadora. A primeira é sensível aos influxos orgânicos, às impressões sobre as coisas e pessoas e às disposições e atitudes pessoais dela e dos outros. A segunda é o oposto dos emotivos, para quem “[...] todo estímulo externo ou íntimo evoca, instantaneamente, imagens ou reflexões” (WALLON, 1971, p. 108). Essas imagens e reflexões contribuem para desviar a emoção; elas são excludentes. A pessoa

raciocinadora traz para as situações reflexões e imaginação a razão, excluindo também as emoções, só que em um nível mais equilibrado.

Sobre o aspecto educacional, que utiliza os conhecimentos sobre as emoções, Wallon (1971) vai dizer que toda criança apresenta explosões emotivas, cabendo ao educador a multiplicação (ou não) dessas crises da criança, por meio do reflexo condicionado, um meio de ação da criança sobre o ambiente e as circunstâncias.

A sucessão dos estágios de desenvolvimento na teoria walloniana é regulada por três leis. A primeira diz respeito à alternância funcional e pode ser centrípeta — ou seja, o movimento se dá rumo ao conhecimento de si — e centrífuga, isto é, para o conhecimento do mundo exterior. A segunda lei, que corresponde à predominância funcional, ocorre quando em cada estágio é uma forma de atividade que predomina, ora a cognição, ora a afetividade, e isso não faz com que os demais deixem de estarem presentes. A terceira lei refere-se à integração funcional, indica a hierarquização dos estágios e suas relações que não são suprimidas pelas anteriores, mas subordinadas para integração progressiva.

Portanto, a teoria walloniana permite a compreensão do ser humano em sua integralidade. Delimitando a teoria da emoção como enfoque no desenvolvimento da criança, não nos posicionando nem contra nem a favor dela, mas buscando compreender sua função na relação educadora-criança. Esta escolha norteou-se pela compreensão de que

[...] a teoria da emoção é sem dúvida o melhor exemplo do procedimento walloniano. Materialmente, a emoção se define entre os dois polos do biológico e do social. Todas as suas tonalidades decorrem de nosso equipamento orgânico; mas por sua função expressiva, ela constitui, na criancinha, uma linguagem anterior à linguagem, a maneira de comungar e de se comunicar-se com outrem (DANTAS, 1983, p. 5).

Sendo assim, ao estabelecer uma relação com o outro, a criança está vulnerável a lidar com as diferentes emoções, positivas ou negativas, que favorecerão ou não uma relação saudável desta com o ambiente e com estas pessoas. Neste sentido, estas pessoas, personificadas na família, no grupo social ao qual está inserida e na sociedade, segundo documentos oficiais, são responsáveis por defenderem os direitos das crianças e devem se unir para protegê-las, cumprindo, assim, o dever de cuidá-las e educá-las.

Quando nos referimos à criança dentro da teoria walloniana, há um outro domínio relacionado ao movimento, o qual compreendemos que no seu desenvolvimento há uma relação entre o ato motor e a vida psicológica, sendo “[...] certamente difícil afirmar com todo vigor que um ato ou mesmo o mais simples movimento não tem concomitante psíquico”. (WALLON, 2007, p. 45). Esta realidade nos mostra o quanto de afetividade, ato motor e

inteligência estão interligados, compondo a estrutura orgânica e social humana. Não é possível falar apenas de um ou de outro, pois desde o nascimento a criança se desenvolve a partir dessas três funções.

Expondo seus argumentos e explicando o processo de evolução do ato motor ao aspecto cognitivo da criança, o autor vai dizer que após o primeiro ano de vida da criança, ela começa a entender que há uma relação entre ato e efeito, corpo e o mundo exterior, entre a contração muscular e a sensação, e que a vida mental da criança vai se construindo na adaptação da ação sobre os objetos. Tal adaptação vai sendo dirigida pelos efeitos causados por essa atividade. Nesse sentido,

[...] não há sensação que não suscite movimentos apropriados para torna-la mais distinta, e não há movimentos cujos efeitos sobre a sensibilidade não suscitem novos movimentos até que se estabeleça acordos entre a percepção e a situação correspondente (WALLON, 2007, p. 47).

Sobre esse tema, entendemos que no ambiente das instituições de educação infantil, as professoras que trabalham com bebês e crianças, ao se utilizarem desta premissa esboçada por Wallon, já que os movimentos, os efeitos deles e as sensações estão interligadas a estados afetivos de prazer e sofrimento, poderão mediar a atividade dos bebês com os objetos, tendo como premissa possibilitar sensações prazerosas ou não. Mas para isso elas precisam compreender a importância e a influência das emoções no desenvolvimento das crianças pequenas, pois, como elas ainda não adquiriram a habilidade e a competência linguística da fala para se comunicar, utilizarão os estados afetivos para isso.

Entender sobre estados afetivos, que para Wallon são expressos através das emoções, é basilar para compreender que, ao agir no ambiente e se movimentar, as crianças pequenas vão percebendo que seus atos motores têm efeitos sobre o mundo, e esses efeitos vão gerando a vida mental, sendo “[...] a diversidade dos efeitos possíveis que parece suscitar seu interesse” (2007, p. 49). Estes estágios afetivos são característicos da afetividade e englobam emoções, sentimentos e paixão. Para Wallon (2008), em certa medida, os emotivos e os sentimentais são possuem temperamentos distintos e o apaixonado mantém o controle sobre suas reações afetivas, dando abertura para o raciocínio. Assim,

A diferença entre o apaixonado e o sentimental está na necessidade de transformar em fatos suas representações, no lugar de se restringir a experimentar sua nuance afetiva. No emotivo a diferença é ainda maior pois neste ocorre o predomínio do ambiente ao qual não sabe fugir: suas reações, entretanto, são de ordem puramente subjetiva e tendem a sufocar a noção das realidades exteriores sobre o fluxo das sensibilidades orgânicas (WALLON, 1971, p. 152).

Mas a afetividade por si só não é capaz de dar conta do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Wallon afirma que “[...] os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir os estudos das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (2007, p. 117).

Partindo das etapas elencadas anteriormente, utilizamos a definição de afetividade em Wallon (2007) para expor conhecimentos importantes para profissionais da educação que lidam com crianças do primeiro ano de vida até os 5 anos, o que implica uma formação que contemple tais conhecimentos. No que tange à afetividade, no cotidiano da educação infantil, as professoras lidam com diversas e diferentes situações, e se deparam com as expressões das crianças pequenas.

Essas expressões ocorrem através das emoções, que são a exteriorização da afetividade, e podem ser identificadas a partir de três características: a plasticidade, que envolve a expressão corpórea, a regressividade, que é a capacidade de reduzir a atividade cognitiva, e a contagiosidade, que é o poder de contagiar os outros, sendo esta última a sua característica mais marcante e fundamental. Para Wallon,

[...] as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitude e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança. [...]. Disso resulta que, com frequência, é a emoção que dá o tom ao real (2007, p. 121).

Com essa conceituação, entendemos que tanto o prazer quanto o desprazer sentidos pelas crianças irão desencadear emoções, que por sua vez serão expressas através de choro ou riso, e o inverso também é verdadeiro: situações externas que as agradem ou não também desencadearão essas emoções. Contudo, não são apenas incidentes físicos que agem sobre as emoções das crianças pequenas; as relações interpessoais também as mobilizam. “O ambiente humano infiltra o meio físico e o substitui em grande medida, sobretudo para a criança. Porém, compete precisamente às emoções, por sua orientação psicogenética, realizar esses vínculos que antecedem a intenção e o discernimento” (2007, p. 122), podendo ser vínculos positivos, de mimetismo, ou negativos, de contraste afetivo.

As relações e interações adulto-criança, na educação infantil, são permeadas pelo caráter mobilizador das emoções. E esse conhecimento é essencial na formação dessas professoras, sobretudo no que tange aos saberes necessários à prática educativa, ao fazer sistematizado e intencional na estimulação dos bebês, até a transformação da curiosidade

ingênua das crianças pequenas a se transformar em curiosidade para conhecer determinado objeto ou fenômeno.

Com base no exposto, reafirmamos nossa escolha da teoria da emoção, entendendo que

[...] as pesquisas de Wallon foram revelando, de modo irretorquível, a necessidade de suscitar nos futuros educadores esse realismo científico graças ao qual eles apreenderiam o momento pedagógico em sua quase totalidade – a sociedade e a criança (DANTAS, 1983, p. 20).

Esse conhecimento acerca do tema sobre afetividade contribui com o trabalho das professoras na compreensão do que Wallon (2007) mostra sobre a ação determinante e a inevitável influência afetiva sobre a evolução mental das crianças, ficando mais fácil o entendimento da importância e influência das emoções no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, viabilizando, assim, que essas profissionais possam estimulá-las, assim como mediar a ação delas no mundo, com os objetos que a auxiliarão nessa evolução e na apreensão da cultura.

Nesse sentido, o que as professoras sabem sobre afetividade e a expressão desta através das emoções vai interferir na sua prática pedagógica com as crianças. É sobre a presença da afetividade na formação e na prática pedagógica das professoras da educação infantil que passamos a discorrer no próximo capítulo.

4 AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, partimos do pressuposto de que o aspecto afetivo, ou mesmo o tema afetividade, nos cursos de Pedagogia, ainda aparecem de forma reduzida e sutil, como aponta Sabino (2012). Percebemos, nesses cursos, ainda que de forma genérica, uma maior valorização dos conteúdos voltados para o aspecto cognitivo. Com base nesta percepção e na visão atual da nossa sociedade, que tem seguido a passos largos no avanço das tecnologias, que aproxima quem está longe e afasta quem está perto, entendemos que há uma necessidade de se repensar a formação humanística dos professores, onde a afetividade e a suas formas de expressão, a saber, as emoções, são compreendidas cientificamente, estudadas e vivenciadas de forma a contribuir com a formação das crianças. Esse é um processo circular complexo em que a formação de um sujeito incide sobre o outro, e esse outro incide sobre a sociedade.

Para tanto, as educadoras devem estar bem formadas e preparadas para lidar com as crianças, com suas particularidades e singularidades, com suas histórias, com seus desejos e necessidades. Essas profissionais devem ter consciência que

[...] à semelhança do que acontece com o médico – para o qual se considera legítima uma longa formação teórico-prática, plena de conhecimentos terapêuticos – a ação do professor mergulhado apenas num realismo ingênuo poderá provocar não menores riscos que a do médico despreparado (DANTAS, 1983, p. 20).

Apesar disso, o que vemos é uma realidade em que inúmeras creches e pré-escolas atendem crianças com pessoal sem formação específica para este tipo de trabalho.

Nesse sentido, para contextualizar a formação de professores da educação infantil, inicialmente, é necessário que se defina o que é formação docente, e para isso nos respaldamos nos Referenciais para Formação de Professores (2002), que define que a formação inicial possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, mas que isso por si só não garante qualidade na educação, tornando-se indispensável a formação continuada.

Quando se fala em formação docente, é importante frisar que esse é um dos aspectos mais importantes da qualidade na educação. Tendo em vista que a educação infantil é a fase mais importante da vida de um sujeito, a professora que atua nessa etapa deve ser vista como profissional que, assim como os demais professores, deve ter garantida as condições de trabalho necessárias, ou seja, remuneração adequada, formação continuada, plano de carreira e valorização de seu trabalho para o atendimento de qualidade as crianças da

educação infantil. Essa valorização perpassa pela formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional (SEVERINO; PIMENTA, 2011).

A partir da década de 1990, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), que foi promulgada em 1996. Segundo esta Lei, no que compete à formação inicial dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os profissionais devem ser formados em

[...] nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2014, p. 22).

Ao definir essa formação, a LDB se apresenta como política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo, que apresenta pelos menos dois erros: uma de redação e uma de técnica legislativa, como explana Saviani (2005). A falha em relação a redação se dá

[...] no parágrafo quarto do Artigo 87 das Disposições Transitórias. Ali está escrito: ‘Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados pro treinamento em serviço’. Ora, literalmente isso significa que até o final da década da educação, que a lei definiu como se iniciando ‘um ano a partir’ de sua publicação, portanto, de 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007, somente seriam admitidos professores formados em nível superior. Então, depois de 22 de dezembro de 2007, não haveria essa exigência, o que significaria que seria possível admitir professores sem formação superior (SAVIANI, 2005, p. 22).

Essa falha, apesar da interpretação dúbia, não trouxe consequências para a educação, porém ocorreu um erro que trouxe sérias consequências para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: a exigência da formação dos professores que atuariam nesses níveis. Como já foi abordado, as crianças sempre sofreram com a falta de prioridade na garantia dos seus direitos e na qualidade para o atendimento a elas. Na LDB, esse histórico vem à tona ao percebermos que ainda somos regidos por uma lei que não dá prioridade à formação de qualidades dos profissionais da educação que vão atender as crianças, tratando-as não como prioridade, mas em segundo plano.

O segundo erro encontrado na LDB, de forma gritante, diz respeito à formação docente. A Lei é clara no artigo 62, ao abrir a exceção para a formação dos professores em nível médio sem estabelecer prazo para isso, apresentando somente, nas Disposições Transitórias do artigo 87, o prazo de dez anos para que esta regra seja efetivada. Como esse prazo não estava estabelecido no corpo da lei,

[...] começaram a surgir interpretações, provindas geralmente dos empresários do ensino que mantinham cursos de magistério de nível médio, dando conta que, juridicamente, as disposições transitórias, não poderiam prevalecer sobre o corpo da lei. E como a formação mínima em nível médio estava no corpo da lei, isso significava que se tratava de uma disposição permanente (SAVIANI, 2005, p. 23).

Desse modo, as escolas de formação do magistério em nível médio poderiam continuar existindo, contribuindo para a precariedade no atendimento às crianças, já que algumas dessas formações eram e ainda se apresentam de baixa qualidade. Apesar do histórico da formação docente apresentar um quadro de descontinuidades, não apresenta ruptura com o passado; assim, o saber-fazer dos professores permanece muitas vezes dissociado, assim como acontece com os modelos dessas formações divididas em conteúdos culturais cognitivos e aspectos pedagógicos-didáticos.

Em 1999, a partir do Decreto Presidencial nº. 3.276, no artigo 30, foi definido que a formação de professores em nível superior será para atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental acontecendo exclusivamente em cursos normais superiores.

Já no século XXI, mais precisamente em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, trazendo outro pano de fundo para as discussões sobre a formação dos professores, sobretudo para os da EI e anos iniciais do ensino fundamental.

Esse percurso histórico nos mostra como “[...] a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148). E esse problema perdura até hoje, somando-se a isso o agravamento do aumento das matrículas nos cursos de formação inicial a distância, com essas mesmas características de baixo custo e aligeiramento, tendo como consequência, muitas vezes, a má qualidade no ensino.

A partir de parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os profissionais que atuarão com as crianças até 5 anos devem possuir

[...] formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2013, p. 84).

Nessa perspectiva, a formação proposta às professoras deve fazê-las perceber as crianças enquanto sujeitos de direitos, ao propor um trabalho que alia cuidado e educação no processo de aprendizagem e desenvolvimento, em progressiva evolução dos aspectos biológico, intelectual, emocional, físico, psicológico e afetivo, onde elas vão crescendo, se desenvolvendo e ampliando seu raio de contato com outros adultos.

Tendo em vista essa formação, percebe-se que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são as etapas que apresentam mais precariedade no que toca à formação docente, situação que vem se perpetuando historicamente. Tendo como foco a educação infantil, como já foi abordado, observa-se que essa etapa sempre esteve vinculada a um passado de práticas predominantemente assistencialistas e compensatórias, só passando a se constituir como “direito da criança” a partir da Constituição Federal de 1988.

Esse passado compensatório trouxe, e ainda traz, repercussões hoje tanto no trabalho desenvolvido com as crianças quanto na formação das professoras de educação infantil. Como afirma Kramer (1994), a visão das crianças deficitárias, por serem pobres, não se restringiu somente a elas, sendo direcionada também aos professores, por terem pouco conhecimento e experiências e por sua defasagem cultural, tornando-se

[...] um dos critérios que orienta – embora não de forma intencional – as mais diferentes estratégias de formação (prévia ou em serviço) que se propõem a implantar propostas, desconsiderando as experiências dos professores, negando seu conhecimento, apagando sua história e pretendendo substituir sua prática por outra tomada como mais correta, avançada ou melhor fundamentada (KRAMER, 1994, p. 19).

Essa realidade vai de encontro à concepção de sujeito ativo e autônomo, produtor de conhecimento no processo de desenvolvimento e aprendizagens, tanto em relação às crianças quanto aos adultos. Nesse sentido, compreendemos que a formação docente dos professores, mais especificamente da educação infantil, é um tema prioritário na agenda educacional brasileira atual para combater esse ideário de carência, já que historicamente se apresentou relegada a planos secundários.

Por isso, pensar a formação dos profissionais que atuam nessas instituições de educação infantil significa contribuir para a mudança de um histórico de desqualificação profissional e desvalorização de sujeitos que atuam, intencionalmente, aliando teoria/prática e o cuidar/educar/brincar, basilares no fazer pedagógico das professoras, ainda vistas por alguns segmentos da sociedade como cuidadoras, os baixos salários e a ausência de políticas que priorizem uma formação de nível superior, para atender às especificidades das crianças da educação infantil. Reconhecer a importância da formação e do fazer pedagógico das

professoras desta etapa da educação básica é fundamental para que elas se vejam e assumam tal papel profissional.

No que tange ao tema afetividade na formação das professoras de educação infantil no curso superior em Pedagogia, este vem sendo abordado entrelaçando conhecimentos da área da Psicologia, que está presente nos cursos de formação de professores em nível superior e médio, no proinfantil, através de disciplinas que abordam o tema.

Ao abordar o tema “afetividade”, identificamos nos currículos de formação de professores da educação infantil parte do entendimento de que não tem como falarmos em afetividade sem saber como esse tema está sendo abordado nas formações oferecidas às professoras, e que têm como parâmetro, por exemplo, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Nesse sentido, esta seção incumbir-se-á de compreender a presença do tema afetividade nas formações docentes, a partir de uma revisão teórica, com base em autores como Sabino (2012).

Pensando sobre concepções científicas e epistemológicas antigas, é sabido que inúmeras discussões abordam a teoria cartesiana esboçada no “Discurso do método”, de Descartes, que, apesar de ter criado um método científico, provocou uma cisão entre partes que hoje concebemos como indivisíveis, como corpo-mente, razão-emoção, e que também teve implicações em outras questões, como a relação entre sujeito-objeto e individual-social. Este método de fragmentar para simplificar trouxe consequências negativas para o estudo do sujeito enquanto ser integral e indissociável.

Não se pode falar de formação docente sem levar em conta a afetividade enquanto constituinte do ser humano, em cada lugar e cada tempo histórico. Contudo, o que se constata nos currículos é uma ausência, um “silêncio”, como Sabino (2012) compreende, sobre o tema, nas formações dos professores, seja inicial ou continuada. Percebe-se que são prioritários os conteúdos de raízes tecnicistas, voltados para *o que fazer*, em detrimento do *como fazer*, esquecendo-se que o ato educativo é permeado de afetividade, principalmente no que diz respeito à educação infantil, quando os bebês são dependentes dos adultos e as crianças pequenas, apesar de terem uma forma singular de pensar e se expressar, também necessitam da professora para lidar com suas emoções e sentimentos.

Superando a concepção de que ensinar é transmitir conhecimentos, entendemos a ação pedagógica das professoras como construtoras e transformadoras, e que, a partir do momento que elas detêm conhecimentos necessários para essa ação e conhecendo a criança e

seu processo de desenvolvimento, passam a mediar a relação criança-objetos de conhecimento.

Com a perspectiva de que a formação das professoras é um processo contínuo e mutável, concordamos que

[...] é preciso que se reconheça a característica dinâmica e provisória da formação, em que a produção de conhecimento emerge da transformação social. O profissional da educação é assim entendido como um ser dinâmico e interativo que se envolve no processo de transformação do mundo da qual ele é agente deste. (RODRIGUES *et al.*, 2013).

Nesse papel, subentende-se que as professoras já terão e/ou estarão adquirindo conhecimentos, habilidades, competências e atitudes que guiarão sua prática com as crianças, utilizando, entre outros, conhecimentos referentes aos aspectos cognitivos e afetivos. Desta forma, não é possível conceber

[...] um processo de formação que não tenha como objetivo desenvolver o indivíduo em toda a sua singularidade e, ao mesmo tempo, como um ser social responsável pelo outro. Há de ser uma formação que interfira no processo de humanização do aluno e, como consequência, o transforme em profissional que saiba exercer sua autonomia, mesmo que relativa, no campo do possível, com vistas a interferir também no processo de humanização de seus alunos (SILVESTRE, 2009, p. 1).

Professora e criança estão juntas neste processo de humanização, numa relação que está permeada de afetividade, que necessita de conhecimentos que vão além do que é prescrito nos currículos de formação inicial, como é o caso do curso de Pedagogia e Proinfantil, e que abordam esse tema prioritariamente nas disciplinas voltadas para a área da Psicologia. Como já foi dito anteriormente, alguns desses cursos apresentam um enfoque maior voltado para os aspectos cognitivos, interessados e preocupados, muitas vezes, em realizar uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento da fala, da motricidade, da apreensão da cultura e do mundo que a cerca.

Com essa influência do enfoque no aspecto cognitivo, onde a fala, o pensamento e a compreensão da cultura se destacam nas sistematizações pedagógicas em creches e pré-escolas, é perceptível que esse foco também existe nas formações de professoras e no grande número de estudos e pesquisas sobre essa temática, em detrimento dos aspectos afetivos e emocionais, fato identificável na unanimidade das disciplinas e conteúdos voltados para as formações iniciais.

Em relação ao aspecto cognitivo, as professoras, em suas práticas pedagógicas, trabalham conteúdos da cultura, dentre eles da área da matemática, linguagem, percepção,

hábitos, pensamento; no aspecto físico, trabalham o cuidado do corpo, a higiene, a motricidade, o deslocamento, a autonomia, no aspecto social elas trabalham as relações entre pares as interações o respeito pelo outro a solidariedade. E o aspecto afetivo, como é entendido e desenvolvido com os bebês e as crianças pequenas nas instituições infantis?

É possível que, ao fazer essa pergunta, a compreensão do tema afetividade volte-se para duas compreensões equivocadas que, possivelmente, permeiam a temática: uma é em relação à professora ligada à figura materna, e outra em relação à ação da professora romantizada, que age somente baseada no amor, no carinho e em gestos de afeto. Longe de defendermos estas práticas e visões, nos baseamos na teoria da pessoa completa de Wallon (2007) sobre os aspectos constituintes da pessoa humana, compreendida em unicidade, que afeta e é afetada nas relações sociais que estabelece e em quem estão imbricadas emoções e sentimentos positivos e negativos.

Voltando ao assunto em estudo, que é a presença do tema afetivo nos currículos de formação inicial, entendemos que a criança e o processo de ensino e de aprendizagem são núcleos básicos do trabalho docente, partindo da constatação teórica de que a dimensão afetiva tem sido negligenciada na formação dos professores que vão atuar na escola básica (ARROYO, 2000) e que a educação infantil e as especificidades do trabalho realizado nas instituições que atendem a esta etapa são pouco aprofundadas nos cursos de Pedagogia, (GATTI; NUNES, 2008). Levantamos a hipótese de que a afetividade, nesta formação e também na formação proposta pelo Proinfantil, não é abordada de forma significativa para a prática das professoras da educação infantil, fato que justifica nosso interesse por esta temática. Assim, estudar sobre afetividade se torna necessário e urgente.

Esta formação, pautada em princípios políticos, éticos e estéticos, deve favorecer a atuação do (a) professor (a) de forma comprometida e crítica, a partir de uma base sólida de conhecimentos inerentes ao fazer educacional, aliando teoria e prática do saber-fazer da educação infantil, capaz de fazê-lo (a) compreender seu papel e função social. A importância dessa base formativa soma-se à necessidade de o educador conhecer os aspectos e fatores afetivos-emocionais implicados na relação com a criança e para o desenvolvimento dela.

Esse conhecimento sobre os aspectos afetivos traz inúmeros benefícios, tanto para as professoras, possibilitando a elas, no fazer pedagógico, a identificação e compreensão de suas próprias emoções e sentimentos nas relações estabelecidas com as crianças e seus pares, quanto para as crianças, que são compreendidas e estimuladas a desenvolver suas aptidões de expressão desses afetos através das emoções e sentimentos.

Sobre o entendimento de como a criança está em termos afetivos/emocionais, Dantas mostra como é fundamental ter esse conhecimento, ao afirmar que “[...] a ansiedade infantil, por exemplo, pode produzir no adulto próximo também angústia ou irritação. Resistir a essa forte tendência implica em conhecê-la, isto é, corticalizá-la, condição essencial para reverter o processo” (1992, p. 88). Esse afetamento na relação entre adulto e criança se dá em qualquer contexto, inclusive na creche, e pode ser explorado a partir da compreensão do caráter, da subjetividade e da personalidade das professoras e das crianças, que apesar de se formarem principalmente no contexto familiar, recebem influência do contexto educacional.

Primeiramente, referindo-nos às professoras, esse afetamento deve ser entendido por meio da personalidade das professoras, que já passaram pelas etapas de desenvolvimento humano, que foram educadas em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais diversos, complexos e muitas vezes antagônicos e já chegam nas formações já, fundamentalmente, solidificadas. Personalidade constituída da subjetividade particular de cada sujeito, da história de vida e das experiências vivenciadas desde a infância, onde a expressão das emoções e sentimentos é algo positivo e estimulado ou é algo negativo é reprimido.

Essas crenças das professoras sobre sentimentos e emoções vão interferir diretamente na prática pedagógica realizada com as crianças. Não de forma determinista, mas pela compreensão de que a forma como o sujeito foi socializado, formado e educado é projetada e, muitas vezes, perpetuada nas atitudes e comportamentos durante a vida e nas relações que ele ou ela estabelece. Desta maneira, os cursos de formação inicial têm, ou deveriam ter, a incumbência de contribuir para a transformação e/ou reflexão de crenças subjetivas das professoras sobre o tema da afetividade, para que elas não perpetuem, nas relações com as crianças, atitudes de opressão ou repreensão da afetividade delas.

Já em relação ao afetamento nas crianças, entendemos que elas são seres em formação e têm nos adultos que fazem parte da sua vida a referência dos padrões de comportamento e compreensão do mundo a sua volta. Se os adultos que lidam com ela cotidianamente, como é o caso das professoras, nas creches, creem e agem de forma positiva ou negativa em relação à expressão e à vivência das emoções e sentimentos, isso influenciará suas condutas e, conseqüentemente, o seu processo de desenvolvimento.

Ratificando nosso pensamento, concordamos com Sabino, que afirma que “[...] os adultos, como transmissores das concepções educativas, determinam quais são os afetos permitidos nas relações; como devem ser expressados; o que é adequado ou não a crianças e jovens sentirem ou dizerem” (2012, p. 113). Por isso, defendemos que é indispensável que o tema afetividade seja abordado e aprofundado nas formações iniciais dos professores de

creche, sendo base das práticas pedagógicas, entendendo que as relações e o processo de ensino e aprendizagem são movidos por emoções e sentimentos e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitem esse processo (LEITE; TASSONI, 2002).

Porém, apesar da importância inegável deste tema, identificamos a carência de estudos sobre a afetividade com pressupostos científicos que fujam às concepções errôneas, exemplificando essa realidade por meio de duas pesquisas realizadas, uma por Ribeiro (2010) e outra por Simonetto, Ruiz e Murgo (2012). A primeira autora vai identificar que, no que concerne às obras dedicadas à formação dos professores, constata-se a pobreza de publicações dedicadas, especificamente, ao domínio afetivo na relação educativa. E que,

[...] apesar do discurso científico e oficial atentar para a necessidade de se desenvolver a competência afetiva nos programas de formação para professores, a fragilidade desses programas, no que concerne à dimensão afetiva é largamente reconhecida pelos participantes (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005, p. 49).

Com base nessa realidade, compreendemos que a renovação e a transformação da realidade educacional que temos atualmente passam também pela formação docente que, no decorrer do tempo, vem sendo alvo de debates e discussões acerca de uma base nacional comum para os cursos de pedagogia no Brasil, onde o currículo dos cursos possam atender às necessidades de formação dos futuros professores para dar conta de acompanhar as constantes mudanças sociais e econômicas da nossa sociedade.

Essa realidade nos inquieta e instiga a conhecer mais sobre a afetividade na relação professora-criança e, conseqüentemente, na prática pedagógica da primeira, voltada para o desenvolvimento integral da segunda, aliando não só aspectos intelectuais, mas também físicos, emocionais, sociais e afetivos.

A segunda pesquisa¹⁴, que mostra a escassa produção científica a respeito da afetividade na educação, expõe um levantamento de literatura publicada em bases de dados de periódicos científicos, constatando que dos nove artigos que elas encontraram sobre afetividade, cinco são pesquisas bibliográficas de fundamentação teórica, três são pesquisas qualitativas, através de análise de conteúdo, e uma pesquisa mista, com análise de conteúdo e do discurso. Diante desse estudo, percebe-se que o número de obras sobre afetividade ainda é

¹⁴ “[...] foi realizada uma busca nas bases e livros em agosto de 2012, a partir de critérios de seleção e exclusão e termos definidos a priori, tendo como escopo de análise um total de 09 artigos que tiveram seus textos analisados. Os dados coletados foram de participantes provenientes dos estados de São Paulo (5 artigos), Pernambuco (2 artigos) e Bahia (2 artigos)” (SIMONETTO *et al.*, 2012, p. 48).

bem reduzido e a necessidade de desenvolver, nos professores, a dimensão afetiva na relação educativa é claramente necessária. Apesar de perceber que o tema afetividade no campo educacional vem ganhando mais atenção é notório que muito se falta para a compreensão deste fenômeno e essa realidade nos instiga a aprofundar nosso olhar sobre esse tema.

Nessa perspectiva, por meio da leitura de documentos de referência para formação e prática de professores da educação infantil, passamos a perceber como a afetividade é abordada nos documentos oficiais: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998), “Critérios para um atendimento em creche que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (2009), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação – PNEI (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

4.1 A Afetividade na formação: a realidade e os documentos oficiais

Ao tratar sobre educação infantil, nos deparamos com uma realidade que nos chama a atenção: o número insuficiente de professoras para o número de crianças, o que afeta diretamente na interação e na relação afetiva entre elas; os conflitos e disputas na relação instituição-família; a dicotomia entre cuidar e educar; pouca ou nenhuma valorização dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil; salários baixos; poucas condições de trabalho, material, espaço e recursos; a indefinição do perfil das profissionais, que inúmeras vezes ainda se confunde como de cuidadora, etc.

Focando nosso olhar na formação dessas professoras, entendemos que

[...] as representações dos profissionais, nem sempre conscientes, precisam ser reveladas, refletidas e analisadas, num processo de redescoberta das próprias concepções, preconceitos, rejeições, culpas, medos e baixa autoestima. É um exercício constante de teorização de sua prática (SANCHES, 2004, p. 202).

Nesse sentido, entendendo que “[...] a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou a modalidade” (MEC; DPE; COEDI; BARRETO, 1994, p. 11), causando impacto tanto na qualidade do atendimento oferecido, quanto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois deixa de ser um serviço assistencialista e passa a se configurar como um atendimento pedagógico intencional, pensado e sistematizado, em que há a indissociabilidade entre educação e cuidado.

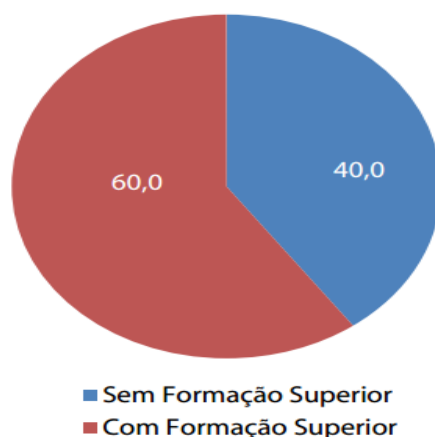
Um aspecto que queremos deixar claro é que não queremos culpabilizar ou responsabilizar as professoras pelo sucesso ou fracasso do trabalho desenvolvido com as crianças, pois não é responsabilidade somente delas a qualidade na educação. Elas fazem parte desse conjunto de fatores que levam à tão almejada qualidade na educação infantil. A qualidade da educação perpassa por condições de trabalho, por formação que atenda às especificidades das crianças, que valorize os conhecimentos e experiências das professoras, por remuneração adequada a jornada de trabalho e plano de carreira dos professores, entre tantos outros fatores que estão para além das responsabilidades das docentes.

Quando falamos em responsabilização, estamos nos referindo à “acusação” ou ao sentimento de culpa que, historicamente, os professores sofrem em relação ao sucesso ou fracasso na aprendizagem das crianças. Quando o Estado e a sociedade imputam sobre eles a responsabilidade de serem “os (as) salvadores (as)” da educação das crianças, pressionando para que, sozinhos, deem conta do sucesso educacional, com a justificativa de que se eles recebem já formação para atuar em sala de aula ou sala de atividade¹⁵, estão se isentando de suas responsabilidades, que é dar todo o apoio material, financeiro e pedagógico, além de todo aparato necessário para que o professor possa fazer sua função com competência e qualidade.

Nesse sentido, nos questionamos sobre o quantitativo de professoras formadas no Brasil e a qualidade dessas formações. Sobre a quantidade, percebemos que, na realidade brasileira, a partir do Censo Escolar (2013), ainda há uma defasagem no número de professoras da educação infantil com formação em nível superior. Utilizamos o termo defasagem por entendermos que após anos de lutas pela qualidade e avanços na educação infantil, esse número deveria ser bem mais expressivo. Podemos identificar os números no gráfico em seguida:

¹⁵ “As salas de aula como existem ainda em muitas instituições infantis, passam a ser consideradas inadequadas para o atendimento as crianças. Salas adequadas para se atender a crianças de 0 até 12 anos de idade, são salas de atividades. A diferença conceitual deve-se ao fato de que numa sala de atividades, as crianças podem estabelecer interações em diversos ambientes, previamente organizado pelo (a) professor (a), que favorecem aprendizagens e interações. As salas de aula, com uma carteira atrás da outra não favorece interações” (AGUIAR, 2013, p.).

Gráfico 01 - Defasagem no número de professoras da educação infantil com formação em nível superior



Fonte: MEC/Inep/Deed

Como mostra o gráfico, apesar de o número de professores com formação em nível superior ser maior que o percentual das professoras sem formação, é necessário continuar reivindicando ações e melhorias para o aumento desse quantitativo através de políticas de formação de professores da educação básica que não privilegiem somente números, mas que tenham como foco a qualidade dessa formação, tendo em mente que muito ainda pode ser feito para avançar nesse sentido.

Contudo, não somente a formação inicial dará conta de elevar a qualidade na educação infantil; continuar os estudos e aprofundamentos do saber-fazer da atuação profissional docente também constituem fator imprescindível. Nesse aspecto, nos apoiamos no DCNEB, que afirmar que

[...] programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2013, p. 92).

Essa necessidade se faz urgente, principalmente no que se refere à educação infantil, que em comparação aos demais níveis de ensino apresenta o índice mais alarmante de baixa formação. Só a título de exemplo, no mesmo documento do Censo citado anteriormente podemos perceber que nos anos iniciais do ensino fundamental, a diferença entre professores com e sem formação em nível superior é de 72,4% são formados e 27,6% não são. Nos anos

finais do ensino fundamental essa diferença é menor, contando com 86,8% de professores formados e 13,2% sem formação. E no ensino médio 92,7% com e 7,3% sem formação.

Detendo-nos em clarificar qual o perfil profissional exigido para que professoras possam atuar na educação infantil, o RCNEI traz certa indefinição de que profissional teria que ser este. Sobre essa indefinição, é de conhecimento público que

[...] se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc. (RCNEI, 1998, P. 39)

Essa formação mínima e precária se estende por toda a história da formação dos/as professores/as de educação infantil até nossos dias, exigindo, para uma educação infantil de qualidade, a definição de um perfil profissional e uma formação de nível superior, que atenda as especificidades do trabalho com as crianças até 5 anos.

Ainda sobre o perfil profissional, mesmo sem ter uma definição clara de que perfil é esse, o RCNEI vai dizer que é necessário que o (a) professor (a) tenha competência polivalente¹⁶. Essa competência pressupõe uma formação que atenda tanto aos conteúdos amplos, necessários à atuação profissional que entrelaça teoria e prática, como conhecimentos específicos referente às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças. Uma formação que entenda a prática pedagógica enquanto práxis¹⁷, ou seja, ação-reflexão-ação, como propôs Paulo Freire (1979).

Essa formação proposta por Paulo Freire parte da visão de educador enquanto ser político-crítico-reflexivo, que, de acordo com sua visão política, de mundo e de homem a ser formado, tem significativo peso e relevância sobre a formação dos educandos. Desta forma, Freire vai distinguir dois tipos de educador:

¹⁶ “Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41).

¹⁷ Sobre práxis, Freire vai dizer que é algo inerente ao homem e que “[...] somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1979, p. 15).

[...] o educador 'bancário' do educador 'problematizador'. O primeiro, caminha com a posse do objeto de conhecimento, transmitindo-o/depositando-o (segundo suas crenças, valores, opções, escolhas...) ao educando (que o recebe passiva e acriticamente). O segundo, faz do processo de conhecimento um mediador da relação educador-educando e faz da conquista e da produção do conhecimento a busca permanente da consciência crítica e reflexiva (SCOCUGLIA, 2006, p. 15).

Esse (a) professor (a) educador (a) problematizador tem papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Fundamentando-nos no RCNEI, este (a) deve ser

[...] mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998, p. 30).

Restringindo o interesse desta pesquisa ao processo formativo das professoras que atuam com crianças de até 5 anos, encontramos apoio teórico em Micarello ao esclarecer que os documentos oficiais não contribuem muito essa definição do perfil de tais profissionais, e que “[...] a precariedade na formação dos professores da educação infantil é antiga, ligada à própria indefinição de papéis do profissional que atuam com crianças pequenas” (2013, p. 213). Essa indefinição traz a preocupação sobre até quando ela perdurará.

Transpondo essa problemática e partindo do pressuposto de que existem indicadores de qualidade para a Educação Infantil – critérios que avaliam se o atendimento às crianças é satisfatório, identificamos que a formação das professoras é um deles. Sobre esse aspecto, entendemos que

[...] professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade (BRASIL, 2009, p. 54).

Entretanto, apesar de esse indicador ser imprescindível para a qualidade da educação infantil, ele ainda se apresenta de forma precária. Mesmo figurando o curso universitário de Pedagogia, contemplado no artigo 62 da LDB, como pré-requisito legal para a formação de professores que atuarão na educação básica, especificamente na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, ainda se identifica a oferta de formação em nível médio, o histórico “curso normal”. Oferecidos principalmente a professores que atuam na educação infantil, tais cursos aparentam estar norteados pela ideia de que, para se trabalhar com criança, basta brincar e cuidar de suas necessidades físicas de

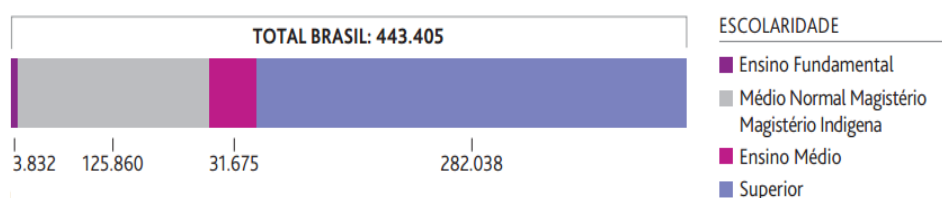
alimentação e higiene. Ideia que está presente nas representações da certa parte da sociedade sobre o trabalho docente nesta etapa da educação.

Analisando e investigando as pesquisas realizadas sobre a formação universitária de professores da EI em diferentes bases de dados, durante o período de 2000 a 2013, Cavalcante constatou em onze estudos que

[...] a formação do profissional da EI necessita sofrer mudanças que dizem respeito, especialmente, à legitimação da educação da criança pequena nos cursos de formação de professores. Entende-se como principais desafios a serem superados: a) a falta de identidade e o caráter de hiperformação identificado nos cursos de formação; b) a ausência de conhecimentos/conteúdos que promovam discussões a respeito da educação da criança pequena; c) lacunas apresentadas pelos docentes dos cursos de Pedagogia no que diz respeito aos conhecimentos pertinentes à EI; d) predominância do modelo escolar na estrutura dos cursos de Pedagogia; e) lógica disciplinar presente nas academias do país e sua incompatibilidade com as aprendizagens necessárias à infância (CAVALCANTE, 2014, p. 4).

Um desses desafios pode ser verificado pela realidade mostrada pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014), que expõe o baixo índice de professoras da educação infantil com formação adequada para atuar nessa etapa da educação básica, como aponta o gráfico:

Gráfico 02 - Índice de professoras da educação infantil por escolaridade



Fonte: MEC/Deed – Sinopse Estatística da Educação Básica

Esses dados nos fazem refletir sobre os tipos de formação, tanto inicial quanto continuada, que os professores têm recebido, se essas formações contribuem, e de que maneira o fazem, para um trabalho qualificado, além de nos questionarmos sobre que tipo de trabalho pedagógico vem sendo realizado nas creches e pré-escolas e com base em quais conceitos e concepções as professoras têm desenvolvido suas práticas pedagógicas. Essas são reflexões que nos instigam e inquietam, devido à percepção da realidade educacional que temos, ao identificar que o fato de haver profissionais desqualificados para o atendimento às

crianças é um dos fatores que influencia para que ainda existam creches com práticas assistencialistas.

Essa desqualificação perpassa, ainda, pela carência de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, do processo de ensino e aprendizagem da criança e da cognição e afetividade enquanto aspectos indissociáveis na visão de uma criança integral, uma, fazendo emergir a necessária prioridade e urgência que a educação infantil merece ter. Isto deve se dar a partir de uma formação docente que dê conta de capacitar as professoras, a fim de que estas conheçam e estimulem, por meio de ações e práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas, os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social que estruturam a criança.

A partir deste conhecimento justificamos a realização desta pesquisa sobre afetividade e suas implicações na prática pedagógica dos professores, propondo uma investigação sobre esta temática nas políticas educacionais voltadas para a formação docente, onde o profissional polivalente que trabalha com a educação infantil necessita estar inserido nas políticas de formação docente, pois sua formação deve privilegiar os aspectos citados acima, principalmente o afetivo, que, muitas vezes, não recebe a devida importância.

Com essas reflexões, buscamos identificar: quais políticas de formação o governo brasileiro tem elaborado para que essa realidade seja superada? É com base nessas questões que passaremos a falar sobre as atuais políticas educacionais de formação de professores.

Pensando no entrelaçamento entre vida intelectual, processos de conhecimento e as ações no ensino e na educação de forma geral, o tema da formação docente na educação infantil nos traz a preocupação sobre as políticas educacionais que o poder público tem oferecido para a formação dessas professoras. Para abordar essa questão, precisamos entender, primeiramente, que formação inicial está articulada à formação contínua, e que em um contexto mais amplo a educação se insere como direito social, tal como moradia, segurança, saúde, etc. Tais direitos são conquistados por meio de amplos movimentos sociais no decorrer da história brasileira.

Analisando a história da educação, perceberemos que, em comparação ao passado, estamos diante de uma realidade educacional que alcançou níveis mais elevados de participação popular, apesar de ainda não serem satisfatórios. Além disso, percebe-se o aumento do número de pessoas com acesso à escolarização gratuita e obrigatória, fato positivo, mas que não se deu sem lutas e mobilizações da sociedade. Partindo do pensamento gramsciano de que o direito não é dado pela benevolência do Estado, mas é conquistado através de lutas e movimentos, percebemos que da mesma forma acontece com as políticas

educacionais de formação docente, onde há a necessidade de dar voz aos que estão no chão das escolas, creches e pré-escolas, para aconteçam discussões e debates que contem com a participação popular para a decisão de quais políticas dão conta de atender às demandas para uma educação de qualidade.

No que concerne às relações sociais desiguais e injustas, em cada período histórico, o Brasil é marcado por dirigentes que se estabelecem para, teoricamente, defender e garantir os direitos sociais, mas que na verdade, muitas vezes, querem perpetuar sua posição no poder, como afirma Maquiavel em seu livro “O Príncipe”. Nesse contexto, os direitos só são adquiridos a partir da mobilização e movimentos sociais em que os cidadãos e cidadãs vão em busca, por meio da luta e das reivindicações, de que o Estado, através de políticas públicas, cumpra com sua responsabilidade de garantir a efetivação desses direitos.

É notório que as políticas educacionais estão pautadas em bases teóricas que definem, por exemplo, concepções de educação, de ensino, de criança e de direitos. Tais bases teóricas são definidas a partir dos princípios instituídos pela crença partidária do governo vigente. De acordo com as concepções eleitas por este governo, as políticas públicas adotarão projetos, programas e propostas para a população.

Tais políticas têm como base leis como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que marcaram significativos avanços na defesa e garantia dos direitos das crianças à educação, não só como proposta, mas como efetivação, legitimando a educação como direito de todos e dever da família, da sociedade e do Estado.

Voltando nosso olhar para a formação das professoras da educação infantil e pensando na perspectiva de que toda política educacional para a educação infantil é caracterizada pela concepção de Estado e de política social que o governo vigente tem, é importante conhecer quais ações o governo tem elaborado e oferecido para que a realidade da formação precária nesta etapa seja superada. Entendendo políticas sociais como direitos sociais implementados por um Estado e que se estabelecem através de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, entre outros, concordamos com Hofling, que define Estado como

[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército, e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outro) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a uma orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (2001, p. 31).

Dentro desse contexto de Estado e governo, abordamos educação como uma política pública social que objetiva formar intelectualmente os cidadãos, de forma autônoma e emancipatória, redistribuindo os benefícios sociais e visando diminuir as desigualdades existentes na história do Brasil desde a colonização.

Situando as políticas educacionais no contexto brasileiro, é necessário esclarecer que estas adquirem significado específico, dependendo do contexto sociopolítico e histórico em que são desenvolvidas. Na história das políticas educacionais para a EI, percebemos que o caráter compensatório foi a marca das ações do setor público, que, a partir de 1930, passou a participar do atendimento às crianças, iniciando, em 1960, programas fundamentados na visão de privação cultural.

Contudo, atualmente, não é aceitável que as políticas educacionais ainda permitam que essas concepções retrógradas venham à tona em pleno século XXI. É importante que as novas concepções favoreçam políticas que possam contribuir para o avanço da qualidade na educação infantil, por meio dos muitos aspectos que compõem essa qualidade, enfatizando, sobretudo, a formação das professoras.

Assim, percebe-se que a formação inicial dessas professoras é uma questão relacionada ao progresso e ao desenvolvimento profissional, e que deve ser realizada por diversas políticas que se efetivam por meio da via normativa e pela criação dos projetos e programas.

Como via normativa, temos a LDB, instituída em 1996, estabelecendo quais seriam os cursos de formação docente e onde estes aconteceriam. Isto levou à construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação para, em 2002, homologar a Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior de Graduação em Licenciatura Plena, e a Resolução CNE/CP 02/2002, que estabelece os mínimos de duração total de carga horária dos principais componentes desses cursos.

Pela via dos programas e projetos, no que tange às políticas de formação de professores da educação básica, o governo federal, em 2006, cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800, sob responsabilidade da Diretoria de Educação a

Distância, que por sua vez estava ligada à Capes, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC, objetivando a formação inicial e continuada de professores por meio da educação à distância (EaD), mostrando, com isso, uma nítida contradição com normativas legais estabelecidas.

Os cursos da UAB são direcionados àqueles que enfrentam dificuldades para realizar um curso superior, mas também, prioritariamente, “[...] aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 50). Esses cursos surgiram como resposta a dois problemas principais: a falta de qualificação de professores e a dificuldade de acesso da população à educação superior através da flexibilização no acesso à educação. Contudo, essa modalidade de formação apresenta alguns entraves para que se efetive em seu objetivo, como, por exemplo, professores que ainda não detém conhecimentos acerca das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e da Educação a Distância (EaD).

Entretanto, diante desses entraves e dessa modalidade, constatamos que, apesar da EAD ser um “processo de ensino-aprendizagem a distância (que) envolve vários elementos que necessitam estar em sincronia e harmonia para que esta modalidade favoreça de fato a aprendizagem [...]” (SILVEIRA; PEIXOTO, 2014, p. 16), ela ainda deixa de lado a opinião do personagem principal desse processo: o aluno. Entendemos que, para que se pense em formar professores é imprescindível coloca-los como agentes definidores de qualidade desse tipo de formação, pois “é para ele e por ele que, a produção de conteúdo, o roteiro pedagógico e a administração de qualquer atividade a distância são desenvolvidos” (SILVEIRA; PEIXOTO, 2014, p. 16).

Além dos cursos da UAB, identificamos outro marco nas políticas educacionais para a formação docente. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, passando a disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada para professores.

Esta política afirma em um de seus objetivos que o Ministério da Educação deve prover ações e programas destinados à formação inicial e continuada dos docentes da educação básica que já estão em exercício da docência, com fomento da Capes, bem como bolsas e incentivos aos alunos de cursos de licenciatura e apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e às instituições públicas para implementação de programas,

projetos e cursos de formação. Esses programas constituem o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Este plano tem como suporte um sistema informatizado (Plataforma Freire), que é o meio por onde os professores se inscrevem nos cursos de formação inicial e continuada, na modalidade presencial, e que, pela modalidade a distância, são oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo a Capes, este plano

[...] é um Programa emergencial [...] (que) fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: **I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; **II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e **III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (BRASIL, 2010)¹⁸.

Tais cursos são oferecidos pelas instituições públicas de educação superior (IPES), em colaboração com as secretarias de educação dos estados, municípios e Distrito Federal, ofertados a professores em exercício na rede pública, mas não atendem à real demanda de formação inicial necessária para a educação básica.

Tendo em vista que antes da LDB a formação mínima exigida para atuação na educação básica era o nível médio, após a promulgação desta, além dessa formação, o curso de Pedagogia passa a ser o foco, recebendo uma elevada demanda de docentes para formação em nível superior. São esses dois tipos de formação que mais à frente serão abordados neste trabalho, como fonte de informações sobre como e quando o tema afetividade é abordado nesses cursos.

Essas oportunidades de formação, muitas vezes, se apresentam com características voltadas para uma concepção de formação generalista, de forma aligeirada e de baixo custo, fato que põe em discussão a necessidade de rever os currículos, a relação e a articulação entre educação básica e ensino superior e a estrutura dos cursos ofertados para a formação dos professores. Tudo isso tem sido colocados em pauta atualmente, sobretudo por meio dos debates sobre

¹⁸ Citação retirada da *website* da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 19/10/2015.

[...] questões e problematizações relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; às oportunidades para desenvolvimento cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa; às articulações entre etapas e modalidades da educação básica que não são considerados em sua plenitude; à relação entre matrizes curriculares do processo formador e dimensões nacional comum e diversificada do currículo da educação básica, bem como dos sentidos do trabalho contemporâneo; às disputas sociais e políticas de que a educação e a escola fazem parte e aos sentidos de diversidade e desigualdade (BRASIL, 2014, p. 7).

Essas questões levam a outro ponto crucial para que a formação docente receba a devida atenção necessária, a saber, a necessidade de construção de uma política nacional de formação de professores, onde os entes federados deverão atuar em colaboração. Uma política que possa contribuir para uma formação que dê conta da especificidade da prática pedagógica requerida no chão das escolas, creches e pré-escolas, pela polivalência exigida nessas instituições, abarcando os conhecimentos específicos necessários, aliados com a prática, para o trabalho com bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

No que tange às responsabilidades do Estado enquanto promotor de políticas públicas, entendemos que este tem a função de estabelecer e garantir os direitos de todos os cidadãos a partir de princípios socialistas e democráticos, entendendo que aí estão inseridas as distintas faixas etárias, raças/etnias, credos religiosos, classes sociais e econômicas, que diferenciam o ser humano em suas características e contextos.

Quando focamos as políticas de formação de professoras de educação infantil, nosso intuito é pensar numa formação de qualidade que favoreça o aprofundamento de conhecimentos inerentes ao seu fazer pedagógico de modo dialético, envolvendo teoria e prática, aliando-as a melhores condições de trabalho, remuneração, jornada de trabalho e a partir da perspectiva que assim como as crianças devem ter seu direito de ter uma educação de qualidade, as professoras também são cidadãs que precisam ter condições de atuar pedagogicamente.

Sobre essa formação inicial e contínua, somada à profissionalização, entendemos ainda que se faz necessário construir uma política que

[...] ultrapasse os cursos e reciclagens, fragmentados e descontínuos, historicamente avaliados como não contribuindo para a formação. Construir a formação e profissionalização de forma indissociável, bem como a escolaridade como direito do cidadão, é uma tarefa que se coloca prioritária. (SANCHES, 2004, p. 203).

Para além dessa formação, que deve ser oferecida por meio de políticas educacionais governamentais, concordamos que deve haver uma política institucional de formação em exercício em cada creche e pré-escola que vise romper com práticas

assistencialistas advindas do passado, tanto na prática das professoras quanto nas formações realizadas com e para elas. (AGUIAR, 2013).

No que se refere a esta formação, vislumbramos um possível avanço para a formação dos professores da educação infantil, proposto no Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei 13.008/2014, ao estabelecer, na meta 15,

[...] em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do **caput** do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (DOU, 2014, p. 6)

Contudo, apesar da visão positiva em relação a essa possibilidade, podemos verificar que estamos prestes a findar esse prazo e não vemos essa política ser amplamente debatida para sua efetivação. Com a ausência desse amplo debate e participação popular nas tomadas de decisões, podemos estar diante do que aconteceu no PNE anterior, cujas metas não foram cumpridas. Essa realidade é um ponto urgente a ser debatido, política e academicamente, já que, segundo a meta 1, estratégia 8 do atual PNE, não há especificação do tempo nem de como a formação dos professores da educação infantil será totalmente realizada em nível superior, deixando dúvidas em relação à efetivação dessa estratégia.

Para além dessa preocupação, passaremos a abordar os dois tipos de formação que avaliamos ser necessário especificar nesta pesquisa, a saber, o curso de Pedagogia, em nível superior, e o Proinfantil, em nível médio.

Partindo do pressuposto que os cursos de formação inicial apresentam uma lista de disciplinas e conteúdos dos conhecimentos inerentes ao saber-fazer das professoras, entendemos que o foco deve ser o atendimento de qualidade nas instituições de educação infantil, que tem como consequência a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas. Mas esses cursos conferem legitimidade à habilitação das docentes? E que conhecimentos são esses?

Inicialmente, a Pedagogia não apresenta consenso quanto à sua definição e ao seu significado, podendo ser abordada enquanto teoria, campo investigativo ou atividade prática. Porém, neste estudo, a identificamos enquanto “[...] ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional, no qual se inclui a docência, (que) embora nele se incluam outras atividades de educar – não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos” (PIMENTA, 2011, p. 8). Sobre essa formação, que é

orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia, podemos englobar também a

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2007, p. 1).

Passando a explorar o curso de Pedagogia, ao qual entendemos ser a formação inicial instituída para habilitar as professoras à docência na educação infantil, é importante frisar que esta formação e o currículo deste curso já passaram por diversas modificações no decorrer da história, até chegar ao que temos hoje, trazendo como consequência “[...] o problema de se centrar o perfil de formação quase somente no conhecimento disciplinar específico (biólogo, físico, químico, linguista etc.) e não na formação de um professor para a educação básica, onde deverá trabalhar com crianças e adolescentes em desenvolvimento” (GATTI; NUNES *et al.*, 2010, p. 96).

Apesar disso, a formação em nível superior abarca saberes docentes que são um corpo de conhecimentos específicos da profissão, que orientam e configuram uma prática pedagógica exigida em um trabalho de qualidade em creches, pré-escolas e qualquer instituição educativa. Esses saberes agem na prática dos (as) professores(as), influenciando a natureza, a perspectiva e as abordagens do fazer profissional.

Baseando-nos em pesquisas realizadas por Gatti, Nunes *et al.* (2010) sobre um mapeamento das propostas curriculares para a formação para professores da educação básica, que analisou licenciaturas em Pedagogia em regiões do Brasil nas esferas públicas federal, estadual e municipal e privada, no que se refere ao que está sendo oferecido como disciplinas formativas e saberes docentes, conseguimos entender, a partir de uma visão¹⁹ ampla do curso de Pedagogia, o construto de conhecimentos que os professores vêm recebendo atualmente.

Tal pesquisa vai especificar que as categorias de conhecimentos compostos nas disciplinas deste curso são: fundamentos teóricos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos relativos à formação profissional específica, conhecimentos relativos ao nível da educação infantil e modalidades de ensino específicas,

¹⁹ “[...] a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, de um lado, e das disciplinas encontradas nos projetos pedagógicos das instituições, elaboraram-se categorias que permitem uma visão mais clara do que vem sendo proposto nessa formação, em função da dispersão disciplinar observada. Foi proposto, então, um agrupamento das disciplinas de forma que se pudesse ter maior clareza do que se oferece como formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior. A visão obtida é geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular, mas sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos” (GATTI, NUNES *et al.*, 2010, p. 97-98).

outros saberes, como, por exemplo, os temas transversais. Além destes, compõem esta relação os conhecimentos relativos à pesquisa e à orientação de trabalho de conclusão de curso, atividades complementares integradoras e o tempo reservado nessa formação para a relação teoria-prática, nos estágios.

Entre os resultados desta pesquisa, os autores que a realizaram afirmam que a diversidade de disciplinas encontradas nos cursos das instituições analisadas mostra que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, além de “[...] inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI; NUNES *et al.*, 2011, p. 101). Essa realidade, no que tange à educação infantil, traz sérias implicações no atendimento oferecido nas creches e pré-escolas, além de um fazer pedagógico comprometido, baixando assim, a qualidade desta etapa da educação.

Pensando sobre essa questão, voltamos a observar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que deve ser estruturado a partir de três núcleos: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores. Tendo em vista esses núcleos e nos ancorando nas pesquisas já mencionadas, constata-se que a presença de conteúdos referentes à formação para a atuação em educação infantil nas ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia é bastante reduzida. Além disso,

[...] a formação para ele é pouco contemplada, seja nas disciplinas obrigatórias, seja mediante a oferta de optativas, ou de tópicos e projetos especiais. [...] (e que) não se detecta a presença de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas como uma construção integrada a conhecimentos de fundo (GATTI, NUNES *et al.*, 2011, p. 105).

Nesse sentido, pensamos se a prática das professoras de instituições de educação infantil está sendo realizada visando alcançar a qualidade tão falada e almejada e. É nítido que a indissociabilidade entre teoria e prática deve ser uma premissa básica da formação; e não só isso: a teoria deve ser balizada por conhecimentos específicos sobre o fazer pedagógico, as características e singularidades das crianças, o desenvolvimento infantil e as aprendizagens que ocorrem nos primeiros anos de vida das crianças. Esta prática deve, assim, contar com competências e habilidades adequadas para esta profissão.

Diante dessa compreensão e das pesquisas citadas, entendemos, a partir da afirmação de Libâneo, que

[...] conceber o curso de Pedagogia como destinado apenas à formação de professores é [...] uma ideia muito simplista e reducionista. A pedagogia ocupa-se, de fato, da formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneira de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante (LIBÂNEO, 2011, p. 67).

Pensando nessa Pedagogia mais ampla, onde o foco é a formação das crianças, é que identificamos a importância dos conhecimentos de outras áreas que servem de fundamentação para a formação docente, como é o caso das contribuições da Psicologia à Educação. Nessa área, pode-se abarcar temas ligados aos aspectos físicos, sociais, cognitivos, emocionais, biológicos e afetivos da criança.

Como já foi exposto, abordaremos também o Proinfantil, curso de formação em nível médio, na modalidade normal, que funciona de forma semipresencial, promovendo a formação inicial de professores em exercício sem a habilitação mínima exigida. Este curso, implantado em 2005, era coordenado pelas Secretarias de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação a Distância (SEED)²⁰, em parceria com estados e municípios, visando, além de habilitar em magistério, elevar o nível de conhecimento das professoras e aprimorar suas práticas pedagógicas, como também valorizar o magistério, possibilitando o crescimento profissional e pessoal das docentes e contribuir para a qualidade no atendimento às crianças das instituições infantis.

A estrutura deste curso desenvolve-se a partir da metodologia de educação a distância, utilizando-se de materiais auto instrucionais impressos, do Serviço de Apoio à Aprendizagem, através de tutoria, de atividades coletivas presenciais e atividades individuais, contando com registros reflexivos, portfólios, práticas pedagógicas, projetos de estudos, provas e atividades extras. Tal metodologia é orquestrada por universidades federais, que realizam essas formações e acompanham pedagogicamente as cursistas.

Em relação ao currículo proposto para a formação das professoras da educação infantil, este curso fundamenta-se nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e em concepções teóricas que orientam o fazer pedagógico dessas professoras, ancoradas no Núcleo Comum Nacional, através de áreas temáticas que se agrupam em

²⁰ A partir de 2011, o Proinfantil passou a ser coordenado somente pela SEB.

a) Base Nacional do Ensino Médio: • linguagens e códigos (Língua Portuguesa); • identidade, sociedade e cultura (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); • matemática e lógica (Matemática); • vida e natureza (Biologia, Física e Química); **b) Formação pedagógica:** • fundamentos da educação (Sociologia, Filosofia da Educação, Antropologia e Psicologia); • organização do trabalho pedagógico e metodologia. **c) A essas áreas, acrescentam-se:** • língua estrangeira (eleita pelo estado para compor o currículo pleno); • eixos integradores (espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos professores cursistas, funcionando como elemento agregador de todas as áreas); • eixos temáticos (grandes temas que permeiam as áreas temáticas referentes à formação pedagógica) • projeto de estudo (atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica sobre algum aspecto – social, histórico, cultural, ecológico, etc. – de sua realidade local) (BRASIL, 2005, p. 22-23).

Essas áreas temáticas, assim como o curso de pedagogia, contêm conhecimentos da área da psicologia infantil para fundamentar o trabalho pedagógico das professoras e nesse contexto, também possibilita nossa reflexão sobre: como o tema afetividade é abordado nos cursos de formação inicial das professoras de creche? O que é proposto para essas formações, no que tange ao aspecto afetivo, dá conta de formar adequadamente essas professoras? É a partir desse questionamento que passaremos a descobrir os documentos oficiais que subsidiam a formação das professoras e fundamentam a prática pedagógica realizada com as crianças.

A atuação docente na educação infantil é pautada em documentos oficiais que orientam e servem de referência para o currículo, fundamentação teórica e prática a ser desenvolvida com as crianças de creches e pré-escolas, visando seu pleno desenvolvimento. Desta maneira, pautada nos documentos oficiais citados, que regem e orientam o atendimento de crianças na educação infantil em instituições públicas, percebe-se que existem múltiplos debates no que se refere a esta primeira etapa da educação básica. A afetividade está dentre eles. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – (RCNEI) afirma que

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil (BRASIL, 1998, p. 19).

Esses debates e polêmicas não se esgotam em si mesmos, mas abrem um leque de possibilidades para entender que a afetividade, ou o aspecto afetivo, é compreendida a partir das relações sociais estabelecidas nas instituições, entre adultos-crianças, além de ser composta pelos eixos norteadores do trabalho das professoras: o cuidar e o educar.

Este documento afirma que o cuidar acontece nas dimensões afetiva e relacional. A dimensão afetiva é tomada como base para o desenvolvimento infantil, assim

como os aspectos sociais, biológicos e cognitivos, enquanto a dimensão relacional permite a interação entre as crianças e os adultos, que será abordada na próxima seção.

Pensando sobre essa interação e no papel das professoras, o RCNEI vai afirmar que o(a) professor(a) tem por função oferecer um ambiente acolhedor, capaz de oportunizar diversas interações sociais que produzam ou não conflitos, desde que “[...] forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente” (RCNEI, 1998, p.31), e é desta forma que entendemos a afetividade, como aspecto constitutivo presente em todas as relações.

Ainda sobre as orientações e concepções do RCNEI, no eixo temático sobre autonomia e identidade, o desenvolvimento da criança, na construção do seu eu e da sua subjetividade, além da capacidade de ir realizando atividades de forma cada vez mais autônoma, são aspectos que estão intimamente relacionados aos processos de socialização. Nesse processo de socialização, as interações sociais vão acontecendo, ampliando os laços afetivos, possibilitando seu estabelecimento com as outras crianças e com os adultos, contribuindo, assim, para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizados e aproveitados para o enriquecimento de si próprias.

No processo de formação individual e coletivo da criança, a autonomia ocorre por meio da confiança que ela tem nos adultos que lidam com ela diariamente e nas outras crianças, além da confiança que ela passa a ter em si própria, nas suas ações e atitudes, que incide no reconhecimento e na diferenciação entre o eu e o outro. No processo da construção da sua própria identidade, a diferenciação vai ocorrendo também por meio da imitação, quando a criança passa a reproduzir as ações dos outros, surgindo como mecanismo de fusão e diferenciação²¹ em relação ao outro. No que concerne à construção da identidade, o RCNEI referencia a afetividade e a cognição como recursos internos que a criança tem disponíveis e que auxiliam na passagem da heteronomia, situação em que a criança depende do juízo moral de um outro para compreender regras e valores, para a autonomia. Assim, ela passa a ser capaz de compreender que as regras são passíveis de discussão e reformulação, desde que haja acordo entre os elementos do grupo ao qual pertence.

²¹ Sobre fusão o RCNEI vai afirmar que, “Ao nascer, o bebê encontra-se em um estado que pode ser denominado como de fusão com a mãe, não diferenciando o seu próprio corpo e os limites de seus desejos. Pode ficar frustrado e raivoso quando a mãe, ou o adulto que dele cuida, não age conforme seus desejos [...]”. Já em relação à diferenciação, o citado documento diz que “É por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe seu próprio corpo como separado do corpo do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo. O outro é, assim, elemento fundamental para o conhecimento de si” (BRASIL, 1998, p. 15).

Na abordagem do tema processos de fusão e diferenciação, o RCNEI vai abordar o que Wallon chama de simbiose fisiológica, correspondente ao período intrauterino e aos primeiros meses do bebê, quando para ele não existe diferenciação entre ele e a mãe. À medida que o tempo vai passando e a criança vai tomando consciência do seu corpo e dos seus movimentos, diferencia-se desse outro e constrói sua identidade.

O segundo documento estudado foi o PNEI, que surgiu para definir os

[...] principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 10).

Esta política também entende a criança como sujeito de direitos e trata do seu desenvolvimento integral, apontando a afetividade entre os elementos constitutivos da pessoa humana, não dicotomizando as dimensões social, psicológica, intelectual e física, mas entendendo-a em sua integralidade. Outros dois pontos importantes e que merecem destaque neste documento é que algumas iniciativas vêm sendo realizadas buscando romper com a crença assistencialista de que a função da creche é cuidar e a da pré-escola é educar, propondo, como uma das diretrizes desta política, a indissociabilidade entre cuidado e educação. E o segundo ponto faz menção à importância do papel socioeducativo das professoras e professores e dos outros profissionais que atuam na educação infantil, devendo estarem adequadamente qualificados para o desempenho de suas funções com as crianças.

Desta forma, o PNEI confirma o que já foi apontado neste estudo, isto é, que “[...] pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária” (BRASIL, 2006, p. 7).

O terceiro documento, de caráter mandatório, a ser conhecido e que deve estar presente nas formações de professores é o DCNEI (2010). As diretrizes de orientação deste documento foram elaboradas com a finalidade de nortear as propostas pedagógicas das instituições voltadas para o público infantil e, conseqüentemente, os planos de trabalho das professoras. No tópico sobre organização de tempo, espaço e materiais abordado no citado documento, identificamos que o trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas pelos professores e profissionais responsáveis pelo atendimento às crianças deve ter o aspecto afetivo como imprescindível para a efetivação de uma proposta pedagógica que assegure, assim como nos outros documentos, “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora,

afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p. 19).

Ainda no que tange à construção das propostas pedagógicas das instituições que atendem as crianças até 5 anos, o DCNEI vai direcionar seus objetivos para a construção desses projetos, visando garantir o direito das crianças à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação, e podemos inferir que esses direitos são alicerçados na compreensão da afetividade enquanto aspecto basilar para uma relação de confiança, onde o respeito e a dignidade são levados em consideração nas relações entre os pares da instituição, favorecendo, assim, a convivência social.

O último documento que analisamos, buscando identificar a abordagem do aspecto afetivo, foi o que estabelece os critérios para um atendimento em creche que respeitem os direitos fundamentais das crianças (2009). Este documento é composto por duas partes: a primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, sobretudo no que toca às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças; já a segunda parte explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Segundo os critérios para a unidade creche, identificamos diversos deles que fazem referência à afetividade: direito à atenção individual, direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, direito à higiene e à saúde, direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, direito à proteção, ao afeto e à amizade, direito a expressar seus sentimentos, direito a uma especial atenção durante o seu período de adaptação e direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Como explicitação dos direitos acima apresentados, citaremos como a afetividade é garantida no atendimento em creches, segundo alguns dos critérios estabelecidos. No direito à atenção individual, entende-se que as professoras sempre procuram “[...] saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças” (2009, p. 15). Assim, buscar conhecer os sentimentos e emoções das crianças é característico de uma instituição que valoriza os conhecimentos inerentes à afetividade.

No direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, este documento vai valorizar as relações entre as professoras e profissionais de creche, procurando “[...] desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas” (2009, p. 17). Esse critério contribui com nossa visão de que a formação docente pode contribuir para que as professoras valorizem o

reconhecimento e compreensão das emoções e sentimentos, tanto das crianças como delas próprias.

Em relação ao direito à higiene e à saúde, os critérios de um atendimento de qualidade às crianças de creche expõem que deve-se procurar “[...] orientação especializada para o caso de crianças com dificuldades físicas, psico-afetivas ou problemas de desenvolvimento” (2009, p. 19). Este direito mostra uma preocupação significativa com o desenvolvimento das crianças, voltando-se para identificar possíveis dificuldades, a fim de sanar problemas existentes nas crianças.

Por fim, não poderíamos deixar de citar os direitos à proteção, ao afeto e à amizade e à expressão de seus sentimentos. Nesses dois critérios vemos, com alegria, que a afetividade na creche deve ser conhecimento imprescindível para o trabalho pedagógico realizado com as crianças, além da conscientização e valorização das interações e dos sentimentos e emoções que permeiam as relações sociais nesta instituição. Para expor o nosso entendimento deste documento, especialmente no que tange à afetividade, recortamos alguns princípios que as professoras e equipe de profissionais das creches e pré-escolas têm, ou deveriam ter, sobre o atendimento ofertado a elas:

[...] nossos meninos e meninas têm direito a expressar tristeza e frustração. Procuramos ensinar meninos e meninas como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos. Procuramos sempre enfrentar as reações emocionais das crianças com carinho e compreensão. Procuramos sempre entender as reações das crianças e buscar orientação para enfrentar situações de conflito. O bem-estar físico e psicológico das crianças é um de nossos objetivos principais [...]. (BRASIL, 2009, p. 25).

É assim, dando a devida atenção aos aspectos constituintes à pessoa humana, que identificamos, entre os documentos citados, a maior ênfase dada pelos critérios de atendimento de qualidade nas creches e pré-escolas. Este deve ser enfatizado e abordado com profundidade nas formações de professores que irão trabalhar com bebês e crianças pequenas.

Essa formação, enquanto processo contínuo, deve valorizar o tripé que fundamenta o fazer das professoras de educação infantil, a saber, o cuidar, o educar e o brincar. Esse tripé acontece, na prática, a partir das relações que são estabelecidas entre professoras e crianças. Para entender melhor essa relação, passaremos a abordar o cuidar e o educar como especificidades da prática pedagógica das professoras.

4.2 A relação professora-criança na educação infantil: o cuidar e do educar como especificidades da prática pedagógica

Ao adentrar nas instituições de educação infantil, a criança passar por um processo de adaptação que necessita de acolhimento por parte dos que irão lidar com ela cotidianamente, assim como, o equilíbrio emocional dos adultos envolvidos, quer seja, pais ou responsáveis, professoras e/ou profissionais, além do diálogo que é fundamental entre pais personagens dessa relação instituição-família para que a criança se adapte da forma mais tranquila e sinta prazer em estar nesse espaço.

Dentro deste contexto institucional, os profissionais que cuidam e educam as crianças podem se constituir de nutricionistas, psicólogos, enfermeiros e professores. Esses últimos são profissionais que irão mediar a relação das crianças com o meio e delas com os objetos de conhecimento e com a cultura. Além disso, são as professoras que estão em contato com as crianças, propiciando a interação delas com outras crianças.

No decorrer da história da educação infantil, podemos perceber que há uma herança conceitual, advinda da formatação assistencialista, no estabelecimento de creches, para atender às necessidades fisiológicas básicas das crianças e à demanda das mães que precisavam trabalhar. Esta herança identifica na cuidadora uma postura materna, pois se concebia que o gênero feminino, independentemente de qualquer fator, possuía características maternas inatas. E por possuir essas características adotavam atitudes protetoras e afetuosas²², no sentido leigo, baseado no senso comum. Desta forma, a relação afetiva cuidadora-criança era guiada pela concepção que se tinha de afetividade, ora com indiferença à criança, ora com uma concepção deturpada de afetividade.

Sabemos que a infância é o período em que a criança vive em um progressivo processo de adaptação física e social. A entrada da criança na creche ou na pré-escola representa um marco em suas aprendizagens²³ e desenvolvimento; significa uma nova fase onde ela passará a conhecer e explorar um lugar diferente do qual está acostumada, passando a conviver com pessoas diferentes. Dessa forma, é imprescindível o acolhimento por profissionais preparadas e capacitadas, a fim de favorecer que ela se sinta segura e possa desenvolver-se de forma autônoma em todos os aspectos: cognitivo, motor, afetivo e social,.

²² A definição de afetuosidade estava ligado ao cuidar, a atender as necessidades de higiene e alimentação, a dar carinho, abraço, beijo.

²³ Nesse estudo, entendemos a aprendizagem como aquela orientada para determinados fins pedagógicos, como desenvolver habilidades e construir conceitos.

Como todo bebê é dependente de um adulto que cuide dele, alimente-o e se relacione com ele de forma afetiva, esse ambiente no qual ele será inserido deve ser promotor de boas relações interpessoais, e a professora precisa ter uma visão integrada da criança e de todas as peculiaridades dessa fase do desenvolvimento infantil.

Partindo das orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as práticas pedagógicas devem ser norteadas por dois eixos: a interação e a brincadeira. No que concerne a interação, o RCNEI (1998) vai dizer que

[...] a interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima (1998, p. 31).

Esse ambiente acolhedor que proporciona confiança e autoestima só pode acontecer se essa relação com a criança é permeada pelo conhecimento dos aspectos biológicos, emocionais, afetivos, psicológicos e cognitivos que a compõem, onde a professora é a sistematizadora de situações para que elas aprendam e se desenvolvam. Isso não significa que essa relação estará isenta de conflitos e divergências, “mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente.” (RCNEI, 1998, p. 31).

Essas interações são vistas por meio de diversos aspectos indissociáveis, entre eles está o social e o biológico, ao qual daremos mais ênfase. No aspecto social, a professora se volta para as necessidades e interesses que são próprias do contexto sociocultural no qual a criança está inserida, seja ele em relação à instituição em que a criança está, a família, a comunidade ou outras relações que ela vivencia fora da instituição educacional. No aspecto biológico, a atenção se volta para o atendimento às especificidades de desenvolvimento da criança, considerando as peculiaridades de cada faixa etária e as características propriamente infantis.

Mas, não somente esses aspectos que foram citados influenciam no desenvolvimento das crianças. O contexto social, econômico e familiar também compõem um quadro de fatores que implicam no favorecimento ou atraso nas aprendizagens das crianças. O fato das famílias viverem em situação de pobreza ou miséria, os conflitos e violência nas famílias e na sociedade, de diversas ordens, a baixa escolaridade e a falta consciência dos pais

e responsáveis sobre a importância dos estímulos necessários para que as crianças cresçam e se desenvolvam plenamente, entre tantos outros problemas, também surgem como barreiras que precisam ser sanadas, ou pelo menos minimizadas pelo poder público através de políticas que possam atender a real demanda da sociedade.

A partir da visão que os aspectos citados fazem parte da composição e construção da pessoa humana, devem ser vistos de forma integral e indissociável, seja para sanar dificuldades e problemas que venham a surgir, ou para atender e favorecer o desenvolvimento da criança como um todo indivisível, em que a relação professora-criança possa ser estabelecida e considerada na organização de um trabalho pedagógico que considere a criança nesse processo interativo.

Nesse sentido, consideramos importante relacionar a visão da interação social à necessidade de atenção às emoções tanto das crianças como das professoras na educação infantil, trazendo a ideia das emoções como mediadoras no processo de desenvolvimento da criança, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo que se utiliza do biológico e do social para isso.

Portanto, a partir de sua inserção na cultura e nas relações que vai estabelecendo que a criança vai se desenvolvendo com o auxílio das pessoas que a rodeiam através da interação, que é um dos elementos fundamentais da vida em sociedade, mas que, na educação infantil, tem um peso de responsabilidade ainda maior por que se dá entre a professora e as crianças pequenas, onde será o meio de desenvolver potencialidades e aprender a partir de referenciais desse adulto. Dessa forma, a interação relacionada com o processo de socialização ocorre contribuindo para que as crianças absorvam formas de comportamento dos adultos que estão baseados em sua cultura, experiências, no tempo histórico que estão inseridos e na sociedade em que vivem.

Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança vai se desenvolvendo através da interação social com as pessoas que a rodeiam. E neste processo os professores se tornam mediadores entre a criança e a cultura e os objetos de conhecimento. Mas, só mediadores, eles passam a moldar, a influenciar as crianças pela expectativa da cultura deles, enquanto adultos. Nesse fluxo de relações, onde o adulto contribui na formação das crianças, afetando e sendo afetado por essas relações, chegamos a constatação que o que eles pensam, reproduz em suas práticas e incide sobre o tratamento dado às crianças.

Mas, como se dá essas interações na educação infantil? Para responder a essa questão encontrando no cuidar e educar a forma de se realizar essa interação. Durante muito tempo a educação das crianças era responsabilidade das famílias, em contextos domésticos,

especificamente das mães e outras mulheres, dotando o cuidado e a educação como práticas essencialmente femininas. No que se refere ao cuidado a elas, em cada período histórico, arranjos alternativos, para seu cuidado foram sendo realizados.

Em determinado período, esse cuidado apoiava-se em parentes e familiares. Antes da educação infantil ser vista e reconhecida como etapa importante a receber atenção e enquanto segmento a ser atendido através de instituições apropriadas na área educacional, a educação das crianças pequenas era de responsabilidade das famílias voltada exclusivamente para o papel da mulher, a partir da concepção que ela tinha os dotes maternos apropriados para cuidar dos pequenos.

Tendo em vista que existem documentos oficiais que orientam de forma geral as especificidades do fazer pedagógico das professoras da educação infantil a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, entendemos que os eixos norteadores dessa prática devem se pautar nas interações e nas brincadeiras, que aliam o cuidar e o educar, identificando a criança enquanto sujeito social, histórico, ativo e produtor de cultura. (DCNEI; BRASIL, 2010).

Sobre a ação e postura docente, o documento sobre o RCNEI, vai definir essa indissociabilidade entre educar e cuidar, associando também ao brincar como tripé que deve estar entrelaçado no fazer das professoras da educação infantil. Essa é uma perspectiva que entende a criança de forma integral, constituída pelas dimensões afetiva/emocional, biológica, física, psicológica e intelectual/cognitiva. É cuidar e educar a partir de uma visão de interação com essas crianças e essa interação perpassa pela relação adulto-criança de forma afetiva.

Essa forma afetiva de se relacionar e compreender o outro, na relação professora-criança, está representada no educar, que segundo o RCNEI significa

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse processo educativo, as professoras vão interagindo com as crianças, propiciando a interação entre seus pares, mediando os conhecimentos e apresentando a cultura às crianças de forma a contribuir com a socialização desses conhecimentos, assim como respeitando as necessidades, especificidades, ritmos e experiências individuais das mesmas,

sabendo aliar essas características singulares no cuidado e na brincadeira realizadas no cotidiano.

As professoras também atuam com o cuidado das crianças, aliando-o a esse educar. Tal cuidado não se restringe somente à alimentação e à higiene, como acontecia no passado, mas é parte integrante do seu fazer pedagógico, que exige conhecimentos, habilidades e instrumentos específicos. Assim como o educar, o cuidar também representa a forma afetiva de se relacionar.

[...] é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. [...] depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998, p. 24).

Entendidos como conhecimentos inerentes e indispensáveis ao fazer pedagógico das professoras, o cuidar e o educar são complementares na ação caracteristicamente infantil que é o brincar.

Nessa perspectiva de cuidar e educar, identificamos o aspecto emocional como foco da nossa reflexão, buscando encontrar soluções e sugestões para que as crianças e as professoras sejam cuidadas e educadas em suas emoções, em sua afetividade nas relações e no bem-estar. Como bem aponta Casassus, “[...] nada importa mais para o desenvolvimento das crianças do que os professores tomarem consciência de si mesmos” (2009, p. 12). Desta maneira, no próximo capítulo, passamos a definir Educação Emocional, proposta por Juan Casassus (2009); a Vivência Emocional Libertadora (VEL), proposta por Elisa Pereira Gonsalves (2015); e a Pedagogia Emocional, proposta por Daniel Chabot e Michel Chabot (2005), como possibilidades de formação e prática voltadas às professoras da educação infantil, entendendo que realmente é necessário que crianças e professores eduquem as emoções no atual século XXI.

5 AS EMOÇÕES COMO EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo não se propõe a ser um manual de prescrições educacionais, mas busca contribuir com a temática proposta, trazendo para o centro da discussão dimensões e aspectos comumente deixados em segundo plano e tratados como incompatíveis na história da educação, tendo como fundamentação a afetividade e as emoções, objetivando apontar a contribuição da educação emocional para a formação e prática das professoras da educação infantil.

A partir de uma perspectiva walloniana, em que a afetividade é expressa por meio de emoções, sentimentos e paixões, passamos a entender o que seria educação emocional possibilitando a ampliação do olhar das professoras sobre a complexidade das condutas infantis. É inegável a importância e influência das emoções nos estados psíquicos do ser humano, tanto individualmente, a partir da subjetividade de cada um, como coletivamente, sendo social e culturalmente modeladas.

Buscando entender a afetividade a partir da expressão, educação e vivência das emoções, buscamos autores com seus respectivos aportes teórico-metodológico, para apontar algumas contribuições para a formação e prática pedagógica das professoras que atuam na educação infantil, tendo em vista mudança de atitudes frente a situações de estresse, de problemas e conflitos, de expressão das emoções das crianças e das próprias professoras e que têm como premissa o rompimento da dicotomia razão/emoção. É sobre isso que passamos a discutir.

É necessário deixar claro que utilizaremos Wallon para conceituar afetividade, que tem as emoções como uma de suas expressões, mas em quem os autores das estratégias propostas neste trabalho não se fundamentam necessariamente em seus pressupostos. Assim, temos na teoria walloniana um direcionamento para entender esse fenômeno; e nas propostas de educação, vivência e pedagogia emocional temos a compreensão metodológica de como desenvolver um trabalho com as professoras das instituições de educação infantil.

A primeira contribuição é colocada pela proposta de educação das emoções, ou melhor, da educação emocional. Sobre essa educação, o psicólogo e educador australiano

Richard D. Roberts vai afirmar, em uma entrevista²⁴ concebida à revista Época, em 21 de setembro de 2015, que

[...] a educação emocional pode gerar uma revolução social. [...]. Há fortes evidências de que trabalhar essas habilidades traz resultados positivos para os alunos no aprendizado de vários tipos de conteúdo e sobretudo na vida social. Nos Estados Unidos, temos pesquisas sérias que comprovam que para cada dólar investido em programas de educação socioemocional há um retorno de US\$ 7 em benefícios para as pessoas que convivem com quem recebeu esse tipo de educação. Pense no poder de revolução social dessa pedagogia (ROBERTS, 2015).

Esse tipo de educação é uma possibilidade de lidar com os conflitos e problemas que tanto têm adoecido os professores no âmbito educacional. É verdadeiramente uma forma de revolucionar e romper com a visão dicotômica de ser humano ainda existente nas escolas e na sociedade.

Para definir o que seria essa Educação Emocional, utilizaremos os pressupostos de Juan Casassus, exposto a seguir.

5.1 Educação Emocional: adquirindo competências emocionais para a formação e a prática das professoras de educação infantil

Longe de qualquer pretensão de propor uma receita ou um modelo ideal a ser seguido como solução para os problemas da formação e/ou prática das professoras de educação infantil, objetivamos a apontar a contribuição de três formas de lidar com as emoções, como expressão da afetividade, a partir de autores e pressupostos teóricos diferentes. Compactuamos com Morin ao afirmar que “[...] conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas é dialogar com a incerteza” (2003, p. 59). É pensando, buscando conhecer e dialogando com a incerteza que identificamos essas contribuições.

Um dos autores que utilizaremos é o educador, sociólogo, filósofo e pesquisador chileno Juan Casassus (2009). Em seu livro “Os fundamentos da educação emocional” encontramos uma proposta de educar as emoções. A partir disso trazemos para o contexto da formação e prática das professoras de educação infantil uma possibilidade de aprender a lidar com as próprias emoções, com as emoções das crianças e dos demais profissionais das instituições da qual fazem parte. E não só isso, uma forma de aprender a lidar com as emoções

²⁴ Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/09/richard-d-roberts-educacao-emocional-pode-gerar-uma-revolucao-social.html>>. Acesso em: 01/09/2015.

em qualquer contexto, já que não é possível mensurar até onde esse aprendizado pode influenciar.

Precisamos esclarecer, nesse momento, que Casassus não direcionou os fundamentos da educação emocional para a educação infantil ou para professoras desta etapa especificamente, mas poderemos tirar proveito de sua teoria para trazer contribuições significativas para essa etapa da educação básica no que tange à formação e à prática das professoras.

Ao liderar uma pesquisa na Unesco, Casassus partiu da premissa de que a educação e a aprendizagem podem ser favorecidas ou obstruídas em função do clima emocional resultante das relações e interações que se estabelecem na escola. E isso seria resultado de diversos fatores, entre eles a formação conteudista e generalista que os professores recebem na graduação. Para esse autor, "[...] a capacidade emocional é a força que nos impulsiona a adaptar e transformar nossos entornos externos e internos: está no centro da nossa capacidade de evoluir" (CASASSUS, 2009, p. 22). E essa capacidade precisa ser desenvolvida; ela não é inata.

Para ele, e concordamos com essa premissa, assim como aprendemos habilidades e competências a partir de conhecimentos e informações ligadas ao aspecto intelectual e cognitivo do sujeito, também adquirimos competências e habilidades emocionais. Da mesma forma acontece com as professoras.

Segundo o autor, todas as emoções são bem-vindas, pois cada uma pode favorecer um aprendizado:

[...] à tristeza, porque me torna sábio; à raiva, porque me torna forte; ao medo, porque me faz ser prudente; à paixão, porque estimula minha criatividade; à solidão, que me faz sair em busca da conexão com os outros; à vergonha, que me faz ser humilde; à alegria, que me expande e me cura; ao amor, que me completa e me mostra o quanto é bela a existência (CASASSUS, 2009, p. 23-24).

Desta maneira, compreendemos que as professoras não devem partir da perspectiva de que existem emoções ruins e boas, negativas ou positivas. Existem, sim, emoções que podem ser benéficas ou maléficas, dependendo da forma como as vemos e lidamos com elas. É possível extrair aprendizados e novas condutas a partir do que se sente através das emoções. Porém, quando não se tem essa consciência ou competência, a tristeza deprime, a raiva leva a agir impulsivamente, o medo acovarda e a solidão angustia.

Quando trazemos a educação emocional para o âmbito da formação e prática pedagógica das professoras da educação infantil, queremos mostrar que é possível aprender a

lidar com o que é comumente taxado como algo que está “fora do controle”. O processo de conhecer-se e saber lidar com as próprias emoções favorece isso: saber o que fazer com as emoções que nos afetam cotidianamente.

Pensando sobre como as emoções nos afetam, concordamos com Bassedas *et. al.* (1999), que afirma que as crianças passam por um processo visível de transformações onde cada fase da infância contribui para formar nossa cultura, e cada vez mais as crianças vão se parecendo com os adultos com quem mais convivem.. Esses adultos, dependendo da forma de expressar o que pensam e sentem, imprimem na criança um modelo que será seguido; por isso, dar importância à educação emocional, aspecto vital na vida humana, é imprescindível, no sentido de mostrar que essa dimensão é tão importante quanto a cognição e a inteligência, tão valorizados desde sempre.

As crianças até cinco anos vão aprender com a família e com as relações diretas estabelecidas nas instituições de educação infantil: creche e pré-escola, através das professoras e profissionais, as formas de sentir, pensar e expressar as emoções. Segundo Bassedas *et. al.*,

[...] os meninos e meninas aprendem comportamentos, destrezas, hábitos e conhecimentos de maneiras muito variadas. [...] Segundo Palácios (1991), podemos considerar a existência de diversos caminhos, diferentes maneiras de aprender, cada uma destacada por referentes teóricos variados: a aprendizagem através da experiência com os objetos, a aprendizagem através de experiências em determinadas situações, a aprendizagem através do prêmio e do castigo, a aprendizagem por imitação e a aprendizagem da formação de ‘andaimes’ por parte da pessoa adulta ou outra pessoa mais capaz. (1999, p. 25)

Essas formas de aprender contribuem para formar o eu da criança, sua subjetividade, sua autoestima, sua forma de ser e estar no mundo, assim como a forma de a criança lidar com o conhecimento. Tudo isso está imbricado nos aspectos que constituem essa criança e a forma de lidar com elas: de maneira uma ou compartimentada. Assim como Wallon, que já foi abordado, Casassus (2009), também acredita que o ser humano é um ser integral, mas que, para este, pode-se distinguir pelo menos três dimensões nessa constituição humana: a linguística ou mental, a emocional e a corporal.

Através dessas dimensões, as professoras podem desenvolver estratégias metodológicas para adquirir habilidades e competências emocionais e contribuir com o desenvolvimento emocional das crianças com as quais trabalha. Na dimensão linguística, pode-se interagir com outras pessoas, dialogar, trocar informações e, ao falar, as emoções estarão sendo transmitidas ou recebidas, e o corpo estará sendo utilizado para expressar essas

emoções e para se comunicar com outra pessoa, envolvendo, assim, a dimensão corporal. Quando a professora está em contato, ou mesmo interagindo, com as crianças, ela está mandando uma mensagem implícita de como está emocionalmente, e as crianças, que são como esponjas, absorvem tudo o que veem, sentem, escutam e vivenciam, reproduzindo as formas de se relacionar e de lidar com as emoções.

No que tange à dimensão emocional, da mesma forma, as crianças expressam suas emoções, consciente ou inconscientemente, informando aos adultos como ela está se sentindo. Só que a criança, dependendo da idade, apresenta um fator de grande preocupação: ainda não utiliza a fala para se expressar, tem dificuldade ou não sabe expressar o que está sentindo, cabendo à professora a habilidade e competência de saber identificar as emoções e comportamentos infantis e assim, poder contribuir no desenvolvimento delas e resolver o que pode estar gerando comportamentos diferentes do habitual.

Em relação à dimensão corporal, quando se diz que o corpo fala, seja o da criança ou do adulto é porque

[...] se prestarmos ainda mais atenção ao que ocorre na conversa, poderemos perceber não apenas a gestualidade da outra pessoa e da sua postura, como também sentiremos no corpo sensações que nos são transmitidas pelo outro. Às vezes, a conversa nos contrai o estômago ou nos abre o coração. Isso acontece porque as dimensões corporais, emocionais e mentais dos seres humanos são portas que podem ser abrir ou se fechar às energias dos outros. Nós nos comunicamos por meio desses canais e também percebemos por meio deles. Algumas pessoas são mais hábeis em um do que em outro e privilegiam um ou outro em seus intercâmbios. Mas, independentemente do canal que privilegiemos, eles são o fundamento da possibilidade de alcançar a compreensão emocional e uma comunicação empática. Essa concepção de intercâmbio energético está na base da educação emocional (CASASSUS, 2009, p. 25-26).

Para Casassus, as emoções deveriam ter um lugar prioritário na educação, e é nisso que acreditamos. A educação, em todas as etapas e modalidades, deve abordar a educação emocional como possibilidade de formar pessoas propensamente aptas a não só aprender, mas aprender sentindo, explorando, criando, sensíveis e empáticas ao outro e às relações que estabelecem. O autor vai dizer que as bases que sustentam a educação emocional são

[...] o reconhecimento de que somos seres emocionais. De que os instrumentos principais de que dispomos para explorar o mundo emocional são a consciência e a mente; do que são as emoções e os estados de ânimo e de como afetam profundamente tudo o que acontece em nossas vidas; da intersubjetividade, que nos mostra que estamos intimamente ligados a todos os outros, ou o que no Oriente se chama a não-dualidade; das competências emocionais que podemos desenvolver (CASASSUS, 2009, p. 31).

É nessa perspectiva que Casassus propõe os fundamentos da educação emocional: abordando a consciência emocional, a compreensão emocional e a presença das emoções na educação. Trazendo essa consciência emocional para a prática das professoras com as crianças, é um exercício contínuo parar e pensar no que se está sentindo e porquê se está sentindo, principalmente em situações de conflito ou estresse.

Sobre a compreensão emocional, o autor vai dizer que é emergente perceber o ser racional em complementaridade ao ser emocional e vice-versa. Não somos puramente racionais nem puramente emocionais. Esse entendimento proporciona às professoras a compreensão de que à medida que as crianças estão em processo de aprendizagem, elas estão sentindo; estão emocionalmente sendo afetadas. Não somente as crianças, as professoras também precisam ser cuidadas e apoiadas. Só assim elas poderão apoiar, cuidar e educar as crianças. Como aponta Gomes,

[...] sentir-se apoiado, incentivados nos desafios que a vida apresenta, num cenário de aceitação e confiança, faz muita diferença nas relações humanas; por consequência, expressões, gestos de empatia e de solidariedade profissional contribuem sobremaneira nos processos identitários (pessoais e profissionais) (GOMES, 2009, p. 42).

Encontramos coerência e concordamos com a teoria da autora de que, nesse processo de relações humanas, as emoções sobrevivem sobre nós, ocorrendo de maneira involuntária. entretanto, a medida que o sujeito vai adquirindo competências para identificá-las e lidar com elas, ele vai regulando e modelando-as, seja adulto ou criança. Interessa-nos pensar sobre a formação e prática pedagógica das professoras, mas essas, têm implicações diretas sobre as crianças, pois há uma relação, uma troca nesse contexto.

Como Casassus vai dizer, a emoção surge em relação ao outro. Como por exemplo,

[...] quando estamos ‘tomados’ por uma emoção, como, por exemplo, a lealdade, é sempre com relação ao outro. Colocamos o foco do nosso olhar na pessoa por quem sentimos lealdade. Nesse caso, o foco não está em mim, mas no outro. O mesmo acontece com o amor ou com a raiva. Neste último caso, colocamos o foco na outra pessoa, mas de forma agressiva. (2009, p. 40).

Tendo em vista que a identificação e a competência para lidar com as emoções foram sublimadas no processo de formação das pessoas, é compreensível que, hoje, as pessoas não saibam lidar com esse aspecto da vida humana, muito menos as escolas e instituições infantis. Ainda não poucas as iniciativas que levam em conta e valorizam a formação do ser emocional que faz parte da formação humana. E ainda se percebe que, no que

se refere à formação de professores, “[...] nos debates atuais, parece haver um reconhecimento de que, em princípio, os cursos que formam professores no Brasil, especialmente para a educação infantil, ainda se mostram academicistas, distantes das práticas requeridas para o trabalho com as crianças pequenas” (GOMES, 2009, p. 47).

Pensando nessas práticas, identificamos que, em Casassus, “[...] os princípios da educação emocional se baseiam numa visão mais complexa, ainda que mais integrada, de nós como espécie e como pessoas. [...] é o processo de retirar os obstáculos que impedem o desenvolvimento e o desabrochar do nosso ser emocional” (2009, p. 43). Essa visão complexa nos remete à teoria da complexidade de Morin (2003), para quem o ser humano é totalmente biológico e cultural; segundo o autor, sociedade e escola, ou seja, instituições de educação infantil, no caso deste trabalho, estão ligadas reciprocamente.

Nesse sentido, uma sociedade que foi formada para ser racional e descartar o emocional pode ser influenciada por essa nova forma de encarar o ser humano: de forma integral, em seus aspectos afetivos e cognitivos; nisso as instituições educacionais têm responsabilidades. Os princípios propostos por Casassus tendem a repercutir na formação das professoras, que por sua vez repercutirão na formação das crianças, que são agentes ativos na criação de cultura de uma sociedade.

Contudo, não somos apenas seres racionais e emocionais; somos seres físicos, que agimos e sentimos com o corpo. É nele que as emoções surgem e se expressam, e é com ele que precisamos lidar ao sentir, ao raciocinar e ao decidir o que fazer com o que é sentido. Com o corpo, a criança vai sentindo, experimentando, conhecendo, se relacionando, fazendo associações e construindo conhecimento, e o que ocorre com ela afeta os outros que estão ao seu redor. Dessa forma, saber lidar com as emoções é saber lidar com o corpo e com as reações ligadas a ele. “[...] o contato consciente com o corpo, o se dar conta do que sentimos, é a base da conexão emocional. Podemos desenvolver o contato com nossas emoções por meio do aumento da consciência corporal. (CASASSUS, 2009, p. 109). As emoções são acompanhadas de movimentos e expressões corporais.

Ao lidar com os objetos de conhecimento, a criança utiliza o corpo, a sensibilidade que o comporta. Ela aprende sentindo, tocando, experimentando, vivenciando e, nesse processo, o corpo se torna o instrumento por onde a criança vai aprender, por meio de tentativas de erro e acerto. É sobre esse corpo que as emoções se expressam, e este é um conhecimento que as professoras devem ter para identificar as reações provenientes das emoções, a fim de contribuir para a ressignificação do que as crianças sentem quando estão emocionadas.

Nesse sentido, ter consciência das emoções, do pensamento e do corpo possibilita

[...] ver o que não víamos antes. Quando fazemos isso de maneira mais consciente, enxergamos mais aspectos e dimensões naquilo que observamos em nós. Dessa maneira, ao ver mais aspectos e dimensões, produzimos mudanças na nossa identidade e também na nossa relação com os outros. A consciência é uma ferramenta de transformação (CASASSUS, 2009, p. 51).

É essa ferramenta de consciência e conscientização que trazemos para a formação e prática das professoras de educação infantil. Se a formação destas possibilitasse esse conhecimento, essa reflexão e mais, esse autoconhecimento de suas emoções, supomos que, ao se deparar com bebês ou crianças nas creches e pré-escolas, elas teriam mais competência para identificar e ajudar as crianças a lidar com as emoções na relação com o outro e no processo de constituição do eu e da personalidade delas.

Detendo-nos na formação das professoras da educação infantil, encontramos na pesquisa de Campos, que afirma que os requisitos apontados para ser um bom professor são: “[...] gostar de criança; ser afetuosa, paciente e cuidadosa; ter formação teórico-prática específica para a docência na Educação Infantil; ser capaz de improvisar com seriedade e competência; e buscar atualizações na formação continuada” (2012, p. 124). Desta forma, identificamos que a educação emocional atende aos requisitos de ser afetuosa, paciente e cuidadosa, assim como ter formação teórica-prática para a docência nesta etapa da educação infantil.

Sabe-se que as crianças vão construindo e significando o que são emoções com o auxílio dos adultos. À medida que elas vão aprendendo o que são essas manifestações, é necessário que alguém nomeie o que elas estão sentindo. Nomear, nesse sentido, é torná-la consciente sobre seu estado emocional, e isso vai sendo aprendido à medida que a criança vai crescendo.

Estar consciente é ter uma experiência qualitativa mental ou pessoal, e como toda experiência, só podemos saber do que se trata vivenciando-a ou ouvindo sobre a experiência do outro. Neste caso, as professoras são as mais experientes e podem favorecer que as crianças vivenciem situações que envolvam estratégias e formas de lidar com as emoções.

O autor vai dizer que essa autoconsciência surge a partir de dois anos e meio de idade, quando se atinge um nível mais desenvolvido de si mesmo e quando a criança já consegue se diferenciar do outro. As professoras que estão interagindo com as crianças podem estar em um nível de consciência mais baixo ou mais intenso do que está acontecendo, e podem contribuir para que as crianças passem a compreender que não só elas sentem e se

emocionam, mas que as outras crianças e pessoas que estão ao seu redor também sentem e precisam ser respeitadas. As professoras que vão fazendo e trazendo essa mediação para o grupo de crianças, dependendo da idade, na perspectiva problematizadora, em que a criança vai saindo da heteronomia para a autonomia.

Vendo, porém, de forma mais ampla, podemos apontar como exemplo dos níveis de consciência dos professores um exemplo usado pelo autor:

[...] quando um professor está em um estado de consciência habitual, ele vê o contorno do corpo do seu aluno, seus movimentos básicos, como ele está vestido. Quando o professor se encontra num estado mais relaxado e, em consequência, com seus sentidos mais alerta e com melhor percepção, pode notar se o aluno está atento à maneira como ele está ensinando, se está compreendendo o problema que está sendo exposto. Se o professor estiver ainda mais relaxado e mais presente no ‘aqui’ e no ‘agora’, quer dizer, estiver mais ativo em sua percepção, estará contatado com a sua experiência e com a experiência do outro e poderá compreender as emoções que o aluno está sentindo. Ao ter mais e melhor informação sobre o que está ocorrendo com a aprendizagem do aluno, o professor contará com maiores possibilidades de usar instrumentos para realizar seu trabalho como educador (CASASSUS, 2009, p. 70-71).

Essa perspectiva de perceber (pois percepção é uma função da consciência, de estar consciente no aqui e agora) possibilita também a superação, ou pelo menos a diminuição, da “Síndrome do Pensamento Acelerado”²⁵, tão frequente na sociedade “online” em que vivemos. Quando as professoras passam a perceber as emoções, perceber o que o corpo está manifestando e, assim, conhecer como o corpo reage, elas começam a entender um princípio importante para experimentar e viver o presente, e favorecer às crianças essa forma de se perceber o outro, o tempo e o espaço.

Entendendo as emoções como energias vitais que se caracterizam por ter um componente sensorial, Casassus afirma que em cada pessoa elas se manifestam de forma diferente, diante dos mesmos acontecimentos externos. Ou seja, as emoções não determinam as ações, mas disparam reações que podem diferir. “Essa distinção é de grande importância, pois quer dizer que a explicação de boa parte de nossas ações não está nos estímulos externos, e sim em nossas condições pessoais, que podem ser conscientes ou inconscientes” (2009, p. 92).

²⁵ Nos afastando de qualquer conteúdo de autoajuda, mas utilizando o conceito de Cury (2004) sobre a Síndrome do Pensamento Acelerado, entendemos que nossa sociedade vive a era da informação livre, fácil, aberta e online, em que cada vez mais, nossas crianças, jovens e adultos se veem diante de exigências e de responsabilidades na qual precisam ser hiperpensantes, rápidos, ágeis e competentes, não podem errar. Essas são premissas para a competitividade exacerbada de quem é melhor, quem ganha mais, quem tem mais sucesso, quem sabe mais, quem tem mais.

Essas condições são aprendidas de acordo com cada contexto em que a criança está inserida, e essa informação é imprescindível para as professoras que lidam com os bebês e as crianças. Conhecer essa criança, saber sua história, ouvir os pais nesse sentido, possibilita entender minimamente, como essas crianças podem reagir diante de algumas situações. Como Casassus vai dizer, é uma relação entre crença e emoção. Saber em que a criança acredita, contribui para entender como ela reage. Entendemos que esse conhecimento da relação crença-emoção, deve fazer parte do curso de formação de professores e também da prática ao receber as crianças: conhecer a história individual de cada uma.

Mas, para falar em emoções, uma questão surge: as professoras sabem o que são emoções? Como elas reagem ou age sobre as crianças e sobre elas mesmas? Que tipo de concepção essas professoras têm sobre isso? Essas questões são importantes, pois as professoras agem de acordo com o que acreditam. Casassus diferencia três tipos de emoções: as primárias, ou básicas, secundárias e mistas.

Segundo Casassus, “[...] não há consenso sobre quantas e quais seriam essas emoções chamadas básicas, fundamentais ou primárias. Em geral, há consenso em se considerar como emoções básicas ou primárias a raiva, o medo, a tristeza e a alegria” (2009, p. 95), devido a elas serem biologicamente primitivas, aparecendo logo após o nascimento. Por serem emoções que se expressam por expressões faciais universais as emoções primárias apresentam similaridade. Já as secundárias, “[...] exigem certo desenvolvimento de autoreferência (desenvolvimento de si mesmo, desenvolvimento da imagem de si mesmo ou desenvolvimento do *ego*) e certo nível de desenvolvimento cognitivo” (2009, p. 96). Essas emoções secundárias diferem na intensidade, duração, objeto, ou qualidades vivenciais mais sutis.

Saber a diferença entre medo e terror, entre raiva e ira e diferenciar essas emoções primárias e secundárias que se apresentam com intensidade diferente. Distinguindo emoção de estado de ânimo, Casassus vai dizer que ansiedade e a depressão são configuradas como estado de ânimo próprios de uma consciência mais profunda, pois se apresentam como estado, e não como manifestação momentânea. “Sendo estados que duram mais no tempo, elas permanecem mesmo sem o estímulo que as dispara [...]” (CASASSUS, 2009, p. 98). Desta forma, se estivermos em um estado de ânimo triste, passaremos a agir e a pensar de forma triste, porém se estivermos em um estado de ânimo alegre, nossa tendência vai ser pensarmos e agirmos positivamente.

Ao estarmos imersos em uma sociedade e em uma cultura, somos influenciados por sua forma de ser, pensar e agir. A criança, ao vivenciar experiências que a mostram como

deve se comportar, levam-na a pensar de forma direcionada e condicionada. Porém, à medida que vai crescendo, ela tem a possibilidade ou não de ir tomando consciência desse “condicionamento” e buscando construir outras formas de ser, agir e pensar. Ou seja, a forma com que as professoras foram formadas e educadas, seja em que contexto for, pode condicionar seu comportamento e, assim, seu pensamento, mas todas têm a possibilidade de mudar esses “padrões” que foram construídos, ao perceber que estão interferindo de forma negativa nas suas relações, por exemplo.

Isso pode ser compreendido individualmente, porém a perspectiva que acreditamos ser significativa é a de que essa compreensão deve ser abordada nos cursos de formação de professores, onde eles possam identificar essa possibilidade e modificar esse condicionamento, que foi prescrito por um considerável tempo, fato que também implicará em uma mudança de postura com as crianças.

Para entender melhor, Casassus explica que não é somente a prescrição que condiciona a forma do sujeito reagir;

[...] também influi nossa maneira individual de reagir a esse condicionamento. Com o tempo, repetimos um padrão de conduta. A recorrência de nossa reação faz com que se instalem em nosso cérebro conexões que nos impulsionam a uma forma específica de agir (2009, p. 101).

Essa maneira repetida e automática de reagir é uma programação que se instalou em nossa mente. Quando falamos nossa, inserimos as professoras da educação infantil, que, com suas histórias pessoais, foram programadas a agir e reagir de forma automática. Essa programação pode ou não favorecer a expressão saudável das suas emoções e a expressão das emoções das crianças;

Uma programação não saudável, por exemplo, é se irritar com o choro excessivo de uma criança, ou ser indiferente a esse choro, permitindo que a criança continue chorando por um tempo mais prolongado, sem resolver o que possa estar incomodando.

[...] com as primeiras experiências emocionais vamos construindo um modo de nos aproximarmos e de nos relacionarmos com os outros mediante prevalência de certos estados emocionais sobre outros e de certos mecanismos básicos de controle das emoções e das situações que as desencadeiam (CASASSUS, 2009, p. 101-102).

A grande contribuição da educação emocional proposta por Casassus, e que podemos direcionar às professoras da educação infantil, é o rompimento com a crença popular

chamada “síndrome de Gabriela”²⁶, em que elas têm a oportunidade de se darem conta de como estão agindo e reagindo, e que podem transformar suas crenças e, assim, suas formas de reagir. É só identificando e tomando consciência dessas formas automáticas e programadas de reação que as professoras identificarão que podem estar lidando de maneira patológica com suas emoções e com as emoções das crianças, surgindo, assim, sérias implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Esses dois processos, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, podem apresentar “[...] características tais como a confiança e a desconfiança, o apego e o desapego, a proximidade ou a distância afetiva, a racionalidade ou a emotividade (que) são aprendidas com as primeiras experiências emocionais.” (2009. p. 102). Essas primeiras experiências se dão em casa, com a família e nas creches e pré-escolas, com as professoras.

Através da desprogramação, Casassus propõem o processo de desconexão do que foi, aos poucos, se instalando em nosso cérebro. Desprogramar é deixar de repetir comportamentos que reforçam a conexão, mas para isso é preciso estar consciente e perceber que conexões não saudáveis são essas; desta forma, enfraquecemos a conexão. Segundo Casassus, “[...] em termos pessoais, a desprogramação nada mais é do que um processo pelo qual nos tornamos mais autênticos, mais originais, e mais conscientes de nós mesmos. Criamos assim, uma forma de agir que nos permite estar mais de acordo com nossa maneira real de ser” (2009, p. 103).

Nós temos as emoções conscientes e as emoções e reações inconscientes. “[...] o processo inconsciente tem início num evento sobre o qual não temos controle e termina numa reação inconsciente” (CASASSUS, 2009, p. 103). Estar inconsciente das emoções implica sentir e reagir às emoções de forma muitas vezes automática, pensando que não se pode ter controle sobre elas. Como aponta Casassus, estar inconsciente é

[...] quando não temos consciência de nossas próprias emoções, nós nos afastamos dos outros. Quando não conseguimos perceber nossas emoções, não poderemos perceber as emoções dos outros. Quando não conseguimos sentir e reconhecer nossas emoções, tampouco poderemos sentir e reconhecer as emoções dos outros. Dessa forma, nós nos limitamos a viver na incompreensão do que ocorre às pessoas com as quais nos relacionamos. Nós nos condenamos a viver na incompreensão emocional. Não estar consciente do mundo emocional é estar preso no espaço racional (2009, p. 104).

²⁶ Essa síndrome, popularmente chamada de “síndrome de Gabriela”, é assim chamada devido a uma música de Dorival Caymmi. Caracteriza-se pela crença de que as pessoas nasceram com um tipo de temperamento e morrerão desta forma, sem possibilidade de mudança. Parte do trecho da música: “Eu nasci assim, eu cresci assim, vou sou mesmo assim, eu vou ser sempre assim, Gabriela, sempre Gabriela [...]”.

É por essa incompreensão e por prejudicar a relação consigo mesmo e com os outros que propomos essa consciência das emoções as professoras da educação infantil. “Querer saber o que é que estamos sentindo é um ato de consciência” (2009, p. 105). Para as crianças que ainda não sabem nomear e identificar o que sentem emocionalmente, cabe aos adultos, que têm acesso à cultura na sua expressão linguística, decifrar e nomear as emoções com e para as crianças, pois “[...] conhecemos algo, quando lhe damos um nome” (2009, p. 107). Não estar consciente do estado emocional é ser ignorante emocionalmente.

Outro fator importante é saber o que está sentindo, o que a pessoa é impelida a fazer e o que a cultura na qual ela está inserida dita que é preciso fazer. Saber diferenciar isso possibilita estar “livre” para decidir o que convém à cultura e ao que a pessoa deseja fazer em relação ao que está sentindo emocionalmente. Essa cultura está impregnada de uma ideologia, que são normas que nos indicam o que devemos ou não fazer.

Encontramos a fonte da resposta na ideologia. A resposta será na forma de um julgamento: ‘o que estou sentindo é algo positivo ou negativo para mim’ e ‘a conduta que devo seguir tem que se ajustar à norma’ [...] trata-se de estabelecer como a conduta é determinada: se a pessoa tem como referência sua autenticidade ou a norma (CASASSUS, 2009, p. 109).

Essa cultura reprime ou “permite” a expressão de algumas emoções que são compatíveis a determinados momentos ou gênero feminino ou masculino. Às mulheres não cabe sentir expressar raiva. Elas “devem” ser tranquilas, amorosas, delicadas. Aos homens cabe agir com postura mais “agressiva”, por serem os protetores e provedores da família. Como exemplo disso, Casassus afirma que

[...] uma criança que chora e que recebe, reiteradamente, uma resposta negativa vai aprender que o seu choro não é aceito. [...] ela retém a respiração, contrai a garganta, o peito, a cara e, por meio dessa contração, retém as lágrimas. Com o tempo, essas tensões se tornam cada vez mais sutis e, assim, menos conscientes. Dessa forma, a pessoa vai limitando sua capacidade de sentir e de expressar certas emoções e, com isso, perde parte de sua vitalidade natural (2009, p. 110).

A repressão das emoções é uma ação sobre si e sobre o outro que surge das experiências pessoais e individuais de cada sujeito. Expressar as emoções é saber quanto é importante fazê-lo e quando fazê-lo. Bloquear uma emoção desencadeia o bloqueio de outra(s).

No caso das professoras, estarem emocionalmente maduras é compreender as leis²⁷ que regem as emoções; é senti-las e vivenciá-las. O primeiro passo da educação emocional é o desenvolvimento da própria consciência emocional. O segundo passo é o desenvolvimento da compreensão emocional. Compreender o que ocorre com o outro. Segundo Casassus (2009), existem cinco níveis de compreensão emocional: o nível mais básico, de ordem cognitiva, que é quando estudamos as emoções e as observamos como um fenômeno externo que ocorre com uma pessoa com a qual não se tem vínculo. O segundo nível é quando uma pessoa identifica que outra pessoa vive ou viver uma experiência similar, fazendo aflorar sentimentos associados. O terceiro nível corresponde à empatia, permitindo que as pessoas se emocionem com situações e eventos alheios e diversos. No quarto, compartilha-se as mesmas emoções com outros, como no caso de amizades duradouras ou casamentos. Neste nível é possível dizer: “[...] compreendo o que sentes, porque estou sentindo a mesma coisa” (CASASSUS, 2009, p. 127). No último nível, a pessoa consegue se desapegar dos seus próprios sentimentos e se entregar aos sentimentos de uma outra pessoa, de modo a acompanhar o desenvolvimento da consciência dela.

Já a consciência emocional é pessoal e individual. Como exemplo, temos a dor. “Outra pessoa pode compreender o que se passa comigo, na medida em que ela também experimentou a dor como uma experiência pessoal. Trata-se de processos mentais internos” (CASASSUS, 2009, p. 115). O que acontece com o outro acontece comigo, pois vivemos num processo de intersubjetividade, em que nossas experiências são similares. Esse conceito de intersubjetividade é colocado por Casassus através dos estudos de Varela (2000); outro conceito também utilizado parte dos estudos de Heidegger (1998), que é o de estar no mundo em que as pessoas se identificam umas com as outras: “[...] nunca se pode pensar uma pessoa sem mundo. O sujeito está sempre no mundo. Da mesma forma, não existe um ‘eu’ separado dos outros” (CASASSUS, 2009, p. 117), sempre numa coexistência.

Nessa perspectiva de coexistência eu não existo sozinha, mas existo em interligação e interrelação com as coisas, fenômenos e pessoas. “O que eu sou não pode existir sem tudo aquilo que eu não sou” (CASASSUS, 2009, p. 118). Desta forma, a intersubjetividade não é algo que se deseja alcançar, mas é algo que já existe e é preciso se conscientizar disso. “Não trata-se de uma transmissão, trata-se de uma conscientização”

²⁷ Casassus cita os estudos de N. Fridja, que vai definir leis das emoções. “Para ele, as emoções surgem de estruturas de significados em situações específicas; assim, diferentes emoções surgem em resposta a diferentes estruturas de significados. As emoções surgem de situações que estão além de nosso controle. [...]. Elas emergem de situações. As emoções surgem das situações e seguem as leis das estruturas das situações” (CASASSUS, 2009, p. 112).

(2009, p. 119). Desta forma, as professoras e as crianças estão interligadas, há uma influência recíproca entre esse par. As emoções de uma afetam a outra. Segundo Casassus,

[...] o acesso à própria experiência emocional e à experiência emocional do outro permite compartilhar emoções e visões. É nesse espaço que é gerado um contato humano verdadeiro, é com esses encontros entre pessoas que são gerados vínculos que permitem interações com efeitos reais, é com isso que podemos aprender uns com os outros (2009, p. 119).

Como as pessoas estão interligadas, a experiência do outro é compreendida quando temos contato com nossa própria experiência: “[...] o acesso à própria experiência é uma condição necessária para a compreensão emocional do outro” (CASASSUS, 2009, p. 119). Ou seja, o conhecimento de si mesmo seria um processo de tomada de consciência sobre a própria experiência.

Essa intersubjetividade perpassa pelas relações e vínculos que a criança estabelece com as professoras. “Se a experiência for de distância afetiva, de não reconhecimento das próprias necessidades, de ter em vez de satisfazer as necessidades dos outros, isso dificultará a possibilidade de ter espaços de abertura e intimidade na relação com os outros” (CASASSUS, 2009, p. 121). Ao contrário, é possível estabelecer relações de proximidade e de intimidade quando nos permitimos encontrar com o outro profundamente e tomamos consciência das formas de relações estabelecidas.

Partindo da compreensão de que o ser humano é um ser de relação, de interação, é a partir do outro que vamos construindo nossa subjetividade, nossa identidade. Da mesma forma, é a partir do outro que vamos tendo autonomia e vamos construindo nossa forma de ser e agir. Essas relações tem uma qualidade afetiva que está sujeito a variações, mudanças e alternâncias. É nesses vínculos e relações que a comunicação e a ressonância emocional entre pessoas são estabelecidas.

Voltando-se para as relações estabelecidas entre professoras e crianças, e tendo como fundamento o tripé do fazer pedagógico das professoras, o cuidar, o educar e o brincar, entendemos que

[...] a possibilidade do ‘brincar’ acontece quando não há obediência, e sim criatividade, no sentido de expressividade. Isso permite viver o vínculo como um intercâmbio significativo, em que se pode relaxar, desenvolver a autonomia, a confiança e a compaixão, entendendo a compaixão como o relacionar-se sem julgamentos, com aberturas e sem certezas (CASASSUS, 2009, p. 124).

O brincar, ação aprendida e ensinada pelas crianças, acontece tendo em vista as relações que se estabelecem. Partindo do pressuposto que sempre estamos sob a influência das

emoções, quando estamos com outras pessoas, nossa interpretação e julgamento das situações dependem das emoções que a pessoa está sentindo ou da informação que se tem sobre esse evento. Ou seja, cognição e emoção estão imbricadas nesse processo.

Ser competente emocionalmente implica ter consciência emocional ou inteligência interpessoal. Segundo Casassus, “[...] a reflexão intelectual acerca das emoções é algo que afeta nosso cérebro cognitivo, mas a experiência afeta nosso cérebro emocional” (2009, p. 134). É importante deixar claro que deve haver uma disposição de abertura a novas experiências e formas de se conhecer e conhecer o outro. Sobre essa abertura, Casassus vai apontar como exemplo os professores, que muitas vezes estão carregados de estereótipos e preconceitos em relação aos alunos. Essa forma de ver as crianças fecha qualquer possibilidade para a compreensão emocional, pois eles partem de um pré-julgamento.

Estar sensível a sentir é outra prerrogativa para a compreensão e experiência emocional. “O sentir é uma pedra angular e crucial. O sentir não é um ato intelectual, mas uma experiência emocional. O que sentimos, sentimos em nosso corpo sensível, porque é nele que encontramos o suporte interno das emoções” (2009, p. 135). Sentir, desta forma, torna-se uma competência emocional, assim como ter compaixão, otimismo e empatia. A pessoa adere novas características à sua personalidade.

Estamos falando de um processo e nesse processo as competências podem ser adquiridas e desenvolvidas a todo momento, pois essa conquista não é definitiva, é necessário dar continuidade às práticas relacionadas à consciência e à compreensão emocional. Mas as professoras podem cair no erro da incompreensão emocional ou da confusão das emoções do outro. Elas podem apresentar

[...] falta de contato, o que não permite ver as emoções do outro, reconhecer que ‘acontecem coisas’ ao outro; não entender porque o outro sente o que sente, as circunstâncias que disparam seus estados emocionais; não aceitar a emoção do outro, julgá-la como correta ou incorreta e não como algo que é; pensar que o outro sente o mesmo que sentimos ou que deveria senti-lo, não reconhecer a *outridade*; não reconhecer as emoções da relação; não poder acolher, acalmar, apoiar o outro na sua emoção; e não reconhecer o filtro de interpretação no olhar que dirijo ao outro. Não reconhecer as lentos com que o olho (CASASSUS, 2009, p. 138).

Essa incompetência, ou incompetências, pode prejudicar a formação da identidade profissional e emocional das professoras da educação infantil, pois elas terão a formação conteudista, mas poderão não saber como lidar com suas emoções diante dos conflitos e problemas enfrentados no fazer educacional. Para adquirir competências emocionais, as professoras devem ter

[...] a capacidade de estar aberto (as) ao mundo emocional; a capacidade de estar atento (as): escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou a várias emoções; a capacidade de ligar emoção e pensamento; a capacidade de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional; a capacidade de regular a emoção; a capacidade de modular a emoção; a capacidade de acolher, acalmar e apoiar o outro (CASASSUS, 2009, p. 139-140).

Cada capacidade dessa é detalhada por Casassus (2009), que aponta como uma pessoa com cada competência dessa deve se comportar frente ao outro, às situações e à vida. Nos anexos, é possível ver uma síntese desse detalhamento (Anexo C). Todas essas capacidades também perpassam por algo que é crucial na relação com o outro: a comunicação. É ela, ou melhor, a forma como ela acontece, que determina, em certa medida, como o outro vai interpretar o que falamos. Casassus vai abordar a comunicação empática nessa compreensão emocional.

De acordo com a teoria da educação emocional,

[...] a comunicação com o outro é um intercâmbio de informação com sentido. Esse intercâmbio pode ser de muitas maneiras: linguístico, gestual ou corporal. As pessoas que estão em comunicação trocam informações e estas informações, para que sejam significativas, devem ter um sentido. Se não tem sentido, então não há comunicação e a comunicação, ou a falta dela, se manterá até que se construa um sentido que seja satisfatório para as partes. Muitas vezes ocorre que, nas conversas entre as pessoas, se elas não forem capazes de construir um sentido que seja satisfatório para ambas as partes, não conseguirão estabelecer uma comunicação (2009, p. 162).

Essa comunicação que se estabelece de forma adequada entre as pessoas e por meio da qual elas conseguem passar a informação de forma compreensível para que o outro entenda. Ao estabelecer comunicação com as crianças, deve-se partir do princípio que é preciso conhecer suas formas de expressão, saber como elas se sentem mais confiantes e como conquistar essa confiança de forma a interagir com ela e proporcionar vivências significativas de aprendizagem.

Durante a comunicação empática, que é aquela em que a pessoa se coloca no lugar do outro para entender realmente o que esse outro quer comunicar, Casassus revela seis componentes básicos: a intenção, a observação, a interpretação, emoções, necessidades e ação. A intenção é “a vontade de fazer algo de certa maneira”, e ela é perceptível mesmo quando a pessoa quer expressar algo com as palavras ou ações que não é o que ela realmente pensa. A intensão envolve corpo e mente, assim como o tom de voz, a intensidade e a vibração emocional apontam para a real intensão da pessoa. A observação parte da premissa de que nossa visão e nosso cérebro selecionam em que vamos prestar atenção, e o que observamos passa pelo crivo da nossa ideia particular de determinada situação. O que

pensamos sobre determinada coisa influencia a forma com a qual a veremos: “Reagimos diante da ideia que temos do evento antes de reagir ao evento propriamente dito” (CASASSUS, 2009, p. 173).

Na comunicação, também lidamos com a interpretação. Essa interpretação, ou julgamento, mostra a incapacidade da pessoa de separar o que se observa da interpretação que se dá. Mas não somente isso. Quando estamos interpretando e estabelecendo juízo de valor sobre eventos, pessoas e objetos, estamos falando de nossos valores, nossas preferências e nossa forma de ver o mundo. Essa interpretação também perpassa pelo poder que outorgamos às pessoas de introjetar o que as pessoas pensam ou acham de mim e do que eu faço. Ou eu recebo poder ou eu dou poder, a fim de para valorizar o que as pessoas falam de mim, modificando quem eu sou e o que eu faço, pois os julgamentos não são inocentes; eles têm uma carga muito grande de juízo de valor.

Nas palavras de Casassus,

[...] sou eu que tenho o poder e sou eu quem o administra. Posso dar poder sobre mim a uma pessoa, a um grupo, a uma instituição, ou posso não dá-lo. Isso é fácil de entender cognitivamente, mas difícil de entender emocionalmente. É difícil de compreender, porque, desde a nossa infância, na família e depois, quando entramos na escola, somos treinados a entregar nosso poder aos outros... todo o poder para que se façam juízos sobre nós. Imprimimos isso em nossa musculatura. Somos treinados a nos submeter. Por isso, frequentemente, vivemos a vida tal qual os outros a pensam por mim. Acabamos pensando que as coisas são assim: da maneira como diz o pai, a professora, ou qualquer pessoa com autoridade. (2009, p. 175-176).

A ética na educação infantil propõe a superação dessa visão; a criança é dada a oportunidade de construir suas formas de resolver seus problemas e conflitos de maneira cada vez mais autônoma e a partir da reflexão e problematização, processo este mediado pela professora.

A emoção, na comunicação, passa pela fase de saber nomear as emoções. Em seguida, expressamos emoções através da linguagem, tendo o auxílio do pensamento. As emoções, então, carregam nossos pensamentos, e estes carregam as emoções de interpretações e significados.

Outro aspecto presente na comunicação empática é a necessidade de se satisfazer e satisfazer ao outro. As necessidades fundamentais das pessoas revelam uma carência e uma potencialidade. A partir da supressão das carências, as necessidades básicas das pessoas são satisfeitas, e isso as deixa plenas e realizadas. Segundo Casassus, “[...] uma pessoa emocionalmente madura tem as necessidades básicas satisfeitas ou gratificadas. Sente-se

segura, aceita, sente que é amada e ama, sente-se pertencente, respeitada pelos outros e ocupando um lugar reconhecido por eles” (2009, p. 180).

Por fim, temos a ação, que faz parte da comunicação abordada por Casassus. A ação parte do pressuposto que, ao identificar as necessidades a serem supridas, as pessoas agem em prol de se realizarem. Uma maneira encontrada para agir em busca da satisfação das necessidades pessoais é a ação linguística. A linguagem descreve e gera situações e realidades. “Pela ação de pedir algo, esse algo pode ocorrer. As petições são movimentos de abertura para a ação” (2009, p. 182).

Nessa ação de pedir, é necessário ter em mente que o pedido deve ser claro e objetivo, que o ouvinte entendeu e escutou o pedido. Não devemos confundir um pedido com uma exigência e estabelecer critério de satisfação de acordo com o tempo previsto para a necessidade a se satisfazer. Assim, todos esses componentes que até agora foram apontados na comunicação empática estão presentes, ou deveriam estar, no processo de educação emocional.

Outro fator importante da educação emocional é o temporal. Passado, presente e futuro implicam perspectivas e percepções diferentes da realidade. O tempo não determina, mas condiciona a forma de ver os acontecimentos. E “[...] é com esses condicionamentos que que a interação entre diversas pessoas constrói novas realidades para cada um [...] há um movimento constante entre passado como condicionante, presente como transformação e futuro como possibilidade de novas realidade” (CASASSUS, 2009, p. 166). Quando estamos conscientes, podemos escolher a melhor maneira de agir diante das situações.

Ao abordar as emoções na educação, como já vimos, historicamente o aspecto emocional foi reprimido e minimizado. As crianças, por suas especificidades e necessidades, se tornam, nesse processo, alvo da moldagem dos pais, professores ou adultos com as quais mais convivem, ou da carência de suas necessidades emocionais quando esses adultos não lhe dão a devida atenção. Além disso, as emoções são expressas de acordo com a cultura ao qual está inserida, onde há a internalização de papéis sociais para homens e mulheres. “[...] cada um desses papéis traz consigo um conjunto de modelos normatizados de comportamentos que vamos assumindo de maneira subconsciente” (2009, p. 198). Ou seja, ou seguimos um padrão imposto pela sociedade ou a nossa vontade de ser quem somos. De qualquer forma, a tendência é cada vez mais nos distanciarmos da conscientização das nossas emoções.

Diante da educação emocional proposta por Casassus, vemos uma possibilidade de trazer à tona às professoras da educação infantil (tanto na formação, a qual entendemos dever proporcionar a reflexão sobre esta forma de lidar com as emoções, quanto na prática

pedagógica, com as crianças até 5 anos) uma relevante contribuição, que é elas olharem para si enquanto seres dotados de aspectos que devem ser valorizados e desenvolvidos de forma integral e de olharem para as crianças, que são personagens essenciais na formação, como sujeitos com quem estabelecem relações e com quem podem contribuir para desenvolver a educação emocional desde seus primeiros anos, favorecendo que elas sejam cada vez mais autônomas e independentes, pensando e sentindo as emoções consigo mesmas e com seus pares.

Inserir estratégias e metodologias que privilegiem o trabalho com as emoções na educação infantil é utilizar tempos e espaços já existentes na rotina das crianças. Assim, encontramos oportunidade para esse trabalho nas brincadeiras, nas rodas de conversa, nos diálogos estabelecidos nos momentos da rotina como, por exemplo, na hora do banho ou da troca de fraldas, na hora do sono, nos conflitos que surgem entre elas e nas tantas possibilidades de interação e diálogo existente no cotidiano das instituições infantis. Assim, “[...] uma pedagogia para a educação infantil alicerçada na comunicação dialógica pode fazer emergir um trabalho educativo pautado na cooperação, na autonomia, na afetividade, na possibilidade de vir a ser mais, que, excedendo a esfera dos direitos meramente reconhecidos [...]” (ANGELO, 2013, p. 53).

Essas estratégias estão, ou devem ser, inseridas na prática profissional docente, tanto para desenvolver o aspecto cognitivo quanto afetivo das emoções. Como já foi abordado em capítulos anteriores, a formação docente, historicamente, é marcada pela não profissionalidade, e sim, em determinado período, pela visão maternal que se tinha delas. Apesar disso, ao aspecto emocional não era dada a devida importância. Atualmente, ainda vemos resquícios do passado na formação docente, só que além de ainda haver essa visão maternal, apesar de consideravelmente ser bem menos que antigamente, há a quase ausência nas discussões das professoras em seus processos formativos.

Porém, hoje,

[...] um professor pode ser mais consciente de seus vínculos e dos padrões de relação que estabelece, sendo mais consciente de sua própria emocionalidade e da de seus alunos. Poderá, então, inovar, velhos e deficientes padrões como também reconhecer e validar os aspectos sustentadores e de compreensão emocional com que estabelece e vive seus vínculos (CASASSUS, 2009, p. 208).

É essa nova perspectiva, essa contribuição que identificamos na educação emocional proposta por Casassus: possibilitar que as professoras vivenciem em suas formações o processo de desenvolvimento emocional por meio da compreensão da

importância das emoções para elas e para as crianças com as quais elas irão trabalhar, assim como a educação e a vivência dessas emoções na prática pedagógica com as crianças, onde elas possam ser atendidas em suas necessidades e especificidades cognitivas, biológicas, físicas, emocionais e psicológicas e possam aprender a expressar e a compreender suas formas de lidar com as próprias emoções e com as emoções dos outros.

Essa possibilidade também foi identificada na proposta da Vivência Emocional Libertadora, proposta por Elisa Pereira Gonsalves, sobre a qual falaremos na próxima seção.

5.2 A Vivência Emocional Libertadora: vivenciando as emoções na formação e na prática pedagógica das professoras da educação infantil

Ainda buscando trazer contribuições da educação e vivência das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil, encontramos na professora e educadora Elisa Pereira Gonsalves (2015) uma metodologia para lidar com as emoções, através da Vivência Emocional Libertadora (VEL), que traz propostas educativas inovadoras que colaboram com o processo de consciência humana, fundamentando-se nas teorias de Paulo Freire, Humberto Maturana, Francisco Varela e Antônio Damásio.

Utilizando os pressupostos de Gerhardt (2001), que vai abordar a pedagogia da libertação enquanto forma de libertar-se da desumanização e da despersonalização existentes nos regimes ditatoriais por meio do direito de alfabetizar-se, Gonsalves aponta a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987) como forma de humanizar as pessoas, de caminho a ser trilhado para a libertação de toda ordem opressora.

Inicialmente propondo a libertação de tudo que oprime o ser humano, Gonsalves vai dizer que é necessário, para a libertação, pelo menos

[...] três tipos de enfrentamento: a luta contra opressões de ordem material, como o não acesso aos direitos básicos (como habitação e alimentação); a luta contra opressões físicas (como estupro e todo tipo de violência física); além da luta contra opressões emocionais (aquelas que desqualificam o outro) (GONSALVES, 2015, p. 17).

Para esse processo libertador, a autora aborda o conceito de corpo consciente em Freire (1981), para quem o processo libertador passa pela capacidade de refletir sobre o mundo a partir da própria corporeidade. Para ela,

Paulo Freire desenvolve suas reflexões sobre a educação centrando a vida como eixo da prática educativa libertadora, como forma de expandir, cada vez mais a consciência crítica e planetária. Esse processo se realiza mediante práticas dialógicas e de amor [...] (GONSALVES, 2015, p. 51).

Esse seria o fundamento da ação educativa: o amor. E ao amar, dialoga-se com o outro; ao dialogar, respeita-se esse outro, e aí se dá a educação libertadora.

Essa educação também perpassa pelos processos formativos, sejam eles escolares ou não. É preciso atentar para como os espaços de formação estão nutrindo as emoções que libertam, como bem colocou Gonsalves (2015). Assim, desenvolver a emocionalidade é inadiável e urgente.

Diante de práticas e concepções que infelizmente ainda existem em algumas instituições, advindas da visão tradicional de ensino e aprendizagem, onde a criança ainda é vista como depósito de informações, incapaz de pensar e ter voz ativa, é nítido que as transformações e mudanças que precisam acontecer não podem partir somente de uma ou duas pessoas, e sim do coletivo, que ao sentir necessidade de mudança mobilizam discussões, debates e estratégias para que elas se viabilizem.

Nesse quesito, concordamos com Vázquez, que afirma que “[...] para transformar ações pedagógicas, ‘não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência tem que materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio fato’” (apud BODNAR, 2013, p. 197). Assim, ao inserir a vivência das emoções e a consciência delas tanto na formação quanto na prática, assim como no dia a dia da rotina da educação infantil, deve-se partir da percepção, do entendimento e da compreensão de sua importância para professoras e crianças.

Segundo Gonsalves, é preciso saber lidar com as emoções, de modo a sentir, aceitar e compreender o que elas estão querendo mostrar, descobrindo como o corpo funciona quando o sujeito se emociona. Para melhor esclarecimento do que seria essa proposta, Gonsalves aponta a educação como promotora de transformações no comportamento e afirma que “[...] a VEL é um processo de transformação pessoal por si mesmo, já que é um processo que só se realiza mediante a aprendizagem de novas formas de agir, de lidar com a própria emocionalidade” (2015, p. 18).

É um movimento de transformação contínuo em que os sujeitos aprendentes, adultos e crianças, estão em constante desenvolvimento. Tal processo não pode ser linear, progressivo, que a cada fase da vida vai trazendo maiores e melhores experiências afetivas, emocionais, intelectuais, cognitivas, corporais e sensitivas.

Tendo o objetivo de colaborar com superação do analfabetismo emocional, Gonsalves vai afirmar que não é possível aprender emoções; elas já fazem parte da nossa estrutura natural, por isso só é possível aprender a determinar em que situações elas serão usadas. Baseando-se em Antônio Damásio (2013), Gonsalves usa o conceito de Estímulo Emocional Competente (EEC), que é aquilo que desencadeia uma reação. Este ECC deve ser identificado, assim como o que significa para si esse estímulo, já que ele pode desencadear reações que podem regular a vida.

Ao remeter essa teoria para a prática das professoras da educação infantil, pensamos ser importante aprender a lidar com as emoções que surgem no cotidiano educativo. Sentir raiva, medo, ansiedade, alegria e as demais emoções é saudável, pois elas fazem parte de nós como sujeitos complexos, contudo elas devem ser direcionadas, canalizadas, para que haja um bem-estar ao perceber e expressar sua manifestação. Ao contrário, quando se retém, controla ou nega as emoções, o corpo recebe essa carga, que se manifesta por meio de doenças, danos e consequências prejudiciais para a vida.

Temos alguns desencadeadores significativos para doenças emocionais que prejudicam professoras e crianças, a saber: as más condições de trabalho, o estresse e conflitos do cotidiano educacional, a má remuneração e não valorização dos profissionais da educação, assim como a falta de estrutura para a educação e o cuidado das crianças e a falta de formação e preparo das professoras.

Buscando identificar as principais causas para o adoecimento dos professores, que tem como consequência o afastamento das salas de aulas, Barbieri (2014) constatou que, entre as doenças que acometem os professores da educação básica, existem três principais distúrbios: “[...] psíquicos e mentais (depressão, ansiedade, angústia, síndrome do pânico) [...] e esgotamento docente, ou mal-estar docente, que se dá quando há uma combinação de fatores” (BARBIERI, 2014, p. 9). Essas doenças e distúrbios envolvem as emoções e a forma de lidar com elas nas situações de estresse e conflito. Desta forma, voltamo-nos para uma proposta de vivência emocional que “liberte” as professoras de tantas angústias e “prisões” emocionais.

Utilizando concepções e conceitos de Damásio (2013) para balizar a VEL, a autora desta proposta afirma que a tomada de consciência da emoção advém da utilização da estratégia de proteção ampliada que é aprendida durante o processo de desenvolvimento humano. Essa consciência surge a partir de, pelos menos, três fenômenos: “[...] um estado de emoção, que pode ser desencadeado e executado inconscientemente; um estado de

sentimento, que pode ser representado inconscientemente; e um estado de sentimento tornado consciente, que é conhecido pelo organismo” (GONSALVES, 2015, p. 56).

Essa consciência perpassa pelo que a autora vai denominar de regulação homeostática e autorregulação homeostática. A primeira regula nosso sistema interno, para mantê-lo em equilíbrio e funcionamento; a segunda é a busca pela adaptação do sistema, para promover a estabilidade. Estes são conceitos importantes que, sendo utilizado na vida das professoras, favorecerão a busca pelo equilíbrio e pela estabilidade emocional.

Outro conceito também utilizado por Gonsalves é a noção de autopoiesis, que é a expansão da ideia de homeostase, em que a invariante fundamental é a própria organização, determinada pelas relações. Nesse sentido, “[...] é preciso assumir o caminho emocional como um processo educativo de reabilitação de processos homeostáticos no nível emocional, considerando sua qualidade autopoietica, objetivando a harmonização entre o que se sente e o que se pensa [...]” (GONSALVES, 2015, p. 58). Ao decidir seguir por esse caminho de conhecimento e libertação, deve-se ter consciência de como se está, do que se está sentindo e vivendo. Tal compreensão é necessária para entender a VEL.

Ao propor esse caminho emocional a ser trilhado, identificamos na VEL uma relevante contribuição na formação das professoras de crianças até 5 anos, trazendo benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Entendemos que tanto as crianças como as professoras necessitam alcançar a maturidade emocional, e esta, segundo Gonsalves, pode ser identificada a partir de três classes de conhecimentos: “1. as pistas sociais sobre o que acontece e sua significação emocional [...] 2. As regras de expressão e as regras de sentimento [...] 3. Como lidar com as emoções [...]” (GONSALVES, 2015, p. 60).

Partindo da urgência de se vivenciar o amor como questão imediata, a Vivência Emocional Libertadora propõe que os sujeitos (no caso, as professoras) estejam comprometidos em lidar com as mudanças emocionais a serem realizadas.. Com esse comprometimento é possível seguir a proposta de harmonia emocional elencada por Gonsalves, que por sua vez se fundamenta em Vallés e Vallés (1998). Apresentamos abaixo uma tabela com algumas das categorias selecionadas pela autora, apontando também alguns indicadores de ação dessas competências, entendendo que tais categorias e indicadores podem contribuir com a educação emocional de professores:

Tabela 02 - Categorias e indicadores de ação de competências emocionais

CATEGORIAS	INDICADORES
Conhecer a si mesmo, seus defeitos pessoais e a necessidade de mudança	• Expressar seus estados emocionais aos outros. • Refletir quando alguém indica que seu comportamento é inadequado.
Automotivação	• Dar ânimo a si mesmo para realizar atividades. • Realizar tarefas habituais com bom grado.
Tolerância à frustração	• Mostrar serenidade e tranquilidade quando não consegue atingir um objetivo pretendido. • Não perder a calma quando não conseguir fazer o que se propõe.
Chegar a acordos razoáveis com os colegas	• Dialogar com colegas e chegar a acordos. • Aceitar propostas diferentes das suas.
Identificar o que é importante em cada situação	• Mostrar disposição em cooperar e participar em uma situação de trabalho em grupo. • Em uma situação de conflito, manifestar que o importante é resolver o problema de forma adequada.
Controlar os pensamentos	• Verbalizar o que pensa sobre algo. • Manifestar o que o preocupa.
Não aceitar pedidos inadequados	• Não compactuar com comportamentos que sabe serem inadequados ou errados. • Ser capaz de se negar a participar de atividades que tem consciência que não trarão benefícios éticos e emocionais para si.

Fonte: Gonsalves (2015).

Em virtude da extensão das categorias e indicadores apresentados por Vallés e Vallés (1998), achamos adequado pontuar somente as três primeiras categorias e seus indicadores, de forma a direcionar as professoras para a necessidade de se atentar para esses

novos comportamentos ou novas formas de pensar as emoções, que por sua vez contribuição para sua prática diária com as crianças da educação infantil.

A primeira categoria que gostaríamos de enfatizar é conhecer a si mesmas, seus defeitos pessoais e suas necessidades de mudança. Esta categoria apresenta como indicadores: expressar seus estados emocionais aos outros e refletir quando alguém indica que seu comportamento é inadequado. Esse é um aspecto preocupante quando buscamos encontrar pesquisas que abordem a perspectiva afetiva e emocional dos professores, pois percebemos a escassez de estudos voltados para tal temática, como aponta Costa (2012).

Segundo ela, reconhece-se

[...] a escassez de estudos que se detenham a investigar a afetividade na relação professor-aluno, na perspectiva do professor, como sujeito de afetividade. Dentre o universo de trabalhos a que tivemos acesso, constatamos a exiguidade de pesquisas que abordem a afetividade na perspectiva do professor, não somente do impacto dessa dimensão na prática docente, mas no próprio sujeito docente, que pena e age, mas que também sente e se emociona no exercício do seu papel (COSTA, 2012, p. 14).

Essa é uma realidade que precisa ser mudada, na nossa concepção. Se o/a professor/a é um sujeito que pensa e sente, ele deve ser cuidado e autocuidar em relação à expressão das suas emoções. Deve, ainda, saber lidar com a opinião dos outros e aprender a perceber-se enquanto sujeito aprendente que acerta, mas que também comete erros e tem defeitos.

A segunda categoria é a automotivação, que se refere a dar ânimo a si mesmo para realizar atividades e realizar tarefas habituais com bom grado. Se a categoria de professores não encontrar subsídios, estratégias e motivações em si mesmo para continuar ensinando, provavelmente, com o tempo, ele pode ir se frustrando com tantos desafios e dificuldades existentes na prática docente. Os problemas são diversos, assim como as teorizações para a solução de tais situações, contudo o que percebemos é a continuação de uma história que vem se arrastando por séculos, apesar de grandes avanços.

Desta forma, a automotivação é uma escolha. Uma decisão. Escolher encontrar soluções, escolher, ver o lado positivo da educação, do ensino, da aprendizagem dos alunos e suas competências. Enfim, decidir que o que se propõe a fazer não vai depender dos outros ou das situações, mas da intensidade e quantidade de motivação para continuar acreditando que é possível fazer diferente. Desta forma é possível ver resultados de qualidade no fazer pedagógico nas instituições de educação infantil.

Ainda temos a terceira categoria, que é a tolerância à frustração, que está relacionada ao comportamento de mostrar serenidade e tranquilidade quando não se consegue atingir um objetivo pretendido, não perdendo a calma quando não conseguir o que se propõe. A frustração está ligada à raiva e à tristeza. Então, “[...] o que nos frustra, irrita, provoca e indigna está, primeiramente, relacionado com o que tem valor para nós, com o que julgamos importante” (GONSALVES, 2015a, p. 18). Além disso, a frustração pode vir da tristeza, de uma expectativa não alcançada. Nesse sentido, criar expectativa e deixar-se levar pelos impulsos da raiva desencadeia a frustração, e esse estado emocional leva à apatia, ao desinteresse e até à depressão.

Desta maneira, com o conhecimento dessas categorias e dos indicadores, podemos, nós enquanto professoras, estar atentas a nós mesmas e às crianças em suas expressões emocionais e comportamentos. É preciso estar alerta e buscar tomar consciência das emoções e sua forma de nos afetar.

Passando a entender os objetivos traçados para a Vivência Emocional Libertadora, identificamos:

[...] compreender profundamente a função e influência das emoções, descobrir bloqueios imperceptíveis, superar rapidamente frustrações e experiências desagradáveis, aprender a separar as experiências falsamente positivas, reconhecer valores centrais e fortalecedores, eliminar a influência de valores enfraquecedores, avaliar e tornar positiva a meta escolhida, identificar e eliminar pensamentos inconscientes que afastem a pessoa da meta que quer atingir, descobrir procedimentos internos para fortalecer ações efetivas (GONSALVES, 2015, p. 79).

Esses objetivos, que fazem parte da metodologia da VEL, se baseiam em Maturana e Varela, e proporcionam algumas reflexões. Primeiramente, sobre a necessidade de o sujeito aprender com suas experiências passadas. Ademais, ter consciência do tempo presente, do aqui e agora, favorece identificar a realidade atual em que o sujeito se encontra, aceitando-a.

Essa metodologia acontece trabalhando uma emoção a cada três meses, com sessões de aproximadamente 60 minutos, uma vez por semana, a partir de uma relação estabelecida entre um facilitador e um aprendente²⁸. O local adequado para essas sessões é um lugar fixo, privativo, acolhedor e agradável, que não tenha muitos móveis, mas que tenha uma estrutura para acolher as pessoas.

²⁸ A proposta da VEL é direcionada a figura do ou da aprendente, mas para fins de compreensão do objetivo do nosso estudo, utilizaremos essa figura para designar os ou as professoras da educação infantil.

Um conhecimento importante apontado por Gonsalves para a realização da VEL é a cromoterapia²⁹, que deve ser utilizada a partir do uso de uma das cores azul, verde ou violeta, de forma predominante no lugar de realização da VEL. Essas cores têm influência sobre as pessoas. Após essa preparação do ambiente, a autora enfatiza que é importante criar um ritual para o início da sessão.

Sabendo que os professores precisam de tempo para planejar e que algumas escolas já possuem esse tempo separado da sala de aula para que os professores participem de formações em serviço, a VEL propõe-se a ser “[...] ferramenta de suporte ao trabalho pedagógico realizado nas escolas, tornando-se um instrumento para gestores no desenvolvimento das pessoas [...]” (GONSALVES, 2015, p. 82).

Ao realizar as vivências propostas na VEL, algumas ações importantes devem ser empreendidas pelo facilitador, como a escuta ativa e a identificação de pensamentos debilitantes. Na escuta ativa, parte-se do princípio que escutar é acolher a fala do outro, mesmo que não concorde. É interessar-se porque pessoa e entende o que está sendo dito através de uma atitude de respeito. A linguagem, nesse sentido, é o maior instrumento da VEL, onde a comunicação pode ser percebida como um espelho e pode-se identificar a raiz dos problemas.

Em relação a essa escuta ativa, podemos identificar diferentes formas de manifestação, como: “[...] olhos amigáveis, acenos, inclinação e orientação do corpo para o aluno, expressão facial de interesse e comentários como ‘sim’, ‘compreende’, ‘hum’”. (GONSALVES, 2015, p. 85). Essas são formas de fazer o aprendente saber que está sendo ouvido ativamente. Além disso, algumas falhas devem ser evitadas nesse momento, como, por exemplo, não julgar, não dar conselhos, não desqualificar, não interromper e não demonstrar cansaço ao escutar.

É importante frisar que, na VEL, deve haver a ética de sigilo; o que é dito pertence a quem diz, e não a quem escuta. Desta forma, os (as) participantes ficam assegurados de que o que é dito neste momento não será divulgado ou comentado posteriormente.

Em relação à identificação de pensamentos debilitantes, Gonsalves (2015) vai dizer que é importante o facilitador identificar tais pensamentos e crenças que resultam em conclusões ilógicas e que comprometem o desenvolvimento do aprendente. Citando os estudos de Adler e Towne (2002), Gonsalves identifica esses pensamentos como falácias.

²⁹ “Ciência que utiliza as cores do espectro solar para restaurar o equilíbrio físico-energético em áreas do corpo humano atingidas por alguma disfunção, com o objetivo de harmonizá-lo [...]” (GONSALVES, 2015, p. 83).

A primeira falácia identificada é a falácia da perfeição, em que a pessoa com essa forma de pensar acredita que é desejável e possível ser perfeito, e isso se torna uma verdadeira prisão mental, aliando-se à diminuição da autoestima. A falácia da aprovação estabelece a crença de que a pessoa deve ser aceita e aprovada por todos. Outra falácia que surge no processo do VEL, é quando a pessoa se coloca diante de idealizações e é incapaz de distinguir entre o que é e o que deveria ser. Ainda há mais três tipos de falácias: a da supergeneralização, a do desamparo e a da expectativa catastrófica.

Sobre a supergeneralização, a pessoa tende a repetir expressões como “nunca”, “sempre”, “nada”, “tudo”, generalizando a partir de um pequeno número de situações. Em relação à falácia do desamparo, a pessoa acredita que a satisfação da vida está fora do seu controle, mostrando desesperança, incredulidade e acomodação. E na falácia de expectativas catastróficas, a pessoa tende a se sentir ameaçada por esperar sempre situações horríveis para si.

Essas falácias são pistas importantes na identificação das emoções. Ao serem identificadas, devem ser explicitadas e autoanalisadas de forma que o (a) aprendente possa despedir-se de tal crença.

Como pré-requisito para esse momento de identificação de pensamentos debilitantes, Gonsalves vai colocar três tipos de comportamento que devem ser evitados: “1. Aqueles que ou negam as emoções. [...] 2. Aqueles que pretendem solucionar os problemas emocionais ‘pensando’ [...] e 3. Aqueles que optam por serem conduzidos pelas emoções. [...]” (2015, p. 87).

Pensando na maximização da prática pedagógica das professoras de educação infantil, mesmo que a autora não tenha direcionado para um determinado público, podemos apontar a VEL como estratégia relevante para o alcance de metas e objetivos, assim como para a potencialização de relações interpessoais mais saudáveis, para tomada de decisões, estruturação de carreira, exercício de novas funções e melhoria do desempenho pessoal e profissional. A VEL, que deve ser programada com início e fim, deve partir de uma necessidade do aprendente em querer vencer problemas, mudar ou melhorar algo em relação à emocionalidade. O aprendente deve ser “[...] como um atleta se preparando para os jogos Olímpicos: todos os dias deve treinar para se tornar o melhor e vencer” (2015, p. 91).

Partindo do pressuposto que a VEL, segundo Gonsalves (2015), é desencadeada por um problema ou por uma oportunidade, o facilitador deve utilizar “perguntas geradoras” como metodologia para estabelecer metas e planos de ação, proporcionando ao aprendente a oportunidade de descobrir seu potencial e ações de mudanças possíveis.

É importante frisar que o (a) facilitador (a) não deve dizer o que deve ser feito nem apontar um modelo ou receita a ser seguido; ele deve, isso sim, fazer perguntas que façam o aprendente refletir e estimular que ele próprio busque respostas. Ao facilitador compete: fazer perguntas significativas, dar pelo menos 30 segundos para o aprendente responder, acompanhar as respostas do aprendente, fazer perguntas estimulantes e desafiadoras e deixar que o aprendente descubra sua própria resposta.

Algumas perguntas, entre tantas apontadas por Gonsalves, importantes e desafiadoras são: “Na sua opinião, qual é a questão principal? O que te levou a essa conclusão? Qual seria o efeito disso? Existe uma alternativa? Que resultado você quer alcançar? Qual a importância de atingir esse resultado para você?” (2015, p. 93). Essas questões contribuem para identificação de estímulos emocionais competentes; ao identificá-los, pode-se mudá-los.

Ao término de cada etapa da VEL, o facilitador deve dar um *feedback* ao aprendente, mostrando primeiramente o resultado da avaliação da situação ou problema; em seguida, revela os avanços.

Desta forma, Gonsalves apresenta os cinco passos que estruturam a Vivência Emocional Libertadora: o acolhimento da emoção sentida, a diferenciação da emoção, a escolha da meta/decisão, a focalização e as novas vivências/autocura. Cada passo, segundo ela, “[...] corresponde a um conjunto de etapas que devem ser vencidas para, só assim, inaugurar o passo seguinte. Tais etapas constituem verdadeiras técnicas avaliativas que permitem, ao facilitador, verificar os saltos de qualidade realizados pela pessoa, ao longo do processo” (GONSALVES, 2015, p. 94).

O primeiro passo corresponde ao **acolhimento**. Acolher as emoções é perceber o que ela causa e porquê causa; é expandir a capacidade de consciência das emoções. De acordo com Gonsalves, é preciso realizar uma escuta poética da emoção para saber o que ela diz da pessoa. Essa escuta

[...] significa desenvolver a capacidade de conhecê-la, familiarizar-se com ela para abrir o caminho da compreensão e, posteriormente, o da mudança na forma de dar respostas. Isso significa desenvolver a capacidade de reconhecer, no próprio corpo, a adrenalina presente quando se enfrenta uma ameaça, a capacidade de estar consciente dos fluxos hormonais que surgem quando se sente atraído sexualmente por alguém etc. Escutar poeticamente a emoção não significa racionalizá-la; significa expandir a consciência sobre o que se sente (2015, p. 99-100).

Essa escuta perpassa por um diálogo interior em que as emoções não são controladas. Deve-se harmonizar os potenciais cognitivos e emocionais para gerar bem-estar. Segundo Gonsalves, nesse momento,

[...] é importante descrever, com palavras, a emoção sentida e avaliar se ela está causando um estado de bem-estar ou não. Ao nomear a emoção, contudo, é importante, operar um certo distanciamento entre quem você é e a emoção sentida pois: a emoção é um recurso interior que pode ser vivenciado de diferentes maneiras, ela é um estado, um sinal, e não se confunde com a própria pessoa. Sendo assim, enquanto ponto de partida, a emoção pode mostrar um caminho a ser seguido ou superado para realizar uma vivência emocionalmente saudável (2015, p. 101).

Identificar os estados emocionais, é identificar a relação com a imagem que a pessoa faz de si mesma, desta forma, identificar uma emoção e saber diferenciá-la contribui para estados emocionais mais saudáveis.

Na segunda etapa da VEL, encontramos o processo de **diferenciação emocional**, que consiste “[...] num processo de representação mental da emoção, de simbolização e expansão da reação fisiológica vivenciada” (GONSALVES, 2015, p. 103). Essa distinção acontece em dois níveis: o de primeira ordem, quando a ativação emocional acontece por meio das circunstâncias atuais, das experiências anteriores e das memórias episódicas; e o de segunda ordem, quando, após a primeira, ao surgir a representação mental, a simbolização e a expansão fisiológica aliam o pensamento ao sentimento.

Para que essa diferenciação possa acontecer, é necessário a ativação de microprocessos, que Gonsalves elenca assim:

1. Reconhecimento e atribuição de um significado ao experienciado; 2. Compreensão das causas e consequências da emoção experienciada; 3. Compreensão do uso social do comportamento emocional a ser implementado; 4. Conhecimento do repertório de competências de coping para lidar com a ativação fisiológica experienciada (Alckerman *et al.*, 1998, *apud* Barrett; Gross, 2001) (GONSALVES, 2015, p. 106).

É a partir desses microprocessos que se pode intervir para mudanças significativas. Partindo de uma ressignificação das emoções, o (a) aprendente pode modificar as respostas e reações em relação ao que sentiu. São níveis diferentes de vivência emocional.

O terceiro passo consiste na **decisão**. Após o acolhimento e a diferenciação das emoções, parte-se para a escolha de uma meta, sempre positiva, pessoal e intransferível, a ser alcançada, a partir de uma decisão tomada pelo aprendente para mudar uma resposta emocional. Como afirma a autora da VEL, “[...] essa decisão deve estar centrada na construção de novos hábitos e novas formas de viver que apontam para sentimentos e

comportamentos saudáveis e afetivos, em substituição a pensamentos tóxicos e desagregadores” (GONSALVES, 2015, p. 107).

Esse momento de decisão é um momento reflexivo de consciência emocional, onde o aprendente vai refletir sobre seus comportamentos, sentimentos e atitudes. E, ao refletir, é importante e imprescindível registrar essa decisão em diversos locais para que se tenha contato diário com aquele objetivo.

O penúltimo passo, denominado **focalização**, consiste em dar atenção a um conjunto de aspectos de uma situação. É uma estratégia que deve ser alimentada a partir da necessidade de mudança da resposta emocional. Trata-se do exercício de imaginar ações futuras e avaliar as possibilidades decorrentes da resposta emocional, transformando em um *habitus*³⁰. Segundo Gonsalves,

[...] nesse processo, é importante visualizar um estado alternativo. Isso pode ser realizado quando a pessoa se pergunta ‘quando me sinto valioso, seguro, competente, feliz, protegido?’. Encontrar este estado e manter o foco neste lugar imaginário é muito importante para poder perguntar a si mesmo: ‘o que necessito para estar aí?’. A resposta a esta pergunta gera ações comprometidas com o bem-estar (2015, p. 109).

Por isso, saber quais fatores podem desencadear mal-estar é fundamental para utilizar a focalização e, assim, saber lidar melhor com as situações. Como estratégias para modificar o foco de atenção, a autora do VEL propõe a distração e a concentração. A primeira diz respeito à focalização da atenção em dimensões não emocionais e ativadoras da situação. A segunda volta-se para a questão emocional da situação. Quando ocorre a concentração das questões emocionais pode ocorrer a ruminação, que se refere ao aumento da durabilidade do mal-estar, levando à depressão.

O último e importante passo é o da **autocura**. Este é um estado de harmonia emocional em que “[...] é possível vivenciar emoções, atribuindo novos significados às situações que vivenciamos [...]” (GONSALVES, 2015, p. 111). Este estado possibilita relacionamentos saudáveis e é expresso por meio de cinco dimensões básicas: aceitação incondicional, respeito incondicional, reconhecimento e valorização, expressão explícita do afeto e comunicação efetiva e afetiva.

Em síntese, entendemos que a aceitação incondicional implica oferecer o melhor sem esperar nada em troca. O respeito incondicional parte da consideração e gentileza com o outro, independentemente do que ele faz. O reconhecimento e valorização se referem à validação em relação ao outro, e se dão por meio de elogios. A expressão explícita do afeto

³⁰ O conceito de *habitus* utilizado pela autora fundamenta-se nos pressupostos de Norbert Elias (1997).

diz respeito “[...] à manifestação do amor através de gestos acariciantes e de palavras ternas [...]” (GONSALVES, 2015, p. 112). E a comunicação efetiva e afetiva exige que o aprendente seja um bom leitor da palavra do outro.

Ao término dessas etapas, dá-se o início de um novo acolhimento de emoções, só que em novas bases. Trata-se, muitas vezes, de compreender-desistir-aceitar. A autocura, nesse sentido, pressupõe que, quando se modifica o significado da situação de uma pessoa, o comportamento dela também muda. Para melhor compreensão da metodologia da VEL, deixamos à disposição das professoras e demais leitores deste estudo a síntese da proposta esboçada pela educadora Gonsalves (ANEXO A).

Enfim, ao expor a Vivência Emocional Libertadora (VEL), pensamos em mais uma possibilidade relevante para as professoras da educação infantil lidarem com as emoções presentes em todo e qualquer ser humano. Voltando-nos para a prática pedagógica realizada por elas, entendemos que essa é uma estratégia que possibilita vivenciar emoções, favorecendo que as crianças também possam aprender a identificá-las à medida que vão crescendo, sendo capazes de expressá-las nas relações com seus pares.

Uma outra perspectiva sobre as emoções é proposta por Daniel e Michel Chabot, que elaboraram a Pedagogia Emocional, que também traz significativas contribuições para essa formação e prática das professoras da educação infantil. É esse entendimento que defendemos: que ao adquirir competências técnicas, científicas, relacionais e emocionais, as professoras têm um espectro maior de possibilidades de trabalhar em si e com as crianças, as emoções, como veremos a seguir.

5.3 A Pedagogia Emocional contribuindo com a formação e a prática das professoras da educação infantil

Tendo em vista que conhecimentos e informações, assim como discussões sobre afetividade e o aspecto emocional, não são abordados especificamente na formação docente, ou quando o são aparecem apenas de forma sutil, entendemos que essas duas propostas apontadas até aqui podem ser formas significativas de dar ênfase a esses aspectos na formação e na prática das professoras. Essa perspectiva é obtida através de estudos, como, por exemplo, o de Fiore (2011), ao apontar que os alunos de curso superior em pedagogia estão sendo formados sem que consiga identificar a dimensão emocional abordada nas disciplinas cursadas.

Para propor outro aporte teórico que possa contribuir para utilização de conhecimentos e informações sobre o aspecto emocional, na formação e na prática pedagógicas das professoras, utilizamos a teoria da Pedagogia Emocional de Daniel Chabot e Michel Chabot (2005), que apesar de não enfocar a educação infantil, mas a educação de forma geral, traz contribuições para nosso objetivo. Esses dois autores são cofundadores do Instituto de Pedagogia Emocional (EPI), e propuseram uma nova visão da pedagogia, onde professores do mundo inteiro podem obter formação em inteligência emocional e em pedagogia emocional. Ao apontar as competências cognitivas, técnicas e relacionais, eles acrescentam as competências emocionais, demonstrando como as emoções interferem nas demais competências.

Segundo os autores, as estruturas nervosas do cérebro envolvidas na aprendizagem das competências cognitivas são o hipocampo e o córtex frontal, sendo possível graças à memória declarativa. Nas competências técnicas, é o córtex parietal que registra a memória procedimental, possibilitando aquisição de ações e saberes operatórios. Nas competências relacionais, eles afirmam que há uma estrutura nervosa e uma memória específica responsável pela aprendizagem, mas não especificam quais são. E nas competências emocionais, há uma memória emocional, que é registrada na amígdala e no córtex pré-frontal.

Essas informações são importantes no sentido de mostrar que o aprendizado emocional acontece por meio da aprendizagem associativa, sendo aprendizagens e competências independentes e interdependentes ao mesmo tempo. Esse fato contribui com a hipótese levantada por eles, que ressaltam a importância do fator emocional na aprendizagem: “[...] *o cerne do aprendizado não está nas competências cognitivas, mas nas competências emocionais*” (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 24, grifo dos autores). Essa hipótese contribui para o que pensamos ser um caminho a ser explorado na formação e na prática das professoras na educação infantil.

Baseando-nos em Chabot D. e Chabot M. (2005), podemos demonstrar, de forma geral, as principais características das competências emocionais e suas particularidades, por meio da tabela abaixo:

Tabela 03 - Principais características das competências emocionais e suas particularidades

Competências/Particularidades	Cognitivas	Técnicas	Relacionais	Emocionais
Função principal	Pensar	Fazer	Comunicar	Sentir
Modo de funcionamento	Lógico e racional	Motor e intelectual	Verbal e não-verbal	Irracional e impulsivo
Tipo de aprendizado	Cognitivo	Procedimental	Experimental	Associativo
Memória	Declarativa	Procedimental	Relacional	Emocional
Estrutura do cérebro	Hipocampo e córtex	Córtex, gyrus fusiforme, cerebelo	Córtex	Amígdala e lóbulo pré-frontal

Fonte: CHABOT D. e CHABOT M. (2005)

Apesar da importância de as professoras conhecerem sobre essas competências, que se influenciam mutuamente, identificamos que os autores consideram que não existe um método pedagógico que ensine o estímulo dessas competências, mas que há benefícios em se desenvolver a inteligência emocional a partir das próprias competências emocionais de cada um. Para eles, “[...] é preciso, então, partir de si, daquilo que cada um sente; é preciso utilizar a inteligência emocional para conseguir estimular essa mesma inteligência nos alunos”. (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 38).

Pensando nas professoras da educação infantil, identificamos em Chabot & Chabot competências emocionais úteis à prática pedagógica com as crianças até 5 anos que será esboçado a seguir:

Tabela 04 - Competências emocionais úteis à prática pedagógica

COMUNICAÇÃO	MOTIVAÇÃO	AUTONOMIA	GESTÃO DE SI
- Aptidão para ler o não verbal	- Gosto pelo trabalho	- Capacidade de adaptação	- Calma
- Carisma	- Credibilidade	- Espírito de comprometimento	- Concentração
- Clareza de espírito	- Disciplina	- Vanguardismo	- Confiança de si
- Escuta	- Disponibilidade	- Criatividade	- Autocontrole
- empatia E	- Engajamento	- Diplomacia	- Otimismo
- complacência	- Aptidão para inspirar confiança	- Habilidade	- Paciência
- Entusiasmo	- Interesse	- Flexibilidade	- Perseverança
- Senso de humor	- Paixão	- Abertura de espírito	- Atitude positiva
- Aptidão para estimular		- Estratégia	- Serenidade
- Simpatia			

Fonte: Chabot D. e Chabot M. (2005).

Avaliar em cada uma dessas competências como a professora está e identificar onde precisa melhorar é um processo que entendemos ser importante para que as professoras percebam como estão em relação a si, às outras pessoas e ao seu fazer pedagógico. Além disso, as professoras podem avaliar as crianças, tendo um parâmetro de como desenvolver seu trabalho com elas. Além disso, a gestão da instituição pode avaliar as professoras de forma a saber como elas estão emocionalmente. Essa avaliação pode ser feita a partir da observação e de diversas formas de registro, mas os autores propõem um círculo de avaliação dessas competências (ANEXO B), que pode ser utilizado para qualquer pessoa. Pode-se pontuar de 1 a 6, correspondendo cada número a um tipo de avaliação: nada, muito pouco, pouco, razoavelmente, muito e totalmente.

Por ter o ser humano uma composição humana totalmente afetiva, não podemos deixar de destacar a importante competência emocional, a necessidade de refletir sobre a palavra emoção e para entender essa composição humana é válido recorrer a Ekman (1982) que constatou que cada emoção tem sua particularidade e estas estão envolvidas nas várias culturas e raças. Para ele, em quem Chabot D. e Chabot M. (2005) se fundamentam, as emoções primárias são medo, raiva, tristeza, alegria, aversão, surpresa e menosprezo, as quais apresentam emoções secundárias. Como exemplo de emoções secundárias do medo podemos apontar a angústia, a culpa, o temor, entre outras. Em relação à alegria, podemos citar que as emoções secundárias são: satisfação, contentamento, otimismo, entre outras.

É interessante notar que, das emoções primárias, apenas uma é classificada como emoção positiva, a saber, a alegria. Isso nos faz sermos tendenciosos a sentir emoções que nos afetam negativamente. Outro fato relevante é que as emoções primárias são similares em todas as pessoas, mas as secundárias são aprendidas culturalmente. “É pelo aprendizado que podemos adquirir as emoções relacionadas a uma série de situações e circunstâncias de nossa vida cotidiana” (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 52-53). Por isso,

[...] é fundamental desenvolver a inteligência emocional no intuito de otimizar todas as emoções que derivam da alegria, gerar comportamentos orientados para a aproximação e a motivação e obter, assim, uma série de benefícios em nossas escolas e salas de aulas (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 55).

Vendo sob a perspectiva de que as emoções nos afetam, os autores da pedagogia emocional encontraram uma relação existente entre emoções, seus disparadores e os comportamentos que resultam delas. Para conseguir identificar essas emoções, os disparadores e o comportamento, é importante uma avaliação da situação. Os mesmos autores (2005) propõem uma simples tarefa, que consiste em a professora reservar alguns instantes,

que pode ser individualmente ou coletivamente, e descrever uma situação em que reagiu emocionalmente. Selecionando essa situação, as professoras irão identificar a emoção sentida, a intensidade da mesma, o que disparou essa emoção e o comportamento adotado. Parar para refletir e ter consciência disso favorece uma nova postura frente às situações de conflito e estressantes a que as professoras estão expostas diariamente.

Como exemplo temos que

[...] a sensação de medo é disparada quando uma ameaça em potencial se anuncia e que ela provoca, como consequência, um comportamento de fuga. [...] A tristeza está associada a uma perda e provoca um comportamento de retração interior, o retraimento. [...] a alegria é disparada quando uma situação desejada se produz, induzindo um comportamento de aproximação (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 50).

Esse conhecimento traz um alerta para as professoras: identificar quais disparadores estão afetando os comportamentos e como esses comportamentos estão reagindo às emoções, pois segundo os autores, “[...] ao que tudo indica, somos biologicamente programados para detectar mais facilmente e mais rapidamente fatos negativos do que aqueles positivos” (2005, p. 72).

Voltando a questão colocada por Chabot D. e Chabot M. de que o aprendizado das emoções acontece de forma associativa, eles também apontam o aprendizado das emoções pelo condicionamento. Quando uma criança associa uma emoção a um acontecimento, objeto ou pessoa, ela pode ficar condicionada a agir de certa forma, acontecendo, assim, uma generalização, que “[...] consiste em reagir a todo estímulo que apresente características similares a um estímulo condicionado” (CHABOT D. & CHABOT M., 2005, p. 63). Devido ao fato da instituição infantil ser um espaço onde ocorrem inúmeras associações emocionais entre situações, objetos e pessoas, as professoras devem estar atentas às reações das crianças que não são justificadas pelos pais ou pela história dessa criança, ou seja, uma situação sem explicação aparente. É necessário investigar.

Tendo em vista que as professoras são passíveis de erro e até de condutas inapropriadas, é preciso partir da premissa que suas intenções geralmente são boas. Mas mesmos as boas intenções das professoras podem desencadear reações opostas ao desejado. Isso fundamenta nossa preocupação em apontar as propostas aqui expostas sobre como lidar, educar e vivenciar as emoções.

Desta forma, logo entendemos que as emoções podem alterar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, e que os professores precisam tirar proveito, a fim de obter o

melhor resultado. É importante levar em consideração que os autores também não direcionam sua teoria para a educação infantil ou para as professoras desta etapa, porém entendemos ser relevante para a formação e prática realizada por elas adquirir tais competências esboçadas pela pedagogia emocional.

Para esses autores, todas as demais emoções, pode-se dizer, são derivadas dessas primárias, e estas acontecem de forma mais intensa e rápida, porém com declínios interferem diretamente na forma de reagirmos. Já as secundárias são emoções com mais tempo e suas sensações mais marcadas pelo tempo que as sentimos.

Trazendo para o contexto das professoras de educação infantil, identificamos que elas precisam ver, ler e saber as emoções primárias e secundárias das crianças. Elas poderiam identificar o olhar, o tom de voz, os gestos, ou seja, as expressões não verbais. Entre outros sinais reveladores das emoções, “[...] mencionaremos a postura do corpo, o grau de mobilidade dos membros em relação ao tronco, a oscilação entre os movimentos mais e menos convulsivos e outros harmoniosos, a animação do rosto, a luz nos olhos, a inflexão da voz etc[...]” (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 66).

As emoções têm um impacto capaz de influenciar nossa percepção sobre a forma de avaliarmos e decidirmos por nosso comportamento, e isso também ocorre com o aprendizado. Segundo Chabot D. e Chabot M., elas “[...] são capazes de produzir um impacto tanto reforçador quanto redutor sobre a memória e aprendizado” (2005, p. 69). Faz-se necessário perceber as emoções que estão envolvidas no processo de aprendizado e ter atenção à manifestação delas, pois o aprendizado e desempenho das crianças são afetados neste sentido. Sob essas emoções nossa capacidade intelectual e cognitiva pode sofrer comprometimento. Os aspectos como atenção, percepção, memória são afetados, dependendo dos estados emocionais das crianças.

Diante das várias conceituações de inteligência desenvolvidas no decorrer do tempo, Chabot D. e Chabot M. utilizam a concepção de inteligência emocional, partindo do entendimento que para ser inteligente emocionalmente são necessárias competências como

[...] identificar as próprias emoções e as emoções alheias; expressar corretamente as próprias emoções e ajudar os outros a fazerem o mesmo; compreender suas próprias emoções e adaptar-se às emoções do outro; utilizar suas emoções e as habilidades próprias da inteligência emocional nas diferentes esferas de atividades, especialmente para se comunicar bem, tomar boas decisões, administrar com êxito suas prioridades, motivar-se e motivar os outros, possuir boas relações pessoais etc. (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 98).

Cada uma dessas competências apresenta desdobramentos que as professoras da educação infantil podem utilizar tanto na avaliação das crianças quanto na sua autoavaliação. No que diz respeito, por exemplo, à primeira competência, que é identificar emoções, os autores apontam que alguns fatores devem ser levados em consideração: as expressões não verbais, as mudanças fisiológicas, os comportamentos adaptativos. Assim, é necessário realizar um monólogo interior diante das situações que geram emoções e a classificação da emoção experimentada.

Esse passo requer uma escuta atenta e a percepção do que acontece consigo mesmo e com o outro. No caso dos bebês, a observação é a melhor forma de identificar as emoções deles. Já as crianças pequenas podem ir aprendendo a nomear as emoções e compreender como elas reagem no corpo.

Sobre expressar emoções, que é a segunda competência apontada por Chabot D. e Chabot M. (2005), eles afirmam que há duas perspectivas: “[...] o fato de exprimir as próprias emoções e o de ajudar outras pessoas a exprimirem as suas” (2005, p. 102). Assim, as professoras devem estar atentas e buscar expressar com exatidão e pertinência suas próprias emoções e sentimentos, assim como auxiliar as crianças a expressarem as suas. Dessa forma, compreender os próprios estados emotivos e dos outros, que é a terceira competência, fica mais fácil, pois consegue-se identifica-los por meio da empatia, que é uma competência emocional fundamental.

Ser ou ter uma postura empática significa se colocar no lugar do outro e sentir o que o outro sente, sem ser afetado por isso, mas na perspectiva de auxiliar o outro em seus estados emotivos. Para desenvolver essa habilidade empática em relação aos alunos, os autores propõem exercícios que consiste em expor situações nas quais os professores vão identificar as emoções sentidas pelos alunos em alguma situação e vão se colocar no lugar deles, questionando o que eles fariam ou sentiriam na situação exposta.

Assim, trazendo para o contexto das professoras da educação infantil, é possível realizar esse exercício trazendo situações do cotidiano das crianças, fazendo com que as professoras se coloquem no lugar da criança e reflitam como se sentiriam e o que entendem que deveria ser feito se estivesse neste lugar. Lembrando que, como bem coloca os autores Chabot M. e Chabot D. (2005), existe uma diferença entre a empatia e a simpatia. A primeira envolve uma postura proativa de apoio e ajuda ao outro. A segunda apresenta-se como uma ação de consolo ou preocupação e atenção superficial.

Quando se busca compreender as emoções dos outros e as próprias, adquire-se a quarta competência, que é entender que existem intensidades nessas emoções e que pode

haver transição e mudança de emoções, pois elas também são instáveis e passageiras, em alguns momentos (CHABOT D.; CHABOT M., 2005). Essa compreensão leva a um outro passo para a competência emocional, que é a gestão das emoções. Na dimensão intrapessoal, há diversas formas de gerir as emoções, como, por exemplo, “[...] a gestão das expressões não-verbais, a gestão dos componentes fisiológicos, a gestão das reações comportamentais, a gestão das cognições, e a gestão dos sentimentos afetivos” (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 109).

Gerir, nesse caso, é saber quando e como utilizar as emoções. Não que seja possível deter o controle delas de forma completa, pois há situações em que, por instinto, reagimos de forma automática e involuntária, como no caso do medo. Porém, em diversas situações podemos escolher como reagir e como nos comportar. Como aponta Chabot D. e Chabot M. (2005, p. 111), “[...] a gestão das emoções começa, assim, por um sorriso e uma postura corporal manifesta de um estado emocional positivo”.

Essa é uma grande contribuição para as professoras e professores em geral, não somente para as da educação infantil. Ter uma postura positiva, receptiva e aberta para as pessoas e para a vida possibilita que se estabeleçam relações mais saudáveis, e a propensão para a resolução de conflitos de torna mais rápida. Essa postura se refere também à gestão dos pensamentos negativos. Gerir esses pensamentos negativos “[...] consiste em uma reavaliação da situação e em uma mudança de atitude. Ela implica em uma reconsideração e uma reestruturação do pensamento que mobilizamos diante de eventos que nos fazem experimentar certas emoções” (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 119).

Da mesma forma que pensamentos negativos geram emoções negativas, pensamentos positivos geram emoções positivas; desta forma, temos que a melhor maneira de administrar as emoções negativas é provocando emoções positivas, ao realizar atividades que nos satisfazem e nos alegram, é estar com pessoas positivas, que pensem e expressem emoções positivas e satisfazendo nossas necessidades afetivas.

Assim como o sorriso, que é uma expressão não verbal, a postura corporal também influencia muito nos estados emocionais. Para essa postura emocional, os autores indicam o relaxamento e a meditação, que

[...] já foram verificadamente comprovados como uma boa maneira de diminuir os efeitos nefastos das emoções e do stress. Essas técnicas têm por efeito diminuir a ativação fisiológica produzida no desenrolar dos estados emocionais [...] e reduzem as taxas de hormônios relacionados ao stress (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 114).

Trazer para dentro das instituições educacionais momentos de relaxamento e meditação é uma proposta que favorece aos professores estarem mais conscientes de seus estados emocionais. Assim, eles vão estar desenvolvendo habilidades de pensar e refletir sobre como está suas emoções. Essa habilidade reverbera na relação com as crianças, pois “[...] um dos papéis do educador emocionalmente inteligente consiste em estimular as competências emocionais de seus alunos” (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 131).

Quando pensamos nas crianças e no processo de aprendizagem delas, devemos ter em mente que a primeira condição para aprender é sentir-se bem, segundo Chabot D. e Chabot M. (2005). Desta maneira, os autores afirmam que existem duas facetas para a incorporação das competências emocionais ao processo de ensino e aprendizagem: o gerenciamento das emoções desfavoráveis ao aprendizado e o ato de provocar emoções favoráveis ao aprendizado.

No caso das professoras da educação infantil que trabalham com bebês e crianças pequenas, um primeiro passo para conhecer essa criança e contribuir com seu desenvolvimento integral é ouvir a família antes da entrada da criança na instituição. Ouvir os pais sobre a história gestacional, os primeiros meses, os hábitos, costumes e comportamentos da criança facilita no dia a dia da rotina preparada para atender às necessidades e especificidades das crianças. É um passo fundamental para, diante das situações, saber lidar com os medos, alegrias e expressões deste bebê ou criança. Os pais são aliados importantíssimos na construção e desenvolvimento dessa prática educacional.

Contar com a ajuda dos pais ou responsáveis, nesse sentido, é um caminho para pensar formas de auxiliar a criança a desenvolver sua autonomia progressivamente, até porque a família contribui ou “atrapalha” o desenvolvimento emocional saudável da criança.

Voltando nossa atenção para o aspecto emocional das professoras, Chabot M. e Chabot D. expõem algumas estratégias da escuta empática que são eficazes na relação interpessoal entre elas: a reformulação, o reflexo, a focalização, a confrontação e a síntese.

A reformulação consiste em um aspecto do diálogo que se estabelece com o outro. Quando alguém fala, o outro precisa estar atento para ouvir e reformular o que foi dito de forma a mostrar se realmente entendeu o que foi dito. Na estratégia de reformulação, a pessoa que fala sente-se ouvida e compreendida, e quem falou, ao escutar na fala do outro o que disse, percebe e reflete sobre si mesmo, já que pode se dar conta do que realmente falou. O reflexo “[...] consiste em devolver ao outro aquilo que concerne essencialmente aos seus sentimentos e emoções” (CHABOT D. & CHABOT M., 2005, p. 172). Dessa forma, o

objetivo se torna fazer emergir esses sentimentos e emoções da fala da pessoa, e não somente palavras e informações.

Na focalização, quem escuta concentra-se em um aspecto emocional da fala da pessoa. A focalização, como o próprio nome já diz, foca em um problema ou sentimento a ser trabalhado e/ou resolvido. Dessa maneira, “[...] deve-se elaborar uma breve síntese de toda a problemática, relacionando claramente aquilo que o outro enunciou, o que permitirá que ele compreenda a relação existente entre aquilo que ele viveu, aquilo que fez e aquilo que sentiu” (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 174).

Já na confrontação, que é

[...] a mais difícil das intervenções, [...] tem como objetivo obrigar o outro a interrogar-se acerca de determinados aspectos de seu problema e a tomar consciência, por si mesmo, desses elementos. [...]. Talvez isso o leve a compreender os absurdos ou as incoerências de suas próprias falas e ele poderá, então, reelaborar seus questionamentos e seguir adiante. (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 174).

Contudo, é relevante afirmar que confrontar não é afrontar ou intimidar, mas sim, através da diplomacia, do diálogo empático, em momento oportuno, em que a pessoa esteja pronta e amadurecida para se autoavaliar, proporcionar um encontro da pessoa consigo mesma, com seus problemas e questões. A síntese “[...] permite resumir os elementos essenciais do problema, relacionando-os entre si. Ela esboça um quadro geral da situação e apresenta-o a pessoa ajudada” (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 177).

Essas estratégias podem ser usadas com e entre professores, mas também com crianças, que precisam da intervenção de um adulto que as façam pensar sobre elas mesmas e sobre as outras pessoas.

Os autores Chabot D. e Chabot M. (2005) também propõem o método Academia de Prazerologia e de Inteligência Emocional (APIE), que é inspirado nos estudos de Joseph Lieberman e Marian Stuart (1999). Ele “[...] consiste em fazer quatro perguntas à pessoa ajudada, de modo que ela possa rapidamente identificar suas emoções e suas necessidades e tomar consciência do impacto negativo que estas podem exercer” (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 191). São quatro etapas. A primeira é identificada como afeto; a segunda como a pior dificuldade; a terceira, a necessidade irracional; e a quarta, a emergência.

Em cada uma dessas etapas existem perguntas que devem ser feitas à pessoa que está interessada em trabalhar e resolver questões emocionais. Cada pergunta tem um objetivo. Na tabela abaixo, podemos observar essas etapas, as perguntas e o objetivo:

Tabela 05 – Etapas do método APIE

ETAPA	EXEMPLO	OBJETIVO
Afeto	“O que foi que você sentiu nessa situação?”	Levar a pessoa a identificar e expressar suas emoções.
A pior dificuldade	“O que você considera pior, nessa situação?”	Permitir à pessoa localizar a emoção fundamental e expressar tudo o que isso significa para ela.
A necessidade irracional	“Se você pudesse, o que mudaria, nessa situação?”	Ao colocar a pessoa no centro da questão, a resposta a essa pergunta fornecerá a pista de sua necessidade irracional.
A emergência	“Se entendi bem, você sente falta de...”	Ao reformular sua resposta à questão anterior de modo a nomear a carência irracional que experimenta, a pessoa toma consciência de sua necessidade, e pode, assim, explorar uma maneira mais racional de supri-la.

Fonte: Chabot D. e Chabot M. (2005).

Podemos utilizar esse método voltando o olhar para a formação e a prática pedagógica das professoras de educação infantil. Não a formação no curso de pedagogia propriamente, mas a formação do se tornar professora que se processo tanto na formação inicial em nível superior ou médio, como é o caso das professoras desta etapa, como na formação contínua que se dá a cada dia, no cotidiano escolar, a cada leitura, a cada experiência e a cada troca com seus pares.

Vivenciar essas etapas significatentar minimizar os problemas emocionais intra e interpessoais que surgem no cotidiano nas instituições de educação. É dar aos professores a oportunidade de serem cuidados, ouvidos e acolhidos em suas angústias, em que juntos poderão encontrar soluções para as questões emocionais que surgem.

O primeiro passo enfoca o afeto, quando a pessoa tem abertura para se expressar e falar sobre a questão incômoda. Segundo David Servan-Schreiber (2003 apud CHABOT D.; CHABOT M., 2005, 192), é sugerido “[...] deixar a pessoa falar cerca de três minutos. Isso porque, como ele explica, passados os três minutos tendemos a nos perder em meio a detalhes inúteis e supérfluos. De fato, o mais importante aqui não são s fatos, mas sim as emoções”.

Ao fazer a primeira pergunta à professora, ou às professoras, sobre que emoções ela (s) sentiram, busca-se explorar o afeto delas, onde elas possam nomear as emoções

sentidas na situação exposta a ser resolvida. Nesse momento, a pessoa mediadora ou facilitadora que vai intervir utilizando esse método deve ter uma escuta empática. Na segunda etapa, ao perguntar sobre o que mais incomoda a pessoa na situação, objetiva-se enfocar a emoção principal. “Essa é uma pergunta poderosa, uma vez que permite à pessoa que se expressa apontar rapidamente a emoção fundamental relacionada a seu problema” (CHABOT D.; CHABOT M., 2005, p. 193). Nessa etapa, deve-se acolher as emoções da (s) professora (s)

Na terceira etapa, objetiva-se fazer surgir a necessidade irracional ou as carências da pessoa que está expondo a situação. Deve-se perguntar como a pessoa modificaria a situação, ou inverter os papéis, colocando-a numa posição de sujeito ativo que pode propor uma resolução para a situação.

Na quarta e última etapa, permite à pessoa mudar por meio de duas fases: “a primeira delas consiste em reformular a resposta dada à indagação precedente, sob a forma da expressão de uma carência. [...] a segunda fase da emergência consiste, portanto, em perguntar à pessoa qual seria a melhor maneira de ela se sentir melhor” (CHABOT & CHABOT, 2005, p. 1194-195).

Nessa última fase da etapa da emergência, o importante é levar a pessoa a sentir algo em relação ao seu problema. Deve-se gerar incômodo para surgir a iniciativa para resolvê-lo. E para resolver as questões emocionais que estão gerando incômodo, é preciso saber o que pode ser feito, o que deve acontecer para que ela se sinta melhor.

Esse método, com cada etapa, pergunta e objetivo, se levados para o contexto das instituições de educação infantil, pode ser uma possibilidade de solução para conflitos intra e interpessoais, onde as professoras podem encontrar apoio para desenvolver competências emocionais e trazer bem-estar para sua função docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, entendemos que algumas considerações podem ser feitas diante de todo conhecimento abordado no decorrer do texto e dos objetivos que foram propostos inicialmente, que eram: apontar a afetividade como aspecto importante para a formação e prática das professoras de educação infantil, além de mostrar a importância do aspecto afetivo para a relação adulto-criança e propor a educação, a vivência e a pedagogia emocional como possibilidade de uma educação mais humanizada, fundamental nas relações estabelecidas na educação infantil entre professoras e criança.

Primeiramente, consideramos que abordar afetividade como foco para a formação docente é colocar no centro das preocupações pela qualidade *na* e *da* educação, um aspecto da constituição humana que historicamente foi relegado a plano secundário. Mais especificamente, colocar as emoções enquanto uma forma de expressão dessa afetividade é romper com a compartimentação do indivíduo entre emocional e racional.

Nessa perspectiva, situar as professoras da educação infantil como personagens fundamentais para a qualidade do atendimento educacional e o cuidado que elas devem ter com suas emoções é entender que, quando as professoras são cuidadas e sentem-se bem na sua atuação docente, excetuando-se os demais fatores que contribuem para o bem-estar profissional, haverá uma grande probabilidade que elas desenvolvam seu trabalho de forma mais prazerosa, pois uma parte de suas necessidades estará sendo atendida.

Desta forma, pensar sobre as emoções e como elas influenciam o comportamento humano nos possibilitou refletir sobre formas de contribuir com a formação e prática pedagógica das professoras da educação infantil, que, como vimos, ainda apresentam uma quantidade e qualidade mínima de discussões e informações nos cursos de formação inicial.

Dissertar sobre a expressão das emoções em suas formas biológica, social e cultural foi entender que o que sentimos emocionalmente influencia nossas crenças, valores, ações e comportamentos. E quando voltamos nosso olhar para o aspecto emocional nas práticas das professoras nas instituições infantis entendemos e passamos a considerar que as emoções podem ser enxergadas como aliadas, se for bem trabalhadas, no atendimento às crianças até 5 anos e em seus processos formativos e profissionais, sem, no entanto, se configurar como modelo ou receita de sucesso a ser seguido para todos os problemas da formação e atuação pedagógica dessas profissionais.

Outra consideração que podemos fazer é que a relação afetiva entre professora e as crianças favorece o estabelecimento de vínculos, a abertura para o diálogo, para a confiança, para o sentimento de aceitação e, assim, pode-se acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por meio de estratégias que valorizem a fala delas, a identificação e expressão das emoções, na resolução de conflitos e comportamentos diferenciados do habitual.

Ainda consideramos que as vivências e as experiências das professoras com as suas emoções e registros emotivos reverberam em suas práticas com as crianças, assim, apontar caminhos para que elas desenvolvam competências e habilidades emocionais contribui para lidar com os problemas, desafios e dificuldades que surgem no dia-a-dia das instituições infantis.

Assim, ao finalizar este trabalho, apontamos três diferentes formas metodológicas de vivenciar, experimentar e educar as emoções. Primeiro, através da Educação Emocional, proposta por Juan Casassus; a segunda pela Vivência Emocional Libertadora, de Elisa Pereira Gonsalves; e, por fim, a Pedagogia Emocional, de Daniel Chabot e Michel Chabot.

Através dessas propostas, as professoras podem desenvolver estratégias metodológicas para adquirir habilidades e competências emocionais e contribuir com o desenvolvimento emocional das crianças com as quais trabalha. Elas podem interagir com outras pessoas, dialogar, trocar informações e, ao se comunicar, as emoções estarão sendo transmitidas ou recebidas, assim como, o corpo estará sendo utilizado para expressar essas emoções.

Quando a professora está em contato, ou mesmo interagindo, com as crianças, ela está mandando uma mensagem implícita de como está emocionalmente; as crianças, que são como esponjas, absorvem tudo o que veem, sentem, escutam e vivenciam, reproduzindo as formas de se relacionar e de lidar com as emoções.

É nessa perspectiva que Casassus (2009) propõe os fundamentos da educação emocional: abordando a consciência emocional, a compreensão emocional e a presença das emoções na educação. Trazendo essa consciência emocional para a prática das professoras com as crianças, propõe-se um exercício contínuo para as professoras pararem para pensar no que estão sentindo e porquê estão sentindo, principalmente em situações de conflito ou estresse.

Sobre a compreensão emocional, o autor vai dizer que é algo emergente perceber o ser racional em complementaridade ao ser emocional e vice-versa, pois não somos

puramente racionais nem puramente emocionais. Esse entendimento proporciona às professoras a compreensão de que, à medida que as crianças estão em processo de aprendizagem, elas estão sentindo, estão emocionalmente sendo afetadas. Mas não somente as crianças, as professoras também precisam ser cuidadas e apoiadas. Só assim elas poderão apoiar, cuidar e educar as crianças. Entendemos também que ao propor a Vivência Emocional, partimos do pressuposto colocado por Gonsalves (2015) de que é preciso saber lidar com as emoções de modo a sentir, aceitar e compreender o que elas estão querendo mostrar, descobrindo como o corpo funciona quando o sujeito se emociona. Então, percebemos a vivência emocional como promotora de transformações no comportamento e de transformação pessoal por si mesma, já que é um processo que só se realiza mediante a aprendizagem de novas formas de agir, de lidar com a própria emocionalidade.

Essa metodologia, acontecendo no chão das instituições infantis, colaboram com uma nova forma de encarar os problemas e conflitos existentes nas relações intra e interpessoais. Trabalhando uma emoção a cada três meses, a partir de uma relação estabelecida entre um facilitador e um aprendente, é possível aprender a lidar com as emoções por meio de categorias e indicadores pensados por Gonsalves. Estas categorias e indicadores podem direcionar as professoras para a necessidade de se atentar para novos comportamentos ou novas formas de pensar as emoções, contribuindo, assim, para a sua prática diária com as crianças da educação infantil.

Algumas categorias são: conhecer a si mesmas, seus defeitos pessoais e suas necessidades de mudança, automotivação e tolerância à frustração, que apresentam como indicadores: expressar seus estados emocionais aos outros, refletir quando alguém indica que seu comportamento é inadequado, dar ânimo a si mesmo para realizar atividades e realizar tarefas habituais com bom grado, encontrar soluções, escolher, ver o lado positivo da educação, do ensino, da aprendizagem dos alunos e suas competências.

Por fim, sugerimos que a pedagogia emocional se torne uma forma de direcionar as práticas das professoras, sendo as competências emocionais importantes de serem desenvolvidas, sem partir da concepção de que existe um método pedagógico que ensine essas competências, mas que há benefícios em se desenvolver a inteligência emocional a partir das próprias competências emocionais de cada um.

A partir das emoções primárias, secundárias e de segundo plano esboçadas por Chabot D. e Chabot M., chamamos a atenção para que as professoras percebam a relação existente entre emoções, seus disparadores e os comportamentos que resultam delas. Para conseguir identificar essas emoções, os disparadores e o comportamento em uma situação,

importante uma avaliação de cada situação-problema. Desta forma, reservar alguns instantes, que pode ser individualmente ou coletivamente, e descrever uma situação em que se reagiu emocionalmente, selecionando essa situação, identificando a emoção sentida, a intensidade dessa emoção, o que disparou essa emoção e o comportamento adotado pode fazer surgir a tomada de consciência e, assim, favorecer uma nova postura frente às situações de conflito e estressantes a que as professoras estão expostas diariamente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Maria Cunha. **A docência na Educação Infantil**: Representações Sociais dos professores cursistas do ProInfantil do estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente. 2013. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. IN: ROCHA, Eloisa; A. C. KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. 3. Ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. (Série Prática Pedagógica).

ÀRIES, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2ª Ed., 2006.

ARROYO, M. G. O significado da infância. **Anais** do seminário Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC, ISEF, COEDI, 1994.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 11ª ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARBIERI, Aline Fabiane. Doenças e distúrbios de saúde entre professores da educação básica no Brasil: um levantamento bibliográfico. **Revista Digital. Buenos Aires**. Ano 19, Nº 191, Abril de 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd191/doencas-entre-professores-da-educacao-basica.htm>> Acesso em: 24 out. 2015.

BODNAR, Rejane Tereza Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: resignificando a prática pedagógica. IN: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Série Prática Pedagógica).

BRASIL, Ive; GALVÃO, Afonso. Profissionalidade da educação infantil: representações de professores do segmento. In: SILVA, M. A. CUNHA, C. (Orgs) **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL, Ministérios da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, DCNEB, 2013.

_____. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei Federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil/SEB**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – RCNEI Brasil, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. 9. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. (Série Legislação; n. 118).

_____. INEP. **Dados sobre quantidade de mulheres e homens como professores no Brasil em 2013** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** Resumo Técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014..

_____. **Por uma política de formação profissional de educação infantil.** Brasília, 1994.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007.** Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional para Educação Infantil:** pelos direitos da criança de zero a seis anos à educação, Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola.** 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em: 05 jun. 2015.

CARVALHO, Denise Maria de. CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de. Educação Infantil: história, contemporaneidade e formação de professores. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. **Anais...** Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional.**1.ed. Brasília: Editora Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Liber Livro, 2009. 252p.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional:** sentir para aprender. Trad. Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. Sá Editora,. 2005.

COSTA, Áurea Júlia de Abreu. **“Professora também sente”**: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente. 152f. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Apresentado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. LA TAILLE, Yves. OLIVEIRA, Marta Kohl de. In: **Piaget, Vygotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, Pedro da Silva. **Para conhecer Wallon: Uma Psicologia Dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DINONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... Enfoque: qual é a questão? **Em aberto**, Brasília. V. 18 n. 73, p. 11-27. Jul 2001.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n4, P. 41 – 61, 1991.

EVANS, David K.; KOSEC, Katrina. **Educação infantil**: programas para a geração mais importante do Brasil. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

IORE, Márcia Fernanda Antonio. **Dimensão emocional na competência docente e prática pedagógica no curso de Pedagogia**. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada a Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2011.

FRABBONI, Franco. A Escola Infantil Entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática. In: Zabalza, Miguel A. **Qualidade em educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, B. A.; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

_____. GIMENES, Nelson A. S.; TARTUCE, Gisela L. B. P.; UNBEHAUM, Sandra G. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seu currículo; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008..

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação, Série Saberes Pedagógicos).

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONSALVES, Elisa. **Educação e Emoções**. Campinas. São Paulo: editora Alínea. 2015^a.

_____. Educação emocional: Um diálogo necessário. **I Seminário Internacional de Educação Emocional**. GRUPEE – Grupo de Pesquisa Educação e Emocionalidade. João Pessoa, 2015b.

_____. LIMA, Francisca Alexandre. (Org.) **O livro das emoções**: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais. 1 ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015c.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete, RANGEL; Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, 209 p.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA. A.L.G; PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. ROCHA, José Fernando Teles. Educação no Asilo dos Expostos da Santa Casa em São Paulo: 1896-1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 597-617, set./dez. 2006. P. 597-617.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, Valéria Amorim; AQUINO, Júlio Grappa.(Org.) **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus: 2003.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor. In: SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; AZZI, Roberta Gurgel. **Psicologia e Formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LESSA, Lenita V. L.; NASCIMENTO, Lindalva G.; DINIZ, Edileuda S. A educação deve ser útil – Jean-Ovide Decroly. IN: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SIMÕES, Mara L. (Org.). **O passado sempre presente no fazer pedagógico**. João Pessoa, PB: Fox editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Guarrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2.ed - Rio de Janeiro: E.U.P., 2013.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, Vera Maria N. S.; . *et. Al.* (Org.). **Psicologia e Educação: Revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000.

_____. ALMEIDA, Laurinda R. de. A dimensão afetiva e o processo ensino e aprendizagem. In: ALMEIDA, L. R. de. Mahoney, A. A. (Orgs.) **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. Propostas para atendimento em creches no município de São Paulo histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez., 2010.

PIMENTA, Selma Guarrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Sônia A.; BORGES, Onelice de M. (Org.) **Dimensões teóricas, práticas e avaliativas na construção da formação continuada: desafios para o século XXI**. João Pessoa: Mídia Gráfica Editora, 2013.

RIBEIRO, M. L. Afetividade na relação Educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27(3), p. 403-412, julho – setembro 2010.

_____. JUTRAS, France; LOUIS, Roland. Análise das Representações Sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º Sem. De 2005, pp. 31-54.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

_____. **Formação Docente**: contribuições do ideário de Paulo Freire. João Pessoa: Sal da Terra, 2006.

_____; SIMÕES, Mara L. (Org.). **O passado sempre presente no fazer pedagógico**. João Pessoa: Fox editora, 2015.

_____. PIMENTA, Sônia A.; BORGES, Onelice de M. (Org.) **Dimensões teóricas, práticas e avaliativas na construção da formação continuada**: desafios para o século XXI. João Pessoa: Mídia Gráfica editora, 2013.

_____. SILVA, José A. A.; OLIVEIRA, Stella M. G de.; COLELLA, Tânia L. A. Aspectos históricos, pedagógicos e sociais da formação docente. IN: RODRIGUES, Janine M. C.; SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente : Uma presença silenciosa**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche**: Realidade e ambiguidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 2ª Ed.

SILVEIRA, Daniella Santos da. PEIXOTO, Vanessa Alessandra Cavalcanti. **Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: notas introdutórias sobre teoria e prática. 1ª ed. Editora Multifoco, 2014. 80 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas na 2ª modernidade. Portugal: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da criança, 2004. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. P. 143-155.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. História da Formação Docente no Brasil: Três momentos decisivos. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 30 – n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

SCOCUGLIA, Afonso C. Paulo Freire e a formação do educador político-crítico-reflexivo. In: **Formação Docente**: contribuições do ideário de Paulo Freire. João Pessoa: Sal da Terra, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da Coleção Docência em Formação. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo; Cortez, 2011.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e significados sobre estágios curriculares obrigatórios da formação inicial: contribuições da psicologia sócio-histórica. In: **32ª Reunião**

Anual da ANPED, 2009, Caxambú/MG: Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2009.

SIMONETTO, Kátia; RUIZ Adriano; MURGO, Carmélia. Análise da produção científica sobre a afetividade na educação. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 48-54, jul/dez 2012. DOI: 10.5747/ch.2012.v09.n2.h124.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Editora Moderna. 2014. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portafile/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8247C974A50147CB9830C82749>> Acesso em: 17 abr. 2015.

VANDERLEI, A. F. M.; DINIZ, E. S.; FILHO, Israel; QUEIROZ, S. B. de. As tarefas da Educação – Friedrich Froebel. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SIMÕES, Mara L. (Org.). **O passado sempre presente no fazer pedagógico**. João Pessoa: Fox Editora, 2015.

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

_____. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Trad. Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ Vozes , 2008.

_____. **As origens do caráter na criança**. Difusão europeia do livro. Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo: 1971.

ANEXOS

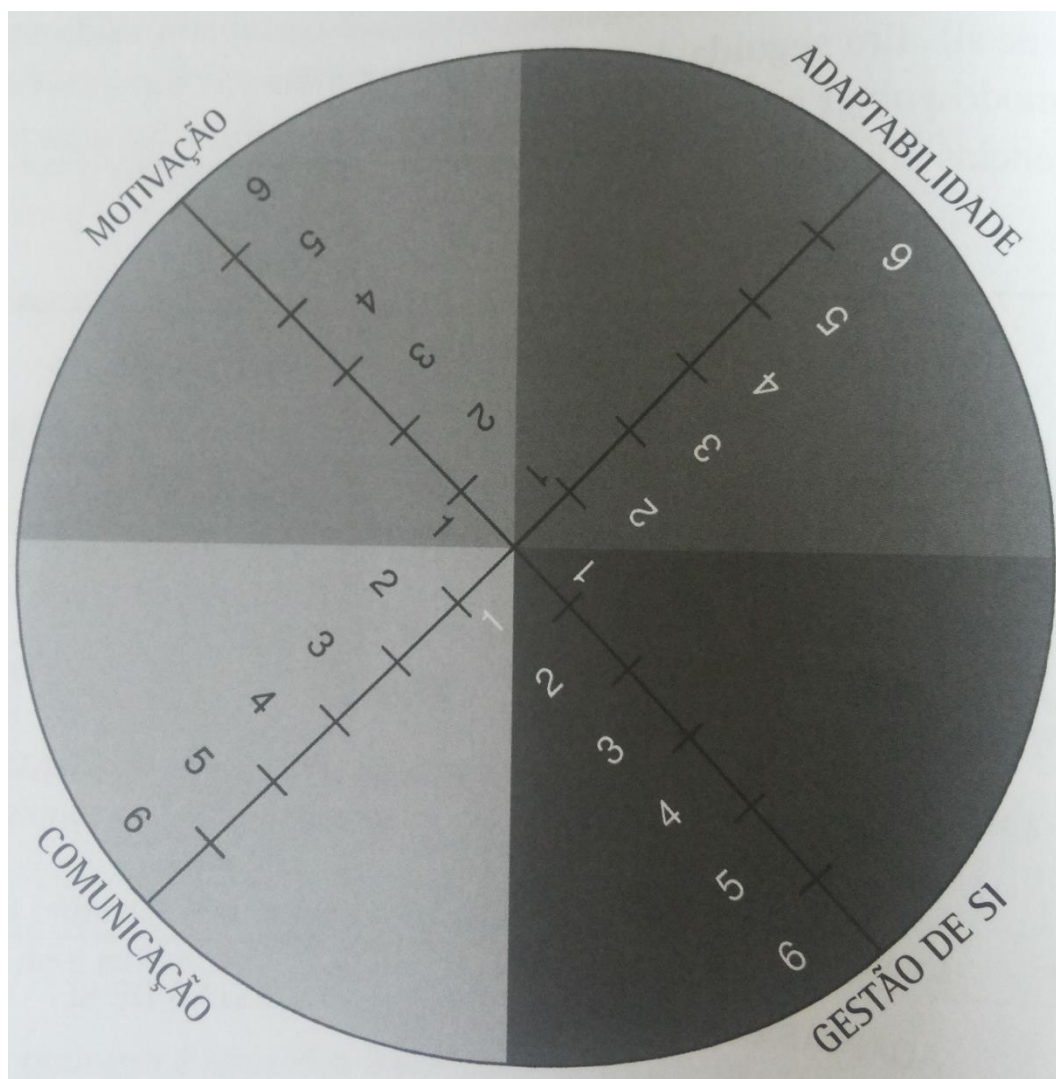
ANEXO A – QUADRO SÍNTESE DOS PASSOS E ETAPAS DA VEL

Passos	Etapas
1. Acolhimento	• Reconhecer a informação que está associada com a emoção sentida. • Verificar se a emoção é a central no processo ou se é uma emoção defensiva, que obscurece o que é principal. • Reconhecer no próprio corpo a emergência emocional. • Identificar o EEC – Estímulo Emocionalmente Competente que provoca a emoção. • Tomar consciência das próprias emoções, do ponto de vista fisiológico e intersubjetivo. • Descrever a emoção com palavras. • Dar nome à própria emoção. • Identificar se a experiência da emoção está sendo saudável ou desadaptativa. • Avaliar se a emoção está sendo vivenciada de forma a proporcionar bem-estar. • Reconhecer a qualidade da relação com as outras pessoas mediante o EEC que provoca a emoção. • Tomar consciência da relação entre emoção, cognição e comportamento.
2. Diferenciação	• Representar mentalmente a emoção. • Compreender as causas e as consequências da emoção vivenciada. • Identificar os pensamentos destrutivos que acompanham o estado emocional. • Ressignificar o EEC. • Despertar a própria voz interna qualificadora. • Visualizar mentalmente uma situação alternativa, a nova resposta a ser alcançada. • Modular a resposta diante do EEC. • Expandir a reação fisiológica vivenciada de forma saudável. • Reconhecer e atribuir um significado à emoção. • Distinguir a ação a ser implementada.
3. Decisão	• Reconhecer a necessidade de mudança para proporcionar bem-estar. • Identificar situações que requerem uma mudança. • Avaliar possíveis dificuldades e obstáculos na consecução da meta. • Definir metas positivas e exequíveis. • Identificar a meta a ser alcançada. • Identificar novos hábitos a serem construídos. • Identificar quais as pessoas que podem colaborar neste processo. • Automotiva-se para a realização da meta. • Definir objetivos adaptativos. • Identificar riscos ou problemas a serem superados. • Manter um comportamento assertivo diante da meta a ser alcançada.

4. Focalização	• Identificar estratégias de mudança da resposta emocional. • Traçar cenários futuros com a nova resposta emocional. • Dar atenção aos aspectos da situação que podem ser modificados. • Modificar o foco interno e exercita-lo. • Identificar situações que necessitam da estratégia da distração ou da concentração. • Capacidade de distanciar-se de processos desadaptativos que conduzem à ruminação.
5. Autocura	• Expressar a emoção de forma saudável. • Lidar com ECC geradores de ações tóxicas, mediante estratégias de autorregulação. • Compreender o estado emocional interno e oferecer as melhores respostas. • Reconhecer os impactos da sua expressão emocional nas outras pessoas. • Auto-motivar-se e envolver-se emocionalmente nas diversas atividades da vida pessoal. • Desfrutar de bem-estar subjetivo consciente, transmitindo isso nas relações interpessoais. • Expressar de forma saudável a emoção. • Vivenciar a autorregulação emocional. • Ressignificar os lugares dos ECC geradores de ações tóxicas. • Autogerar de forma consciente emoções promotoras de bem-estar. • Adquirir uma atitude pró-ativa diante da vida. • Vivenciar o bem estar.

Fonte: GONSALVES (2015)

ANEXO B – CIRCULO DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS



Fonte: (Chabot; Chabot, 2005)

ANEXO C - TABELA COM ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

COMPETÊNCIAS	CARACTERÍSTICAS
Capacidade de estar aberto ao mundo emocional	• Interesse em conhecer e apreciar • Saber atribuir importância • Valorizar o bem-estar emocional • Buscar intimidade com o outro
Capacidade de estar atento: escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou várias emoções	• Conhecer o espaço emocional • Prestar atenção • Estabelecer contato com o que acontece • Tomar consciências das emoções do outro
Capacidade de pensar e decidir rumos e ações	• Capaz de ligar o que sente ao que pensamos • Pondera sensações e desejos
Capacidade de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional	• Capaz de analisar o mundo por outras óticas • Predisposição a enfrentar problemas e situações particulares • Reconhece e nomeia as emoções
Capacidade de modulação e expressão emocional	• Entra em contato com o outro • Assume responsabilidade do que fazer • Permite com o que o corpo se expresse • Autoconfiança

Fonte: (Casassus, 2009)