



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROSÂNGELA FÁTIMA DALAGNOL

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DA DOCÊNCIA SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DA
BNCC

ERECHIM
2020

ROSÂNGELA FÁTIMA DALAGNOL

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DA DOCÊNCIA SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DA
BNCC**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção de título de Mestre Profissional em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Adriana Salete Loss

ERECHIM
2020

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dalagnol, Rosângela Fátima

Educação Emocional na Educação Infantil: concepções na docência sobre as competências socioemocionais da BNCC / Rosângela Fátima Dalagnol. -- 2020.
257 f.

Orientadora: Dra Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2020.

1. Educação Infantil. 2. Educação socioemocional. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Educação inicial e continuada de professores. I. Loss, Adriana Salete, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ROSÂNGELA FÁTIMA DALAGNOL

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DA DOCÊNCIA SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DA
BNCC**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção de título de Mestre Profissional em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em:
31/08/2020

BANCA EXAMINADORA


Adriana Salete Loss

Profa. Dra. Adriana Salete Loss - UFFS
Orientadora



Prof. Dr. Arnaldo Nogaro - URI
Membro Externo


Adriana Salete Loss

Profa. Dra. Maria Silvia Cristofoli - UFFS
Membro Interno

Profa. Dra. Zoraia Bittencourt - UFFS
Membro Suplente

Dedico essa dissertação a todos os profissionais que, apesar das adversidades, não deixam de acreditar na educação como meio de transformação social e possibilidade de construir um mundo mais sensível e humano.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar no final desta dissertação que envolveu tantos dias, tempos, momentos, angústias, conhecimentos, desconstruções, conflitos de ideias e pensamentos, escuta, maravilhamento, reflexões, enfim, pode-se considerar que o período dos estudos, da pesquisa e da escrita, até chegar aos resultados, constituiu-se por um tempo permeado por distintas e intensas emoções e sentimentos.

Saliento que cada pessoa que passou pela minha vida neste período, possibilitou que eu reforçasse a convicção acerca da importância das relações com os pares para poder prosseguir no caminho, em busca do sonho, sem desistir. Portanto, considero imprescindível agradecer as pessoas que me apoiaram, compreenderam e incentivaram nesse processo.

Inicialmente agradeço à Deus, pois, foi a fé e a confiança Nele, que me impulsionaram a caminhar em busca do meu objetivo.

Ao meu esposo Flávio e aos meus amados filhos Flávia e Felipe, agradeço infinitamente pela compreensão, carinho e parceria neste período em que, o tempo dedicado a eles ficou reduzido, mas saliento que o meu amor só aumentou, ao perceber a doação de cada um de vocês, para que eu pudesse concretizar o seu sonho.

Agradeço a todos os meus familiares, e em especial aos meus pais Relson e Cristina, dos quais tenho muito orgulho, pois me ensinaram a lutar pelos meus sonhos e ideais de maneira humilde, porém com persistência e dedicação, sabendo que assim, ao chegar ao final, a recompensa torna-se mais prazerosa e engrandecedora.

Aos prantos, agradeço a minha amada nona Rosa, que torcia tanto por mim e me abençoava, colocando suas mãos macias e calorosas em meu rosto dizendo: “Se você gosta tanto de estudar, eu só peço que Deus te abençoe muito e que alcance tudo o que deseja. Deus te abençoe menina”. Ela não está mais aqui para comemorar comigo essa conquista, mas nem por isso deixo de agradecê-la eternamente, por sempre me ouvir, incentivar e acreditar em mim.

Naturalmente, a nossa trajetória é constituída paralelamente à outras trajetórias, e nesse percurso encontrei pessoas maravilhosas, das quais poderei mencionar apenas algumas, caso contrário ocuparia muitas páginas desta dissertação. Sob essa condição, quero agradecer a minha amiga e colega Taise Presotto, pela parceria, amizade e troca de ideias e conhecimentos. Agradeço também a Jaqueline Bebber, minha amiga e colega querida, que foi muito importante no período de conclusão desta pesquisa. Gratidão à minha amiga Luana Martinazzo, que sempre esteve pronta para me ouvir e aconselhar.

Agradeço também a todos os demais colegas e aos professores que o mestrado me apresentou, dos quais, levarei para minha vida pessoal e profissional, lembranças e conhecimentos ímpares.

À minha orientadora, professora Adriana Loss, a quem expresso minha imensa gratidão e ternura, por me direcionar e compreender nos diversos estágios da pesquisa. Agradeço por acreditar em mim e me proporcionar o contato com inúmeras experiências e significativos conhecimentos.

Agradeço a Secretaria de Educação do Município de Erechim, por possibilitar e consentir a realização desta pesquisa. Às direções, coordenadoras pedagógicas e as professoras que participaram desta pesquisa, minha gratidão pela disponibilidade, acolhida e parceria.

Gratidão à professora Maria Silvia Cristofoli e ao professor Arnaldo Nogaro, por aceitarem o convite para serem avaliadores desta pesquisa e compartilharem seus ricos conhecimentos.

Ao finalizar os agradecimentos, não poderia deixar de citar minha gratidão à UFFS, pois sem a sua presença em nossa região, como universidade pública e gratuita, que oferece uma formação excelente, com certeza não seria possível a realização deste sonho.

RESUMO

A presente dissertação intitulada “Educação emocional na Educação Infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC” tem como temática “O desenvolvimento socioemocional na primeira infância” e objetiva identificar as percepções dos coordenadores pedagógicos e professores das escolas municipais de Educação Infantil do município de Erechim/RS sobre a educação socioemocional e as competências socioemocionais para Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A referida pesquisa é de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo-interpretativo e se deu por meio de estudo bibliográfico e pesquisa de campo. A coleta dos dados, realizada em quatro das oito escolas de Educação Infantil do município de Erechim/RS, das quais duas localizadas em bairros periféricos e duas em bairros centrais, ocorreu por meio de entrevistas estruturadas audiogravadas, com três professoras, e uma coordenadora pedagógica de cada escola, totalizando doze professoras e quatro coordenadoras pedagógicas, perfazendo um total de dezesseis sujeitos entrevistados. Posteriormente, realizou-se a transcrição das falas, a categorização e a análise de conteúdo, seguida da interpretação dos dados, tendo como base concepções teóricas pertinentes ao tema, apresentadas por autores, tais como Goleman (1995), Gerhardt (2017), Damásio (2000), Wallon (1989), Piaget (2010) e Vygotsky (2010). Ao colocar em evidência a concepção de criança, percebeu-se que não há consenso entre as docentes devido à utilização de diversos adjetivos. Acerca da presença das emoções na Educação Infantil, constatou-se que elas se apresentam de maneira intensa, constante e espontânea em todos os momentos e espaços, influenciando diretamente no cotidiano. Ao considerar a percepção das docentes sobre a educação emocional e o desenvolvimento das competências socioemocionais propostas na BNCC, identificou-se que estas são consideradas pelas docentes como indispensáveis para a formação integral dos sujeitos. Contudo, percebeu-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos relacionados ao tema e à sua importância. Também pôde-se evidenciar que as formações realizadas para a implementação da BNCC não foram suficientes para que as docentes se sentissem seguras ao contemplar a prática de maneira alinhada com as propostas presentes no documento. Dessa forma, identificou-se a necessidade de aproximação entre escola, família e comunidade, com o objetivo de buscar parceria, cooperação e responsabilidade de todos para o desenvolvimento socioemocional e, portanto, integral das crianças. Igualmente, evidenciou-se que as estratégias utilizadas pelas docentes para desenvolvimento socioemocional estão amparadas em um viés comportamental e na utilização de regras e combinados. Entretanto, salienta-se que a educação socioemocional deve permear

todos os momentos e espaços, tendo sua efetivação por meio de interações e brincadeiras. Revelou-se, assim, a necessidade de as docentes falarem a respeito de suas emoções e angústias, evidenciando que precisam ser cuidadas para poderem cuidar e educar as crianças. Salienta-se que os resultados apontam para a urgência de se rever e reeditar os currículos de formação inicial e continuada, além de se considerar a autoformação como aliada nos processos de formação constante, quesito indispensável à profissão docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação socioemocional. Base Nacional Comum Curricular. Educação inicial e continuada de professores.

ABSTRACT

The present article which is entitled “Emotional Education: teaching conceptions about socio-emotional competences of BNCC's” has as theme “The development of socio-emotional in the first childhood” and aims to identify the perceptions of pedagogical coordinators and teachers of Primary Education municipal schools in the municipality of Erechim/RS about socio-emotional educations and the socio-emotional competences for Early Childhood Education present in the National Common Curricular Base (BNCC). The referred research is of applied nature, with a qualitative approach and of a descriptive-interpretative character and was carried out through bibliographic study and field research. Data collection, held in four of the eight early childhood schools in the municipality of Erechim/RS, from which two are located in peripheral neighborhoods and other two are located in the city center, happened by the means of structured audio-recorded interviews with three teachers, and a pedagogical coordinator from each school, adding up to twelve teachers and four pedagogical coordinators, totalizing sixteen interviewed people. Later, the transcription of the speeches, categorization and content analysis were carried out, followed by the interpretation of the data, based on theoretical concepts relevant to the theme, presented by authors such as Goleman (1995), Gerhardt (2017), Damásio (2000), Wallon (1989), Piaget (2010) e Vygotsky (2010). By highlighting the conception of a child, it was noticed that there is no consensus among teachers due to the use of several adjectives. Regarding the presence of emotions in Early Childhood Education, it was found that they present themselves in an intense, constant and spontaneous way at all times and spaces, directly influencing daily life. When considering the teachers' perception of emotional education and the development of socio-emotional skills proposed at BNCC, it was identified that these are considered, by teachers, as indispensable for the integral training of subjects. However, the necessity of deepening the knowledge regarding the theme and its importance was noticed. Also, it could be evidenced that the training carried out for the implementation of the BNCC was not enough for the teachers to feel safe when contemplating the practice in a manner which is aligned with the proposals presented in the document. Thus, the necessity of approximation between school, family and community was identified, with the objective of searching partnership, cooperation and responsibility from everyone for the socio-emotional and integral development of children. Equally, it was shown that the strategies used by teachers for socio-emotional development are supported by a behavioral bias and by the use of rules and agreements. However, it is emphasized that socio-emotional education must permeate all moments and spaces, having its effectiveness through interactions and games. It has been

revealed that teachers need to talk about their emotions and distresses, evidencing that they need to be taken care of so they could take care and educate of the children. It should be noted that the results point to the urgency of reviewing and re-editing the curriculum for initial formation and continued training, not forgetting about self-training as an ally in the processes of constant formation, indispensable requirement to the teaching profession.

Keywords: Child education. Socio-emotional education. Common National Curricular Base. Initial and continuing education of teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem da região Alto Uruguai, Norte do Rio Grande do Sul.	58
Tabela 1: Escolas de Educação Infantil do Município de Erechim/RS.....	59
Quadro 1 – Conceitos de Inteligência Emocional, Educação Emocional, Desenvolvimento Socioemocional, Competência Socioemocional e Educação Socioemocional.	54
Quadro 2 - Sistematização dos dados.....	67
Quadro 3 - Comparativo dos campos de experiência brasileiro e italiano.....	109

LISTA DE SIGLAS

AMAU	Associação dos Municípios do Alto Uruguai
ASCD	<i>Association for supervision and Curriculum Development</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEL	<i>Colaborative for academic social and Emocional Learning</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GRUPEE	Grupo de Pesquisa Educação Emocional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEL	<i>Social and Emocional Learning</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO HISTÓRICA DE INFÂNCIA E CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	28
3	O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E DEFINIÇÕES DE CONCEITOS	37
4	PERCURSO METODOLÓGICO	56
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	57
4.2	ETAPAS DOS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	59
4.2.1	Estudo bibliográfico	59
4.2.2	Estudos das experiências nos cursos na Escola Jardín Fabulinus e do Grupo de Estudos para Reggio Emilia	62
4.3	COLETA DE DADOS: PESQUISA DE CAMPO	64
4.4	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	66
5	RESULTADOS E REFLEXÕES: OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR	69
5.1	SER CRIANÇA PARA O PROFESSOR	70
5.2	EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
5.2.1	Emoções na Educação Infantil: estratégias e desafios	88
5.3	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: COMPREENSÕES, DESAFIOS E NECESSIDADES DOCENTES	96
5.4	PROPOSTA PEDAGÓGICA E REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	108
5.4.1	A educação socioemocional no planejamento do professor.....	112
5.4.2	As relações entre criança, escola, família e comunidade e a educação socioemocional	119
5.5	AS EMOÇÕES DOS PROFESSORES E A AUTOFORMAÇÃO	127
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A – QUADROS DE MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA BTDT E NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	156

APÊNDICE B – ENTREVISTAS COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ERECHIM/RS	159
APÊNDICE C - DAS CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS EM JARDIN FABULINUS E REGGIO EMILIA.....	160
APÊNDICE D – DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	180
APÊNDICE E – DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	199
APÊNDICE F – PRODUTO FINAL	203
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	240
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	241
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES ALVO DA PESQUISA.....	242
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE IMAGEM E VOZ DOS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES ALVO DA PESQUISA.....	246
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE IMAGEM E VOZ DOS GESTORES E PALESTRANTES DO CURSO NA ESCOLA JARDÍN FABULINUS/ARGENTINA	249
ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE VOZ DA ENTREVISTA REALIZADA COM MARÍLIA DOURADO EM REGGIO EMILIA/ITÁLIA – 2019	252
ANEXO G – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO – THE REGGIO EMILIA APPROACH TO EDUCATION – REGGIO EMILIA/ ITÁLIA	255
ANEXO H – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA CAPACITAÇÃO DOCENTE: TERRITORIOS DE JUEGO Y EXPLORACIÓN – JARDÍN FABULINUS – TIGRE/ARGENTINA.....	256

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como título “Educação emocional na Educação Infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC” e como temática “O desenvolvimento socioemocional na primeira infância”. Ela surge devido ao destaque que o referido tema vem recebendo na atualidade, constituindo-se como relevante no processo de formação integral dos indivíduos a partir da primeira infância, devendo ser contemplado durante os processos pedagógicos das instituições escolares em todos os níveis de ensino. Dessa forma, contribui, de forma significativa, para a qualidade das relações, para a constituição de uma sociedade emocionalmente saudável e para a formação das gerações do futuro.

No presente momento em que se vive, percebe-se um aumento no número de casos de *bullying*, depressão, ansiedade, automutilação, falta de empatia, dificuldades de relacionamento e individualismo. Assim sendo, inúmeros são os acontecimentos presenciados e que causam preocupação entre pais, professores, setores sociais e políticos que pensam a sociedade e seu futuro.

Acredita-se que esses fatores estão intimamente ligados às inúmeras adversidades que acometem as dinâmicas sociais em todo o mundo, as quais desencadeiam diversas doenças relacionadas à dimensão emocional das pessoas e à dificuldade de gerir as próprias emoções. Nesse sentido, Goleman (1995, p. 245) chama a atenção para a “tomada de consciência urgente, de ensinamentos que objetivem o controle das emoções, as resoluções de desentendimentos de forma pacífica e, enfim, a boa convivência entre as pessoas”, buscando novas formas de interagir no mundo. O autor também reforça a importância de se cuidar das emoções ainda na primeira infância, sendo esse período compreendido como sensível e crucial para formação integral, pois “muitas lembranças emocionais fortes datam dos primeiros anos de vida, na relação entre as crianças e aqueles que cuidam dela”. (GOLEMAN, 1995, p. 35).

Complementarmente, Gerhardt (2017, p. 10) afirma:

Enquanto somos bebês é que temos nossas primeiras sensações e aprendemos o que fazer com nossos sentimentos, quando começamos a organizar nossa experiência de um modo que irá afetar nossas capacidades de comportamento e pensamento posteriormente na vida.

Sob essa lógica, pode-se dizer que as crianças reproduzem, com muita facilidade, aquilo que vivem, presenciam, ouvem e sentem por meio da interação com outras pessoas. De acordo com o nível emocional que essas experiências apresentam, elas contribuem para formar

memórias emocionais, saudáveis ou não. Com isso, proporcionar espaços emocionalmente saudáveis às crianças pequenas, nos quais elas se sintam amadas, escutadas, respeitadas, acolhidas, compreendidas e, de igual modo, possam expressar e reconhecer o que sentem, configura um aspecto de grande relevância para o estabelecimento de relações saudáveis. Ademais, para o desenvolvimento das dimensões emocionais e cognitivas, pois “os indivíduos que estão cientes de suas próprias emoções estão em uma melhor posição para utilizá-las construtivamente”. (GERHARDT, 2017, p. 45).

Conforme abordado, as experiências e os aprendizados produzidos na primeira infância tornam-se padrões para a toda vida. Nesse período, o cérebro se desenvolve mais intensamente e tem maior capacidade de processar o que é experienciado, “sendo que os padrões estabelecidos nessa fase se tornam relativamente fixos nas estruturas neurais”. (GOLEMAN, 1995, p. 240). Dessa forma, a primeira infância se apresenta como o período significativo para o desenvolvimento de inúmeros aspectos, dentre eles, o socioemocional.

No entanto, por se tratar de uma temática atual que deve estar presente nos cotidianos escolares, a dúvida que surge é em relação à preparação do corpo docente, no intento deste contemplar o referido tema, visto que a formação acadêmica, quando aborda, faz uma abordagem breve e superficial, considerando basicamente seus aspectos teóricos.

Tendo em vista, portanto, que a infância é o momento mais sensível da vida, cabe aos pais, aos educadores e a todos que pensam a educação, cultivar emoções, e proporcionar aprendizados e experiências que servirão de base para toda a vida. Isso porque se acredita que a formação humana gira em torno do emocional e, ao serem analisadas as experiências de vida, percebe-se que as lembranças armazenadas na memória são produzidas a partir de reações emocionais fortes as quais acabam por constituir o indivíduo, bem como sua identidade e subjetividade.

Nesse viés, contemplando a relevância acadêmica, social e pessoal da pesquisa, são levados em consideração o meu¹ próprio percurso de vida, as relações, experiências e memórias emocionais que me constituíram, assim como me formaram e me conduziram a ser quem sou. Com isso, a partir do memorial da minha vida pessoal, acadêmica e profissional, pretende-se refletir e analisar como esse percurso me direcionou até a presente pesquisa.

Ser professor de Educação Infantil exige competência e sensibilidade, pois a este profissional é confiada a responsabilidade de zelar e fazer parte dessa fase tão linda e importante da vida do ser humano. Dessa forma, trabalhar com crianças é ter a oportunidade de não ver o

¹ O emprego da primeira pessoa do singular “eu” justifica-se pelo caráter subjetivo da escrita, ao resgatar a história de vida da autora, associando-se, na completude textual, à terceira pessoa do discurso.

tempo passar, como também de sorrir, brincar, cantar, imaginar, sentar no chão, sujar-se e aprender a todo instante. Ao observar as crianças, é possível perceber a riqueza de ensinamentos, emoções e sentimentos que trazem consigo e demonstram, por meio da simplicidade, no ato de se relacionar e brincar. Logo, falar sobre ser professor e analisar essa fase por intermédio de momentos simples, porém encantadores e repletos de sonhos, fantasia e imaginação, possibilita um relembrar da própria infância e as suas marcas na constituição da própria subjetividade.

Dessa forma, revisitando as memórias do passado, reporto-me a um cenário de minha infância, no ano de 1987, quando estava ainda no Ensino Fundamental, em uma pequena escola do interior de um município situado à região norte do Rio Grande do Sul, perto da casa onde morava com meus pais e meus dois irmãos mais novos. O ensino se dava por meio da transferência de conteúdos preestabelecidos, com o uso de cartilhas e quadro de giz, bem como por meio do copiar e das atividades reproduzidas com o auxílio do mimeógrafo. Até hoje sinto o cheirinho do álcool utilizado para transferir as imagens da matriz para a folha. Ah, que lembrança boa!

Outro ponto importante é que cabia a cada turma cuidar de sua sala, e cuidávamos com muito carinho. Sempre que havia alguma flor no jardim da minha casa, levava-a à escola para enfeitar a mesa da professora. Lembro-me de que, mais ou menos aos oito anos, minha mãe me ensinou a fazer crochê. Então, fiz um guardanapo todo colorido para colocar sobre a mesa da professora. A escola era a mais linda do mundo, e as experiências vividas ali faziam sentido. Talvez, por isso, eu me sentia tão feliz.

Para mim, ir à escola era algo maravilhoso. Ficava encantada com as brincadeiras, cantigas, histórias, aprendizados, contatos e vivências. Esses momentos eram repletos de emoções as quais estão guardadas, em minha memória, em forma de *flashes* e imagens reais que, ao serem acessadas, ainda hoje, produzem uma sensação muito prazerosa.

Minha vida escolar me fascinava e fazia com que eu sonhasse, um dia, ser professora. Muitos podem pensar que ser professora era o desejo de toda menina, mas penso diferente: parece-me que o que me inspirava era a ideia de poder proporcionar a outras pessoas aquilo que eu vivia na escola. Ou seja, poder conduzir, inspirar, enfim, compartilhar minhas realizações e alegrias. A esse respeito, Josso (2004, p. 43) afirma:

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que

a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

É da natureza do ser humano buscar significados e respostas para fatos e acontecimentos da vida, nas experiências que vivenciou ou presenciou em determinados momentos de sua existência. Com isso, os aprendizados que vão sendo adquiridos no decorrer da vida é que possibilitam poder olhar para trás, refletir e dar significado ao que foi vivenciado.

Contudo, a vida foi seguindo seu percurso: fui mãe, casei e, junto com meu marido e minha filha, mudamo-nos para uma localidade no interior da Bahia. Faltando apenas um ano para terminar o Ensino Médio, tive que parar de estudar. Mas, fazer o quê? A vida seguiu e, a partir daquele momento, eu tinha que pensar em minha família.

No interior da Bahia, era tudo muito distante e precário; havia apenas uma pequena e singela escola de Ensino Fundamental, construída pelos primeiros colonizadores da região. Parece-me que, apesar das dificuldades e saudades que vivi naquele lugar, algo me conduziu ao meu sonho de infância, pois, nesse lugar simples e distante, tive a primeira experiência como professora. Todavia, como pude ter sido professora sem ter concluído os estudos?

Para esclarecer esse detalhe, preciso ressaltar que, naquele lugar, era tudo muito difícil e distante. Diante dessa realidade, as pessoas que faziam parte da comunidade e que tinham o perfil para desenvolver determinada atividade eram convidadas a fazer parte do grupo docente da escola.

Determinado dia, a coordenadora pedagógica, uma pessoa muito querida, batalhadora e que muito me ensinou, chamou-me para conversar. Ela queria saber sobre a possibilidade de eu ser professora de uma turma do Pré, constituída por 16 crianças, com idades entre cinco e seis anos. Fiquei muito lisonjeada e, ao mesmo tempo, angustiada. Mesmo assim, enfrentei o desafio e fui muito feliz naquela experiência, pois, ao mesmo tempo em que eu ensinava, também aprendia. De certa forma, acredito que essa troca de aprendizados e experiências é que deu significado à minha prática, conforme esclarece Josso (2004, p. 48): “[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (grifo da autora).

Refletindo sobre essa primeira experiência docente, em que fui professora do Pré-escolar, lembro-me da minha prática e do quanto ela se realizava a partir das minhas experiências como aluna. Por não ter formação acadêmica, a maneira que encontrei para desenvolvê-la foi refletindo e avaliando minhas práticas constantemente, relacionando-as com as experiências que eu possuía como estudante e como pessoa. Esse método contribuiu para a

efetivação e o aperfeiçoamento do meu trabalho, o que pode ser comprovado nas palavras de Josso (2009, p. 137):

[...] a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências.

Apesar de, naquele momento, estar vivendo uma experiência maravilhosa, foi necessário retornarmos para o Sul. Assim, não pude mais exercer minha “profissão” de professora, pois não tinha formação acadêmica para tal. No entanto, isso não me fez desistir; ao contrário, recomecei meus estudos e me formei pedagoga em maio de 2011. No ano seguinte, voltei a trabalhar como professora de Educação Infantil, com a certeza de que não é somente o certificado que faz o profissional, mas o amor, o comprometimento, a responsabilidade com a educação e a busca constante pelo conhecimento.

Talvez, por ter tido minha primeira experiência como professora sem uma formação específica, acabei por me constituir como uma profissional que está sempre buscando aperfeiçoar o conhecimento, o que considero uma característica muito importante para minha profissão. Tenho consciência do pouco que sei; de que nunca saberei tudo e que, portanto, não posso perder o desejo de aprender sempre. Igualmente, acredito que as teorias estudadas apontam caminhos, e a prática possibilita a reflexão e adequação do conhecimento à realidade de cada espaço e cultura, respeitando sempre suas particularidades, como enfatiza Josso (2004, p. 44):

[...] esse modo de reconsiderar o que foi a experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria ideia de subjetividade.

A formação acadêmica proporcionou o conhecimento de diferentes teorias, concepções e métodos e, portanto, a possibilidade de desenvolver formas diferentes de ensinar e aprender. Ao tomar consciência disso, comecei a me questionar, a refletir e a ver a necessidade de buscar novas maneiras de pensar e desenvolver a prática. Em relação a esse aspecto, Josso (2010, p. 31) ressalta: “A formação intelectual efetua-se na conscientização de nossa capacidade reflexiva, ela integra esse questionamento sistemático a uma atividade compreensiva, explicativa mesmo, e subordina esta competência a uma intencionalidade”.

Pelo fato de o ser humano constituir-se como um ser inacabado, a capacidade de reflexão o coloca como ator, responsável por infindáveis processos de autoformação. Sob essa premissa, o comprometimento com as crianças, comigo mesma, com o trabalho que realizo, com o meio e com o mundo, é algo que me impulsiona a querer estar sempre aprendendo. Assim, ao considerar que o contato com novos conhecimentos contribui para a reflexão e à interpretação dos processos formativos e histórias de vida, além de conduzir a novos questionamentos e reflexões, constitui-se como uma prática autônoma e infinita de autoformação, consoante palavras de Delory-Momberger (2006, p. 364):

[...] o sujeito não cessa de se instituir como sujeito, ele é objeto incessante de sua própria instituição. O Eu atualizado do discurso é a forma primeira na qual se institui o sujeito: é o Eu que me inscreve ao mesmo tempo como sujeito-narrador e como sujeito ator da história, que eu conto sobre mim mesmo. Ficção necessária e sempre renovada, o sujeito é essa figura flexível e variável ao qual é dado se compreender como autor de sua história e de si próprio.

Em 2015, iniciei o Curso de Especialização em Neuropsicopedagogia, o qual me proporcionou aprendizados significativos, ligados ao funcionamento cerebral e à aprendizagem, a partir de estudos de importantes teóricos, tais como Lent (2010), Goleman (1995), Damásio (2000), Wallon (1989), Piaget (2010) e Vygotsky (2010). Esses estudos chamaram minha atenção para a importância das emoções, no sentido de perceber como elas influenciam o processo de aprendizagem e dos cuidados que se deve ter com elas na primeira infância. Salienta-se que as emoções se apresentam como elementos de grande relevância no processo de constituição e formação integral dos sujeitos e contribuem para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, além dos propriamente ditos emocionais. Ao se referir a esses aspectos, Goleman (1995, p. 240) argumenta:

[...] os hábitos de controle emocional repetidas vezes sem conta na infância e na adolescência ajudam eles próprios a moldar esses circuitos. Isso torna a infância uma janela crucial de oportunidade para moldar tendências emocionais de toda a vida; os hábitos adquiridos na infância tornam-se fixos na fiação sináptica básica da arquitetura neural, e são mais difíceis de mudar mais tarde na vida.

Nessa perspectiva, durante as aulas na Especialização em Neuropsicopedagogia, a troca de experiências revelou, entre outros aspectos, o impacto causado pelas emoções na formação do sujeito. O referido tema chamou minha atenção por se tratar do período da infância que corresponde à Educação Infantil, fase com a qual atuo. Assim sendo, ao refletir e reavaliar a minha prática, percebi que minha formação acadêmica havia abordado o tema de forma superficial, deixando uma lacuna no sentido de como contemplar o desenvolvimento de

aspectos ligados à dimensão emocional na Educação Infantil. A partir desse momento, passei a me questionar e a querer saber mais sobre as emoções e sua importância para a primeira infância. Aspecto que, no campo educacional, é visto atualmente com muita relevância, fazendo-se presente na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir das competências socioemocionais.

Na perspectiva de Josso (1988, p. 48),

[...] a reflexão sobre o processo de formação desemboca numa interrogação directa sobre o processo de conhecimento, através da procura de respostas à pergunta: “como é que eu tenho as ideias que eu tenho”. Esta interrogação sobre a epistemologia do sujeito que se questiona a si próprio, introduz na reflexão sobre o processo de formação [...] (grifo da autora).

Na fase de conclusão da Especialização, surgiu a oportunidade de continuar o processo de formação por meio do Mestrado. Assim, partindo do desejo de aprofundar e entender mais acerca das emoções e de como elas contribuem para o processo de formação dos sujeitos, decidi me inscrever e participar do processo de seleção. Foram muitas noites e madrugadas produzindo o pré-projeto e lendo os livros solicitados para a prova classificatória. Cheguei a pensar que a seleção fosse somente uma experiência e que, talvez, em uma próxima edição, eu poderia estar mais preparada para o ingresso. Entretanto, o resultado surpreendeu-me e tive a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), sob a orientação da professora e doutora Adriana Salete Loss.

Soma-se a tudo isso, a participação no Grupo de Pesquisa Educação Emocional (GRUPEE), da UFFS, coordenado pela referida professora. Ao abordar assuntos que vêm ao encontro do objeto da minha pesquisa, contribui e aguçou ainda mais o meu desejo por este estudo, pois revelou aspectos significativos relacionados ao tema.

Desse modo, entre estudos e leituras realizadas no primeiro semestre do Mestrado, inúmeros encontros e trocas de ideias com a orientadora, participação no GRUPEE e, após muito pensar, analisar e refletir, o tema da pesquisa foi tomando forma e direcionamento. Logo, ao realizar o estado do conhecimento que se encontra no Apêndice A, constatei a carência de trabalhos relacionados ao tema desta pesquisa, o que possibilitou visualizar de maneira mais ampla os estudos relacionados ao objeto de investigação, servindo de base, além de me guiar na condução e realização da investigação.

Os trabalhos identificados, de modo geral, reforçam a importância do desenvolvimento socioemocional na primeira infância em diferentes contextos. Contudo, ao tomar conhecimento da escassez de estudos relacionados ao tema dessa investigação, foi possível considerar ainda

mais a relevância desta pesquisa e sua importância para a formação integral dos sujeitos, bem como as suas contribuições para a sociedade e para o futuro. Nesse sentido, convém destacar as palavras de Goleman (1995, p. 42): “o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional”. Sendo assim, a educação não deve estar focada somente no intelectual, mas também nas habilidades e competências que as pessoas precisam adquirir para resolver diferentes questões do dia a dia. Tais questões estão ligadas à capacidade de se relacionar, de se autoconhecer, de gerir as emoções, de exercitar a empatia, de cuidar de si, dos outros e do mundo, entre outras características consideradas importantes e necessárias para o desenvolvimento integral da pessoa e para a construção de uma sociedade mais humana, sensível, empática e justa.

Sob essa ótica, a escola configura-se como um espaço privilegiado, no qual é possível e necessário desenvolver e adquirir habilidades, sensibilizar e chamar a atenção das famílias e da comunidade para a importância de tratar do tema com seriedade. Assim, ao considerar a responsabilidade de cada cidadão com a formação integral dos sujeitos, deve-se garantir e validar os direitos das crianças, reconhecendo-as como sujeitos plenos em sua totalidade e integrantes ativos da sociedade.

Ao contemplar o referido tema, a nova BNCC se apresenta como um documento que tem o objetivo de servir de base para construção dos currículos de todas as escolas do Brasil. Dentre os fatores que a compõem, encontram-se as dez competências gerais, entre elas, as competências socioemocionais que devem estar presentes nos cotidianos da Educação Infantil, permeando todos os espaços, tempos e ações. Entretanto, sendo esse um documento importante e complexo, demanda estudo, compreensão e aperfeiçoamento. Logo, o aprofundamento dos estudos torna-se relevante para que os professores, gestores e demais profissionais possam compreender e sanar dúvidas e inseguranças relacionadas às competências socioemocionais, como também às demais competências e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil previstos na BNCC.

Mediante esse novo cenário e após as experiências produzidas a partir da minha prática docente, das leituras e análises de teorias e da BNCC, passou-se a considerar a relevância do tema. Em vista disto, há convicção de que a referida pesquisa pode trazer importantes contribuições acerca da importância da educação socioemocional para o desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil, bem como para a formação e à prática docente.

Nesse viés, a realização desta pesquisa objetivou responder à seguinte pergunta: Quais são as percepções dos professores e coordenadores pedagógicos das escolas de Educação

Infantil do município de Erechim/RS sobre a educação socioemocional e com relação à competência socioemocional proposta na Base Nacional Comum Curricular?

Diante desse problema, o objetivo geral da pesquisa foi direcionado à identificação das percepções dos coordenadores pedagógicos e professores sobre a educação socioemocional e as competências socioemocionais para Educação Infantil, presentes na Base Nacional Comum Curricular. E com o anseio de atingir, com êxito, o referido objetivo, buscou-se responder às seguintes questões que nortearam o estudo:

- O que diz a Base Nacional Comum Curricular sobre a criança e a competência socioemocional?
- Qual a importância da educação socioemocional para o desenvolvimento da criança?
- Como os professores e coordenadores pedagógicos percebem a presença e a influência das emoções nos espaços escolares da Educação Infantil e de que forma trabalham esse aspecto com as crianças?
- Como a proposta curricular e pedagógica pode constituir a educação socioemocional nas relações entre criança, escola, família e comunidade?
- Quais as compreensões dos professores sobre suas próprias emoções e sua importância para o fazer docente?

Com o propósito de buscar respostas para as questões explicitadas, pretendeu-se:

- descrever e contrastar o que a Base Nacional Comum Curricular diz sobre a criança e a competência socioemocional;
- constatar a importância da educação socioemocional para o desenvolvimento da criança;
- identificar e analisar as percepções dos professores e coordenadores pedagógicos sobre as emoções e a educação socioemocional na Educação Infantil;
- identificar como a proposta curricular e pedagógica pode constituir a educação socioemocional nas relações entre criança, escola, família e comunidade;
- compreender as concepções dos professores acerca das próprias emoções e refletir sobre a necessidade de cuidar de quem cuida e educa, enfatizando os processos autoformativos como aliados nos processos de formação contínua;
- apresentar e publicar um guia pedagógico com conceitos e reflexões pautadas no acolhimento, com o objetivo de inspirar e auxiliar no desenvolvimento da educação socioemocional na Educação Infantil a partir da BNCC (2017).

A realização dessa investigação se deu por meio de pesquisa qualitativa, uma vez que esta trata de dados aos quais não é possível a mera quantificação, pois é mister “aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. (MINAYO, 1994, p. 22).

A classificação da pesquisa atende ao caráter descritivo-interpretativo dos dados coletados por meio de pesquisa de campo. Esta ocorreu por meio de entrevista estruturada, em quatro das oito escolas de Educação Infantil do município de Erechim/RS, duas localizadas em bairros centrais e duas em bairros periféricos. O universo investigativo contou com a participação de 16 (dezesseis) sujeitos, sendo 12 (doze) professoras e 04 (quatro) coordenadoras pedagógicas.

Desse modo, com objetivo de tomar conhecimento dos fatores relevantes para a pesquisa e compreender, de maneira mais aprofundada, o referido tema para posterior realização da interpretação dos dados, realizou-se o estudo bibliográfico de teorias pertinentes nessa área, conforme esclarece Gil (2008, p. 50):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda *per capita*; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas (grifo do autor).

À vista disso e com o propósito de assimilar os conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa bibliográfica, bem como dar significado à teoria aprendida e enriquecer a pesquisa com os conhecimentos construídos e contato com novas literaturas, participei de cursos na escola de Educação Infantil Jardín Fabulinus, na cidade de Tigre, Argentina e na cidade de Reggio Emilia, Itália. A abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia, é referência mundial e inspiração para a Educação Infantil, por respeitar e reconhecer as crianças como produtores de cultura e protagonistas de sua própria aprendizagem.

Essas oportunidades produziram inúmeras experiências que me fizeram reeditar conceitos e realizar minha pesquisa de maneira mais abrangente e produtiva, haja vista que os sujeitos aprendem e se formam a partir das experiências que vivem e pela capacidade de refletir sobre elas e modificá-las, como aponta Dewey (2010, p. 26): “Toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências futuras”.

Considerando, portanto, os pressupostos relevantes para a consistência da pesquisa, esta dissertação se estrutura em cinco capítulos e as considerações finais.

O segundo capítulo compreende uma breve contextualização dos caminhos percorridos pela autora para a construção da concepção de criança e infância, seu reconhecimento e a conquista do seu lugar na sociedade, bem da Educação Infantil brasileira até a BNCC e as competências socioemocionais.

O terceiro capítulo aborda as contribuições de diferentes teóricos que chamam atenção para o desenvolvimento socioemocional na primeira infância e para a sua importância na formação integral dos sujeitos. Também apresenta os conceitos de inteligência emocional, educação emocional, desenvolvimento socioemocional, competência socioemocional e educação socioemocional, colocando em evidência as semelhanças e diferenças entre elas e como se complementam.

Posteriormente, o quarto capítulo trata do percurso metodológico o qual compreende as etapas do caminho percorrido para a realização da pesquisa. Fazem parte desse capítulo as características da pesquisa, a abrangência do estudo e as etapas do processo investigativo até chegar na descrição, interpretação e resultados obtidos.

O quinto capítulo trata da análise, interpretação, resultados e reflexões obtidos por meio da investigação. A partir de categorias de análise, compreende os seguintes tópicos: Ser criança para o professor; Emoções na Educação Infantil; Emoções na Educação Infantil: estratégias e desafios; Competências socioemocionais: compreensões, desafios e necessidades docentes; Proposta pedagógica e reflexões para o desenvolvimento das competências socioemocionais nos cotidianos da Educação Infantil; A educação socioemocional no planejamento do professor; As relações entre criança, escola, família e comunidade e a educação socioemocional e As emoções dos professores e a autoformação.

Para finalizar o estudo, são apresentadas as considerações finais.

As reflexões produzidas a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, das teorias e das experiências adquiridas a partir da própria prática e das vivências na participação nos cursos na escola Jardín Fabulino/Argentina e em Reggio Emilia/ Itália deram origem ao produto final, o qual encontra-se no Apêndice F desta dissertação.

Assim, ao levar em conta o novo olhar que vem sendo dado à criança na atualidade e a preocupação em desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para o seu desenvolvimento integral, considera-se relevante entender como e quando iniciou o processo de construção da concepção de criança e de infância. Concepção esta que vem contribuindo para que a sociedade reconheça a criança como ator social, sujeito de direitos e produtor de cultura. Nesse sentido, o

capítulo que dá sequência a este estudo aborda, além desses aspectos, a constituição da Educação Infantil brasileira, bem como os movimentos e as políticas educacionais que contribuíram para que ela saísse do caráter assistencialista e passasse a ser reconhecida como espaço de cuidar e educar.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO HISTÓRICA DE INFÂNCIA E CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Parece-nos óbvio que, onde há criança, a infância² se faz presente. No entanto, nem sempre foi assim. Por um longo período da história, a criança, mesmo existindo, era considerada um ser insignificante, imperfeito e inacabado, e a infância se constituía como uma fase nula.

Por meio de contribuições do historiador francês Philippe Ariès, em seu livro *A história social da criança e da família*, publicado em 1960, na França, e posteriormente nos Estados Unidos, tem-se contato com os fatos que fizeram parte da história e que abordam o processo de construção da concepção de criança e infância e seu percurso até o momento em que a família e a sociedade passaram a olhá-la como sujeito social, produtor de cultura e pertencente ao mundo que o cerca.

A referida obra aborda, em um primeiro momento, a criança como um adulto em miniatura, um ser biológico em processo de formação e a infância como um período de dependência e de transição para vida adulta que logo viria a ser esquecida, caso a criança viesse a viver para concluir essa etapa. Isso porque, naquele período, o índice de mortalidade era muito alto, devido às doenças, à falta de medicamentos, higiene e cuidados. Logo, em virtude da elevada taxa de natalidade, a criança que viesse a faltar era facilmente substituída por outra. “O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas, era e durante muito tempo permaneceu muito forte”. (ARIÈS, 1986, p. 56). Talvez esse viesse a ser um dos fatores que contribuía para que não fossem construídos laços de afeto para com as crianças, sendo uma forma encontrada para não sofrer com a perda, fato que, conforme visto anteriormente, na maioria das vezes, era inevitável. “Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”. (ARIÈS, 1986, p. 57).

No entanto, pôde ser observado, por meio dos relatos sobre a iconografia da época, que, com o passar do tempo, o sentimento pela criança passou por inúmeras modificações. O marco da mudança dos sentimentos pela criança foi o retrato da criança morta³, o qual “particularmente prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma

² Definição de conceitos: **Infância**, “categoria social do tipo geracional”; **criança**, “sujeito concreto que integra essa categoria geracional” e **infâncias**, diferentes tipos de infância produzidas nas inter-relações, a partir das diversas culturas em que as crianças estão inseridas em um determinado período do tempo e da história. (SARMENTO, 2005).

³ O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou, portanto, um momento muito importante na história dos sentimentos. Esse retrato seria inicialmente uma efígie funerária (ARIÈS, 1986, p. 58).

perda inevitável” (ARIÈS, 1986, p. 58), e, de certa forma, buscava se preservar a lembrança e a imagem da criança, a qual antes era insignificante.

No decorrer do tempo, as crianças passaram a aparecer com mais frequência em pinturas e retratos de família, principalmente as que pertenciam à burguesia e à nobreza. Esse processo iniciou-se devido à cristianização dos costumes da época, por meio do qual a criança começou a ser vista como um ser frágil e possuidor de uma alma imortal. O costume de representar as crianças sozinhas, sendo as modelos favoritas para pintores famosos, foi a grande novidade do século XVII. Cada família passou a possuir retratos dos seus filhos, mesmo na idade em que ainda eram crianças. As cenas da infância eram retratadas revelando diferentes atividades realizadas pelas crianças, reforçando os sentimentos pela infância a partir do momento que a sua alma também passou a ser reconhecida como imortal. Conforme Ariès (1986, p. 61),

[...] embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados, uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer, foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal.

“O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela “paparicação”- surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas”. (ARIÈS, 1986, p. 163). Outros fatores interessantes que chamaram atenção para as mudanças que vinham ocorrendo em relação à infância e à criança foram os registros de expressões, balbucios e falas das crianças pequenas”. Conforme citado por Ariès (1986, p. 66), “os adultos interessaram-se também em registrar as expressões das crianças e em empregar seu vocabulário, ou seja, o vocabulário utilizado pelas amas quando estas lhes falavam”.

Por meio desses fatores, percebe-se que, partindo da história de uma infância insignificante no século XII até o século XVIII, a mudança na concepção de infância e criança foi lenta, porém gradativa. Devido a esse percurso, a criança saiu do anonimato e conquistou seu espaço, sendo que “a construção histórica da infância, foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”. (SARMENTO, 2004, p. 3).

No entanto, mesmo com essa evolução na concepção de criança e na busca pela valorização da infância, os estudos realizados não levavam em conta a criança a partir dela mesma. Os movimentos sociais que buscavam atender a criança eram planejados a partir de

contribuições dos adultos, entre eles pais e professores, e por meio de estudos ligados à sociologia da educação e da família.

Para tanto, surgiu a necessidade da criação de um campo da sociologia que viesse a colocar a criança como objeto de investigação e principal ator no processo de construção de conhecimento sobre si mesmo. Conforme Sirota (2001, p. 8), seria necessário “libertá-lo, por um lado, do implícito; por outro, desvinculá-lo do combate militante, para fazê-lo emergir por inteiro no discurso científico como objeto de trabalho”.

Assim, a partir da abordagem de Ariès e da criação de uma categoria dentro das ciências sociais que voltasse seu olhar para a criança como ator social e sujeito pleno e de direitos dentro da constituição familiar e social, surgiram estudos e pesquisas os quais contribuíram para a estruturação desse campo de investigação que objetiva “compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela”. (SIROTA, 2001, p. 28). Conforme Freitas (2016, p. 15), “a história social da infância é sempre, portanto, uma obra em aberto, com caminhos que só se confirmam caminhando”.

Nesse viés, em torno dos anos 80 do século XX, a sociologia da infância, passou a investigar a criança e a infância, buscando, por meio da aproximação, da observação e do diálogo com as próprias crianças, entender suas concepções acerca do mundo, do meio em que estão inseridas e da cultura produzida por elas a partir da interação com o mundo, com os pares e consigo mesmas. Era preciso dar ênfase ao olhar sobre suas capacidades, necessidades e anseios.

Os primeiros elementos dessa categoria sociológica surgiram em oposição à concepção de criança, que a colocava como objeto passivo de socialização, por meio de instituições, como a escola e a família. Sirota (2001, p. 9) afirma que “isso deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização”.

Para os sociólogos da infância, a socialização deve partir do entendimento das crianças como sujeitos capazes de relacionar-se, de produzir e modificar culturas, de sentirem-se parte do contexto social, sendo valorizadas e respeitadas. Conforme Delgado e Müller (2005, p. 353), “a socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social. Esta noção de socialização é identificada, entre os sociólogos da infância, como um modelo interativo”.

À vista disso, a partir da década de 1980, a sociedade brasileira passou a discutir intensamente os temas sobre proteção e direitos das crianças⁴, uma vez que, devido à inserção

⁴ Salienta-se que até o séc. XX tínhamos uma perspectiva de educação que não reconhecia a criança como sujeito. Esse reconhecimento passou a se modificar a partir das primeiras décadas do sec. XX, influenciado pelo Manifesto

da mulher no mercado de trabalho, havia a necessidade de um espaço para deixar as crianças. Dessa forma, a creche, em um primeiro momento, se constituiu com um caráter assistencialista, de cunho filantrópico e/ou privado. No entanto, estudos, debates e movimentos sociais contribuíram para que se pensasse uma nova configuração das instituições de atendimento à criança, para além de um espaço de cuidado e higienização. A partir de então, a educação infantil passaria a ser concebida como um lugar de educar e cuidar. Essa nova concepção de educação para as crianças pequenas, motivou a realização de diversos movimentos de reivindicação desses direitos. Moruzzi e Tebet (2010, p. 28) destacam:

[...] o Movimento de Luta por Creches que, em 1979, durante o I Congresso da Mulher Paulista, reivindicou: creches integralmente financiadas pelo Estado e por empresas, instalações próximas das moradias ou dos trabalhos das mulheres, propostas educacionais consistentes e com participação dos pais, conduzidas por especialistas em Educação Infantil.

Demorou um pouco, para que as reivindicações fossem atendidas. No entanto, com a “promulgação da Constituição Federal em 1988, as crianças de 0 a 5 anos passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direito, entre eles os direitos educacionais a creches e pré-escolas, iniciando assim um período relevante no contexto da educação infantil brasileira”. (FREITAS, 2016, p. 14). Em vista disso, Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 10) chamam atenção para mudanças que passariam a valorizar a criança e o direito à educação infantil, devendo ser obrigação do Estado. Assim:

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com a função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação.

Outro fator importante, para constituição de uma educação infantil de qualidade que viesse a respeitar a criança, a infância e seus direitos, foi a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), o qual se constituiu como um documento importante para a Educação Infantil na medida em que tratava da necessidade de ampliação de atendimento à criança, estabelecendo também a necessidade de formação específica do profissional para atuar nesses

dos Pioneiros e a partir do Movimento da Escola Nova, em que o campo da psicologia é incorporado à educação contribuindo, assim, para que as crianças passassem à ser valorizadas e respeitadas em si mesmas e ocupassem o seu devido espaço na educação.

espaços. Aliado ao PNE, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, a partir da LEI N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceram no Art. 29 que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de zero à três anos de idade;
- II – pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade. (LDB, 2019).

Percebe-se, assim, que o reconhecimento da infância e da criança brasileira como sujeito de direitos deu-se em meio às dificuldades, lutas e aos movimentos sociais. No entanto, foram alcançados avanços significativos por meio das políticas educacionais, as quais vieram a contribuir com o reconhecimento dos direitos da criança, para além do direito a educação. De acordo com isso, Freitas (2016, p. 14) ressalta que:

[...] essa relevância foi legitimada porque simultaneamente tornou-se possível perceber a luta de mulheres (sem as quais a história da infância resta sempre superficial) e a luta dos movimentos que reivindicavam a universalização de acesso a bens, espaços e instituições.

Nesse sentido, os Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil (PCN) (2018, p. 16) consideram que:

Dentro do contexto brasileiro, no centro de todas as iniciativas relacionadas as questões do direito a educação, das responsabilidades dos órgãos oficiais e de toda a sociedade, foram alcançados avanços significativos com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996. Estes dispositivos legais trouxeram importantes mudanças nas políticas de atendimento educacional para as crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo não somente o direito a educação, como também colocando a criança como sujeito de direitos e do respeito por sua condição de pessoa, vivendo o seu "tempo de Infância."

A partir dessas contribuições, a criança passou a ser olhada com mais atenção, valorizando a sua condição de sujeito de educação e de direitos, não somente como ser em fase de crescimento que necessitaria apenas de boa alimentação para crescer saudável e no qual o desenvolvimento se daria naturalmente. Aliadas aos cuidados com a alimentação e a higiene, estariam as necessidades sociais, cognitivas e emocionais, as quais viriam a contribuir com seu desenvolvimento integral e com o direito de viver a infância. Para Didonet (2011, p. 13):

Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo

desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro.

Porém, o reconhecimento da criança brasileira como sujeito de direitos não foi um processo simples. Sabe-se que ainda há muito a se fazer para equalizar o cenário das diferenças. No entanto, mesmo que a passos lentos, em meio a lutas, movimentos sociais, políticas educacionais e conscientização dos pais, dos educadores e da comunidade, a criança virá a conquistar o seu espaço, sendo reconhecida como insubstituível em seu papel social. Pois cada geração de criança e de infância apresenta suas singularidades nos diferentes tempos e espaços, contribuindo para a produção de múltiplos sentidos, identidades e culturas para a humanidade. Didonet (2011, p. 16) acrescenta dizendo que:

A segunda metade do século 20, consagrou a noção de criança cidadã, derivada da compreensão de sua dignidade humana desde o nascimento. Mas é das últimas décadas a percepção de que a infância, além de ser uma fase de crescimento e preparação, tem um valor em si mesma, de que a criança-enquanto-criança contribui para o sentido da humanidade, de que esse ser humano de pequena idade influi, modifica o ambiente pela sua presença e atuação, cria sentimentos, desperta pensamentos, desejos, emoções, energias, sonhos, utopias. E que tudo isso que a criança faz e significa não apenas é parte da cultura, especialmente da vida social, mas é essencial à civilização, ao sentido da humanidade

Nesse sentido, Freitas (2016, p. 10) salienta que “a infância é um tempo social, a criança é agente, protagonista nas tramas do cotidiano”. Assim, por meio das mudanças na forma de ver e compreender a infância e a criança, ampliaram-se a realização de pesquisas e estudos científicos em diversas áreas, os quais revelaram que as experiências e aprendizados vivenciados na primeira infância, a qual compreende o período educação infantil, tornam-se relevantes nos processos de formação de aspectos importantes para toda vida. Essas experiências são produzidas a partir das concepções das próprias crianças, por meio da interação com os pares, das brincadeiras e vivências em diferentes espaços, vindo a contribuir para a conquista da sua identidade e da construção de novas culturas infantis. Para Barbosa (2007, p. 1066), “compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”.

Nesse contexto, a educação infantil vem sendo pensada, levando em consideração a importância das ações da criança na construção do seu próprio aprendizado e concebendo-as “como atores sociais e produtores de cultura e a infância como categoria social do tipo

geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo”. (SARMENTO, 2007, p. 36).

Avanços significativos nesse sentido vêm ocorrendo por meio da nova Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, se fez necessário repensar e reeditar alguns documentos que nortearam a educação por um período significativo, dentre eles o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), de 1998, o qual foi reconhecido como uma grande conquista para a época. No entanto, ele não tinha como foco principal a criança e sua identidade, servindo mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem. Nesse documento, a criança era concebida como alguém que respondia aos estímulos dados pelos adultos. (TREVISAN, 2018, p. 17).

Entretanto, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), avançaram no sentido de colocar a atenção e o foco na criança, dando ênfase para as interações e as brincadeiras, como eixos estruturantes do currículo e condições essenciais para o desenvolvimento das crianças, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos como norteadores na produção do conhecimento nas escolas infantis e servindo de fundamentação teórica para a nova BNCC. Assim, baseando-se nas dimensões do cuidar e do educar, as DCNEI ampliaram o olhar sobre a criança, colocando-a no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo-a como sujeito ativo das diferentes práticas cotidianas, valorizando as suas particularidades e potencialidades. (TREVISAN, 2018, p. 18).

Dessa forma, percebe-se que os documentos que nortearam e norteiam a educação infantil brasileira vêm se constituindo, de modo, que contemplem gradativamente os direitos das crianças. Com a elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular, a qual está em processo de implantação desde 2018, a criança passou a ser reconhecida como protagonista no processo de aprendizagem e a Educação Infantil como etapa essencial na constituição da identidade e da subjetividade da criança.

Para tanto, foram estabelecidos seis direitos de aprendizagem, dentre eles o direito de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Conforme orientações presentes na BNCC, esses direitos devem ser contemplados mediante uma nova proposta de organização curricular, favorecida por meio dos campos de experiências, dispostos da seguinte forma: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens, são integradas por meio dos referidos campos, partindo do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas nos diferentes contextos. (TREVISAN, 2018, p. 18).

“Os campos de experiência constituem-se em forma de arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (TREVISAN, 2018, p. 40). Sendo assim, a educação socioemocional deve permear todos esses arranjos no decorrer de todo o processo educativo. Logo, Trevisan (2018, p. 10) enfatiza que os Campos de Experiência indicam:

Quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva, enfatizando noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos, buscando assim, garantir os direitos de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a BNCC ressalta a importância dos campos de experiências e da cotidianidade, das interações e das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, afirma que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BNCC, 2017, p. 37).

Considerando a criança em sua totalidade, respeitando-a como sujeito único e de direitos e pensando uma educação que venha a contribuir para o seu desenvolvimento integral, a BNCC também estabelece dez competências gerais as quais são definidas como “um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural” (BNCC, 2017).

Nesse sentido, a BNCC (2017, p. 8) a descreve “competência”, como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas do contexto da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, tais competências devem ser contempladas a partir das propostas pedagógicas, desenvolvidas por meio dos campos de experiências.

O anseio pelo desenvolvimento dessas habilidades, tem como objetivo contribuir para que os sujeitos sejam capazes de resolver as situações do dia a dia de maneira inteligente, de motivar-se e motivar os outros, de gerir as suas emoções, de interagir. Almeja torna-los capazes

de viver em sociedade de forma competente, respeitando as diversidades e construindo um mundo mais democrático, sensível e humano. Portanto, a BNCC (2017, p. 15) enfatiza que:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

Percebe-se que a BNCC (2017) aponta que o aprendizado das competências socioemocionais seja contemplado nas escolas desde a educação infantil, devendo ser trabalhada em todos os momentos, contextos, espaços e situações. Entretanto, não foi oportunizado aos professores momentos de estudo e formação para que viessem a atender tal exigência com segurança e com a devida importância que deve ser dada a ela. Desse modo, considerando as contribuições teóricas abordadas no decorrer desta pesquisa, cabe destacar que esse tema deve ser tratado com responsabilidade, pois é constituído por aspectos importantíssimos para à formação humana.

Assim, o próximo capítulo buscará contemplar as diferentes concepções teóricas que discorrem sobre o tema, uma vez que é necessário compreender as diferentes etapas do desenvolvimento infantil e a relevância dessa fase para o desenvolvimento de habilidades que contribuem para a formação de estruturas mentais significativas, as quais constituem os sujeitos e suas especificidades.

3 O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E DEFINIÇÕES DE CONCEITOS

A pesquisa “Educação emocional na Educação Infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC” buscou reunir contribuições de diferentes teóricos, com o objetivo de chamar atenção para a importância do desenvolvimento socioemocional na primeira infância, e reconhecer a forma com que os profissionais que atuam nessa área podem contribuir com o desenvolvimento da mesma.

Nesse sentido, ao considerar a primeira infância como um período importante para a aquisição de conhecimentos e habilidades que constituirão os indivíduos para toda a vida, torna-se relevante conhecer os fatores que a compõem, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento.

Os estudos da neurociência, possibilitaram o reconhecimento de importantes faculdades cerebrais, dentre as quais se encontra a capacidade do cérebro de adaptar-se, modificar-se e moldar-se a partir das experiências vividas. Essa capacidade ocorre devido a uma característica do sistema nervoso conhecida como neuroplasticidade ou plasticidade neuronal. Desse modo, a primeira infância apresenta-se como período de grande plasticidade e, portanto, propício para o desenvolvimento de inúmeros e significativos aprendizados. Esse período é denominado período crítico ou janela de oportunidades. Conforme Lent (2010, p. 149):

A capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente a dos neurônios, as mudanças nas condições do ambiente que ocorrem no dia a dia da vida dos indivíduos, chama-se *neuroplasticidade*, ou simplesmente plasticidade, um conceito amplo que se estende desde a resposta a lesões traumáticas destrutivas, até as sutis alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória. [...] Uma primeira constatação que os neurocientistas fizeram a respeito da neuroplasticidade é que o seu grau varia com a idade do indivíduo. Durante o desenvolvimento ontogenético, o sistema nervoso é mais plástico, e isso é de se esperar, uma vez que o desenvolvimento é justamente a fase da vida do indivíduo em que tudo se constrói, tudo se molda de acordo com as informações do genoma e as influências do ambiente. Mesmo durante o desenvolvimento, há uma fase de grande plasticidade denominada *período crítico*, na qual o sistema nervoso do indivíduo é mais suscetível a transformações provocadas pelo ambiente externo.

Sendo assim, a partir do conhecimento do funcionamento cerebral, por meio das novas tecnologias, tornou-se possível a realização de pesquisas, as quais vieram a cooperar para a elaboração de novas teorias e contribuíram significativamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Dentre as inúmeras e consideráveis mudanças que surgiram a partir desses estudos, uma delas refere-se ao novo olhar que passou a ser dado à primeira infância. Ela passou

a ser compreendida como fase crucial para o desenvolvimento de habilidades importantes e necessárias para toda a vida. No entanto, isso não quer dizer que as outras fases não sejam importantes. Essa concepção deve-se ao fato, que esse é um período em que o desenvolvimento cerebral ocorre de maneira intensa e “as habilidades aprendidas podem ser desenvolvidas em seu potencial máximo, assim o aprendizado torna-se duradouro”. (RODRIGUES, 2015, p. 28).

À vista disso, considera-se que as janelas de oportunidades, a maturação e a plasticidade cerebral, se apresentam como aspectos importantes no processo de desenvolvimento da aprendizagem humana na primeira infância, contemplando tanto as habilidades cognitivas e físicas, quanto as emocionais. Nesse viés, pretende-se apresentar as concepções de teóricos que salientam a importância desse período para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais. Goleman (1995, p. 209) diz que:

Aprendizagem emocional começa nos primeiros momentos da vida e continua durante toda a infância. Todos os pequenos intercâmbios entre pais e filhos contém um subtexto emocional, e, com a repetição dessas mensagens através dos anos, as crianças formam o núcleo de sua perspectiva e aptidões emocionais.

Sob essa perspectiva, Wallon (apud DANTAS, 2016, p. 85) considera a primeira infância como período significativo para o desenvolvimento humano em diferentes aspectos. Ele ressalta que “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam num período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida”.

Dessa forma, busca-se chamar a atenção para a responsabilidade de construir fundações sólidas, que servirão de base para o desenvolvimento socioemocional logo na primeira infância. De acordo com isso, Gerhardt (2017, p. 2) reforça que “essas fundações são estabelecidas durante a gestação e os dois primeiros anos de vida. É, nesse período, que o “cérebro social” é moldado e quando o estilo emocional e os recursos emocionais do indivíduo são estabelecidos”. Ela ainda acrescenta que:

Enquanto somos bebês é que temos nossas primeiras sensações e aprendemos o que fazer com nossos sentimentos, quando começamos a organizar nossa experiência de um modo que irá afetar nossas capacidades de comportamento e pensamento posteriormente na vida (GERHARDT, 2017, p. 10).

Logo, é possível considerar que, já nos primeiros contatos e relacionamentos vivenciados pelo bebê, estão sendo construídos hábitos emocionais que virão a constituir o indivíduo, sua identidade e subjetividade. Conforme Gerhardt (2017, p. 44), “esses hábitos

emocionais são aprendidos na infância com as pessoas com quem primeiro nos relacionamos, geralmente nossos pais, e já podem ser mensurados por volta do 1º ano de vida”.

Nessa fase da vida, a criança é basicamente movida pela emoção e não possui as faculdades necessárias para compreender e falar sobre o que sente. As experiências vivenciadas pelas crianças, nesse momento, podem vir a construir memórias emocionais que, se não forem compreendidas com o auxílio de um adulto, ficarão guardadas de forma bruta. Essas lembranças, contribuem para formação de características emocionais que influenciarão significativamente na vida do indivíduo. Conforme Goleman (1995, p. 36):

Um dos motivos pelos quais ficamos tão aturdidos com nossas explosões emocionais, portanto, é que elas muitas vezes remontam a um tempo inicial em nossas vidas, quando tudo era desconcertante e ainda não tínhamos palavras para compreender os fatos. Temos sentimentos caóticos, mas não as palavras para as lembranças que os formaram.

De acordo com isso, Katz (1999, p. 52) reforça que “durante os primeiros anos da vida das crianças, a estabilidade dos relacionamentos e a formação de vínculos entre elas e aqueles que a cuidam é altamente desejável e, talvez essencial”. Nesse período, as emoções contribuem de maneira considerável para formação de vínculos e memórias que contribuirão para o constituir como ser humano em seus diferentes aspectos. Para Goleman (1995, p. 240): “Isso torna a infância uma janela crucial de oportunidade para moldar tendências emocionais de toda a vida; os hábitos adquiridos na infância tornam-se fixos na fiação sináptica básica da arquitetura neural, e são mais difíceis de mudar mais tarde na vida”.

Assim sendo, destaca-se a importância da maneira com que os adultos acolhem as emoções das crianças e contribuem para a reflexão e o entendimento delas. Possibilitando que as crianças aprendam a não reprimi-las, mas a reconhecê-las e a geri-las. Conforme Vale (2012, p. 77):

No jardim de infância, esta gestão emocional é desenvolvida através das interações estabelecidas com os educadores de infância. Uma grande parte do papel desenvolvido pelo educador centra-se na ajuda à criança, na construção e gestão dos seus impulsos e sentimentos.

Nesse sentido, salienta-se que as interações abrem espaço para a possibilidade de vivenciar e aprender sobre as emoções e a sua importância para a vida dos sujeitos, compreendendo-as, nomeando-as e refletindo sobre o que está sentindo. Dessa forma, possibilitam a tomada de consciência e o reconhecimento das reações emocionais, bem como o desenvolvimento de habilidades para lidar com elas. Esses aspectos são importantes na

formação de características significativas para a aprendizagem socioemocional, pois “os indivíduos que estão cientes de suas próprias emoções estão em uma melhor posição para utilizá-las construtivamente”. (GERHARDT, 2017, p. 45).

Para tanto, Wallon (apud DANTAS, 2016, p. 89), enfatiza que “a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento”. À vista disso, as relações, as interações, as brincadeiras, a exploração, a arte, a cultura, os diferentes contextos e espaços precisam proporcionar às crianças momentos de aprendizagem significativa que venham a contemplar, dentre outros fatores, o desenvolvimento de habilidades que virão a contribuir para a educação das emoções e para o convívio social. Para Oliveira (2016, p. 27):

Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano.

De acordo com essas afirmações, salienta-se a importância da primeira infância para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais. Tais aprendizagens são construídas por meio da interação com os pares, e a qualidade dessas interações é que determina, dentre outros aspectos, a maneira com que o indivíduo se relaciona com as suas próprias emoções e posteriormente com as emoções dos outros. Goleman (1995, p. 211) considera que:

Os três ou quatro primeiros anos de vida são um período em que o cérebro da criança cresce até cerca de dois terços de seu tamanho final, e evolui em capacidade e num ritmo que nunca mais voltará a ocorrer. E nesse período, mais do que na vida posterior, que os principais tipos de aprendizagem ocorrem mais facilmente – e a aprendizagem emocional é a mais importante.

Assim, ao proporcionar às crianças a construção do aprendizado por meio das relações, interações e brincadeiras, cria-se um ambiente em que elas terão de lidar com diferentes situações da vida em grupo, desse modo, reproduzindo e vivenciando de maneira simbólica, aspectos da vida social. Logo, “o pensamento constitui, para todos, instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas”. (DEWEY, 2010, p. 15).

Nesse momento, de acordo com Wallon, (apud DANTAS, 2016, p. 92), “a mediação social está, pois, na base do desenvolvimento” apresentando-se necessária para que as crianças possam compreender as situações e desenvolver estratégias para solução de problemas que

envolvem a convivência entre pares, a necessidade de se colocar no lugar do outro, de aprender a respeitar os diferentes pontos de vista, a fim de desenvolverem-se emocionalmente nos diferentes contextos sociais. Deve-se “viver nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, por que assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros”. (MATURANA, 1998, p. 31).

Ao desenvolver habilidades dessa ordem estará se contribuindo com a formação de sujeitos mais sensíveis, empáticos e humanos, capazes de produzir conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, por meio do respeito, da cooperação e da democracia. Para Piaget (apud LA TAILLE, 2016, p. 59; 69),

[...] as relações entre as crianças promovem a cooperação. [...] O sistema democrático pede a cooperação. Basta verificar quais são as suas exigências: levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos, etc.

Dessa forma, considerando a escola como espaço em que as crianças passam a maior parte do seu tempo, se relacionam, interagem, participam, brincam, experimentam, frustram-se, e, portanto, apresentam-se inseridos em um contexto social, esse espaço torna-se rico em situações de aprendizagem socioemocional. Benito (2015, p. 355) diz que “*los estímulos de la vida escolar pueden ayudar a controlar (educar, si se quiere) las emociones, o pueden también estimular conductas emocionales proactivas*”. Casassus (2009, p. 24) complementa dizendo que se aprende “muito mais por meio das ações, vivendo num contexto de apreço verdadeiro, de tolerância, vendo bons exemplos de inter-relações, vivendo essas inter-relações”.

Logo, torna-se relevante que o professor/mediador esteja preparado para contribuir com o desenvolvimento dessas habilidades, por meio de um espaço escolar em que se façam presentes as relações saudáveis entre todos os envolvidos e no qual “se valorize o mundo-ser de cada educando e de toda a comunidade escolar. [...] onde se reconhecem as necessidades das pessoas que ali interagem”. (CASASSUS, 2009, p. 16). Por isso, o professor também precisa conhecer e cuidar de suas emoções, para posteriormente poder cuidar das emoções dos seus alunos, visto que “a atenção ao desenvolvimento emocional do aluno pressupõe que o professor tome consciência dos seus próprios sentimentos quando ensina e devolva a inteligência emocional”. (ESTRELA, 2010, p. 8). De acordo com Marchesi (2008, p. 74;79) “a educação moral deve se apoiar na reflexão, no afeto e na empatia. [...] deve ser formulada e vivida nas relações com o outro [...] deve ser uma obrigação de todos os professores, que devem enfrentá-la com um preparo adequado”.

Nesse sentido, concebendo a criança como ator social e sujeito de direitos, cabe à família, à escola e à comunidade contribuir de maneira significativa para sua formação, levando em consideração e respeitando as características e necessidades de cada fase de seu desenvolvimento, porém sem limitá-las. O cuidado com as crianças pequenas e com a qualidade das relações que elas vivenciam e observam, colaboram significativamente, para a formação de sujeitos emocionalmente saudáveis ou não. Conforme Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2016, p. 24), “o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social”. Piaget (apud LA TAILLE, 2016, p. 14) acrescenta que o “ser social” de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada”. Com isso, acredita-se que pensar na formação das competências socioemocionais desde a primeira infância, torna-se relevante na formação de sujeitos capazes de atuarem na sociedade como “seres sociais” do mais alto nível. De acordo com isso, Piaget não hesita em propor atitudes pedagógicas que,

[...] segundo ele, são as únicas possíveis para levar o futuro cidadão a cumprir o ideal libertário e democrático – e não somente levá-lo a ser competente orador ou competente juiz. [...] toda educação moral visa justamente fazer com que as crianças sejam capazes de controlar seus sentimentos, seus desejos, em nome de um ideal social ou grupal” (apud LA TAILLE, 2016, p. 64).

Corroborando com isso, a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989) enfatiza no Artigo 29, entre outros aspectos, o reconhecimento de todos os estados acerca de que a educação deve estar voltada para:

Desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial; [...] assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones.

Desse modo, tendo a primeira infância como período oportuno para inúmeros e significativos aprendizados, levando em conta as contribuições teóricas abordadas e reconhecendo as crianças como cidadãos plenos de direitos, julga-se de extrema relevância desenvolver a educação socioemocional a partir desta fase. Assim, por meio dessas concepções, busca-se ressaltar a relevância das competências socioemocionais para a nova ordem social e para a formação de sujeitos capazes de

[...] criar motivações para si próprios e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação dos seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante (GOLEMAN, 1995, p. 47).

Esse novo momento que estamos presenciando parece estar se voltando para a valorização das relações e habilidades de viver em sociedade de maneira mais humana, alinhando aspectos intelectuais e emocionais na formação de sujeitos habilitados para atuarem na sociedade que se apresenta e “que está em mudança constante e na qual somos chamados a operar em sistemas sociais complexos e aprender novas formas de ser, de trabalhar, de viver e de conviver”. (CASASSUS, 2009, p. 24). Nesse sentido, a BNCC (2017, p.15) reconhece que a Educação Básica deve:

[...] visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

De acordo com isso, ela também enfatiza o desenvolvimento das dez competências gerais as quais objetivam garantir uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Dentre as dez competências gerais da BNCC, as três últimas destacam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, sendo que, ao desenvolver essas competências, os indivíduos estarão aptos para:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017, p. 10).

Contudo, o reconhecimento que vem sendo dado às emoções e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas a elas, bem como a sua importância para formação integral dos sujeitos constituem-se como algo novo. Conforme se tem conhecimento, por um longo período tempo, acreditava-se que a razão deveria estar separada da emoção, e a maioria das pessoas se definia como ser racional. (CASASSUS, 2009). Todavia, a realização de estudos e pesquisas contribuiu para a compreensão dos indivíduos como seres constituídos a partir das emoções desde o momento em que são concebidos. Essa característica se deve ao fato, de que as emoções “foram essenciais nos processos de sobrevivência e evolução humana, e dessa forma ficaram gravadas

no sistema nervoso humano como tendências inatas e automáticas do coração”. (GOLEMAN, 1995, p. 18).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de compreender o que são emoções e as influências que elas exercem na vida dos sujeitos, e assim, poder contemplar as exigências presentes na BNCC para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Assim sendo, Goleman (1995, p. 20) salienta que:

Todas as emoções são em essência, impulsos, legados pela evolução para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a vida. A própria raiz da palavra *emoção* é do latim *movere* – mover – acrescida do prefixo “e”, que denota “afastar-se”, o que indica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato (grifos do autor).

Nesse viés, os autores Chabot e Chabot (2005, p. 49) reforçam a definição do que é emoção a partir da sua origem, dizendo que:

A palavra emoção tem sua origem no verbo latino *emovere*, que significa “pôr em movimento”, “movimentar-se”. [...] Na palavra “emoção” há o termo “moção”, que possui a mesma raiz da palavra “motor”. Podemos, portanto, dizer que nossas emoções são como possantes “motores” que “mexem” conosco. Nos movimentam de um modo sensível, tanto interiormente quanto exteriormente. (grifo dos autores)

Contudo, baseando-se nas contribuições do *Oxford English Dictionary*, Goleman (1995, p. 303) emoção pode ser definida como “qualquer agitação ou perturbação da mente, sentimento, paixão; qualquer estado mental veemente ou excitado”. O autor ainda acrescenta que:

Emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir. Há centenas de emoções juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes. Na verdade, existem mais sutilezas de emoções do que as palavras que temos para defini-las.

A partir das contribuições dos autores citados, percebe-se que as emoções acompanham as pessoas em todos os momentos sob formas de impulsos e ações necessárias para a própria existência. Dessa forma, as palavras de Goleman (1995, p. 18) destacam que “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope”. Agregando a essas palavras, Casassus (2009, p. 87) refere-se à emoção dizendo que para ele:

As emoções são energias vitais. Trata-se de um tipo de energia que une os acontecimentos externos aos acontecimentos internos. Por essa qualidade de ligar o

externo com o interno, as emoções estão no centro da experiência humana interna e social.

Nesse sentido, compreendem-se as emoções como reações produzidas a partir das experiências vividas, das quais se originam diferentes sensações que contribuem de forma positiva ou negativa na qualidade de vida das pessoas. Conforme Damásio (2011, p. 92):

As emoções são as obedientes executoras e servidoras do princípio do valor, a mais inteligente cria do valor biológico até agora. Por outro lado, a cria das próprias emoções, os sentimentos emocionais que colorem nossa vida inteira do berço ao túmulo, paira soberana sobre a humanidade, assegurando que as emoções não sejam negligenciadas.

A partir dessas contribuições, é reforçada a ideia de que as emoções se constituem como fatores de extrema importância para a formação do ser humano em seus diferentes aspectos e para toda a vida, pois “é nas emoções que se encontra a fonte mais íntima da nossa identidade”. (CASASSUS, 2009, p. 23).

Assim, compreender acerca das próprias emoções e das emoções dos outros se apresenta como aspecto relevante para os indivíduos e para a sociedade como um todo. Dessa forma, considera-se que, atualmente, muito tem se falado sobre inteligência emocional, educação emocional, competência socioemocional, desenvolvimento e educação socioemocional. Conforme abordado anteriormente, a BNCC apresenta em seu documento que as competências socioemocionais devem ser contempladas e desenvolvidas no decorrer de todo o processo educacional. No entanto, é necessário compreender qual o caminho que deve ser percorrido para constituir-se emocionalmente competente.

Assim, torna-se relevante buscar conceitos e definições para poder entender as diferenças, as semelhanças e as contribuições desses diferentes termos para com as emoções e as competências socioemocionais. Dessa forma, o estudo contemplará inicialmente a inteligência emocional. Para tanto, faz-se necessário, compreender o significado de inteligência, bem como o que é ser inteligente. Percebe-se que geralmente a inteligência está associada à capacidade intelectual e cognitiva, levando em consideração o nível de raciocínio lógico dos sujeitos e a capacidade de responder corretamente a questões de provas e testes. Nesse sentido, Salovey e Sluyter (1999, p. 16) dizem que:

A inteligência é usada [...] para caracterizar com que eficiência a esfera cognitiva funciona. Isto é, a inteligência tem a ver com capacidades como o “poder de combinar e separar” conceitos, de julgar e raciocinar e de se envolver em pensamento abstrato.

A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1995, p. 20) sugere que “inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. Ele considera em sua teoria a importância que as inteligências intrapessoal e interpessoal representam na constituição de sujeitos emocionalmente inteligentes. Por meio de seus estudos, ele concluiu que:

A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial contrastes em seus estados de animo, temperamentos, motivações e intenções. [...] nos permite compreender os outros e trabalhar com eles (GARDNER, 1995, p. 26; 29).

Para a inteligência intrapessoal, Gardner (1995, p. 28; 29) diz que ela busca:

O conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável efetivo de si mesma. [...] nos permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco.

A inteligência emocional encontra-se entrelaçada com as inteligências inter e intrapessoais e apresenta-se como a capacidade de perceber problemas, conflitos e sentimentos ligados às emoções para resolvê-los ou conduzi-los de forma inteligente. Sendo assim, contribuem para que o sentimento seja modificado por meio da ação do pensamento, aprendendo a fazer o uso inteligente das emoções. Para Goleman (1995, p.12) a inteligência emocional inclui autocontrole, zelo, persistência e a capacidade de automotivação. Salovey e Sluyter (1999, p. 39) complementam dizendo que:

Inteligência emocional é a inteligência que envolve a capacidade de perceber acuradamente, avaliar e expressar emoção; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção; e a capacidade de controlar emoções reflexivamente, de modo a promover o crescimento emocional e intelectual.

Desse modo, aprender a reconhecer, nomear, expressar e controlar as emoções que envolvem os sujeitos em diferentes contextos, espaços e momentos da vida constituem-se como chave para o desenvolvimento individual e coletivo. Goleman (1995, p. 13; 46) acrescenta dizendo que:

Inteligência emocional é a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela

satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante. [...] Esse modelo ampliado do que significa ser “inteligente” põe as emoções no centro das aptidões para viver.

Nesse sentido, ser inteligente emocionalmente apresenta-se como uma característica importante, pois, ao aliar a inteligência emocional com a inteligência cognitiva, o indivíduo estará se desenvolvendo integralmente. Pode-se dizer que essas características são distintas, mas se complementam qualitativamente na vida dos sujeitos. Considerando a inteligência cognitiva e emocional, Goleman (1995, p. 58) diz que “a inteligência emocional contribui com um número maior das qualidades que nos tornam mais plenamente humanos”. A capacidade de sentir, de se colocar no lugar do outro, de ter autocontrole e autogestão, de motivar-se, de reconhecer as próprias emoções e as dos outros são aspectos que tornam os sujeitos aptos a viver harmoniosamente em sociedade.

Para tanto, acredita-se que a inteligência emocional se constitui por meio do aprendizado acerca das emoções, sendo necessário para isso encontrar maneiras de educar e educar-se emocionalmente. Conforme Casassus (2009, p. 39), “o fato de as emoções circularem livremente faz com que tenhamos de entrar em um processo de harmonização com elas”.

Nesse seguimento, ao que se relaciona a educação emocional, salienta-se que esta, deve fazer parte do cotidiano dos sujeitos desde a mais tenra infância. Ela faz parte de um processo de desenvolvimento da consciência emocional, para que possam reconhecer-se integralmente e, assim, compreender-se e compreender os outros. Dessa forma, a educação emocional deve estruturar-se continuamente, iniciando na família e permeando a escola e os diversos espaços no decorrer de toda a vida. Conforme Alzina (2003, p. 21):

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

Para Rêgo e Rocha (2009, p. 9) ser emocionalmente educado significa:

[...] dar conta das próprias emoções por estar familiarizado com elas. Na Educação Emocional, aprendemos quando, onde e como expressar os próprios sentimentos, e de que maneira eles influenciam outras pessoas, assumindo a responsabilidade pelas consequências desses sentimentos.

Logo, as diferentes situações vivenciadas no cotidiano são compostas por inúmeros sentimentos e emoções⁵, constituindo-se ricos contextos para que os sujeitos possam familiarizar-se e aprender sobre elas. Por meio dessas situações, tem-se a oportunidade de reconhecer, controlar, sentir e expressar as próprias emoções, bem como tomar consciência de que a maneira com que os indivíduos reagem às próprias emoções interfere e influencia o seu bem-estar e o bem-estar das pessoas ao seu redor. Dessa forma, esses momentos se constituem como oportunidade de olhar e conhecer a si e aos outros para além do que se apresenta superficialmente. Para Casassus (2009, p. 43; 50):

Para poder incorporar essa ‘nova’ visão mais complexa, precisamos entrar num processo de aprendizagem. Os princípios da educação emocional se baseiam numa visão mais complexa, ainda que mais integrada, de nós como espécie e como pessoas. O processo de educação emocional é o processo de retirar os obstáculos que impedem o desenvolvimento e o desabrochar do nosso ser emocional. [...] A educação emocional, em primeira instância é um caminho que nos leva a observar essas memórias e situações com o objetivo de compreender de onde surgem nossas reações e de conseguir que cada um possa viver suas emoções de maneira produtiva, no seu estado mais vital, sentindo a vida.

Dessa maneira, pode-se dizer que a aprendizagem emocional deve ocorrer primeiramente com próprio indivíduo, pois só a partir do momento que ele passar a identificar e compreender que é constituído e cercado por emoções e eventos emocionais é que será capaz de identificar e compreender as emoções dos sujeitos que estão ao seu redor, sendo empático, ético e solidário. Assim, estará contribuindo para o amadurecimento emocional e consequentemente para a construção de um ambiente emocionalmente saudável.

Nessa perspectiva, considerando que a educação socioemocional se constitui por meio das interações e das relações, pode-se dizer que, desde a gestação, estes fatores estão presentes e influenciam na vida do ser humano. Ainda no ventre, o bebê tem contato com as primeiras emoções a partir daquilo que a mãe sente. Ao nascer, o bebê estabelece a comunicação com seus pais ou cuidadores por meio da expressão das emoções, essas expressões precisam ser interpretadas para que diferentes necessidades do bebê possam ser atendidas. Assim, por meio das expressões emocionais constituem-se as interações, e a qualidade dessas interações

⁵ É importante ressaltar que emoções e sentimentos não são sinônimos. Damásio propôs que “o termo *sentimento* fosse reservado para a experiência mental privada de uma emoção, enquanto o termo *emoção* seria usado para designar o conjunto de reações, muitas delas publicamente observáveis. Analogamente, ninguém pode observar os sentimentos que um outro vivencia, mas alguns aspectos das emoções que originam esses sentimentos serão patentemente observáveis por outras pessoas. [...] A trama de nossa mente e de nosso comportamento é tecida ao redor de ciclos sucessivos de emoções seguidas por sentimentos que se tornam conhecidos e geram novas emoções, numa polifonia contínua que sublinha e pontua pensamentos específicos em nossa mente e ações em nosso comportamento. (2000 ,p.86).

contribui para a formação do vínculo, bem como para desenvolvimento social, emocional e cognitivo do sujeito em formação. Para Gerhardt (2017, p. 3):

Esses sistemas enfrentam novos desafios quando o bebê nasce, quando embarca no processo permanente de adaptação à realidade externa. A parentalidade na fase inicial da vida orienta esse processo, mas os sistemas de emoção também são moldados por expectativas sociais e culturais mais amplas. Quando essas influências são no mínimo benignas, constrói-se a base para enfrentar uma variedade de dificuldades sociais e emocionais posteriores.

A autora ainda complementa que “o modo como os pais se comportam tem tanta influência sobre a composição emocional da criança quanto sua herança genética. Suas respostas ao bebê o ensinam quais são suas próprias emoções e como gerenciá-las”. (GERHARDT, 2017, p. 10).

Percebe-se que, desde a concepção, são estabelecidos vínculos e contatos intermediados pelas emoções produzidas por meio das experiências vivenciadas com os outros, consigo mesmo e com o ambiente que o cerca. Dessa forma, o desenvolvimento emocional e social constitui-se como elemento essencial ao ser humano e, portanto, indispensável para a toda a vida. Sendo assim, ele não deve ser negligenciado em momento algum no processo de formação do sujeito, tanto pela família quanto pela escola e pelos demais espaços sociais. Conforme Casassus (2009, p. 122):

Nós, seres humanos, crescemos com outros e por meio dos outros. Nossa natureza humana é viver em interação, em conexão, com outros, já que, em nossa origem, estamos unidos e ligados e é com esse coexistir que começamos a construir o subjetivo, o singular. O sentido de si mesmo surge da interação com os outros.

Nesse sentido, dentre os diversos contextos que se apresentam para o desenvolvimento socioemocional desde a concepção, a escola torna-se espaço relevante e coparticipante nesse processo. É na escola que se estabelecem inúmeras situações a partir das relações e das interações entre os pares nos diferentes contextos. Constitui-se como espaço rico para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais relacionadas à capacidade de reconhecer e gerir as próprias emoções e as dos outros, e assim, contribuir para o bem-estar individual e coletivo, com o objetivo de preparar os indivíduos para atuar e viver de maneira saudável e humana em uma sociedade que se encontra em constante transformação. Casassus (2009, p. 24) contribui dizendo que:

Conforme avançamos no século XXI, entramos numa época pós-industrial, em uma sociedade cujo sentido nos escapa, que está em mudança constante e na qual somos

chamados a operar sistemas sociais complexos e a aprender novas formas de ser, de trabalhar, de viver e conviver.

De acordo com isso, a Base Nacional Comum Curricular chama a atenção para o compromisso com a formação integral dos indivíduos, a qual deve contemplar as dimensões físicas, emocionais, intelectuais, éticas, políticas e sociais, com o objetivo de atender as demandas que se apresentam no novo cenário mundial. Nesse viés, a BNCC (2017, p. 15) diz que o indivíduo deve:

Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Logo, é fundamental compreender que o desenvolvimento socioemocional proporciona a estruturação de habilidades importantes para o próprio indivíduo, para os indivíduos que o cercam e para a sociedade em geral.

No entanto, considera-se relevante discutir acerca do termo competência, visto que o mesmo possui um contexto polissêmico, originando-se no âmbito dos postos de trabalho no período da Revolução Industrial e tendo no senso comum uma visão de que ser competente significa ser capaz de realizar uma determinada atividade de forma diferenciada em um cargo específico. Conforme definição encontrada no dicionário Aurélio, competência é

a capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto; de desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos; capacidade de fazer alguma coisa; dever ligado a um ofício, cargo, trabalho; atribuição, alçada; conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos.

De acordo com McClelland (1973), o termo competência “relaciona-se às características implícitas dos sujeitos, as quais se revelam por meio da capacidade que os mesmos apresentam ao realizar uma tarefa com o maior desempenho” (apud FLEURY e FLEURY, 2001, p. 184). Assim, pode-se perceber que foram surgindo diferentes olhares sobre o conceito de competência, o qual passou a ser analisado considerando as aptidões, habilidades e conhecimentos que o sujeito desenvolve e que sua capacidade está relacionada com a sua inteligência e vinculada a características de sua personalidade. Conforme Fleury e Fleury (2001, p. 185):

Nesta perspectiva, o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações.

Contudo, as competências não devem ser vistas como algo pronto e em estoque, mas como aquilo que o indivíduo constrói a partir de suas experiências e vai aprimorando ao longo de sua vida por meio das diferentes situações que vivencia. Segundo Zarifian (1999 apud FLEURY e FLEURY, 2001, p. 187) “a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações”.

Nesse sentido, Le Boterf (1995 apud FLEURY e FLEURY, 2001, p. 187) considera que a competência se compõem a partir de uma tríade,

formada pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações. Segundo ainda este autor: competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

Assim, os autores Fleury e Fleury (2001, p. 188) passam a definir competência como sendo “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Complementando essa concepção Alzina (2003, p. 15) considera que:

La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas.

A partir desses conceitos, percebe-se que para serem considerados competentes, os sujeitos precisam desenvolver diferentes habilidades e conhecimentos e ter a capacidade de mobilizar as atitudes necessárias para desempenhar uma determinada tarefa com qualidade e de maneira diferenciada. Contudo, salienta-se que o objetivo de buscar as concepções de competência neste trabalho visa esclarecer aos leitores as suas diferentes concepções e chamar atenção para o desenvolvimento das competências vinculado a dimensão humana. Visto que,

ao refletir sobre as palavras de Alzina (2003) citadas anteriormente, “*em el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y **saber ser***” (grifo nosso).

Para tanto, a BNCC (2017) define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Dessa forma, para compreender a origem e o conceito de competência socioemocional serão abordados os princípios da competência social e da competência emocional. Considerando a competência social, pode-se dizer que ela se constitui por meio do desenvolvimento de habilidades sociais, sendo que elas se apresentam como aspectos relevantes para o desenvolvimento das relações interpessoais. De acordo com Del Prette e Del Prette (2013, p. 31):

O termo habilidades sociais, geralmente utilizado no plural, aplica-se para às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas.

Logo, os mesmos autores salientam que:

A competência social é a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 32).

Entretanto, para as competências emocionais, os autores Chabot e Chabot (2005, p. 15) dizem que “as competências emocionais nos permitem sentir as coisas, experimentar as emoções e, em consequência, reagir a elas”. Logo, para conhecer e agir no mundo emocional de forma competente, deve-se levar em conta o desenvolvimento de algumas habilidades necessárias. Conforme Casassus (2009, p. 139), essas habilidades dizem respeito:

A capacidade de estar aberto ao mundo emocional; de estar atento: escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou a várias emoções; de ligar emoção e pensamento; de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional; de regular as emoções; de modular as emoções; e de acolher, acalmar e apoiar o outro.

Dessa forma, pode-se concluir que as competências socioemocionais se constituem a partir da junção da competência social e emocional e se revelam nos diferentes contextos. Por

meio das experiências vivenciadas nesses espaços, em diferentes momentos e situações, no contato com diferentes pessoas e, portanto, com formas distintas de pensar e agir, é que as habilidades se constituem e os indivíduos formam-se uns com os outros, tornando-se competentes para fazer escolhas, gerir relacionamentos e emoções, controlar impulsos, tomar decisões inteligentes, saber fazer escolhas assertivas, entre outros aspectos.

Diante desses conceitos, optou-se por utilizar no decorrer deste estudo, o termo **educação** socioemocional, no sentido de contemplar o desenvolvimento integral do ser humano, considerando sua preparação para a vida, nas suas diferentes dimensões. Sendo assim, ele estará apto para atuar nos diferentes espaços sociais. Logo, para compreender melhor o que é educação socioemocional, torna-se relevante apresentar um breve histórico do seu surgimento e dos objetivos que a constituem.

O conceito de aprendizagem ou educação socioemocional foi desenvolvido há cerca de 20 anos. Nos Estados Unidos, em 1994, um grupo de pesquisadores que tinham como objetivo investigar o impacto da aprendizagem socioemocional na educação criou o CASEL, que significa *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Esse é o principal centro de estudos voltados para a educação socioemocional. Por meio da análise dos estudos e das pesquisas realizadas e com o apoio da *Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD), ficou evidente a necessidade de um esforço coordenado da Educação Socioemocional na rede escolar o qual contribuiu para o aumento do desempenho acadêmico dos alunos. A alta qualidade e o impacto positivo nos alunos e nas escolas fizeram com que o Governo Federal e alguns estados americanos passassem a reconhecer o valor dos programas de Educação Socioemocional. (BRUENING, 2018).

Levando em consideração a relevância que a educação socioemocional representa, o CASEL a conceitua da seguinte forma:

A aprendizagem social e emocional (SEL) é o processo através do qual crianças e adultos entendem e gerenciam emoções, estabelecem e alcançam metas positivas, sentem e demonstram empatia pelos outros, estabelecem e mantêm relacionamentos positivos e tomam decisões responsáveis.

Complementando a definição anterior, Bruening (2018), em entrevista para a Revista Educação, diz que:

A Educação Sociemocional (em inglês, *SEL – Social Emotional Learning*) é o processo através do qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e efetivamente aplicar conhecimentos e atitudes necessários ao longo da vida escolar,

educando os corações, inspirando mentes, materializando projetos e contribuindo para a transformação desses estudantes pela educação.

A mesma autora chama atenção para outro aspecto importante acerca da educação socioemocional. Ela diz que:

Os pilares que apoiam a educação socioemocional incluem autoconhecimento, autogerenciamento, tomada responsável de decisões, habilidades de relacionamento e consciência social. Essas bases incluem contextos na escola, em casa e na comunidade, o que essencialmente significa que este tema precisa ser abordado em todos os grupos de participantes que se relacionam com a escola (BRUENING, 2018, s.p.).

Nesse sentido, considerando a importância dos diferentes conceitos optou-se pela elaboração de um quadro, para assim visualizar de forma sintetizada os conceitos abordados.

Quadro 1 – Conceitos de Inteligência Emocional, Educação Emocional, Desenvolvimento Socioemocional, Competência Socioemocional e Educação Socioemocional.

Inteligência Emocional	É a capacidade de perceber problemas, conflitos e sentimentos ligados às suas próprias emoções e às emoções dos outros e resolvê-los ou conduzi-los de forma inteligente por meio da ação do pensamento. “É a inteligência que envolve a capacidade de perceber acuradamente, avaliar e expressar emoção; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção; e a capacidade de controlar emoções reflexivamente, de modo a promover o crescimento emocional e intelectual”. (SALOVEY e SLUYTER, 1999, p.39).
Educação Emocional	Constitui-se na capacidade de identificar a ação das emoções em si mesmo e aprender a interpreta-las, controla-las e geri-las, educando-as gradativamente. “ <i>La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo</i> ”. (ALZINA, 2003, p.21).
Desenvolvimento Socioemocional	Compreende o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais relacionadas à capacidade de reconhecer as próprias emoções e as dos outros, desenvolver comportamentos positivos e relacionamentos saudáveis. O desenvolvimento dessas habilidades ocorre primeiramente na família e posteriormente na escola por meio da interação com os colegas e professores. O desenvolvimento socioemocional deve se dar ao longo de todo o percurso de vida dos sujeitos. (GERHARDT, 2017; GOLEMAN, 1995)
Competência Socioemocional	Compreende um conjunto de habilidades desenvolvidas, relacionadas à capacidade de lidar com as emoções, de se colocar no lugar do outro, de estabelecer relacionamentos saudáveis, de automotivação, resiliência, entre outros. Ela é composta por cinco categorias que compreendem o autogerenciamento, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. (BRUENING, 2018).
Educação Socioemocional	É o processo por meio do qual crianças e adultos adquirem capacidades de compreender e gerir as suas próprias emoções, elaborar e alcançar metas positivas, sentir e demonstrar empatia, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis. Os pilares que apoiam a educação socioemocional incluem autoconhecimento, autogerenciamento, tomada responsável de decisões, habilidades de relacionamento e consciência social. (GOLEMAN, 1995; CASASSUS, 2009; BRUENING, 2018).

Fonte: Autora, 2019.

Analisando os diferentes conceitos abordados, pode-se constatar que eles se complementam, se entrelaçam e contribuem de forma relevante para a formação dos sujeitos em sua totalidade e para a construção de uma sociedade emocionalmente saudável e mais humana. Além disso, a educação socioemocional contribui significativamente para a qualidade das relações sociais, melhoria no desempenho escolar e acadêmico dos sujeitos, pois possibilita que cada um aprenda a exercer sua autonomia com responsabilidade e empatia e a mobilizar habilidades e conhecimentos necessários para desempenhar as demandas que se apresentam no cotidiano. De acordo com isso, intensifica-se a importância do desenvolvimento socioemocional desde a primeira infância.

Dessa forma, o próximo capítulo abordará o percurso metodológico, por meio do qual será apresentado o caminho percorrido para a realização da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Desde os primórdios da história, percebe-se a necessidade do ser humano em entender, explicar e ter domínio dos fatos e acontecimentos que o cerca. Por meio dos mitos, da religião e da filosofia, buscavam desvendar os mistérios da natureza, da vida e da morte. Marconi e Lakatos (2010, p. 65) dizem que: “A verdade era impregnada de noções supra-humanas e a explicação fundamentava-se em motivações humanas, atribuídas a “forças” e potências sobrenaturais”. Por meio dessas e outras compreensões, o conhecimento era produzido, tomado como verdadeiro e passado de um para o outro e de geração em geração. Esse conhecimento é denominado senso comum e se relaciona à espontaneidade e ao instinto do ser humano em buscar soluções imediatas para os problemas e necessidades do dia a dia. Conforme Koche (1997, p. 23) “a forma mais usual que o homem utiliza para interpretar a si mesmo, o seu mundo e o universo como um todo, produzindo interpretações significativas, isto é, conhecimento, é a do senso comum, também chamado de conhecimento ordinário, comum ou empírico”.

No entanto, a partir do momento que o homem passa a se ver como ser social, percebe a necessidade de analisar e entender a própria história, requerendo uma forma diferente de ver, fazer e compreender os fatos e acontecimentos, “[...] caracterizando-se agora por uma linha progressiva que se projeta para frente, ligando a causa, o significado e a direção das transformações”. (SAVIANI, 1998, p. 8). Dessa forma, é necessário um conhecimento produzido a partir da racionalidade e por meio de métodos científicos pautados na “organização e classificação sustentadas em princípios explicativos”. (KOCHE, 1997. p. 29).

O conhecimento científico é decorrente da investigação científica e surge com o objetivo de produzir um conhecimento seguro acerca dos conhecimentos já existentes e sua ineficiência ao responder às dúvidas e perguntas de maneira lógica e confiável. Assim, “iniciar uma investigação científica é reconhecer a crise de um conhecimento já existente e tentar modificá-lo, ampliá-lo ou substituí-lo, criando um novo que responda à pergunta existente”. (KOCHE, 1997, p. 33).

Entretanto, para que os conhecimentos produzidos sejam sólidos e confiáveis, é necessária a utilização de métodos científicos, os quais contribuem para uma investigação condizente com o seu propósito. Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 65) “o método é o conjunto de das atividades sistemáticas e racionais com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos validos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando a decisão do cientista”.

Como se pode ver, ao traçar a trajetória de investigação de uma pesquisa científica, o pesquisador defronta-se com inúmeros e diferentes métodos, etapas e processos, os quais devem ser selecionados a partir dos objetivos almejados. É necessário ter clareza da complexidade da pesquisa e compreender que os processos que a envolvem não devem ser vistos como rígidos e imutáveis. No decorrer do percurso, o pesquisador irá encontrar inúmeras descobertas e dificuldades que não estavam incluídas em seu projeto, sendo necessário analisar, questionar e discutir, remodelando a pesquisa e seus métodos conforme a necessidade. Demartini (1998, p. 65) diz que:

[...] é preciso lembrar que o processo de pesquisa é sempre muito complexo, envolvendo descobertas e impasses que devem ser analisados, isto é, colocando os pesquisadores sempre em situações de incertezas, mais do que em condições de traçar caminhos previamente definidos.

A referida pesquisa é de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo-interpretativo. Utilizou-se de estudo bibliográfico e estudo de campo, coleta de dados por meio de entrevistas estruturadas; posteriormente, realizou-se a análise de conteúdo, seguida da interpretação dos dados, finalizando com a construção do produto final - “intervenção”.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Partindo do pressuposto de responder ao problema da pesquisa que teve por objetivo identificar quais são as percepções dos professores e coordenadores pedagógicos das Escolas de Educação Infantil do município de Erechim/RS sobre a educação socioemocional e com relação à competência socioemocional proposta na Base Nacional Comum Curricular, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa. Conforme Minayo (1994, p. 21) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

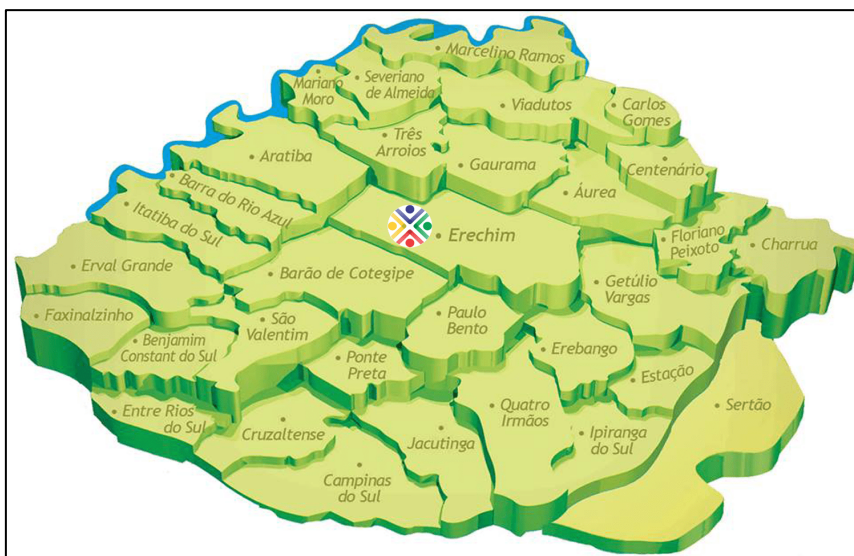
A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares do cotidiano, da prática e da relação do sujeito com o objeto e com o espaço. “[...] tem atrás de si toda uma visão de mundo, dos sujeitos humanos e da ciência [...]”. (AMADO, 2014, p. 205). Portanto, ao relacionar-se com esta pesquisa, a abordagem qualitativa apresentou-se a mais adequada, pois a mesma trata de dados que não podem ser quantificados. Minayo (1994, p. 22) nos diz que “a

abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

O caráter descritivo-interpretativo está relacionado à classificação da pesquisa, e tem como objetivo primordial a descrição e a interpretação dos dados coletados. “O estudo descritivo pretende descrever com “exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Já a interpretação surge como o produto de uma investigação que tem como base a compreensão de um fenômeno num determinado tempo e espaço.

Nesse sentido, o recorte do espaço empírico que objetivou a coleta dos dados para realização da pesquisa, deu-se contemplando 4 (quatro) das 8 (oito) escolas de Educação Infantil, sendo que 2 (duas) localizam-se em bairros periféricos e 2 (duas) em bairros centrais do município de Erechim, o qual se localiza na região do Alto Uruguai, Norte do estado do Rio Grande do Sul. Essa região é constituída por 32 municípios que integram a Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU). (Figura 1).

Figura 1 - Imagem da região Alto Uruguai, Norte do Rio Grande do Sul.



Fonte: AMAU (Disponível em: <<https://www.amau.com.br>>. Acesso em: 21 de Fevereiro de 2019).

A seleção das escolas e dos profissionais entrevistados levou em consideração a necessidade de delimitar o número de participantes devido à quantidade de escolas pertencentes à rede municipal de educação infantil do município de Erechim e o tempo disponível para realização da pesquisa. Dessa forma, optou-se por selecionar duas escolas na região central e duas em regiões periféricas da cidade, buscando contemplar os diferentes contextos populacionais existentes.

A pesquisa deu-se com a participação de 3 (três) professores(as), sendo 1(um) professor(a) do berçário II, 1(um) professor(a) do maternal I ou II, 1 (um) professores(as) do pré B e 1 (uma) coordenador(a) pedagógico(a) de cada escola totalizando assim, 12 (doze) professores e 4 (quatro) coordenadores(as) pedagógicos(as) entrevistados(as), perfazendo um total de 16 (dezesesseis) sujeitos entrevistados. As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), as quais foram alvo da pesquisa, estão localizadas no perímetro urbano de Erechim/RS e apresentam-se com a seguinte denominação:

Tabela 1: Escolas de Educação Infantil do Município de Erechim/RS.

ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL		Quantidade de professores
1	EMEI São Cristóvão	32
2	EMEI Dr. Ruther A. V. Mühler	35
3	EMEI Dom João Hoffmann	18
4	EMEI Doutora Beatriz Vera Sass	18

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Erechim/RS (Disponível em: <www.pmerechim.rs.gov.br>. Acesso em: 21 de Fevereiro de 2019).

Salienta-se que com o objetivo de proporcionar aos leitores que queiram conhecer mais sobre estas instituições realizou-se uma breve contextualização das referidas escolas a qual encontra-se no apêndice E, desta dissertação.

4.2 ETAPAS DOS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

4.2.1 Estudo bibliográfico

O estudo bibliográfico aconteceu a partir de revisão de literatura, de obras clássicas que discorrem sobre o tema da pesquisa. Para tanto, o estudo abordará os seguintes assuntos: Sociologia da Infância (Ariès, 1986; Sirota, 2001; Sarmento, 1997, 2004, 2007), Educação Infantil Brasileira (Barbosa, 2007; Delgado e Muller, 2005; Didonet, 2011; Trevizan, 2018), Emoções (Damásio (2000); Educação Emocional (Casassus, 2009; Rêgo e Rocha, 2009); Inteligência Emocional (Goleman, 2005); Competência Socioemocional (Bruening, 2018); Desenvolvimento Socioemocional na Infância (La Tayle - Piaget, Vygotsky, Wallon, 2016; Galvão, 2012), Competência Socioemocional e Criança (BNCC, 2017). Essa etapa do percurso investigativo possibilitou a pesquisadora conhecer, compreender, analisar e, portanto,

aprofundar conhecimentos acerca das contribuições teóricas pertinentes ao tema da pesquisa. Koche (1997, p. 122) salienta que:

Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.

Além desses aspectos, a fundamentação teórica possibilitou significar os fatos que foram estudados, servindo como base para a pesquisadora delinear o seu percurso. Triviños (1987, p. 99) contribui dizendo que “se o mestrando inicia sua busca bibliográfica orientado pelos conceitos básicos de uma teoria que servirá para compreender, explicar e dar significado aos fatos que estudará, seu caminho será relativamente traçado”.

Considera-se que esses conhecimentos forneceram suporte teórico para interpretação, análise e fundamentação dos dados coletados, dessa forma, contribuindo com a validade e a seriedade da investigação.

Contemplando o estudo bibliográfico e considerando a importância de conhecer, analisar e mapear o que vem sendo discutido e produzido cientificamente sobre o tema da referida pesquisa, realizou-se também o estado do conhecimento. Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, tese, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Estado de conhecimento é denominado dessa forma, pois “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37), delimitando a abrangência da pesquisa. Por meio desta investigação, foi possível constatar a carência de estudos relacionados ao tema desta pesquisa, acentuando a sua relevância.

A sua realização deu-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 156), “o *corpus* de análise pode ser constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação nacional”.

Para a sua realização, fez-se necessário o uso de descritores, visto que, por meio deles, foram listados os trabalhos científicos, existentes e relacionados com o objeto de investigação

deste projeto, realizados nos últimos cinco anos. Considerando o tema investigado, foram definidos os seguintes descritores: “educação infantil” e “socioemocional”.

No entanto, ao realizar a busca nos referidos bancos de dados, percebeu-se a carência de produções científicas que tratem diretamente sobre o objeto de investigação desta pesquisa. Foram realizadas buscas na BDTD, criada pelo Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) a qual, conforme consta no site, integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Como resultado dessa busca, foram encontrados 7 trabalhos, dentre eles 3 dissertações e 4 teses. Apenas 3 trabalhos apresentaram uma breve relação com o tema desta dissertação. Optou-se por registrar todos, levando em consideração alguns itens relevantes que foram apresentados e apresentaram-se significativos para a etapa de análise dos dados.

Com a utilização dos mesmos descritores – educação infantil e socioemocional - também foram realizadas buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Após a leitura dos resumos de mais de 200 trabalhos, foi identificado somente um trabalho o qual se relaciona ao tema da pesquisa, sendo que ele também constava na BDTD. O registro das produções encontradas, foi realizado levando em consideração o ano da defesa, o tipo, as instituições em que foram realizadas, o título, o (a) autor(a) e o resumo, conforme consta nas tabelas de mapeamento (Apêndice A).

As competências socioemocionais apresentam-se como um tema relevante na atualidade. A BNCC aponta como umas das 10 competências a serem desenvolvidas, devendo fazer parte do currículo, desde a educação infantil, tendo como objetivo contribuir para a formação integral dos sujeitos por meio do aprendizado de habilidades como autoconsciência, autogerenciamento, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Assim, ao realizar o estado do conhecimento acerca do tema da pesquisa aqui proposta, foi possível perceber a falta de produção científica quando se trata das competências socioemocionais na educação infantil. Foram catalogadas 2 dissertações e 1 tese, as quais trazem alguns aspectos ligados ao tema da pesquisa.

Ao analisar a dissertação intitulada “Ansiedade e competência socioemocional de pré-escolares: compreendendo os efeitos de um programa de intervenção”⁶, considerou-se a importância das competências socioemocionais na diminuição de problemas emocionais e comportamentais a partir da aplicação de um programa de intervenção. Como resultado obtido após a intervenção, observou-se um aumento significativo de comportamentos pró-sociais.

A dissertação que tem como título “*Babies in the art museum: processes, relations and discoveries*”⁷ tinha como objetivo compreender a inclusão de bebês nos programas de educação em museus de arte. Ela orientou-se pelos estudos do Desenvolvimento Infantil, guiado por autores como Vygotsky e Tomasello, e da Estética, baseando-se em Vecchi. A partir da investigação e análise, constatou-se que o contato com os artefatos, com experiências coletivas e com as propostas de experimentação sensorial podem ser significativos para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos bebês.

Posteriormente, a tese apresentada sob o título “O papel da família no desenvolvimento humano: o cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais”⁸, chamou a atenção para a importância do papel da família no desenvolvimento humano, destacando especialmente sua função de cuidado na primeira infância e sua influência na formação das habilidades cognitivas e socioemocionais. A partir de uma discussão teórica, baseando-se em abordagens da psicologia e da neurociência, busca compreender como as experiências na família e nos períodos sensíveis da infância determinam resultados das crianças, definindo, por exemplo, o desenvolvimento do cérebro e da personalidade. Dentre outros aspectos apresentados, discute sobre as habilidades cognitivas e não cognitivas e o papel central das emoções no desenvolvimento humano.

4.2.2 Estudos das experiências nos cursos na Escola Jardín Fabulinus e do Grupo de Estudos para Reggio Emilia

Com o propósito de aprofundar conhecimento e ampliar o leque de referenciais teóricos levou-se em consideração a relevância em participar nos cursos na escola Jardín Fabulinus e no grupo de estudos para Reggio Emilia.⁹

⁶ Aline Francine Corrêa Vaz. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo.

⁷ Maria Emília Tagliari Santos. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

⁸ Esmeralda Corrêa Macana. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Ciências Econômicas, 2014.

⁹ O relato dessas experiências encontra-se no Apêndice B.

A escola Jardín Fabulinus, localiza-se na cidade de Tigre, na Argentina, e é reconhecida por desenvolver uma prática que tem como base o aprender por experiência, em que a criança é a protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. A prática ocorre a partir das interações e relações, que são possibilitadas por meio dos contextos de aprendizagem. Esses contextos são pensados levando em consideração “os aspectos cognitivos, afetivos, simbólicos, imaginativos, expressivos e que provocam interações sociais, capazes de estimular nas crianças o espírito de colaboração, a troca de saberes, o esforço individual e coletivo [...]”. (DUBOVİK e CIPITELLI, 2018, p. 32). Conforme informações contidas no site da instituição¹⁰, a proposta pedagógica da escola inspira-se na proposta filosófica, educativa e cultural das escolas municipais de Reggio Emilia, na Itália.

Desse modo, ao considerar as relações e interações e a valorização e respeito pela criança optou-se por participar do curso em Reggio Emilia - Itália, visto que essa abordagem inspira a prática pedagógica de inúmeras instituições de educação infantil ao redor do mundo. A proposta dessa abordagem foi idealizada pelo psicólogo, pedagogo e educador Loris Malaguzzi e tem como base a pedagogia relacional e da escuta, em que a criança é reconhecida como sujeito de direitos, produtor de cultura e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Assim, tem-se a convicção de que a participação no curso proporcionou o contato com experiências significativas, constituindo-se como um momento ímpar para a formação pessoal e profissional da pesquisadora, possibilitando inúmeros conhecimentos que enriqueceram esta pesquisa. Dado que, por meio do curso foi possível conhecer, observar e vivenciar *in loco* como ocorre a prática pedagógica dessa abordagem, bem como o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Dessa forma, a participação nos cursos na escola Jardín Fabulinus e em Reggio Emilia possibilitaram o contato direto com tais experiências em educação, sendo possível conhecer e vivenciar os processos que envolvem desde as concepções teóricas que embasam a prática das instituições, o planejamento e a formação continuada dos professores, até a constituição do espaço como estrutura física, ética e estética. Além disso, oportunizaram reconhecer as formas de acolhimento, respeito e cuidado pela criança e pelo protagonismo infantil, e a forma, como esses aspectos refletem no desenvolvimento socioemocional dos atores desses contextos.

Com isso, buscou-se levar em consideração as experiências vivenciadas nos cursos, os registros em diário de bordo e o conhecimento de novas literaturas, para compreender como ocorre a educação socioemocional a partir da proposta pedagógica desenvolvida nos contextos

¹⁰ www.fabulinusberni.com

visitados e, assim, poder contribuir para o desenvolvimento da educação socioemocional nos contextos da educação infantil brasileira, conforme consta na BNCC. O relato mais detalhado dessas experiências, encontram-se no apêndice B, ao final desta dissertação.

4.3 COLETA DE DADOS: PESQUISA DE CAMPO

A coleta de dados realizou-se por meio de pesquisa de campo a qual compreende o recorte do espaço empírico em que a pesquisadora se aproxima do objeto que quer investigar, desvendar e conhecer. Essa etapa compreendeu o momento, por meio do qual, com base nas teorias estudadas, foi possível explorar, analisar e buscar hipóteses para compreensão do tema de investigação a partir da realidade. Referentemente a essa questão, Neto (2001, p. 52), dá a sua contribuição, ao asseverar que:

O trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo [...] Assim, o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta.

Levando em consideração a pesquisa de campo, por meio da qual a investigação acontece na interação com os sujeitos em um determinado contexto social, foi necessário definir de que forma seria organizada a trajetória para fins da coleta de dados. Nesse sentido, torna-se pertinente a especificação apresentada por Minayo (2001, p. 26):

O trabalho de campo consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina com entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional, etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

Sob tal pressuposto, para a realização da coleta de dados, inicialmente foram apresentados aos sujeitos ou ao grupo-alvo da pesquisa a proposta e os objetivos almejados, uma vez que “é preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade”. (NETO, 2001, p. 55). Desse modo, considerou-se a importância de construir diálogos pautados na compreensão e no respeito às questões éticas, esclarecendo que a participação deveria se dar a partir da decisão individual, possibilitando, assim, liberdade e autonomia em querer ou não participar da pesquisa.

As entrevistas constituíram instrumentos de grande importância tanto para a pesquisa quanto para a pesquisadora, pois, por meio delas, revelaram-se informações além das pretendidas, o que confirma o argumento de Amado (2014, p. 207): “A entrevista é um dos meios mais poderosos para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações”. Complementarmente, Neto (2001, p. 57) afirma que “a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”.

Para contemplar, portanto, o objetivo da investigação, a coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas estruturadas as quais foram audiogravadas no decorrer das sessões e, posteriormente, transcritas, tendo em vista a análise e interpretação dos dados. Segundo Neto (2001, p. 58), “as entrevistas estruturadas pressupõem perguntas previamente formuladas”. Dessa forma, essa modalidade de entrevista parte da formulação de um roteiro de perguntas por meio das quais se busca obter o máximo de dados e informações com o menor número de perguntas.

Conforme Amado (2014, p. 214), “As questões são prefigurações do que se pretende alcançar na recolha de dados, ajudam o investigador a centrar-se no tema e permitem que avance de forma sistemática”. Já, de forma consensual, para Grim, Harmon, Gromis (2006); Freebody (2003); Quivy e Campenhoudt (1998); Merton, Fiske e Kendall (1990), todos citados por Amado (2014, p. 208):

As perguntas colocadas devem ser programadas adequadamente e lançadas de um modo estandardizado a todos os entrevistados - não há, portanto, grande flexibilidade no processo. As respostas vão ao encontro de um pequeno número de categorias preestabelecidas, de modo a tornarem mais rápida e eficiente a sua análise. O envolvimento do entrevistador deve ser o mais possível neutro, impessoal e diretivo.

Partindo desse viés e contemplando o objeto de investigação, buscou-se formular um roteiro de perguntas que guiaram as entrevistas e se encontram no Apêndice B. Elas foram realizadas com 12 (doze) professoras e 04 (quatro) coordenadoras pedagógicas, totalizando 16 (dezesseis) profissionais.

Salienta-se que, para a realização da coleta de dados, foi necessário submeter a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS. Após a sua apreciação, a pesquisa teve parecer aprovado, com registro na Plataforma Brasil sob o número CAAE 12471319.9.0000.5564.

Posteriormente à liberação do CEP, fez-se necessário o encaminhamento do Termo de Autorização (Anexo A) à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Erechim/RS, por meio do qual se obteve o consentimento para a realização da pesquisa juntamente às instituições de

Educação Infantil vinculadas à referida Secretaria. Após liberação desta, horários foram agendados com os gestores de cada escola, objetivando apresentar-lhes o projeto, bem como recolher suas assinaturas em cada Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como consta no Anexo B, para posterior encaminhamento ao CEP. Convém ressaltar que, às coordenadoras pedagógicas e professoras entrevistadas, previamente foram esclarecidos os riscos e benefícios, enfatizando a liberdade e autonomia de participação. Após decidirem e optarem por participar da pesquisa, as coordenadoras e professoras leram e assinaram os TCLEs (Anexos C e D).

Importante destacar que os materiais coletados por meio das entrevistas audiogravadas, assim como os Termos de Consentimento preenchidos e assinados, juntamente com as entrevistas transcritas, apresentam-se sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora que zelará por eles por um período de 05 (cinco) anos a contar da data de realização das entrevistas.

O produto final, configura-se em um guia pedagógico, composto por conceitos, reflexões e ideias estratégicas. O objetivo desse produto é o inspirar os profissionais para que possam contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil por meio do acolhimento.

Relevante considerar que o guia pedagógico foi elaborado a partir das reflexões acerca dos resultados obtidos por meio desta pesquisa, da participação nos cursos e da própria prática docente contemplando, assim, as necessidades evidenciadas a partir da análise dos dados coletados em contraste com os objetivos presentes na BNCC para o desenvolvimento das competências socioemocionais. A devolutiva às escolas participantes ocorrerá pelo encaminhamento dos resultados da pesquisa, juntamente com um exemplar do guia pedagógico a ser publicado posteriormente em formato de *e-book*.

4.4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A descrição e interpretação dos dados coletados, os quais se encontram no Apêndice D, teve início a partir da escuta e da transcrição do material recolhido por meio das entrevistas estruturadas, audiogravadas com as 04 (quatro) coordenadoras pedagógicas e as 12 (doze) professoras de Educação Infantil do município de Erechim/RS. De acordo com Amado (2014, p. 378) “é, sobretudo, no processo da escrita, que começa na análise dos dados e se prolonga na sua apresentação (sem excluir o desenho da investigação e a recolha/construção dos dados), que a figura do investigador como ‘artesão intelectual’ [...] faz sentido”. Posteriormente à descrição, a pesquisadora fez várias leituras, observações, reflexões chegando à interpretação dos dados.

Após a interpretação, foi possível realizar o agrupamento das entrevistas por temas, estruturando-os em categorias e subcategorias de análise, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Sistematização dos dados.

QUESTÕES AGRUPADAS	TEMA	CATEGORIA	OBJETIVO
Para você, quem é a criança da educação infantil?	CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	SER CRIANÇA PARA O PROFESSOR	Apresentar aspectos acerca da concepção dos professores sobre quem é a criança da educação infantil em contraste com a BNCC
Como você percebe a presença das emoções nos contextos da educação infantil? Em situações de conflito entre as crianças e delas com elas mesmas, quais as estratégias que você utiliza para contribuir com a resolução destas situações? Quais as dificuldades que você encontra para contribuir com a formação emocional das crianças? Durante a sua formação acadêmica de que forma foram abordados os conhecimentos sobre as emoções na prática docente?	EMOÇÕES NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Identificar e analisar as percepções dos professores e coordenadores pedagógicos sobre as emoções e a educação socioemocional na educação infantil
		Subcategoria	
		Emoções na educação infantil: estratégias e desafios	
A BNCC em sua proposta para a educação infantil apresenta a competência socioemocional a ser desenvolvida pela criança. Qual a sua percepção sobre a proposta da BNCC? Você acha que a educação socioemocional é um aspecto importante a ser desenvolvido dentro dos espaços da educação infantil? Por quê? Você se sente preparada(o) para contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais propostas pela bncc? Se sim, explique como. Se não, explique o que pretende fazer para cumprir esse quesito. Você acha que as dificuldades que você encontra estão relacionadas a falta de teoria sobre o tem ou ao desenvolvimento da prática?	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: COMPREENSÕES, DESAFIOS E NECESSIDADES DOCENTES	Constatar a compreensão dos docentes sobre a importância da educação socioemocional para o desenvolvimento da criança
Proposta pedagógica da escola tem se voltado para refletir sobre o desenvolvimento socioemocional na etapa da educação infantil? Como? A educação socioemocional faz parte da discussão pedagógica da escola, no sentido do pensar as relações entre criança, escola, família e comunidade? Como é pensado o desenvolvimento socioemocional no planejamento do professor?	PROPOSTA PEDAGÓGICA E REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PROPOSTA PEDAGÓGICA E REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Identificar como a proposta curricular e pedagógica pode constituir a educação socioemocional nas relações entre criança, escola, família e comunidade
		Subcategorias	
		A educação socioemocional no planejamento do professor Escola, família e comunidade e a educação socioemocional	
Você acha importante cuidar das emoções do professor? Porquê?	CUIDAR DE QUEM CUIDA E EDUCA	AS EMOÇÕES DOS PROFESSORES E A AUTOFORMAÇÃO	Compreender as concepções dos professores acerca das próprias emoções e refletir sobre a necessidade de cuidar de quem cuida e educa, enfatizando os processos autoformativos como aliados nos processos de formação contínua

Fonte: Autora, 2020.

O tratamento do material recolhido passou por “diferentes fases da análise de conteúdo, organizando-se em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração de todo o material; o tratamento dos dados; a inferência e a interpretação”. (BARDIN, 1977, p. 95). Por meio desse processo de análise, “o investigador procura identificar, aquilo que está por trás das palavras, as quais se debruça, e dessa forma, desvenda outras realidades através das mensagens”. (BARDIN, 1977, p. 44). Isso exige do pesquisador a capacidade de ir além do que está sendo visto e falado. Logo, após a identificação das categorias de análise, passou-se a problematizá-las e confrontá-las com as teorias estudadas. A cerca disso, Minayo (2001, p. 26), destaca que “o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”.

Assim, dando sequência a esta dissertação, o próximo capítulo coloca em evidência as discussões e os resultados obtidos a partir da pesquisa. Cabe destacar que, para garantir o sigilo e anonimato da identidade das participantes optou-se por nomeá-las¹¹ da seguinte forma: PA/1, PB/1, PC/1, PD/1, PE/2, PF/2, PG/2, PH/2, PI/3, PJ/3, PK/3, PL/3, PM/4, PN/4, PO/4 e PP/4. Outro fator que deve ser considerado relaciona-se às coordenadoras pedagógicas que receberam a mesma identificação que as demais participantes, visto que as mesmas estão coordenadoras, mas não deixam de ser professoras. Desse modo, no decorrer da dissertação, professoras e coordenadoras pedagógicas são igualmente mencionadas como docentes, ou então, professoras.

¹¹ Optou-se por identificar os sujeitos participantes da pesquisa dessa maneira como forma de garantia de sigilo à identidade dos participantes, conforme consta nos TCLEs. As letras maiúsculas correspondem à identificação dos sujeitos e os números correspondem às escolas.

5 RESULTADOS E REFLEXÕES: OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Após percorrer a trajetória traçada para o desenvolvimento desta pesquisa, destaca-se a etapa que visa compreender e discutir os aspectos evidenciados por meio das entrevistas estruturadas. Para tanto, considera-se a necessidade de contrastar os dados empíricos das entrevistas com as teorias estudadas, com o objetivo de responder ao problema da pesquisa, cuja pretensão é a de identificar as percepções das professoras das escolas de Educação Infantil do município de Erechim/RS sobre a educação socioemocional e com relação à competência socioemocional proposta na Base Nacional Comum Curricular.

Os dados coletados possibilitam o conhecimento de aspectos significativos relacionados às emoções, bem como à sua presença e influência nos espaços escolares. Essas evidências apontam para a necessidade urgente de contemplar a educação socioemocional nesses espaços. No entanto, é preciso proporcionar às docentes a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre esses aspectos para poderem atender às expectativas das propostas da BNCC, tendo em vista o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Dessa forma, este capítulo apresenta concepções, angústias, compreensões e necessidades presentes nos contextos da Educação Infantil que integram esta pesquisa, evidenciando que esses fatores refletem consideravelmente no desenvolvimento da educação socioemocional.

À vista disso e com o objetivo de conduzir a reflexão, a problematização, a teorização e as possíveis respostas ao problema da pesquisa, a discussão e os resultados são apresentados na seguinte ordem:

- Ser criança para o professor
- Emoções na Educação Infantil
 - Emoções na Educação Infantil: estratégias e desafios
- Competência socioemocional: compreensões, desafios e necessidades docentes
- Proposta pedagógica e reflexões para o desenvolvimento das competências socioemocionais nos cotidianos da educação infantil
 - A educação socioemocional no planejamento do professor
 - As relações entre criança, escola, família e comunidade e a educação socioemocional
- As emoções dos professores e a autoformação

5.1 SER CRIANÇA PARA O PROFESSOR

A conquista do direito de ser criança e de ser respeitada na e pela sociedade, bem como o reconhecimento e a valorização às infâncias, seus tempos e espaços nas diferentes geografias, apresenta-se como um aspecto em construção e aperfeiçoamento constante. Conforme estudos de Ariès (1986), no período medieval, a infância era oculta e a criança um ser insignificante, em processo de desenvolvimento que, ao atingir a idade dos sete anos, estaria pronta para ingressar na vida adulta.

Sarmento (2007, p. 26) salienta que “o interesse histórico pela infância é relativamente recente, sendo a criança considerada por um longo tempo como um ser em devir”. Assim sendo, considera-se que, no decorrer desse percurso, o acesso a instituições de ensino para e pelas crianças se deu devido à inserção das mulheres no mercado de trabalho, primariamente sob cunho assistencialista e com foco no cuidar.

Não obstante, mesmo que recentes, os estudos ligados à Sociologia da Infância, aliados a diferentes áreas que estudam a criança, as crianças, a infância e as infâncias, entre elas, a Psicologia, a Pedagogia, a Filosofia, a Antropologia e a Neurociência, estão possibilitando um novo olhar, ou seja, o reconhecimento e o respeito às contribuições e mudanças que essa categoria social produz em seu entorno e na sociedade em geral.

Nesse viés, os processos educacionais apresentam-se como aliados na construção e conquista da concepção de criança e da valorização da infância. Isso porque, a forma como os docentes veem as crianças conduz à prática de uma aprendizagem que respeita e contribui para a efetivação e aperfeiçoamento dessa concepção, bem como o devido lugar que as crianças devem ocupar na sociedade. Para tanto, faz-se necessário que os docentes conheçam e se apropriem do conceito de criança o qual guia a prática pedagógica das instituições de Educação Infantil brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) concebem a criança como

centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 86).

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa definição ao considerar a criança

“como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 40).

Nesse sentido, ressalta-se a relevância de identificar, entre as professoras e coordenadoras pedagógicas entrevistadas, como é concebida a criança que conduz os cotidianos da Educação Infantil das escolas municipais de Erechim/RS. A realização das entrevistas possibilitou o registro das seguintes falas:

PE/2 - Eu acho que a criança da Educação Infantil, [...] ela vai ser curiosa. [...] eu acho que a criança pra mim, é isso aí, é a curiosidade de viver novas experiências.

PF/2 - Uma criança autônoma, criativa, uma criança crítica, [...] cheia de possibilidades, de curiosidades, disposta a aprender e ensina também. Então eu vejo a criança como protagonista, [...] a criança de hoje é muito diferente das crianças que nós éramos, que nós tínhamos. Então eu acho que a palavra que define é protagonista.

PG/2 – [...] A criança da Educação Infantil, ela é ativa, curiosa, falante... eu respeito muito a criança hoje, [...] Então, pra mim, a criança é isso, é movimento; criança é movimento.

PI/3 - [...] hoje realmente a criança, ela é a protagonista, ela é o centro [...] Então, ela que nos dá o norte.

PJ/3 - Muito curiosa! Querendo descobrir tudo! Estão chegando cada vez [...] com mais bagagens, [...] pela mídia que tá hoje [...].

Salienta-se a utilização de diversos adjetivos por parte dos(as) docentes ao definirem a criança da Educação Infantil, apontando características, porém os mesmos não qualificam o conceito em si, apenas representam um aspecto que convergiu em todas as entrevistas. Contudo, considera-se que a maneira como o professor/coordenador/gestor concebe a criança dentro dos espaços escolares influencia o lugar que ela ocupa no PPP, no currículo, na escolha de teorias, no planejamento da prática docente, como também na organização dos espaços educativos.

Para Hoyuelos (2019, p. 155), “essa imagem orienta e dirige as ações, as relações e as propostas que estabelecem com as crianças. Essa imagem supõe um ponto de encontro que cria uma coerência interna entre teoria e prática”. Já para Rinaldi (apud CEPPI; ZINI, 2013, p. 124), “o que pensamos sobre as crianças, então, torna-se um fator determinante na definição de sua identidade social e ética, de seus direitos e dos contextos educacionais oferecidos a elas”.

Dentre os adjetivos utilizados nas entrevistas, foi possível evidenciar também fatores relacionados a uma definição romantizada de criança, seguida de aspectos de fragilidade, dependência e cuidado, conforme falas destacadas a seguir.

PL/3 - A criança da Educação Infantil, pra mim, é um ser iluminado,[...] são

extremamente afetivos, extremamente afetuosos, eles nos passam uma energia muito boa assim, eles têm o abraço mais acolhedor do mundo, sabe?

PQ/4 - Quando eu penso em criança, [...] principalmente de Educação Infantil, é amor, carinho e o cuidado, [...] a gente tá muito no cuidar, porque eles são ainda muito, [...] dependentes de ti, pra coloca um calçado, pra limpa o nariz, pra se vesti, pra ir no banheiro. [...] Então, a criança é essa alegria e esse amor.

PH/2 – [...] tudo o que eles vão fazer, eles vêm me pergunta, até pra ir no banheiro eles ainda não têm autonomia, sabe aquela coisa deles precisar de mim, então, eu me sinto muito bem nesse nível [...]

PB/1 - A criança da Educação Infantil na verdade é um... é um serzinho, [...] que vem assim [...] cheio de ideias, cheio de conhecimentos. Porque até então,... muito tempo atrás, a gente pensava que eles vinham, [...] sem nada, [...] eles vinham, vamos dizer assim[...] eles vinham brutos [...] e agora então tu vê eles chegando com “n” conhecimentos[...].

De acordo com as falas registradas, percebe-se a concepção essencialista de educação em que a criança é vista como um “serzinho”, em processo de “maturação”, que precisa de “cuidado” como uma planta que deve ser cultivada/cuidada pelo jardineiro/professor, o qual tem a função de definir o que é melhor para o seu crescimento, ainda muito presente nos espaços da Educação Infantil. Ao se referir a esse aspecto, Sarmiento (2007, p. 31) chama a atenção para as imagens constituídas de “criança pré-sociológica¹²”. Entre essas imagens, encontra-se a de criança inocente, que “funda-se no mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade”.

Nesse sentido, nas falas dos(as) docentes, identifica-se a reprodução natural de uma imagem de criança amparada na teoria ambientalista (tabula rasa), “segundo a qual o ser humano recém-nascido seria como uma espécie de superfície de cera maleável, onde os adultos poderiam ‘escrever’ aquilo que julgavam necessário ao seu desenvolvimento”. (PINTO, 1997, p. 40).

Outra teoria que apoia essa imagem de criança é a romântico-naturalista, por meio da qual acreditava-se que “a criança é um ser que nasce bom e puro [...] merecedor de piedade, de proteção e de amor [...] a primeira educação deve ser puramente negativa e natural, ou seja, de preservação da inocência e espontaneidade infantil”. (PINTO, 1997, p. 41).

Logo, há dificuldades por parte dos(as) docentes de desconstruir conceitos enraizados

¹² As imagens de criança “pré-sociológicas”, propostas por James, Jenks e Prout, correspondem a tipos ideais de simbolizações históricas da criança, a partir do início da modernidade ocidental, com expressão conceptual na obra de filósofos ou outros homens do pensamento e da ciência, mas que se disseminaram no quotidiano, foram apropriados pelo senso comum e impregnam as relações entre adultos e crianças nos mundos e vidas comuns [...] As imagens sociais das crianças, por estranhas ou arcaicas que possam parecer (pelo menos algumas delas), continuam, como dizem os sociólogos britânicos, a “moldar acções quotidianas e práticas”, não sendo por isso negligenciáveis os seus efeitos na configuração das condições de existência concreta das crianças (SARMENTO, 2007, p. 30, grifo do autor).

na cultura e na prática pedagógica acerca da criança e das suas formas de aprender que vêm sendo reproduzidas espontaneamente nos espaços escolares. Tais dificuldades podem estar relacionadas à superficialidade ou à carência de formação inicial e continuada direcionadas à Educação Infantil, pois, de acordo com Gatti (2013, p. 58),

O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso e desarticulado [...] a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em Pedagogia fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matéria ou atividade; ainda, poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à Educação Infantil [...] o currículo da Educação Básica praticamente não aparece nas formações propostas.

A falta de uma base sólida na formação também contribui para que os(as) docentes resistam às mudanças necessárias para a construção e estabelecimento de uma proposta pedagógica para a infância, capaz de reconhecer as crianças como protagonistas, portadoras de direitos e produtoras de cultura. Referentemente a essa questão, Gatti (2013, p. 60) afirma que “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação”.

À vista disso, revela-se a necessidade de se investir e se repensar os currículos da formação inicial, assim como ampliar o tempo e rever as pautas que conduzem as reuniões pedagógicas e a formação continuada dos professores. Ao tratarem dessa questão, Vargas, Souza e Loss (2019, p. 84) esclarecem que “romper com a concepção de criança como um ser passivo e incapaz, ainda tão presente no nosso imaginário, tem sido o desafio da formação dos professores”. Oliveira (2010, p. 14) reforça essa premissa, com o seguinte alerta:

ao mesmo tempo em que tem criado esperanças, invoca a necessidade de ampliação dos processos de formação continuada para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta. Muitas instituições encontram-se presas a modelos que já foram avaliados e julgados inadequados como instrumentos de educar e cuidar e promover o desenvolvimento das crianças [...] Outro fator presente quando se pensa na necessidade de se ter outra forma de trabalho com as crianças é a ausência de uma política de formação específica para os profissionais da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, com uma explicitação clara de suas atribuições para com as crianças, particularmente em relação àquelas com idade entre zero a três anos.

Contudo, as falas explicitadas a seguir demonstram que, mediante os movimentos de estudos da BNCC, está sendo elaborada uma nova forma de conceber a criança, reconhecendo que ela “tem que ser realmente protagonista”, uma vez que constitui o “centro do planejamento”.

PI/3 - Hoje com a Base, que a gente tá se apropriando muito da leitura e tentando fazer isso como construção na escola, [...] Então, vendo tudo isso, a gente vê o quanto ela tem que ser realmente a protagonista, na prática, não só na teoria, [...] Então, a gente tá vendo hoje, na prática, o quanto é importante realmente a gente mudar conceitos, quebrar alguns paradigmas [...] pra que a criança realmente seja o centro que é aquilo que a gente busca na educação.

PD/1 - Eu acho que a criança é o centro de tudo! Na verdade, ela é a protagonista de todas as atividades que a gente tem que ter... o foco nela, o olhar nela, pra gente poder fazer a nossa prática, [...] É ela que traz para nós todas as reflexões, todos os pensamentos, toda a vivência e a estrutura do nosso planejamento.

Apesar de evidente nas respectivas falas, é imprescindível que o protagonismo da criança seja realmente efetivado. Para tanto, deve-se atentar para o sentido real da palavra. Ademais, o que esse sentido representa ao se pensar o desenvolvimento de uma prática pedagógica que leva em conta a criança como sujeito histórico, de direitos, portador de cultura e participante ativo nos processos de aprendizagem, como asseveram Barbosa e Horn (2008, p. 28):

Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos apenas a serem protegidos, para uma concepção de criança como protagonistas do seu desenvolvimento realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento.

Ao entrelaçar as contribuições das docentes com as palavras de Barbosa e Horn (2008), questionamentos surgem: Será que as professoras estão considerando a amplitude do significado do termo protagonista? Ou então, será que o seu uso está se tornando um clichê pedagógico ou mais um chavão utilizado na educação? De que forma vem se proporcionando oportunidades para que as crianças sejam realmente protagonistas e centro do planejamento?

De forma refletida, infere-se que, ao se projetar a prática dos cotidianos da Educação Infantil, deve-se levar em conta os critérios que fundamentam a respectiva prática: para quem? para quê? de que forma ela será efetivada? Não obstante, para atender a esses quesitos, é necessário considerar que a maneira como a criança é concebida reflete na prática do professor, ou seja, pode, ou não, ser reconhecida como protagonista, como assinala Vasconcellos (2019, p. 4):

As palavras são limitadas e contraditórias. Só que por de trás de toda prática (ou inação) sempre há uma justificativa, uma teoria, uma concepção. Que concepção irá pautar nossa prática? Vamos tomar consciência e optar, ou seguir reproduzindo mecanicamente? Temos conhecimento dos diferentes níveis de consciência que existe em cada um de nós (teoria superficial x teoria enraizada)? No concreto, a teoria que

guia a prática é aquela que de fato internalizamos, e não necessariamente aquela que temos afinidade.

A contribuição do autor é, de certa forma, manifestada nas falas que seguem, haja vista a conexão da prática desenvolvida com a concepção internalizada de criança. Percebe-se, assim, nas colocações da PN/4 que, ao mesmo tempo em que ela define a criança como alegre, feliz, criativa, curiosa e participativa, também deixa transparecer um certo desconforto com a forma pela qual as crianças expressam o desejo pelo saber.

PN/4 - [...] Eu defino uma criança alegre, feliz, que interage bastante, curiosa, eles querem saber de tudo, [...] essa vontade assim que eles têm, [...] essa curiosidade, às vezes, eles atropelam algumas coisas, [...] às vezes, eu vejo, eu tô começando conta a história eles já querem saber do final [...]. Então, eles não têm essa[...] calma, essa tranquilidade [...] eles são bem afobados, [...] pra saber das coisas.

Sem dúvida, a curiosidade e o maravilhamento devem ser considerados molas propulsoras do aprendizado e, portanto, explorados ao máximo pelos(as) docentes que também precisam se deixar envolver por esses sentimentos, conforme consta no documento sobre Práticas Cotidianas na Educação Infantil (2009, p. 74):

O adulto, ao ser tocado em seu poder de reaprender a espantar-se e maravilhar-se, torna este momento de aprendizado, um momento de regozijo entre ele e as crianças. Tal compreensão implica abandonar práticas habituais em educação, romper com a concepção de educação como “fabricação” - dizendo às crianças como devem ser, pensar, agir e o que devem saber. É o desafio de abandonar a ideia de educação como “formatação”, previamente definindo os caminhos para as crianças (grifo do documento).

Seguindo a análise, PO/4 ressalta que a criança da Educação Infantil se encontra na fase das descobertas do mundo, da exploração e da curiosidade. Todavia, parece não levar em conta que a atividade em si não precisa seguir um protocolo e que ela ocorre de maneira significativa no momento em que a criança faz explorações espontâneas. Ou melhor, ao se relacionar, descobre diferentes possibilidades de interagir com os materiais disponibilizados e com o espaço que a circunda.

PO/4 - A criança da Educação Infantil, pra mim, é aquela criança, assim, que ela tá descobrindo o mundo, ela tá disposta a explorar, a curiosidade é muito aguçada [...]. Então, assim, a gente percebe que pra eles tudo é novo, tudo eles estão experimentando, tudo eles estão vivenciando, tudo eles têm que explorar. Porque, às vezes, a gente oferta algum material, e se tu não deixar explorar, a gente percebe que a resposta deles não é a mesma. Que no primeiro contato, tudo eles querem tocar, eles querem explorar [...] vivenciar aquilo pra depois a gente poder, então, fazer a atividade [...] o que a gente tá propondo pra eles [...].

Os aspectos apontados revelam a fragilidade na concepção de criança internalizada por PO/4, ao organizar o cotidiano de forma fragmentada em tempos e momentos. Dessa forma, ao mencionar que “eles querem explorar, vivenciar para depois fazer a atividade”, reproduz uma prática de currículo baseado na transmissão de conhecimentos, na qual o professor precisa fazer seu papel de ator principal, conforme argumentam Loss, Souza e Vargas (2019, p. 69):

Ao contrário do tempo da criança, a escola normatiza, cria regras, padroniza ações e mede o tempo para desenvolver atividades que ela considera como importantes. Assim, a escola de Educação Infantil tem se tornado um território de ativismo, da produção em série, da repetição e da mesmice, em que as crianças são “robotizadas” pelo tempo que devem ficar na realização de atividades, muitas delas, longe do mundo real em que vivemos (grifo das autoras).

Julga-se pertinente destacar que o currículo da Educação Infantil deve partir da criança e de suas experiências cotidianas. Nesse viés, torna-se relevante reforçar esses fatores na formação dos professores, chamando atenção para a criança real, sujeito social, produtor de cultura e pertencente do momento atual. Somente assim é possível desconstruir ideias de crianças “pré-sociológicas”.

Conforme se verifica nas falas a seguir, as professoras evidenciam a necessidade de constante atualização, de modo especial, em virtude da nova geração que se apresenta, diferente da qual pertenceram quando crianças.

PP/4 - Eu vejo que ela é muito diferente, acho do que no meu tempo, [...]. Eu vejo que elas são muito mais curiosas, não que eu não tinha essa curiosidade, [...] o avanço que elas têm hoje desde o Berçário que a gente acompanha aqui na escola, parece que eu amadureci lá com 6 anos, que era quando entrava na escola [...]. Elas são crianças, assim, muito capazes, elas vão muito em busca do que elas querem [...]. Tu vê elas muito argumentativas [...]. Se tu comenta alguma coisa pra elas, elas tão sempre rebatendo e colocando a sua opinião. [...] Eles têm muito estímulo em casa, na escola, ou eles próprios vão em busca, [...] do que eles querem saber. Então, eu vejo as crianças, assim, críticas, desafiadoras e ativas. [...] querendo ou não, é um desafio pra nós.

PA/1- [...] traz já uma bagagem de casa [...] de muitos conhecimentos. Hoje em dia, eles têm muito mais conhecimentos do que nós, porque eles têm muito mais tempo de ficar em televisão, youtube, internet, [...] eles trazem muito mais conhecimento do que antigamente. E também eles vêm com uma curiosidade, eu acho que diferente da nossa de quando a gente era criança. [...] Exige bastante da gente. [...] porque [...] são muitas informações que eles têm desde pequenos [...].

A partir das falas da PP/4 e da PA/1, identifica-se um comparativo entre a criança de hoje e a criança que os(as) docentes foram, haja vista que as crianças de hoje são mais curiosas, desafiadoras, críticas, argumentativas, ativas, informadas e conectadas. De igual modo, depreende-se que a atual geração tecnológica, informada e, portanto, desafiadora, desacomoda

professores, levando-os ao reconhecimento da importância da busca pelo conhecimento constantemente, o que demonstra, portanto, a necessidade de se rever e reelaborar conceitos.

Nesse sentido, atenta-se para a relevância de se levar em conta a existência de diferentes tipos de criança e de infâncias presentes em contextos, em momentos e em tempos distintos e diversificados, como argumentam Oliveira e Tebet (2010, p. 52): “As crianças se distinguem umas das outras no tempo, no espaço, nas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, gostos, maneiras de se vestir, enfim, nos modos de ser e estar no mundo”.

Esses fatores contribuem para a importância de conceber cada criança como ser único, portador e responsável pela produção das diferentes culturas da infância. Sobre esse aspecto, as autoras supracitadas enfatizam que “a cultura da infância não pode ser pensada no singular, trata-se na realidade de culturas da infância, no plural, já que são múltiplas as possibilidades de sentidos que podem ser atribuídos ao mundo”. (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 52). Assim sendo, é preciso observar e compreender cada criança a partir dos seus mundos de vida, pois, em conformidade com Moruzzi e Tebet (2010, p. 21):

[...] é preciso retomar que estamos compreendendo criança e infância enquanto conceitos cultural e socialmente construídos. Ser criança e viver a experiência da infância no Brasil difere de vivê-la na África, por exemplo, ou nos países da Europa. Da mesma forma, a infância, para grande parte da população brasileira, não é a mesma infância para as comunidades indígenas do Brasil, pelas diferenças étnicas que existem, ou pela classe social, raça e gênero da criança. Ainda, em um mesmo território, essa experiência pode assumir diferentes perspectivas.

Essa pertinência se acentua quando se percebe que está cada dia mais difícil para os professores contemplarem o fazer pedagógico com base em uma concepção de criança incapaz e presa a modelos fundamentados na pedagogia tradicional. Ainda mais pelo fato de o sistema educacional apresentar e exigir uma nova forma de desenvolver a prática, direcionando-a para uma pedagogia da infância, que respeita a criança, sua singularidade e potencialidade, seu lugar na sociedade e, portanto, o direito de viver a infância. Nesse novo cenário, “a geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe” (SARMENTO, 2005, p. 366).

Josso (2004, p. 43) corrobora com o pensamento de Sarmento (2005) ao defender a ideia de que “os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a

nossa compreensão das coisas da vida”. Na mesma linha de raciocínio, Barbosa (2007, p. 1069) complementa:

A infância rompe, promove rupturas. As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. Estas diferentes experiências não são simplesmente somadas umas às outras, ou convivem paralela e fragmentariamente [...] São estas novas crianças, com suas experiências de infâncias múltiplas, que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença. Quer numa linguagem conhecida e facilmente decodificável, quer numa das suas múltiplas linguagens, com a escola ou os professores escutando-as ou não, elas manifestam as suas singularidades.

Os estudiosos Nogaro, Lippi e Luft (2017, p. 32) também dão sua contribuição, ao afirmarem que esse novo momento de acesso à informação

ressignifica pontos de vista, põe em suspeição o trabalho do professor e seu conhecimento. As crianças estão imersas em outra condição que lhes dá um *status* diferenciado daquele anterior. Em certos aspectos, elas usufruem as mesmas condições dos adultos, o que eleva o repensar do conceito de infância (grifo dos autores).

Por esse ângulo, ao considerar a relação que as professoras estabelecem entre as diferenças das crianças de um tempo passado e de agora e as palavras de Barbosa (2007), atenta-se para uma nova geração de crianças e suas infâncias tecnológicas, conforme a fala de PJ/3:

PJ/3 - Estão chegando cada vez mais com mais bagagens, como a gente diria, pela mídia que tá hoje [...] Então, por exemplo, esses dias nós comentamos sobre as experiências que a gente fez [...] E teve criança que foi pra casa, contou pra mãe o que a gente fez e já foi olhar na internet. Então, quero te dizer assim oh, a informação que eles estão tendo é cada vez mais [...]. Então, assim, crianças curiosas assim estão vindo com uma bagagem na questão de multimídia que estão por aí, criança que pega o celular, sabe lida com celular [...] é um pouco mais difícil você encantá-los com um tipo de atividade. [...].

A fala de PJ/3 deixa transparecer que, ao mesmo tempo em que as tecnologias permitem o acesso à informação e às diversas formas de conhecimento e inovação, tão importantes para a atualidade, elas também estão anulando o espanto e o encantamento das crianças, aspectos de valor imensurável para a infância.

Segundo o ponto de vista de Postman (1999, p. 104),

O mundo do conhecido e o do ainda desconhecido está ligado pela ponte do espanto. [...] em que o mundo da criança está separado do mundo do adulto [...] Como a mídia funde os dois mundos, como a tensão criada pelos segredos a serem desvendados

diminui, o cálculo do espanto muda [...] Restam-nos, então, crianças que recebem respostas a perguntas que nunca fizeram.

Nessa perspectiva, considera-se a necessidade de um olhar atento e cauteloso no que tange ao acesso às informações pelas crianças, pois, conforme Nogaro, Lippi e Luft (2017, p. 32), “preservar as crianças de certos conhecimentos e práticas pode ser um mecanismo saudável de protegê-las e contribuir com sua saúde física e mental”.

Outro fator relevante encontra-se nas palavras da PM/3, as quais apontam para um aspecto preocupante que se encontra visivelmente presente nos espaços escolares e na sociedade de modo geral. Ou seja, trata-se de evidências relacionadas à ideia de criança vista como miniadulto.

PM/3 - A criança da Educação Infantil é a criança que dizem inquieta (risos). A criança mesmo, que é a criança que tá vivenciando a fase da infância, [...] que tá sempre questionando, [...] explorando, [...] em movimento, [...] sempre falando [...]. A gente percebe muito que a criança, hoje, ela vem diferente [...] algumas delas. E no meu ponto de vista, não é a criança em si, é um miniadultinho lá. Tu vê que eles não querem interagir, que muitos não querem se suja, que esse tipo de atividade não os cativa, mas no momento que tu botou um filminho tu esquece, que ele vidram, ficam vidrados lá [...]. É muito difícil, sabe? Muitas vezes, a gente propõe... não cativa! Tu chama, tu puxa... não cativa! Mas no momento assim que tu botou um filminho [...].

Pesquisadora - E essa questão que tu diz do miniadulto, em que sentido tu percebe esse miniadulto?

PM/3 - Nas atitudes, no próprio vocabulário, sabe? A forma de se portar, que não pode se sujar na hora de comer, tem que comer certinho, que tem que sentar bonitinho, que vai brincar no parque tem que cuidar roupa, porque não pode sujar, não pode rasgar porque é roupa nova, sabe? Nessas atitudes, eu vejo, até nas próprias vestimentas principalmente das meninas [...]. É um miniadulto que [...] Essas atitudes que eu vejo que, às vezes, [...] acaba podando, acaba criando uma barreira entre eles. Eles veem aquela tinta em cima da mesa pra poder fazer aquela potcheca, mas tu vê que tem alguma coisa que impede de bota a mão lá e bagunça e explora, vai só com o dedinho [...] E, às vezes, eles dizem: “Ai profe, eu não posso me suja, tá?” Alguns dizem: “A mãe disse que é pra mim cuida a roupa.”

Por meio da fala da PM/3, percebe-se um movimento retrógrado ao apontar características de crianças como miniadultos, observadas no comportamento, nas falas, nas vestimentas e nas próprias escolhas das crianças. Características que estão sendo incorporadas e internalizadas pelas crianças em decorrência da influência e exigência dos adultos e também da mídia. Nesse sentido, Postmann (1999, p. 18) destaca, em sua obra “O desaparecimento da infância”, que “para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos - mesmo a aparência física - de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis”.

Após analisar as falas das docentes e entrelaçá-las com as teorias, percebe-se a

fragilidade da concepção de criança devido à utilização de diversos adjetivos para defini-la, dentre os quais se evidenciam aspectos de uma concepção essencialista de criança. Assim, considera-se oportuno buscar a apropriação da concepção de criança presente nos documentos normativos que orientam a Educação Infantil brasileira, a fim de que ela seja reconhecida, na prática, como sujeito, produtora de cultura e ativa na sociedade em que está inserida.

Para tanto, salienta-se a importância da formação inicial e continuada das docentes, a fim de serem capazes de reformular conceitos e aprofundar conhecimentos e teorias. Com isso, poderão contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que respeite a criança e suas especificidades. Outrossim, que considere o cuidar e o educar, bem como as interações e brincadeiras como princípios para o desenvolvimento de habilidades e competências, dentre elas, a competência socioemocional.

Na sequência da análise de quem é a criança para as professoras e coordenadoras pedagógicas, a próxima categoria de análise aborda aspectos acerca da presença das emoções nos espaços da Educação Infantil.

5.2 EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As emoções fazem parte da vida do ser humano desde seu nascimento e, de acordo com Chabot e Chabot (2008, p. 52), “servem para garantir nossa sobrevivência”. Nessa linha de pensamento, Wallon (apud DANTAS, 2016, p. 85) ressalta que as emoções fornecem “o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e suprem a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie”.

De modo complementar, Salovey e Sluyter (1999, p. 24-26) corroboram, afirmando que as emoções

servem como um sistema de alerta desde o nascimento [...] bebês e crianças pequenas aprendem a identificar seus próprios estados emocionais e os dos outros e a determinar diferenças entre esses estados. Um bebê distingue desde cedo expressões faciais emocionais e reage às expressões dos pais. À medida que cresce, identifica com maior precisão suas próprias sensações musculares e do corpo e o meio social ao redor.

Sob tal premissa, é importante considerar a magnitude da primeira infância para a aprendizagem e para o desenvolvimento de aspectos e valores significativos para toda a vida. Isso porque, em conformidade com pesquisas recentes desenvolvidas nas áreas de Biologia e

Neurociência, “nos primeiros sete ou oito anos de vida, há um excedente de neurônios¹³ que propicia condições de desenvolvimento praticamente infinitas”. (RINALDI, 2016, p. 225).

Com base em estudos e pesquisas, a Base Nacional Comum Curricular (2017) passou a determinar, dentre outros fatores, que a educação socioemocional deve se dar nos espaços educacionais desde a Educação Infantil por meio de interações e brincadeiras, além do essencial respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos¹⁴.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

À vista disso, destaca-se a relevância das mudanças que vêm ocorrendo nos currículos escolares, quando se parte de uma concepção de escola racionalista para a construção e conquista de uma escola que considera o emocional como aspecto inseparável do sujeito e fundamental para o seu aprendizado. Em outras palavras, de acordo com Maturana (1998, p. 15), “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional”.

Sob essa ótica, ouvir e identificar como as professoras e coordenadoras notam a presença e a influência das emoções nos espaços da Educação Infantil apresentou-se como um fator significativo. Ou seja, para que a educação socioemocional seja contemplada na prática cotidiana, faz-se necessário primeiramente levar em conta a compreensão das docentes sobre esse aspecto, pois, conforme Casassus (2009, p. 43),

Apesar de a concepção teórica sobre as emoções ter mudado, como pessoas individuais, sabemos muito pouco sobre nossas próprias emoções e nosso ser emocional. Isso é normal e acontece, porque as emoções foram temidas e desvalorizadas na cultura humana. Em consequência, a dimensão emocional foi afastada tanto da cultura quanto dos processos de formação. Só recentemente essa dimensão está sendo incorporada nas escolas.

Nesse sentido, ao realizar a análise das entrevistas pôde-se evidenciar que a maioria das docentes percebem a presença de aspectos relacionados às emoções nos espaços da Educação Infantil de maneira intensa, frequente e espontânea nos diferentes momentos e situações, conforme se pode conferir pelas falas de PC/1, PK/3, PP/4 e PM/4.

¹³ O excedente de neurônios é também reconhecido como janela de oportunidades.

¹⁴ Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

PC/1 - Nas brincadeiras, eles demonstram muito [...] na fala, nas histórias que eles contam, tudo isso, assim, eles relatam muito dos acontecimentos, das emoções que eles têm, às vezes, de raiva, às vezes, de alegria, às vezes, de ansiedade. Então, é nessas horas, nas brincadeiras, nas falas.

PK/3 - É tudo muito intenso [...] A palavra adequada é essa, é tudo muito intenso e verdadeiro [...] se eles querem, eles querem. Se eles não querem, eles não querem. Acho que é ali que a gente começa vê já a personalidade de cada um [...]. Porque vem muito de encontro, eles vivenciam muita coisa [...]

PP/4 - No Maternal, é bem marcante, porque, muitas vezes, é tudo através da emoção, principalmente na disputa, na frustração e também nas alegrias deles, [...]. Na disputa de um brinquedo como que eles vão reagir? Chorando, ou batendo, ou mordendo. [...]. Então, vai ser através, [...] de uma emoção, vai aflora um sentimento, alguma emoção. [...].

PM/4 - As emoções [...] não sei se entendi a pergunta, mas eu acho que em tudo o que a gente trabalha com eles, a gente percebe [...]. Desde a relação entre eles, da relação com nós ou se eles estão gostando da atividade que tu tá fazendo. [...] a gente percebe a todo momento, em tudo... tudo que a gente acaba fazendo, trabalhando, tanto da rotina, [...] quanto nas atividades que a gente proporciona.

De acordo com as falas expressas, verifica-se que os contextos da Educação Infantil se constituem como espaços de emoções e que as crianças têm facilidade em explicitar, de maneira intensa, o que sentem. A PN/4 reforça essa premissa ao afirmar que as crianças “são emoção”. Além disso, as situações vivenciadas por elas dentro do espaço escolar, assim como na relação com o novo e com o coletivo instigam a expressão de diversas reações emocionais. Segundo essa mesma professora, a presença das emoções é

PN/4 - [...] muito forte! Eu vejo, assim, que eles são emoção, [...] porque eles estão saindo daquele mundo familiar que é só eles e daí eles vêm pra escola e eles têm que dividi tudo, desde o brinquedo, atenção da profe, o colo, tudo... E faz parte dessa questão de eles também perceber que há outras crianças, que têm outras pessoas [...] Eles não falam ainda, então, a reação deles vem despertada pela emoção. [...] a forma que eles se expressam é por meio da emoção que, até então, era o choro pra ser atendido em todas as necessidades. [...] Eles são emoção.

Conforme Wallon (apud GALVÃO, 1995, p. 65), as emoções são contagiantes e isso é muito visível na creche, uma vez que “a vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção”. Cabe salientar também que as emoções dos professores influenciam de forma significativa e produtiva no estabelecimento da sintonia afetiva dentro do grupo de crianças.

Nesse viés, Salovey e Sluyter (1999, p. 135) esclarecem que “as emoções fornecem aos bebês e às crianças na primeira infância uma maneira de se comunicarem com os outros, assim como consigo mesmas [...] é ela a principal maneira de comunicação disponível durante a

primeira infância”. Nessa fase, a comunicação estabelecida pelas crianças se dá pelas reações emocionais, expressas por meio do toque, do olhar, do choro, do gesto, do silêncio, da relação consigo e com o outro. Gerhardt (2017) reforça que a fase final do desenvolvimento emocional inicial da criança se constitui quando esta conquista a linguagem verbal. Para a autora, esse processo começa

com o toque, passando para o domínio visual e, em seguida, no segundo e terceiro anos de vida, finalmente incluindo a comunicação verbal. Cada novo modo de comunicação é adicionado ao anterior, mas nenhum se perde. Nós nos tornamos mais complexos edificando e acrescentando à fase anterior de desenvolvimento - não a excluindo. (GERHARDT, 2017, p. 66).

Sob esse ponto de vista, pode-se dizer que a concepção de criança, como também a qualidade de suas relações e dos vínculos estabelecidos na primeira infância contribuem substancialmente para um desenvolvimento emocional saudável ou não, haja vista que “muitas lembranças emocionais datam dos primeiros anos de vida, na relação entre a criança e aqueles que cuidam dela”. (GOLEMAN, 1995, p. 35). Desse modo, deve-se levar em conta que “as habilidades emocionais começam em casa, com uma boa interação pais-filhos” (SALOVEY; SLUYTER, 1999, p. 34), com as pessoas mais próximas e, posteriormente, nos contextos escolares e sociais.

Para Del Prette e Del Prette (2013, p. 51),

A aprendizagem de comportamentos sociais e normas de convivência inicia-se na infância, primeiramente com a família e depois em outros ambientes como vizinhança, creche, pré-escola e escola. Essa aprendizagem depende das condições que a criança encontra nesses ambientes, o que influi sobre a qualidade de suas relações interpessoais subsequentes.

Nesse sentido, a escola se apresenta como um espaço em que a condição emocional das crianças se revela de maneira intensa devido às situações vivenciadas nas interações com os pares e às suas particularidades. Entretanto, conforme relatos das docentes, episódios de ansiedade, agressividade e impaciência têm se apresentado com mais frequência nesta atualidade.

As professoras e coordenadoras também relacionam as reações emocionais à falta de cuidado, ao desamparo, à carência, às mudanças nas organizações familiares e às suas dinâmicas, às exigências sociais e ao excesso de tecnologias. Esses e outros aspectos podem ser observados nas falas que seguem:

PA/1 - Me parece [...] que na escola é que eles têm que colocar tudo para fora, [...].

Em casa, ficam muito parados, sentados na frente de uma TV, computador, e na escola, é que eles querem liberar tudo [...] eu percebo que ultimamente tem mais agressividade. Eles são mais ansiosos; todo mundo quer tudo ao mesmo tempo, não conseguem esperar [...] ter paciência, respeitar a individualidade do outro [...]. Parece que cada um quer extrapolar um pouco mais do que pode. É uma explosão de emoções [...].

PJ/3 - Tu percebe no olhar das crianças, às vezes, uma certa carência, a falta de cuidado [...]. Esse colo da professora é muito importante também, o sabe lida com a frustração, [...]. Então, essa questão das emoções, [...] crianças um pouco desamparadas, o fato é da carência mesmo [...].

As narrativas das docentes também evidenciam a presença de fatores emocionais relacionados às estruturas e às necessidades familiares, como também à omissão ou à dificuldade de os pais assumirem suas responsabilidades com os filhos, como se pode observar nas falas a seguir.

PL/3 - Sabe. Eu vejo que falta muito. É muita justificativa do corre-corre do dia. [...] o trabalho, a gente ouve muito. Ai profe, eu trabalho o dia inteiro, é muito corrido, eu tenho a casa, não dá tempo[...] E se a gente aqui da escola não, não ajuda eles, eles não vão conseguir lida, porque em casa ninguém lida com esse turbilhão de emoções [...].

PH/2 - Por que, às vezes, em casa a mãe diz: “Ah não tenho tempo!” Até... não sei, é que, em casa, é muito complicado, que a gente não sabe como é que está sendo... até, às vezes, acontece muito dos pais estarem se separando e na escola eles vão procurar ajuda. Eles vão te pedir ajuda. [...] eles chegam, a primeira coisa que eles entram na sala, eles vêm te falar e tu tem que parar, tu tem que escutar e tem que dar atenção, [...]. E eu acho que se o professor não tiver esse olhar atento, o trabalho não é legal.

Tendo em vista a pluralidade das dinâmicas sociais e das constituições familiares, atenta-se para o fato de que, indiferente da classe social, constantemente as crianças estão sendo expostas a situações consideradas nocivas para seu desenvolvimento emocional. Isso pode ser comprovado pelas palavras de Oliveira (2013, p. 248): “a carência de oportunidades de convivência social nas cidades leva as famílias a se fechar e viver modelos interpessoais carregados de emoções negativas”. Assim sendo, considera-se que as situações narradas pelas docentes produzem um impacto imenso na constituição socioemocional das crianças, uma vez que o cérebro está em processo de maturação e, portanto, ainda não possui as faculdades necessárias para interpretar os respectivos fatos do cotidiano.

Cabe ressaltar que as reações emocionais das crianças, desde bebês, estão relacionadas a tudo o que elas vivem, presenciam, sentem e ouvem em seu entorno. Dessa forma, percebe-se a necessidade de ouvi-las, acolher suas angústias e permitir que externalizem seus sentimentos, pois, segundo Salovey e Sluyter (1999, p. 132),

[...] acredita-se que muitas experiências da primeira infância, sobretudo aquelas carregadas de emoção, como relacionamento dos bebês com quem cuida deles, podem exercer um impacto duradouro sobre o comportamento [...] Isto é, reações emocionais a esses acontecimentos da primeira infância estão guardadas na amígdala¹⁵ e, porque são armazenadas antes que as habilidades da linguagem e outras formas de expressão estejam desenvolvidas, elas não são facilmente acessíveis para nossas mentes conscientes [...] essas lembranças emocionais afetam nosso comportamento presente.

Confirmando esses aspectos, Gonzalez-Mena (2015, p. 55) aponta:

A relação entre cuidado afetivo e responsivo com o desenvolvimento do cérebro é um dos achados mais importantes da pesquisa do cérebro [...] O cérebro começa com uma obra inacabada de arquitetura. Ele tem possibilidades ilimitadas. O que acontece com ele nos anos iniciais produz as estruturas reais que se tornam parte da construção final, sendo que a criação das estruturas é influenciada pelas emoções.

Assim sendo, de acordo com as falas das docentes, fica explícito que os diversos fatores sociais e familiares refletem significativamente nas dinâmicas dos espaços escolares, ao se ampliar, cada vez mais, a demanda de papéis da escola e expandir sua função social perante a comunidade. Diante disso, Rinaldi (2016, p. 166-167) argumenta:

Parece que existe, mais e mais, uma renúncia à educação e ao cuidado das crianças, que embora sejam motivos de preocupação, não são mais assistidas [...] As novas tecnologias e o fenômeno da globalização modificaram - e continuarão modificando - a identidade de muitos de nós como trabalhadores, cidadãos, mães/pais e crianças. A sociedade de consumo propõe e impõe novos valores, novas relações entre as pessoas e novos conceitos de tempo e espaço. Parece que não há mais tempo para a alegria, o medo, o luto, a celebração. Não há tempo para os indivíduos ou para o grupo.

Contudo, é consenso geral entre os estudiosos que as emoções são inseparáveis dos sujeitos e, por essa razão, elas fazem parte dos cotidianos escolares. Logo, a importância da escuta sensível, atenta e acolhedora das falas das crianças, uma vez que, em muitas famílias, a cultura influencia o valor que é dado às emoções e, muitas vezes, elas não podem ser expressas, como enfatizam Salovey e Sluyter (1999, p. 34): “Os pais podem evitar manifestar seus sentimentos [...]. Como consequência, os filhos às vezes desenvolvem distúrbios em que se colocam distantes de seus sentimentos ou não os compreendem”.

Sob essa consideração, reforça-se, uma vez mais, que os contextos da Educação Infantil são espaços nos quais a presença das emoções e sentimentos é intensa. No entanto, percebe-se a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre as emoções para que sejam

¹⁵ Estrutura cerebral mencionada como a estrutura límbica fundamental envolvida na neurobiologia da emoção [...] A função básica da amígdala parece ser a de interpretar a informação sensorial recebida dentro do contexto da necessidade de sobrevivência e emoções do indivíduo [...] Outra função decisiva da amígdala é de atribuir significado emocional às lembranças. (SALOVEY; SLUYTER, 1999, p. 132).

desenvolvidas estratégias que considerem e respeitem as crianças e suas particularidades. Desse modo, professores, pais e toda a comunidade escolar têm um papel fundamental na educação emocional das crianças, e esta exerce uma influência notável no desenvolvimento cognitivo.

As entrevistas também evidenciaram a forma com que os estados emocionais das crianças interferem nos espaços da Educação Infantil, revelando alguns aspectos do cotidiano. Estes conduzem a uma reflexão a respeito das propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças pequenas, conforme apontamentos das falas a seguir.

PO/4 - Eu acho que é algo que influencia muito, [...] as emoções sempre influenciaram muito, mas eu vejo que [...] se eles estão bem, eles vão muito bem. Assim, se as emoções estão controladas, se o ambiente familiar é um contexto, [...] que tá sendo muito bem, ou se tem algum probleminha já na família naquele dia ou no dia anterior, isso já afeta eles. A gente vê desde os bebês que, por mais que não falam, mas demonstram as suas emoções através de choro, da irritação, [...] da inquietude, [...] ou, às vezes, eles precisam mais do colo, que tá faltando isso em casa, [...] a gente vê muito esse mix de emoções o dia todo, [...].

Relevante considerar que as práticas pedagógicas devem levar em conta a fase de desenvolvimento na qual a criança se encontra, bem como o ritmo individual de aprendizagem para que as experiências proporcionadas sejam significativas e produtivas. É fundamental, portanto, repensar e reelaborar as vivências proporcionadas às crianças da Educação Infantil, enfatizando o cuidar e o educar como elementos inseparáveis para o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, salienta-se que a organização do fazer pedagógico está diretamente entrelaçado com as concepções de criança e de infância e com a compreensão do desenvolvimento infantil, internalizadas pelas docentes. Ao se referirem a esse aspecto, Vargas, Souza e Loss (2019, p. 78) deixam claro que

a formação das professoras(es) para uma docência com os bebês e as crianças bem pequenas, necessita de uma mudança de concepções que estão há muito tempo arraigadas no pensar e no agir das educadoras(es) e gestoras(es). Essas concepções acabam direcionando as práticas e impedem que novas visões e possibilidades aconteçam.

Rinaldi (2016, p. 169) reforça essa ideia, ao ressaltar que

em essência, a criança é definida pelo nosso modo de olhá-la e vê-la. No entanto, como vemos aquilo que conhecemos, a imagem da criança é aquilo que sabemos e aceitamos sobre as crianças. Essa imagem vai determinar nossa maneira de nos relacionarmos com elas, nossa maneira de elaborar nossas expectativas em relação a elas e ao mundo que somos capazes de construir pra elas.

As docentes manifestam também, em suas falas, a necessidade de saber ver e respeitar as emoções da criança, de percebê-la como um todo e de ter um olhar sensível. Assim, de acordo com o que se expõe a seguir, pode-se identificar o anseio das docentes em compreender melhor os aspectos relacionados às emoções e à educação socioemocional na Educação Infantil.

PF/2 - [...] é muito o sentir à flor da pele. Eu acho que, em todos os contextos da Educação Infantil, as emoções sempre vão se mostrar. Só cabe ao adulto saber ler isso, [...] Saber compreender, às vezes, também que uma dor de barriga não é uma dor de barriga, mas é algo emocional, alguma coisa que aconteceu em casa, alguma coisa que aconteceu no próprio ambiente escolar, então, cabe o olhar.

PG/2 - Eu acho que eles expressam muito as emoções, mas, assim, nesse sentido do dia a dia mesmo, [...]. Não sei se a gente consegue perceber exatamente que sentimento ele tem naquela hora, mas ele expressa.

PD/1 - Na verdade, como a criança é o centro de tudo, eu acho que a emoção, ela tá totalmente ligada à questão do aprendizado, [...] tanto a emoção do profissional que tá junto a ela quanto da criança. Por isso que a questão do olhar [...]. Se a gente consegue perceber a criança como um todo, a gente consegue perceber as dificuldades que ela tem, as facilidades que ela tem, o que ela está necessitando naquele momento, o que que ela gosta, [...].

PE/2 – Então, [...] tu tem que sabe vê essa emoção da criança porque, às vezes, ele só quê um colinho, [...] não ficou com a mãe pela parte da manhã ou, às vezes, não tá bem. [...] nessa faixa etária dos 2 anos, eles têm as emoções bem aflorada [...] Então, nessa faixa etária, eu acho que a emoção também é uma coisa que a gente tem que respeita [...]

PH/2 - [...] eu acho assim, que você tem que ter um olhar sensível a ponto de perceber isso [...].

Tendo em vista a presença intensa das emoções nos contextos da Educação Infantil e sua importância para essa fase, cabe ressaltar que elas não podem e não devem ser ignoradas ou suprimidas. Portanto, julga-se que, saber “ver”, “ler”, “compreender” “acolher” e respeitar as emoções das crianças constituem habilidades básicas dos professores das crianças pequenas e bem pequenas. Logo, a observação atenta e a sensibilidade da escuta e do olhar do professor podem contribuir com a possibilidade de compreender e ajudar a criança. À vista disso, Rinaldi (2016, p. 177;125) assinala que

a troca, escuta e divisão de sentimentos e emoções constituem uma parte essencial do [...] diálogo com as crianças, que são tão diferentes de nós, mas totalmente capazes de compreender - em especial quando são bem pequenas - as razões do coração [...] A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido [...]

Cabe salientar ainda, de acordo com as entrevistas, que a formação inicial das docentes apresentou fragilidades relacionadas aos conhecimentos referentes às emoções, o que vai ao

encontro da ideia defendida por Casassus (2009, p. 207): “O papel docente foi concebido eminentemente em termos cognitivos e valorativos, sem que fosse contemplada a dimensão emocional das relações humanas”.

Os fatores que comprovam tais fragilidades são expostos pelas próprias docentes e podem ser observados na sequência de suas falas:

PB/1 – Olha [...] foi abordado muito pouco porque eu acho que, agora, é com relação à Base, é agora que tá gritante [...].

PH/2 - Eu acho que específico nada [...] não me recordo de a gente ter trabalhado essa parte das emoções, de como você interferir numa situação que a criança esteja com problemas emocionais [...]. Eu acho que não aborda, ou se aborda, é aquela pinceladinha.

PI/3 - Não. Nossa... não. [...] eu acho, assim, que da minha formação toda, se eu puder falar de 10%, acho que é muito... de toda a trajetória... é muito. Porque se falou muito no fazer pra ter um resultado, nesse sentido [...]. Mas nunca, assim, realmente, das emoções em si.

PK/3 - Muito pouco [...]. Eu noto que era muito mais, tudo muito mais preocupado com a questão técnica, questão de aprendizado, com a questão... sabe aquela coisinha mais caixinha fechada do que, em si, com essa questão de emoção, com essa questão de como eu tô me sentindo. Muito pouco! Não foi trabalhado, não foi trabalhado quase nada, essa é a verdade.

PO/4 - Olha, agora, tu falando assim, eu não me lembro de tê algo muito específico das emoções assim. Eu me formei em 2012 [...] eu não lembro agora específico ter trabalhado a questão emocional.

Por meio das entrevistas, infere-se que as emoções inundam os espaços da Educação Infantil, assim como interferem e modificam o seu cotidiano. Todavia, a formação inicial dos professores, de modo geral, não contempla devidamente os aspectos relacionados às emoções e à sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, para aprofundar a análise dessa categoria, na subsequência deste estudo, procura-se explorar e constatar quais as estratégias que as docentes utilizam nos momentos de conflito, além das dificuldades que encontram para contribuir com a formação emocional das crianças.

5.2.1 Emoções na Educação Infantil: estratégias e desafios

A partir das entrevistas realizadas, reforça-se a premissa de que a Educação Infantil se constitui em meio a um emaranhado de emoções que se apresentam de forma intensa, frequente e espontânea nos diferentes momentos e situações. Hoyuelos (2019, p. 33), ao citar Morin, ressalta que “trabalhar no cotidiano da Educação Infantil supõe entrar em um oceano de

incertezas com alguns arquipélagos de certezas”. Nesse sentido, torna-se pertinente verificar a compreensão e a forma como as docentes acolhem e conduzem as reações emocionais das crianças nos contextos da Educação Infantil.

Assim sendo, ao perguntar às docentes sobre os meios utilizados para contribuir com a resolução de conflitos entre as crianças e delas com elas mesmas, a maioria das entrevistadas revelou a utilização de diferentes estratégias pedagógicas, como regras, combinados, canções, histórias e muita conversa, conforme se pode conferir pelas falas registradas a seguir.

PC/1 – Olha, a primeira coisa que eu sempre faço é conversar. [...] quando tem um conflito entre colegas ou com eles mesmos, eu converso muito, até para saber o que que tá acontecendo [...]. Se não é um caso familiar que tá incomodando, tá atrapalhando, até uma questão do que o coleguinha falou que, de repente, tá incomodando. Eu converso. A minha primeira estratégia é a conversa.

PL/3 - Tudo depende [...]. Se é algo assim, não muito... eu primeiro observo pra ver como é que eles vão reagir entre eles [...]. Porque a gente sempre vem de uma caminhada, a gente tem que senta e conversa [...]. Eu uso bastante da conversa com eles [...]. Então, sempre foi muita conversa, e com passar do tempo, eu só observo pra ver como eles vão reagir [...]. No meu ponto de vista e pra mim, surte efeito nessa turma que eu tô hoje. É o conversar.

PA/1 - Muita conversa! Eu tento conversar muito! Criar as nossas regras, os nossos combinados. Claro, às vezes, funciona, às vezes, não. A gente vai tentando! A gente procura com historinhas, criando estratégias [...] mais com conversa e diálogo e combinados, [...] a gente vai tentando do jeito que dá.

PM/4 - Normalmente é conversa [...]. Mas tudo depende do momento, às vezes, a gente também erra, [...] e, às vezes, acaba não conversando, explicando direito e tentando entender o que que a criança tá sentindo, [...]. Então, tem dias e dias, [...]. Mas a gente sempre tenta conversa [...]. Então, a gente tenta mais por meio de diálogo mesmo. Claro, conta histórias, mas também tem aqueles momentos em que a gente tá na correria do dia a dia e que, muitas vezes, passa batido também [...]. Tu dá aquela conversada [...] e dá aquela cortada [...] porque é corrido. É bem corrido a rotina nossa.

Observa-se que, por meio da conversa, as crianças são conduzidas a refletirem sobre suas atitudes e seus comportamentos. No entanto, deve-se considerar primariamente a importância do ouvir e, por meio de uma escuta sensível e atenta, acolher, compreender e validar o que a criança está sentindo, estabelecendo, assim, uma comunicação saudável entre o professor e a(s) criança(s). Salienta-se que o objetivo não deve ser o de intervir na resolução do conflito, condicionando as crianças a um modelo de comportamento considerado como modelo ideal. Ao contrário, deve-se conduzir a criança à reflexão e à percepção de suas atitudes, contribuindo, desse modo, com o seu bem-estar, além de permitir a ela o desenvolvimento emocional e a conquista de autonomia, como aponta Gonzalez-Mena (2015, p. 57):

Um dos atos mais benéficos que você pode fazer por uma criança é escutar - escutar

de verdade [...] pratique aquilo que chamamos de **escuta holística**, ou seja, escutar com todos seus sentidos e com uma pitada de intuição [...] Os simples atos de *ouvir* e de indicar que você *escuta* ajudam a criança a desenvolver a autoestima - um fator importante no bem-estar psicológico [...] Quando uma criança está chateada, escutar é o primeiro passo para resolver o problema [...] Escutar pistas verbais é possível com crianças em idade de falar, mas escutar as crianças começa antes de elas aprenderem as primeiras palavras [...] ouvir exige 1. captar pistas não verbais - choros, gestos e linguagem corporal; 2. observar a situação; 3. responder às mensagens que você recebe em suas próprias palavras. Envolver a linguagem em sua interação com a criança é importante porque estabelece um meio de comunicação. A maioria das crianças entende muito mais do que consegue expressar (grifo da autora).

Apesar da relevância do ato de escutar, as docentes deixam transparecer que, na maioria das vezes, em situações de conflito, “fazem do jeito que dá” e, devido à correria do dia a dia, muitas vezes, “passa batido”, que só conseguem “dá aquela conversada, aquela cortada” que “é a forma que utiliza, mas se é a correta...”

O dia a dia dos espaços escolares é desgastante e exige muito dos profissionais. Contudo, a forma como as crianças são ouvidas, acolhidas e apoiadas, nos diferentes momentos e situações do cotidiano, contribui para estabelecer e reforçar os vínculos afetivos e o apego seguro entre as crianças e os adultos que estão com elas. Nesse sentido, “devemos oferecer-lhes um apoio vigoroso, amoroso, firme e paciente, que possa ajudá-las a crescer rumo à liberdade de viver”. (RINALDI, 2016, p. 174).

De modo complementar, Vargas, Souza e Loss (2019, p. 87) afirmam: “para que o bebê desenvolva sentimento de segurança deve haver regularidade de tempo e espaço e as ações de cuidado precisam ser realizadas com atenção e dedicação, não de forma mecânica, apressada e desmotivada”. Essa premissa deve se estender a todas as crianças da Educação Infantil, pois se relaciona à qualidade dos vínculos e das relações, o que reflete no seu bem-estar e no desenvolvimento de estruturas emocionais saudáveis, conforme asseveram as autoras supracitadas:

A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo que se configura na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pelas educadoras [...] Ao compreender a importância do vínculo afetivo com os bebês e as crianças bem pequenas, o adulto parte em busca de estratégias para lidar com as limitações de tempo e espaço, reconhecendo como imprescindível para o desenvolvimento das crianças a necessidade de estabelecer um contato bem próximo com cada criança (VARGAS; SOUZA; LOSS, 2019, p. 86-87).

Durante as entrevistas, ficam evidentes fatores relacionados às fragilidades no que tange à apropriação do conhecimento sobre as fases do desenvolvimento infantil, à concepção de criança e à formação docente inicial e continuada. Essas fragilidades interferem na forma como são pensadas e elaboradas as possibilidades de contribuir com a resolução de conflitos, visto

que a maioria das docentes se baseia em um viés comportamentalista¹⁶ e na reprodução de uma prática ainda baseada na pedagogia tradicional. Dessa forma, verifica-se que as explicações das professoras acerca das reações e atitudes das crianças estão relacionadas a possíveis situações vivenciadas em casa, à pouca idade e à imaturidade delas para compreender e lidar com os conflitos e reconhecer as emoções, como se observa na fala de PE/2:

PE/2 - É eu acho que a criança [...] essa questão do conflito é difícil pra ela, porque, às vezes, [...] a explicação que a gente tenta dá pra criança é complexa, eu acho nessa idade, tipo ele não entende você dizer “não bate no colega”. Ele, ele ainda não tem essa assimilação, [...] não tem a concepção, não tem essa inteligência para entender que fez errado [...]. E nessa faixa etária dos dois anos é muito pior porque ela não tem noção nem do que que é o conflito. [...] Mas realmente eu acho que essa palavra conflito é uma coisa [...] bem difícil de trabalhar na Educação Infantil, porque não sei até que ponto a criança sabe realmente o que é errado. Porque eu digo assim: “Brigar é errado.” Mas daqui a pouco ela vê tanto lá na família, que ele pensa: “É errado mesmo se eu vivo isso?” [...].

Nota-se que a fala da professora apresenta contradições e angústias relacionadas aos momentos e às dificuldades encontradas, bem como a uma visão de criança incapaz de compreender as situações que vivencia e à falta de proximidade e diálogo com as famílias. Ao se referir a esse aspecto, Gonzalez- Mena (2015, p.57; 105) salienta que “a maioria das crianças entende muito mais do que consegue expressar” e que “um pré-requisito para o desenvolvimento de habilidades de orientação é compreender as expectativas comportamentais de cada estágio de desenvolvimento”.

Igualmente, a BNCC (2017, p. 44) considera a importância do

[...] reconhecimento das especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...] Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.

Ao tratarem dos desafios encontrados para uma efetiva contribuição com a educação emocional das crianças, dentre os diversos fatores apontados, as docentes priorizam, de certa forma, as dificuldades na relação escola e família. Logo, observa-se que, ao abordarem os aspectos relacionados às famílias e a participação destas na escola e na vida dos filhos, as

¹⁶ Estudo científico dos comportamentos que podem ser vistos e mensurados. Watson, “o pai do behaviorismo moderno” acreditava que todo comportamento era aprendido e que por meio do treinamento é que se modificava. Tanto Watson como B. F. Skinner (1904-1990) [...] consideravam irrelevante tudo o que não podia ser visto, incluindo conceitos como “mente” e “emoções” (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 22, grifo da autora).

docentes expõem o distanciamento entre família e escola, conforme registro das falas que seguem:

PD/1 - Hoje, assim, eu percebo que a maior dificuldade que nós temos na escola é a questão com relação às famílias. Porque, assim, [...] às vezes, a gente precisa chamar as famílias pra conversar fora do dia do parecer [...]. Nós temos bastante dificuldade em trazer os pais pra uma conversa. [...] porque eles trabalham, eles têm mil desculpas, [...] pra eles não participarem. [...] Mas o que que eu percebo, a criança que é mais atingida por essas situações emocionais, os pais não estão presentes. [...] Então, essa é a nossa maior dificuldade. Porque, assim, o lidar com a criança na escola a gente consegue, [...]. Só que tem coisas que não depende só da gente.

PJ/3 – [...] Que as famílias, às vezes, não andam junto conosco, [...]. Então, eu acho assim, que esse andar junto, família e escola, é muito importante. [...] a minha dificuldade, que eu sinto na questão emocional, é que a família, às vezes, não tá conseguindo andar junto.

PL/3 - A dificuldade maior querendo, ou não, é as famílias.

Pelas falas expressas, identifica-se que, culturalmente, ainda está muito presente, nos cotidianos escolares, convidar os pais para comparecerem à escola somente na entrega dos pareceres ou quando a criança apresenta algum “problema” que a escola não consegue resolver. No entanto, “a educação é o resultado de uma parceria, e não o contrário” e “para as famílias se sentirem parceiras do programa, primeiro elas precisam sentir que fazem parte dele”. (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 166).

As falas apresentadas na sequência apontam fatores ligados à influência das famílias nas dificuldades encontradas pelas professoras para contribuir com a formação emocional das crianças, pois, segundo elas, há famílias desestruturadas, bem como há pais que tentam suprir sua ausência devido ao trabalho, dando tudo para os filhos para evitar que eles se frustrem e se sintam tristes.

PB/1 – [...] Eu acho que é muito a questão familiar. Mas não no sentido, assim, que os pais não participam, não é isso. Mas eu acho que [...] o que é [...], e eu como mãe, a gente faz isso. A gente quer o quê? Saciar [...] o tempo que a gente fica fora [...]. Às vezes, com algumas coisas, e aí quando ele chega na escola, a professora não é só dele, aquele brinquedo não é só dele, [...] eles não sabem lidar com as frustrações. Eu acho que isso é o pior. Porque... como a gente tem essa mania de dar tudo para eles, [...] como pais e a gente [...] não põe limites, tu não deixa nem a criança pensar em se frustrar e na escola ela tem que [...] lida com “n” situações diárias e é bem complicado.

PO/4 - Posso ver dos pais, assim [...]. Agora eles não gostariam muito que eles se frustrassem [...]. Então, acabam dando as coisas prontas pra que isso não acabe acontecendo. É claro que a gente não quer ver o nosso filho triste, [...]. Mas que eles têm que compreende o não, que eles têm que compreende que, às vezes, não vai ser dado tudo, então, permiti que eles sintam raiva, [...]. Eu acho que esse é o maior desafio de trabalhar junto com as famílias e com os profes que, às vezes cada um tem o seu tempo também de compreende certas coisas, pra que eles possam não vê só as emoções positivas assim [...]. Que tem esse lado negativo levado em consideração que

vai fazer com que a criança cresça [...].

PP/4 - Eu acho que eu encontro dificuldade na parte que muito vem de casa, que muitas coisas que a gente trabalha aqui não adianta, é uma ligação, [...]. E tudo se forma em casa, na escola, é um adicional [...]. E hoje em dia, a gente vem de uma geração, que tá esquecendo muito. [...] dos filhos, estão ficando muito no celular, tá dando muita tecnologia e não tá sabendo lidar com tudo isso, deixando muito livre as coisas. [...] Então, pra suprir a minha ausência, eu vô te dá um brinquedo, vô te dá o meu celular pra assistir, mas não é isso. Eles precisam, da presença, do carinho, dessa presença humana, desse afeto, dessa atenção. Então, eu acho que ainda a maior dificuldade é isso. [...] às vezes, eles procuram, [...] em nós esse colo, essa atenção, que não tem em casa. Eu [...] sinto falta, nem é tanto uma dificuldade, mas é falta de ter mais essa parceria [...] às vezes, a gente chama pra conversa, fala, mas eles não tão [...] dando tanta importância[...].

PE/2 - E eu vejo que hoje a maior dificuldade são as famílias. As famílias não têm uma boa estrutura, não têm uma boa base, não têm uma boa formação, são famílias que não querem se envolver com a escola, [...] com aprendizagem dos seus filhos, não querem saber das emoções, de como lidar com uma frustração porque não sabem. [...] Então, assim, coisas que a gente percebe. Porque a emoção agora... vai levar pra vida inteira. [...] eu digo que a família hoje é a maior dificuldade.

As falas das docentes revelam uma dicotomia entre escola e família, uma vez que ambas procuram transferir uma para a outra a responsabilidade acerca das dificuldades encontradas no cotidiano das instituições. Entretanto, sabe-se que a maioria dos problemas enfrentados por essas instituições se relacionam a questões sociais e econômicas que afetam diretamente as suas organizações e relações. Em relação a essa dicotomia, Oliveira (2013, p. 241-248) corrobora:

São ainda muitos os discursos sobre o tema que tratam a família de modo contraditório, considerando-a ora como um refúgio da criança, ora como uma ameaça ao seu pleno desenvolvimento. Em geral, tais discursos pouco levam em conta os fatores econômicos e sociais que presidem a organização familiar, a divisão de tarefas no lar, o tempo que cada membro da família pode dedicar à criança. Grande parte das instituições de Educação Infantil veem o lar como arena livre de tensões, como refúgio onde reina a harmonia e onde todos os membros partilham os mesmos interesses. Desprezam as diversas formas de arranjo familiar vigentes hoje, mantendo a imagem de uma família nuclear [...] como o ambiente correto para o bom desenvolvimento infantil. Infelizmente, tem-se observado que a corresponsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções. As equipes das creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor, particularmente em se tratando de famílias de baixa renda ou famílias formadas por pais adolescentes. Os professores declaram-se insatisfeitos por aquilo que entendem ser ausências e descompromissos dos pais com os filhos [...] Os pais, todavia, fazem mais *para* a criança do que *com* a criança, o que revela um predomínio da noção de sacrifício, de peso, em vez de satisfação. Quando uma sociedade acolhe as diferenças de seus membros, ela pode acompanhar a família, respeitar-lhe o olhar, deixá-la trazer suas necessidades, opiniões e aspirações e considerá-la uma especialista em seu filho (grifo do autor).

Nessa perspectiva, atenta-se para a necessidade de aproximação entre escola e família, tecendo relações de parceria, diálogo, cooperação e fortalecimento mútuo. Isso porque, diante

de tantas adversidades, a união, a parceria e a cooperação contribuem para que os problemas possam ser enfrentados por ambas com mais facilidade. Assim sendo, para atender a uma proposta pedagógica baseada nas relações, deve-se considerar o conhecimento, a cultura e a parceria das famílias e da comunidade nos processos de cuidar e educar das crianças, de acordo com o que preconiza a BNCC (2017, p. 37):

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar - especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

As dificuldades encontradas pelas escolas quanto à participação e presença dos pais não é algo novo, muito menos surpreendente, pois como costuma-se dizer “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” (provérbio africano). Logo, a aproximação das famílias deve ocorrer de diferentes formas e incansáveis tentativas.

Nesse sentido, as DCN (2013, p. 92) destacam que “quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições”.

Dessa forma, elaborar alternativas que conscientizem acerca da importância do diálogo próximo e aberto entre crianças, professores e famílias possibilita a construção de um espaço democrático e saudável no desenvolvimento integral das crianças. Ao se referir à necessidade desse diálogo, Malaguzzi (apud GANDINI, 2016b, p. 58) dá a sua contribuição:

[...] sabemos que é essencial focar-se na criança e ter ela como centro, mas sentimos que isso só não basta. Consideramos também os professores e as famílias como parte central da Educação Infantil [...] O nosso objetivo é construir uma escola amável, onde crianças, professores e famílias sintam-se todos em casa. Uma escola assim, requer pensamento e planejamento cuidadosos quanto a procedimentos, motivações e interesses. Ela deve incorporar maneiras de viver em conjunto, de intensificar relações entre os três protagonistas centrais, de garantir atenção total aos problemas da educação e de tornar a participação e a pesquisa mais ativas. Essas são as ferramentas mais efetivas para que todos os interessados - crianças, professores e pais - fiquem mais unidos e conscientes da contribuição de cada um.

Nesse sentido, atenta-se para a necessidade de considerar e acolher as especificidades de cada família, conforme especificam as DCN (2013, p. 92):

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles, o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.

Outros aspectos relevantes, evidenciados durante as entrevistas, relacionam-se à insegurança na maneira de mediar¹⁷ e contribuir com a formação emocional das crianças devido à fragilidade na formação, ao número de crianças, à falta de tempo para mais estudos e pessoal capacitado de acordo com as falas destacadas a seguir.

PF/2 - De você, às vezes, não saber como fazer. Por exemplo, se você tá tentando mediar uma conversa com a criança e, às vezes, você não tem uma devolutiva disso, [...] eu sinto dificuldade assim, o que que eu vou falar agora, [...] pra ela. [...] Como fazer? Eu sinto essa dificuldade de saber o que fazer em algumas situações que não te dá a devolutiva esperada. Que a criança [...] não responde ali o que você tá pedindo. Eu ainda sinto essa dificuldade.

PA/1 - Falta de tempo pra mais estudos! [...] para elaborar atividades mais [...] diversificadas. Falta de tempo [...] pra criar outras estratégias. [...] porque o tempo que tu tá na escola, tu tá com as crianças. [...] E também a gente tem falta de pessoal [...] É, eu acho que mais tempo, mais pessoal, mais planejamento, mais estudos.

PG/2 - O número de criança... é 20, é 20 crianças diferentes uma da outra, [...] com vontades diferentes. Então, [...] às vezes, passa despercebido. [...] não é fácil dá atenção pra todos [...]. Então, trabalhar as emoções não é muito fácil não [...] até porque tu tá com uma criança triste ou algo assim e os outros 19 vão ficar aonde? [...] Então, às vezes, tu tem que dizer: “Agora espera que eu não posso te ouvir.” É muita criança numa sala só.

PM/4 - Eu não sei, às vezes, a gente não sabe se é só mais essa conversa se vai ter... vai ajudar a criança, [...]. Então, às vezes, algumas estratégias diferentes, [...] pra trabalhar. Mas eu acho que seria mais isso, às vezes, falta alguma forma, [...] diferente de tu trabalhar com eles, além, [...] dos combinados, da história, da conversa com eles [...] e falta o tempo também, acho que a correria também [...]. A gente tenta dar atenção, mas [...] é uma profe pra todos [...]. Então, seria também uma dificuldade que a gente porque, [...] com uma pessoa só pra todos eles, não é fácil.

Nitidamente, é possível perceber a angústia das professoras diante das inúmeras

¹⁷ O conceito de mediação utilizado nesta dissertação relaciona-se à teoria de Vygotsky. Uma ideia central para compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. Enquanto sujeito de conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

exigências presentes no fazer docente na Educação Infantil, as quais influenciam e dificultam a formação emocional das crianças. No entanto, fica evidente que, somado aos fatores estruturais encontra-se a falta de investimento e de políticas públicas que objetivem a melhoria das condições de trabalho e da qualidade da educação da primeira infância. De igual modo, encontram-se aspectos relacionados à fragilidade na compreensão, organização e implementação de uma proposta pedagógica alinhada com a proposta da BNCC.

Atenta-se, portanto, para a necessidade de se aprofundar conhecimentos sobre essa implementação no intento de contemplar o desenvolvimento integral das crianças. Tal proposta deve conter práticas que sejam desenvolvidas a partir das interações e das brincadeiras, além de levar em consideração os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada fase da Educação Infantil.

Nesse sentido, após analisar e identificar a compreensão das docentes sobre a concepção de criança da Educação Infantil, assim como a presença das emoções nos cotidianos da sala de aula e as estratégias e dificuldades encontradas para contribuir com a formação emocional das crianças, passa-se para a próxima categoria a qual focaliza a compreensão das docentes sobre as competências socioemocionais.

5.3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: COMPREENSÕES, DESAFIOS E NECESSIDADES DOCENTES

A BNCC (2017) propõe que as competências socioemocionais sejam contempladas desde a Educação Infantil, uma vez que, de acordo com definição do próprio documento, competência é “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). De acordo com esse conceito, percebe-se que esses aspectos estão vinculados aos quatro pilares da educação, considerados aprendizagens fundamentais ao longo da vida, isto é, aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Sob essa concepção e em virtude da plasticidade cerebral, a primeira infância é vista como o período sensível para aprendizagens significativas. Desse modo, dentre os inúmeros aprendizados que ocorrem nesse período, torna-se relevante proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas às emoções e ao convívio social. Salienta-se que, ao se reconhecer a criança como sujeito de direitos deve-se assegurar-lhe, desde bem pequena, o direito de ser educada e cuidada emocionalmente.

Nesse sentido, ao considerar as emoções e a importância da educação socioemocional para o desenvolvimento saudável das crianças, a escola se apresenta como espaço significativo para contemplar tal desenvolvimento, conforme aponta Goleman (1995, p. 293):

Como a vida em família não mais proporciona a um crescente número de crianças uma base segura na vida, as escolas permanecem como o único lugar a que a comunidade pode recorrer [...] é um lugar que pode proporcionar às crianças os ensinamentos básicos para a vida que talvez elas não recebam nunca em outra parte.

Não obstante, sabe-se que os professores não foram preparados adequadamente para atender às propostas presentes na BNCC, visto que não se investiu antecipadamente na preparação dos profissionais. Dessa forma, é relevante considerar que para se efetivar a implementação da BNCC, os currículos acadêmicos para formação inicial e preparação dos docentes por meio de formação continuada deveriam ter sido pensados previamente. Apesar disso, o respectivo documento enfatiza a importância da preparação dos professores para qualificar a sua implementação.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 23).

Tem-se conhecimento de uma versão preliminar da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, publicada em dezembro de 2018 e revista em setembro de 2019. No entanto, acredita-se que essa proposta não chegou a tempo para cumprir sua finalidade na formação e preparação dos professores.

Mediante as adversidades, objetiva-se, portanto, compreender como as docentes percebem as contribuições das competências socioemocionais para o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, a opção foi a de investigar primeiramente a compreensão das docentes sobre a importância da educação socioemocional nos espaços escolares da Educação Infantil, destacando as seguintes falas:

PN/4 - Sim, eu acredito que isso é fundamental porque como eles são emoção, e a questão do convívio entre eles sai da família e vem pra escola, isso tudo acaba gerando muitas sensações na criança, [...] na família, e nas profe [...] eu acredito que essa formação, ela é necessária e tem que ter espaço principalmente - em todos os níveis-, mas na Educação Infantil, eu acredito que é primordial [...].

PC/1 - Com certeza! Porque é a base de tudo [...]. Quando você não consegue lidar com uma emoção, você também não consegue contribuir na aprendizagem. Se a criança não tá bem, ela não vai se interessar pra aprender. Então, é o ponto, é o foco de tudo. Eu acho que é o principal [...].

PL/3 - É fundamental porque se tu saber lidar contigo, lidar com as tuas situações, tu reconhecer o que tu tá sentindo, a relação com o outro vai melhorar muito [...].

PO/4 - Eu acredito que ela é muito válida [...] influencia muito, principalmente as crianças de Educação Infantil [...]. Então, eu acredito que tem que sê uma coisa desde o início [...] desde eles serem bem pequenos.

Nota-se que as docentes julgam o desenvolvimento das competências socioemocionais um fator muito importante, principalmente na Educação Infantil. Todavia, percebe-se que há superficialidade na compreensão ao tentarem justificar sua importância. Assim sendo, considera-se este um tema novo dentro das instituições escolares e, portanto, visto com receio e insegurança por muitos educadores.

Acredita-se que essa superficialidade está relacionada ao longo período de negação das emoções, principalmente dentro das instituições educacionais, pois, segundo Casassus (2009, p. 200): “A escola era para a educação do ser racional e não para a educação do ser emocional [...] A instituição educacional pela qual todos nós passamos e na qual fomos socializados, foi concebida numa atitude antiemoção.”

De acordo com as entrevistas, a professora PF/2 concorda com as colegas ao acreditar que a educação socioemocional se apresenta como um fator muito importante e que a Educação Infantil é a melhor fase para se iniciar o desenvolvimento de aprendizados emocionais os quais repercutirão por toda a vida. A contribuição da docente apresenta um aspecto relevante, ao relatar que, no seu tempo de escola, era “feio” expressar os sentimentos. Desse modo, a professora reconhece a falta que faz não ter sido “trabalhada” nessa área e reforça a importância da educação socioemocional na Educação Infantil, conforme se constata em sua fala:

PF/2 - Muito! Muito, porque eu parto da primícia assim, de que a gente não foi trabalhado [...] nessa área, então, a gente cresceu de um jeito assim... que, na nossa escola, na minha escola, não tinha isso, [...] não se falava disso, dessa questão de emoções [...]. Mas falou muito de, é feio você ter medo, é feio você chorar, muito dessa situação. Por isso que eu digo que é muito importante porque as crianças, elas estão na melhor fase [...]. É o início de tudo ali, a Educação Infantil. Então, isso de você conseguir entender o outro, [...] você se compreende, se autoconhece primeiro e depois você conseguir olhar o outro, é nesse momento que tudo começa a se desenvolver [...]. Então, lidar com toda essa parte na Educação Infantil e a partir daí eles conseguirem enxergar o outro. E a empatia... que isso são frutos que você vai colher lá na frente, [...] quando você for trabalhar, que você precisa trabalhar em equipe, que você precisa trabalhar em grupo, quando você for adulto. [...] de você consegui controlar suas emoções e ajudar também o outro. Você olhar o outro.

Agregando às contribuições anteriores, a professora PK/3 reforça, em sua fala, a necessidade e a importância de desenvolver a educação socioemocional. Nesse sentido, aponta para as situações que estão, cada vez mais, frequentes na sociedade e que vêm afetando um elevado número de pessoas de todas as idades.

PK/3 - Na minha concepção, é o primeiro item que deveria ser trabalhado [...]. Eu pego como exemplo a minha formação como estudante desde pequenininha assim... se, quem sabe, na minha época, [...] as pessoas tivessem tido, os profissionais tivessem tido [...] esse olhar, hoje, nós teríamos adultos melhores [...], a gente seria bem mais resolvido, a gente não teria tantas pessoas em depressão, não teria tantos profissionais tendo que tomar medicamento, tendo que fazer terapia, tendo que procurar um outro auxílio [...]. Porque eu acredito que a constituição do ser inicia no ser, [...]. E que depois dá tempo de trabalhar as outras questões [...]. Pra mim, a Educação Infantil, ela deveria, sim, ser baseada nessa constituição, [...] do ser, do como estou, do quem eu sou, [...]. Porque eu acho que é trabalhando isso neles que nós vamos ter crianças e vamos ter adolescentes, vamos ter jovens mais autoconfiantes, com a autoestima mais elevada, profissionais mais decididos também, [...].

De acordo com os fatores evidenciados, pode-se perceber que a falta de compreensão e a carência em desenvolver habilidades relacionadas às emoções e às relações sociais estão prejudicando a qualidade de vida das pessoas, bem como os seus relacionamentos. Atualmente, paira sobre o mundo cenários de individualismo, competitividade, falta de empatia e respeito, todos entrelaçados com panoramas de incertezas e relacionados a crises políticas e sociais.

Essa nova sociedade, conforme Bauman (2011, p. 41),

que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro - em nome da produtividade ou da competitividade) (grifo do autor).

Esses aspectos afetam as perspectivas de futuro e a saúde de crianças, jovens, adultos e idosos. Basta conferir o aumento expressivo e constante dos casos de depressão e de outros distúrbios emocionais, dentre eles, a ansiedade, causados pela falta de habilidades de compreender e gerir as próprias emoções e de acolher e interpretar as emoções e sentimentos alheios. Em se tratando dessa questão, Goleman (1995, p. 254) destaca:

Este final de milênio está se configurando como a Era da Melancolia, do mesmo modo como o século vinte se tornou a Era da Ansiedade. Dados internacionais mostram uma

espécie de epidemia moderna de depressão [...] Desde o início do século, cada nova geração tem vivido sob maior risco que aquela que antecedeu de sofrer de depressão grave [...] no transcorrer da vida. E esses episódios estão começando cada vez mais cedo. A depressão na infância, antes praticamente desconhecida (ou, pelo menos não reconhecida) surge como um dado no panorama moderno.

Relevante levar em consideração, de acordo com as falas das docentes, que a educação socioemocional é um aspecto muito importante a ser desenvolvido desde a Educação Infantil. No entanto, ao investigar as percepções sobre a proposta da BNCC para o desenvolvimento das competências socioemocionais, aspectos inquietantes quanto à sua compreensão e ao seu desenvolvimento são manifestados, conforme revelam as falas a seguir.

PA/1 A - Eu acho bem importante claro, [...]. Só que a gente precisaria aprofundar mais também, [...] como trabalhar, de que maneira... tendo mais apoio [...].

PC/1 - Até eu estava estudando a respeito disso, e eu acho, assim, [...] que é importante eles colocarem essa questão porque, às vezes, na vivência, a gente acaba deixando um pouco de lado. Então, tendo uma, uma norma assim, uma, uma coisa registrada, a gente se policia mais pra trabalhar isso [...]. Então, eu acho bem importante eles terem colocado isso na BNCC pra que seja, que entre mais em vigor em muitas salas, em muitos espaços. [...]. Então, a BNCC resgatou isso e eu acho importante.

PF/2 - Eu percebo, assim, como algo que deu um início [...]. Então, já consta em um documento, isso é muito bom! E eu percebo como algo possível de fazer, depende a proposta que você vai abordar, o como você vai fazer. Ainda eu sinto, não sei se talvez ainda falte, talvez seja ainda muito sucinto isso dessa questão socioemocional que consta no documento. Talvez precise ir um pouco mais além ainda [...]. Talvez, agora, é a ideia que [...] vem a funcionar, mas é uma caminhada. [...] não vai funcionar de hoje pra amanhã, até porque os próprios profissionais que estão atuando precisam aprender a como fazer, como desenvolve. Como você trabalha isso na criança se não foi trabalhado com você isso antes? Então, é algo possível, mas, talvez, precise se iniciar um trabalho com os próprios profissionais pra depois você conseguiu chegar na criança [...].

PL/3 - E essa questão da parte emocional, eu acho que é fundamental. Se não se colocasse ali, como que tem que! Não se ia trabalhar.

A partir das falas, depreende-se que as docentes sentem necessidade de um maior conhecimento sobre o tema em questão. Essa fragilidade fica evidente por considerarem que as competências socioemocionais devem ser desenvolvidas por constarem na BNCC, e não por convicção ou concepção própria sobre a sua importância. Atenta-se também para as angústias e inseguranças das docentes quanto à compreensão das competências socioemocionais e a forma de contemplar o seu desenvolvimento nos contextos da Educação Infantil. Nesse sentido, a fala da professora PG/2 reforça esses fatores.

PG/2 - Eu acho que, em um primeiro momento, quando tu fala em competência socioafetiva, socioemocional o termo que se usa assusta um pouco, me assusta como

professora [...]. Justamente nesse sentido, qual é o meu papel agora [...]. O que que eu preciso estar atenta, o que que eu preciso aprender de novo pra que eu possa chegar, [...] até a criança pra que ela também desenvolva a competência dela. Então, eu me assusto. Eu me assusto porque é uma área muito importante. [...] Porque essa é a idade ali das descobertas, das emoções, dos sentimentos, enfim, é tudo junto. E aí? Será que eu dou conta como profe? É uma responsabilidade muito grande.

Por meio da fala da professora, percebe-se a sua preocupação diante da responsabilidade de desenvolver as competências socioemocionais e a dúvida quanto ao seu papel nesse processo, revelando uma crise de identidade profissional. Essa manifestação da docente vai ao encontro do que constata Marchesi (2008, p. 34): “O que as pesquisas recentes tornam evidente é que os professores precisarão enfrentar situações muito diversas ao longo de sua vida profissional devido a mudanças na educação e ao estilo de vida das novas gerações de alunos.”

Importante destacar que, durante o ano de 2019, foram realizados estudos sobre a BNCC, nos denominados “dias D”, com o objetivo de preparar gestores, coordenadores, professores e demais integrantes das equipes escolares para a sua implementação. No entanto, conforme apontam as entrevistas, as formações foram insuficientes para dar conta de todas as exigências presentes na respectiva Base.

PH/2 - Vou te falar sinceramente, [...] a questão da Base, eu acho que eu, particularmente, ainda preciso estudar muito porque não sou conhecedora, muito pouco. Porque [...] a gente tem os encontros, mas eu acho que tá se perdendo de tu sentar e realmente focar no que a Base tá falando. [...] Então eu vou ter que me propor, [...] agora, começar a estudar mais, eu enquanto profe, porque, assim, eu acho que as formações que a gente tá recebendo não tão sendo muito produtivas. [...] eu acho que falta conhecimento pra eu te falar da Base hoje. Então, eu me sinto bem insegura [...].

Tendo em vista esse preparo e domínio das docentes, ao perguntar se elas se sentem preparadas para contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais, das 16 (dezesseis) professoras entrevistadas, 13 (treze) delas revelaram estar em processo de preparação e reconhecem que precisam mais estudos e aprofundamento, conforme as falas transcritas na sequência.

PD/1 - Na verdade, assim, eu acho que ainda nós estamos caminhando.

PA/1 - É, eu acho que ainda não estou preparada. Eu acho que a gente ainda precisa de mais aprofundamento, [...]. Um pouco mais de estudo sim e de amparo [...].

PF/2 - [...] eu acho que eu vou ter que buscar, [...] o como fazer isso, vou ter que ir buscar ajuda, [...] no quesito de formações [...] eu vou ter que estudar, me preparar para saber o como fazer [...]

PG/2 - Ah! Eu não me sinto preparada [...]

PH/2 - Sinceramente... eu acho que não. Eu acho que não. É assim, é uma coisa nova, que nem a questão da Base [...] Ano que vem, acho que já vamos ter muitas mudanças, [...] que a gente tem que trabalhar muito mais em cima da Base. [...].

PL/3 – Cem por cento não. [...] Porque, assim, o ano passado a gente teve um, dois momentos [...]. Este ano a gente teve um pouquinho mais, que deu um norte a mais, [...]. Mas eu não me sinto cem por cento preparada ainda [...] Na questão das emoções, mais ainda [...] eu digo que a Base não deu, assim, uma preparação.

PN/4 - Eu acredito, assim, que preparada, preparada, a gente não está, [...] a dificuldade é com relação a gente ter [...] todo esse conhecimento, [...] essa visão do desenvolvimento socioemocional da criança [...] porque na nossa formação a gente não teve isso [...]. Então, assim, eu acredito que ninguém tá preparado [...] de desenvolvê uma competência. **Mesmo porque é uma competência, algo muito amplo.** [...] às vezes, eu tenho dificuldade de lidá com as minhas próprias emoções. Como é que eu vou desenvolver uma competência na criança, [...]. Então, eu acredito que nós precisamos ter mais conteúdo (grifo nosso).

A partir da leitura e análise das falas das professoras, atenta-se para a fala da PN/4, ao salientar que “uma competência é algo amplo”. Desse modo, ao considerar que as propostas da BNCC visam ao desenvolvimento de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas por meio das interações e brincadeiras, surgem as seguintes indagações: A maioria das docentes não problematizou o termo competência por estarem familiarizadas com ele ou por não considerarem sua amplitude e complexidade? Será que o termo passará a fazer parte dos chavões pedagógicos? Qual a real compreensão das docentes sobre o termo competência? Durante as formações, foram abordados conhecimentos sobre o termo e com relação aos objetivos do desenvolvimento das competências?

Nota-se também que, apesar de as docentes convergirem, em sua maioria, acerca da necessidade de formação e aprofundamento para o desenvolvimento das competências socioemocionais, algumas divergências são observadas, conforme comprovam as falas expostas.

PI/3 - Então, com esses momentos de estudo, clareou, [...]. Todo mundo realmente conseguiu entender a importância, [...] desse trabalho, a importância da inteligência socioemocional [...]. E eu acho que a Base, ela traz muito bem, traz fortemente isso [...] Então, hoje, assim, a gente se sente preparado. Eu posso dizer isso com mais firmeza, mais clareza do que talvez alguns meses atrás [...]

PE/2 - Eu acho que sim. Preparada na questão da minha sala de aula [...]

PC/1 - Então, eu acho, acredito que eu esteja preparada porque eu já fazia.

Observa-se que algumas docentes consideram que já vinham desenvolvendo diversos aspectos presentes na BNCC, inclusive no que tange ao desenvolvimento socioemocional. No entanto, é mister ter o cuidado para que não seja reduzida a importância nem mesmo a

complexidade das alterações e aperfeiçoamentos sugeridos pela referida Base ao acreditar que está ocorrendo somente uma mudança de nomenclatura.

PB/1 - Eu acho bem interessante e bem importante porque a gente vai desenvolver, [...]. É só o nome que tá ali [...] a gente já desenvolve, [...] já desenvolvia, talvez não com toda essa ênfase que está dando agora [...]. Tu vai trabalhar toda essa questão com a criança, todas as emoções [...].

PC/1 - Eu já contemplava isso na minha prática. E não tinha [...] nada registrado. [...] Então, tem muita coisa que eu percebo que eu já fazia antes mesmo de ser colocado na BNCC.

PD/1 - Eu acho que ela veio complementar tudo que a gente já tinha [...].

PE/2 - Olha, o pouco que a gente tava estudando sobre a BNCC, algumas coisas que vêm no documento a gente já pratica. [...] Mas, assim, boa parte do que a gente viu, a gente já trabalha [...]. Histórias ligadas à emoção a gente já trabalhava, o medo, a calma, a alegria, a tristeza, o que fazer com cada uma, como expressar cada uma também, [...]. Então, acho que, assim, dentro disso, [...] nós já trabalhávamos alguma coisa.

Ao analisar as falas das docentes, reforça-se a necessidade de aprofundamento sobre a BNCC e as competências socioemocionais, principalmente quando se trata do desenvolvimento de habilidades ligadas à educação socioemocional, pois, conforme especifica Maturana (1998, p. 92), “vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções” e, portanto, ainda há desconhecimento ou resistência a elas.

Importante destacar os recursos pedagógicos utilizados, tais como histórias, combinados, regras, “carinhas” com as expressões das emoções. Contudo, ressalta-se que a BNCC para a Educação Infantil determina que o desenvolvimento das práticas pedagógicas seja pautado na aprendizagem por experiência a partir das interações e brincadeiras, o que é fundamental para Dewey (apud TEIXEIRA, 2010, p. 33), pois a “experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram - situação e agente - são modificados”.

Diante disso, buscou-se saber das docentes se as dificuldades encontradas se relacionam à necessidade de ampliar os conhecimentos teóricos ou ao desenvolvimento da prática, uma vez que, conforme Vasconcellos (2011, p. 36),

A formação docente é, atualmente, um dos mais importantes e delicados desafios da luta pela qualidade democrática da educação escolar. Merece relevo porque, como em qualquer profissão, a qualidade do trabalho está estreitamente vinculada à formação teórica e prática do trabalhador.

Nesse sentido, ao considerar o anseio pela equidade presente na BNCC e, portanto, o

direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, enfatiza-se o quanto é indispensável rever as propostas de formação inicial e continuada dos cursos que habilitam professores para atuarem nos espaços escolares, aproximando a teoria da realidade da prática docente.

Conforme as entrevistas realizadas, a maioria das falas das docentes converge ao se referirem à falta que sentem da teoria e da prática para poderem contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais.

PN/4 - Eu acho que os dois, tanto o conhecimento, a leitura, [...] quanto à questão da prática. Que no momento que você busca, você conhece, você lê, quando tu vai tá na tua prática, tu vai tá também [...] acessando aquilo tudo que você leu, que você adquiriu enquanto conhecimento pra também trazer pra prática. Mas falta muito [...] nessa questão de desenvolver a competência socioemocional.

PO/4 - Eu acho que tem que caminha junto, [...] porque querendo ou não, tu sempre tem o intuito de resolver um conflito ou lidar com as emoções das crianças do teu jeito, a partir das tuas vivências [...]. Mas a teoria, em si, ela te traz uma base [...] de como é o certo lidar com as situações [...]. Do modo como tu pode intermediar ou até onde tu pode ir com certas situações. Então, elas têm que caminhar juntas [...].

PM/4 - Eu acho que as duas coisas. [...] tem que ter mais embasamento teórico, e [...] informações. Mas eu acho que a prática é bem importante porque realmente as formações [...] muitas vezes, é só teoria, e a gente precisa saber como acontece na prática mesmo. Então, eu acho que as duas coisas, [...] faltam e seriam importantes.

Sabe-se que teoria e prática precisam andar juntas. No entanto, percebe-se que há fragilidade na formação inicial e continuada, ambas essenciais para que o professor acompanhe as mudanças educacionais, bem como os resultados das novas pesquisas e estudos. Só assim, é capaz de refletir, aperfeiçoar sua prática e se reconhecer como construtor do saber. Esses fatores ficam evidentes na pesquisa realizada por Gatti (2010), ao tratar dos currículos de formação dos professores para os Anos Iniciais da Educação Básica, os quais ocorrem distantes das realidades vivenciadas no fazer docente. Para a autora,

observou-se um evidente desequilíbrio entre teoria-prática, em favor de tratamentos mais teóricos [...] e que a escola, como instituição social de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar (GATTI, 2010, p. 1372).

Complementarmente, Pimenta (1997) contribui com o apontamento de Gatti (2010), referindo-se às consequências na prática pedagógica, ou seja,

as consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não

pode constituir seu *saber fazer*, senão a partir de seu próprio *fazer* (PIMENTA, 1997, p. 10, grifo da autora).

Embora esses dados sejam relevantes, para algumas docentes, o desenvolvimento das competências socioemocionais instiga a necessidade de maior conhecimento teórico. Para elas, por meio da teoria, pode-se refletir sobre a prática, conforme demonstram em suas falas.

PB/1 - Eu vou ser bem sincera contigo. Eu acho que, para mim, ainda falta [...] mais leitura. Eu preciso me deter mais na teoria [...].

PH/2 - Então, eu acho que eu precisaria [...] estudar mais pra ter uma base mais teórica, [...] alguns conceitos, opiniões de pessoas que têm mais conhecimento na área das emoções, [...] que me ajudariam a desenvolver melhor o trabalho. [...] eu acho que, no meu caso, eu vou ter que estudar mais a parte teórica [...]. Porque, muitas vezes, a gente acha que sabe, mas não sabe, né [...]. Então, eu vou ter que estudar mais.

PG/2 - A gente tá discutindo desde que foi lançada a Base ainda lá no início [...]. Nós estudamos a Base em si, [...] essa questão ampla, sim. Mas em cada competência não aprofundei, não sei, não li nenhum texto sobre emocional ainda, do que a Base traz ou que autores trazem, desconheço até autores que tratam do assunto.

Em cada uma das falas percebe-se que há superficialidade nos conhecimentos relacionados às emoções e às competências socioemocionais. Verifica-se a transparência das docentes ao identificarem e afirmarem que precisam conhecer e estudar teorias e conceitos, inclusive, aprofundar os estudos da BNCC para adquirirem conhecimentos mais sólidos, pois, conforme a fala da professora PH/2, “[...] muitas vezes, a gente acha que sabe, mas não sabe, né?” Desse modo, deve-se considerar a necessidade da busca constante pelo conhecimento, pois como Descartes (1996, p. 23) chama atenção em sua obra “O Discurso do Método”, “nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal”.

Infere-se, portanto, que as mudanças têm seu início a partir do momento em que os profissionais reconhecem as fragilidades e necessidades que implicam no desenvolvimento da prática cotidiana. Consoante Pimenta, (1995), a teoria possui significado e produz a práxis somente se estiver entrelaçada com a prática e proporcionar a transformação de uma determinada realidade, ou seja,

a atividade teórica é que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente (PIMENTA, 1995, p. 63).

Malaguzzi (apud GANDINI, 2016b, p. 74), corrobora com essa afirmação ao salientar que “A função da teoria é ajudar os professores a compreenderem melhor a natureza dos seus

problemas. Dessa forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria”.

Outrossim, para outro grupo de docentes entrevistadas, as dificuldades se referem à prática. Esse fator revela os reflexos de uma formação inicial, baseada em um currículo focado nas teorias, porém distante do campo de atuação. Essa fragilidade torna-se evidente nos espaços escolares, quando os professores encontram dificuldades para associar a teoria à prática, o que reflete nas dificuldades encontradas para contemplar o “como fazer”.

PA/1 - Eu acho que da prática de desenvolver [...].

PI/3 - A maior dificuldade, hoje, é botar na prática, [...] é fazer acontecer na prática, com certeza! [...].

PL/3 - Eu acho que os dois, mas principalmente a prática [...] E muita coisa prática, estudo prático sobre a Base a gente também não tem. Sabe? Que te dá um norte de como fazer. Então, a gente tenta procurar umas... mas falta ainda.

As docentes apontam as dificuldades para desenvolver a prática, entretanto, convém ressaltar que a prática deve se constituir a partir da reflexão das vivências e experiências do cotidiano. E essas reflexões devem se pautar em teorias e estudos que servem de base científica para compreender, repensar e ressignificar a prática, como enfatiza Pimenta (1997, p. 10): “Os saberes sobre a educação e a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes, só se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora”.

Ademais, outro ponto perceptível quanto às dificuldades de desenvolverem a prática, relaciona-se a uma pedagogia transmissiva, de reprodução de “conteúdos” ou de “receitas” prontas, que não consideram o interesse das crianças e o aprender por experiência como aspectos expressivos para o aprendizado, conforme se observa nas falas a seguir.

PK/3 - Formas de trabalhar a prática. Com certeza, porque a teoria, se tu é um profissional que tu tem vontade de aprender, tu pode buscar. Só que a prática não é assim, entende? E o que tá faltando, no meu ponto de vista, é a prática. Porque a gente tem até um livro que a gente segue que tem as fotinhos, o fato de ter mais as fotos pra dá sugestão, auxilia mais do que a própria leitura do que tá dizendo lá, [...]. Então, é total a prática, sim.

PE/2 – Hoje, [...] nós não temos quase tempo de planejar [...] agora que a gente tá tendo meia hora só [...]. Então, assim, você pensar na atividade e explorar ela, pra mim, é muito mais fácil de que ficar lendo muito. [...] Quem sabe, assim, trouxe uma proposta, vamos desenvolver em cima disso. É diferente! Porque eu vejo quando a gente tem a formação do “dia D”, como é massacrante aquilo pra gente! [...] Então, isso que eu digo, assim... Você dá ideia pra prática pra mim; é muito mais interessante. Não que não seja legal a teoria, mas a teoria, tu fica lá... [...] Parece que eu, pra mim, brilha mais os olhos [...].

Em conformidade com Gatti (2013, p. 55), “prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores”. Sob tal premissa e de acordo com a BNCC, o currículo deve partir das especificidades que compõem cada instituição enquanto que as práticas pedagógicas devem levar em conta as crianças, suas curiosidades e seus interesses. Assim, para que a prática pedagógica seja significativa, deve respeitar essas particularidades, não sendo possível, portanto, reproduzir atividades prontas.

Por essa, entre outras razões, as leituras relacionadas às possibilidades de desenvolver a prática servem para inspirar e instigar os docentes a refletirem sobre a sua realidade. Destarte, essa reflexão só é possível a partir do conhecimento das teorias que embasam a prática. Logo, é basilar que os docentes estejam em processo de formação constante.

À vista disso, Barbosa e Richter (2015, p. 194) asseveram:

Algumas vezes, o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre.

Relevante salientar que não basta apenas o conhecimento de diferentes teorias ou novas práticas, haja vista que é imprescindível desenvolver e aperfeiçoar habilidades de escuta sensível e de observação atenta às experiências produzidas pelas crianças. Além disso, por meio de um olhar crítico, produzir um diálogo com as teorias para, assim, conduzir os fazeres pedagógicos a partir de uma prática reflexiva que se constrói a partir das experiências realizadas pelas crianças no cotidiano de cada instituição. Para Medeiros e Cabral (2006, p. 5), essa prática reflexiva favorece a formação da criticidade, uma vez que

podemos concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo de uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica.

Pelas manifestações das docentes, depreende-se a importância atribuída à educação socioemocional, porém elas ainda se sentem inseguras quanto à forma de contemplar as competências socioemocionais no cotidiano da Educação Infantil. Portanto, há necessidade de aprofundamento do conhecimento acerca dos aspectos gerais da BNCC, de modo especial, das competências socioemocionais, objeto desta investigação. Ademais, há necessidade de compreensão dos aspectos vinculados à organização do currículo e do planejamento

pedagógico, os quais devem ser contemplados por meio dos campos de experiências.

Considerando a relevância dos aspectos abordados neste item, o próximo tópico focaliza a análise de aspectos ligados à proposta pedagógica e ao planejamento da prática docente para o desenvolvimento da educação socioemocional na Educação Infantil.

5.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA E REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposta pedagógica ou Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresenta-se como guia que orienta o percurso e o planejamento das ações e metas das instituições de Educação Infantil, sendo, portanto,

o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 13).

Importante destacar que a proposta pedagógica deve ser elaborada, considerando os três princípios indispensáveis já mencionados: éticos, estéticos e políticos e ter como finalidade

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.18).

Para obtenção de tais objetivos, o artigo 9º das DCNEI (2010) considera as interações e brincadeiras como pilares da construção do currículo e das propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Assim, o desenvolvimento e o aprendizado ocorrem por meio das experiências elaboradas a partir das interações entre “crianças e professoras/adultos; crianças entre si; crianças e objetos; crianças e o ambiente e crianças, instituições e famílias”. (BRASIL, 2012, p. 15).

Aliada às interações, as brincadeiras desempenham um papel fundamental na infância, pois, por meio delas, as crianças atribuem compreensões e significados às diversas situações do seu cotidiano. É por meio delas que “as crianças significam o mundo ao seu redor, criam hipóteses, elaboram teorias, imaginam, se relacionam, criam, enfim - trabalham [...] Pelo brincar, a criança compreende a si mesma a partir da relação com o meio, o outro e com o objeto”. (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019, p. 30).

Salienta-se que as vivências proporcionadas por campos de experiências, por meio dos quais devem ser contemplados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, incluindo as competências socioemocionais, devem garantir às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e se conhecer. Quanto aos campos de experiências, a BNCC esclarece que eles “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2017, p. 40).

Nesse sentido, torna-se pertinente ressaltar que os campos de experiências se originam das experiências propostas no artigo 9º das DCNEI¹⁸ para o desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil. Eles têm suas bases nas Indicações Curriculares Nacionais Italianas as quais contribuíram para que o “currículo da Educação Infantil brasileira viesse a ser repensado e reestruturado”. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 186).

No seguimento deste estudo, é possível observar os campos de experiências da BNCC e a sua relação com os campos de experiências presentes nas Indicações Curriculares Nacionais Italianas.

Quadro 3 - Comparativo dos campos de experiência brasileiro e italiano.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS BNCC - Educação Infantil	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS Indicações Italianas
O eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	Eu e o outro O corpo e o movimento Imagens, sons, cores Os discursos e as palavras O conhecimento e o mundo

Fonte: Autora, 2020.

¹⁸ I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 99).

Nesse contexto, Fochi (2015, p. 221) frisa que a “organização de um currículo por campos de experiências consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças”, por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados a cada campo como consta no documento do Ministério da Educação que trata sobre os campos de experiências na Educação Infantil:

O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade (BRASIL, 2018, p. 10).

Com base nos pressupostos explicitados, buscou-se identificar, na entrevista realizada, como são elaboradas e definidas as ações e metas que constituem o conjunto de práticas, por meio das quais se objetiva contemplar, juntamente com os demais aspectos presentes na BNCC, o desenvolvimento das competências socioemocionais no cotidiano das instituições de Educação Infantil que fizeram parte da pesquisa. Importante salientar que esse aspecto é relevante e significativo à resposta da pergunta central da pesquisa, visto que a forma como são pensadas e elaboradas as propostas pedagógicas e o currículo revela ações, concepções, convicções e fragilidades. Referente a esse aspecto, destacam-se as seguintes falas das docentes:

PG/2 - Eu acho que, nesse momento, não, [...] nesse ano, a gente não parou nenhuma vez pra pensar especificamente no emocional da criança [...]

PD/1 - Na verdade, nos planejamentos que a gente conversa [...]. Mas vou ser bem sincera, não específico esse tema. A gente fala de todos os temas da Base [...].

PF/2 - Foram feitas algumas reflexões com relação ao desenvolvimento integral. [...]. Então, não só do cognitivo, mas de todas as outras áreas que também são muito importantes e, entre elas, as emoções e os sentimentos. Mas não foi se aprofundado em como fazer isso especificamente; como você fazer, ajudar, auxiliar, mediar nesse processo de gestão das emoções, com as crianças. Não foi abordado especificamente isso não. Hoje se faz a leitura, [...] do documento num todo, se faz a reflexão [...] do que a Base traz, mas não foi atentado só pra essa questão.

PA/1 – [...] A gente tem, mas é pouco tempo também porque é os dias que a gente para do “dia D” e nos planejamentos é uma pinceladinha, porque senão fica pouco tempo pra gente planejar. Então, como te digo, a gente esbarra ali na falta de tempo.

A partir das falas das docentes, percebe-se que os estudos e diálogos ocorrem durante as formações - “dias D” e nas reuniões de planejamento. Todavia, esse espaço de tempo não é suficiente. É preciso viabilizar mais tempo para os planejamentos e formações com o objetivo

de aprofundar os estudos e dar subsídios para elaboração do planejamento da prática de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC. Conforme as convergências apresentadas nas entrevistas, evidencia-se que os estudos realizados nos “dias D” abrangem superficialmente os aspectos gerais da BNCC. Além disso, os conhecimentos relacionados às emoções e às competências socioemocionais não estão entre as prioridades estabelecidas.

Por intermédio das respostas dadas pelas docentes, verifica-se também elas não consideram a presença da educação socioemocional no PPP o qual direciona, entre outros aspectos, as ações e os objetivos relacionados à aprendizagem das crianças de cada instituição de Educação Infantil. Oportuno destacar que essa falta de compreensão acerca da relevância do tema dificulta a sua inserção no projeto pedagógico.

Esses fatores apontam para incertezas quanto à efetivação da educação socioemocional na prática docente. No entanto, devido aos estudos e às evidências constatadas no decorrer da pesquisa, pode-se afirmar que as emoções se apresentam de forma intensa e constante nas relações estabelecidas entre os atores que compõem os espaços da Educação Infantil. Assim sendo, é imprescindível a elaboração de propostas e ações que contemplem a sua compreensão e desenvolvimento. Acerca disso, Oliveira (2010, p. 4) assinala que, “devido ao projeto pedagógico ser um instrumento político, ele permite ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico”.

Sob essa ótica, torna-se pertinente a todos os educadores a participação nas decisões em torno das ações e metas que compõem o projeto pedagógico. Isso porque, por meio dele, projeta-se o currículo “que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais e que afetam a construção das identidades das crianças” e das instituições. (BRASIL, 2009, p. 6).

Nesse viés, em meio a tantas necessidades, incertezas, mudanças e mesmo constando em um documento específico - BNCC, será que as competências socioemocionais irão conquistar o seu devido espaço dentro dos currículos e projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil?

Acredita-se que as mudanças na maneira de conceber a importância das emoções e das relações sociais para o desenvolvimento integral das crianças, desde a primeira infância, só serão possíveis a partir do momento em que elas passarem a ser valorizadas. E isso só é possível por meio do conhecimento sobre funções, impactos e benefícios que elas exercem para a constituição dos sujeitos e para a sociedade.

Sob essa lógica e para aprofundar a análise sobre as ações que compõem o currículo e as práticas pedagógicas voltadas à educação socioemocional e ao desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil, o próximo tópico aborda os aspectos relacionados ao planejamento do professor.

5.4.1 A educação socioemocional no planejamento do professor

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 29, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica a qual tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, considera-se a educação socioemocional um aspecto relevante para que seja promovido o desenvolvimento integral das crianças, haja vista que “o desenvolvimento cognitivo é construído com base na estabilidade e na segurança socioemocional” (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 27). Assim, a educação socioemocional deve constar nos currículos escolares e fazer parte da prática pedagógica de todas as escolas de Educação Infantil.

De acordo com a BNCC (2017, p. 15),

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção **intencional** de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (grifo nosso).

Sob tal consideração, as DCNEI determinam que a criança, sujeito histórico e de direitos, deve ocupar o lugar central no planejamento curricular e, portanto, na prática pedagógica. Logo, o seu desenvolvimento deve ser oportunizado por meio das interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas e estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades e nos diferentes contextos culturais (BRASIL, 2010).

Ao considerar que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil ocorrem por meio dos campos de experiências, a partir das interações e brincadeiras, buscou-se identificar como os docentes planejam suas propostas pedagógicas para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Sobre esse aspecto, as docentes assim se manifestaram:

PF/ 2 - É, na verdade, se fala algumas coisas disso, mas, [...] no planejamento do professor, eu não percebo que tenha muito dessa questão da educação socioemocional. Eu percebo mais na prática com os conflitos que surgem, na hora que surgem.

PD/1 – [...] a gente não põe isso no projeto por escrito [...]. Sempre que a gente percebe que tem alguma coisa que a gente poderia trabalhar ou enfocar ou dá mais ênfase, a gente sempre procura. Ah, vamos fazer um teatro, vamos contar uma história diferente, vamos trabalhar com fantoche [...] sempre, nessa parte.

PG/2 – [...] No planejamento que a gente faz, no total, acho que ele nem é contemplado [...] especificamente. Eu acho que isso é mais do dia a dia de cada professor. Mas na hora de planejar, a gente não tem planejado [...]. É no dia a dia, [...] na situação que aconteceu. [...] No momento do conflito! [...] Claro, a gente tem brincadeiras, por exemplo, de cuidado com o colega; a gente tem a massagem, a música de calma [...]. Isso é planejado, isso a gente tem. Uma hora de psicomotricidade, o cuidado com o colega, mas nem sei se é. É emocional? Então, essas atividades, a gente planeja até. Tu vê como é confuso [...]. A gente nem sabe se é ou não é da competência. [...].

Como se observa pelas falas das professoras, a educação socioemocional não consta no planejamento e sua compreensão é muito vaga. As docentes têm a convicção que o aprendizado ocorre no dia a dia, a partir das situações e conflitos que se apresentam, por meio de “atividades isoladas”. Isso apenas reforça a ideia de educação socioemocional amparada em um viés comportamental, conforme já mencionado nesta análise.

Contudo, é preciso considerar que a educação socioemocional não deve ocorrer de forma mecânica, em um momento específico. Distintamente, deve se dar a partir das interações e brincadeiras, permeando todos os tempos e espaços da Educação Infantil. Nesse sentido, o seu objetivo deve ser o de proporcionar, desde a primeira infância, o desenvolvimento de habilidades necessárias à vida, respeitando o direito das crianças de se desenvolverem na integralidade, como prescrevem as DCNEI:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (BRASIL, 2010, p. 88).

Os aspectos evidenciados nas falas das docentes também apontam para um planejamento pedagógico baseado em uma pedagogia tradicional, preocupada em desenvolver atividades. Sob esse aspecto, as DCNEI estabelecem que:

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (BRASIL, 2010, p. 93).

Constata-se que as crianças ainda não ocupam o lugar central no planejamento o qual deve ser elaborado com base nos interesses destas, de modo a lhes oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento a partir das experiências produzidas pelo brincar e interagir, na relação com seus pares, espaços, tempos e materialidades.

De acordo com as Indicações Curriculares Nacionais Italianas para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução,

adquirir competências significa brincar, movimentar-se, manipular, ter curiosidade, perguntar, aprender a refletir sobre a experiência por meio da exploração, da observação e do confronto entre propriedades, quantidades, características, fatos; significa escutar - e compreender - narrações e discursos, contar e revocar ações e experiências e traduzi-las com marcas pessoais e compartilháveis; ser capaz de descrever, representar e imaginar, “repetir, com simulações e jogos de papel, situações e eventos com linguagens diferentes. (ITÁLIA, 2015, p. 48).

Ao refletir sobre as palavras supracitadas, percebe-se que o desenvolvimento das competências, entre elas, as socioemocionais, devem se dar por meio do brincar, do explorar, do confronto, da fala, da escuta, da observação, da pergunta, da reflexão e, portanto, das diferentes linguagens. A partir desses fatores, oportuniza-se às crianças a participação ativa nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, os quais devem ocorrer de forma significativa por meio das experiências vivenciadas pelas e com as crianças.

De acordo com Horn (2004, p. 18), “As crianças aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor”. No entanto, as falas das docentes revelam a necessidade de apropriação de novos conceitos e concepções relacionadas ao desenvolvimento da prática pedagógica baseada no protagonismo da criança e na elaboração do conhecimento por meio da experiência. Convém frisar que, nesse processo, o professor se apresenta como mediador.

Referentemente a tais práticas, as DCNEI estabelecem que

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2010, p. 86).

A partir das contribuições das DCNEI, nota-se que as práticas não devem ocorrer de forma compartimentada, mas estruturadas, com intencionalidade e indivisibilidade, abrangendo o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, conforme consta nas Indicações Curriculares Nacionais Italianas: “a definição e a realização das estratégias educativas e didáticas devem sempre considerar a singularidade e complexidade de cada pessoa, de sua identidade articulada de suas aspirações, capacidades e de suas fragilidades, nas várias fases de desenvolvimento e de formação”. (ITÁLIA, 2015, p. 23).

De acordo com essa premissa, as DCNEI definem que,

em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (BRASIL, 2010, p. 93).

Entretanto, diante das contribuições das docentes, percebe-se que as atividades relacionadas às emoções são pensadas de forma isolada, pontual e transmissiva, com foco na leitura das expressões emocionais e nas manifestações dos sentimentos, sem considerar a complexidade e a amplitude da competência, nem mesmo as possibilidades de contemplá-las.

PH/2 - Eu acho que ainda não. [...] A gente vai, no dia a dia, percebendo. [...] Então, eu acho que, assim, tu planeja em cima do teu problema na sala. Não que eu vou pra sala com isso planejado. Eu vô vê no decorrer do meu dia, da minha semana. Se eu vejo necessidade, que tem algo assim beeem nítido ali da criança, então, eu vou procurar uma estratégia pra trabalhar, mas não que eu vá [...] no meu planejamento [...] eu acho que não. Isso vai de cada turma porque cada turma tem [...] as suas particularidades.

PJ/3 - No dia a dia, no momento que você senta pra planejar a tua semana, a tua aula, o teu projeto sobre alguma coisa, ali você vai tentando pensar o que que tu vai colocar, que tu vai trabalhar essas experiências, nesses campos, com as crianças [...]. E vai de você buscar. Eu acho muito a questão da psicomotricidade, a gente trabalha muito a psicomotricidade, o lúdico, a dança, a brincadeira, e nesse tipo de atividade, a gente observa muita coisa nessa questão emocional também [...].

PB/1 - Através [...] de histórias, da hora do conto que a gente faz bastante, até essa questão que teve ali umas mordidinhas na minha turma. A profe de apoio vai vir, [...] a gente vai trabalhar uma história... Então, a gente tenta a partir do que acontece ali, dentro da sala de aula [...]. E de musiquinhas. A gente tem a questão do filminho também e das atividades que a gente se propõe, [...] ao longo do dia.

Por meio das falas, infere-se que expressar emoções e sentimentos é visto como sinônimo de “problema”, e por vezes, não é considerado “legal” expressá-los, sendo, portanto, necessário controlá-los ou evitá-los. Apesar disso, as reações emocionais das crianças precisam ser percebidas e acolhidas pelas docentes, considerando que é a forma delas comunicarem os

sentimentos que ainda não conseguem verbalizar. Portanto, antes de qualquer julgamento, é importante escutar as crianças, acolher, validar e nomear as suas emoções. Logo, possibilitar-lhes a percepção de que as emoções, tanto as positivas quanto as negativas, são importantes, permite que as crianças aprendam a expressá-las e falar sobre elas sem dificuldade.

Em relação às emoções, Salovey e Sluyter (1999, p. 29) enfatizam que “uma qualidade que parece importante é que as emoções sejam compreendidas sem exagero ou diminuição de sua importância”. Já para Oliveira (2013, p. 210),

O estudo do papel do educador junto às crianças não pode descuidar do exame das relações que elas estabelecem entre si nas diferentes situações. Atos cooperativos, imitações, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre tantos outros, são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são frequentes nas creches e pré-escolas, devendo os professores criar condições para lidar positivamente com elas.

Considera-se relevante, portanto, aprofundar os conhecimentos sobre a importância das emoções e dos sentimentos das crianças e ajudá-las a reconhecê-las e legitimá-las, conforme argumenta Rinaldi (2016, p. 176): “reconhecer e falar dos sentimentos nos leva a outra parte de nossa identidade que, se não fosse por isso, ficaria incógnita, mas poderia explodir de forma nem sempre muito educadas”.

Para Martins Filho e Martins Filho (2019, p. 38),

[...] a mediação qualificada e a interação humana da professora e das crianças entre si como categorias essenciais para a formação integral de cada sujeito. Nesse sentido, afirmamos a importância da intensidade dos relacionamentos, da convivência e das interações sociais que perpassam instante a instante no decurso da vida cotidiana.

É na relação com os pares e nas diversas vivências produzidas nessas relações que “a criança procura dar um nome aos estados de humor, experimenta o prazer, a diversão, a frustração, a descoberta; se choca nas dificuldades da divisão e nos primeiros conflitos, supera progressivamente o egocentrismo e pode colher outros pontos de vista”. (ITÁLIA, 2015, p. 56). Dessa maneira, possibilita-se à criança a elaboração de hipóteses e a apropriação de experiências e aprendizados significativos, construídos por meio do seu protagonismo, o que, para Dewey (1979, p. 24), é primordial, visto que

não se pode efetuar pela transmissão direta de convicções, emoções e conhecimentos, o desenvolvimento, nos seres mais novos, das atitudes e estados mentais necessários à contínua e progressiva vida de uma sociedade. Ela efetua-se por intermédio do meio. O meio consiste na soma total das condições necessárias para a realização das atividades características de um ser vivo. O meio social consiste em todas as

atividades de seres semelhantes intimamente associados para a realização de seus fins comuns. Ele é verdadeiramente educativo em seus efeitos, na medida em que o indivíduo participa de alguma atividade conjunta. Contribuindo com sua parte na atividade associada, o indivíduo adota os fins que a estimulam, familiariza-se com seus métodos e materiais, adquire a necessária habilidade e impregna-se de seu modo de sentir.

Nesse sentido, outro aspecto considerado relevante para o desenvolvimento da educação socioemocional se relaciona com o planejamento, com o cuidado e com a estética dos espaços e ambientes educativos, reconhecidos por Loris Malaguzzi como “terceiro educador”. (RINALDI, 2016, p. 146). A maneira como são pensados e organizados os espaços e a forma como ocorrem e são conduzidas as relações entre os atores que os habitam refletem as concepções que guiam a prática pedagógica das instituições, conforme assinala Greenman (1988 apud GANDINI, 2016, p. 329):

Um ambiente é um sistema vivo e mutante. Mais do que o espaço físico, ele inclui a forma como o tempo é estruturado e como se espera que os papéis sejam desempenhados. Ele condiciona como nós nos sentimos, pensamos e nos comportamos, além de afetar dramaticamente a qualidade das nossas vidas [...]

Para tanto, organizar um ambiente planejado intencionalmente, pautado no acolhimento, na cooperação e nas relações e que, além disso, respeite e valorize as crianças, seus tempos, suas potencialidades e subjetividades, contribui para a elaboração de aprendizagens socioemocionais saudáveis. Para Gonzalez-Mena (2015, p. 55) é justamente esse ambiente emocional que “afeta profundamente como as crianças se desenvolvem e tem impacto em sua habilidade de aprender”.

Nessa perspectiva, Malaguzzi, em entrevista a Lella Gandini (2016, p. 61) corrobora: “Todas as considerações nos lembram que a forma como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que elas aprendem. O seu ambiente deve ser organizado para estabelecer a interação entre o reino cognitivo e o reino das relações e do afeto”.

Referentemente à importância do ambiente, a fala da professora PB/1 apresenta uma certa peculiaridade se comparada às falas das demais docentes, pois considera que a educação socioemocional pode ser planejada “através da gente tentar organizar um ambiente acolhedor, que elas se sintam bem, que elas sintam essa afetividade”. Sobre esse aspecto, Gonzalez-Mena (2015, p. 271) ressalta que “deve-se dedicar tanto cuidado e consideração no planejamento de um ambiente socioemocional saudável e seguro quanto ao planejamento de um ambiente físico”. Complementarmente, as DCNEI preconizam que

as instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2010, p. 88).

Nessa perspectiva, percebe-se a importância da escuta sensível para a organização dos espaços, por meio dos quais devem ser proporcionadas vivências afetivas agradáveis e desafiadoras. Estas devem instigar as crianças, desde bem pequenas, a realizarem suas experiências de maneira autônoma para que, assim, possam desenvolver e aprimorar os conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Destaca-se que a conquista da autonomia é um fator imprescindível para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma vez que

desenvolver a autonomia significa ter confiança em si e confiar nos outros; provar satisfação no fazer sozinho e saber pedir ajuda ou poder exprimir insatisfação e frustração, elaborando progressivamente respostas e estratégias; exprimir sentimentos e emoções; participar das decisões emitindo opiniões, aprendendo a operar escolhas e assumir comportamentos e atitudes sempre mais conscientes (ITÁLIA, 2015, p. 48).

Ainda assim, verifica-se, no decorrer da análise desta categoria, que a educação socioemocional não consta no planejamento pedagógico das instituições entrevistadas. Com isso, identifica-se o desenvolvimento de atividades pontuais e mecânicas que não consideram o protagonismo das crianças, nem mesmo as interações e as brincadeiras como meios para contemplar a educação socioemocional no seu sentido amplo, que vai além de reconhecer e nomear as emoções.

Apesar disso, julga-se pertinente ressaltar, uma vez mais, a importância da escuta sensível das crianças, de suas emoções e subjetividades para conduzir a prática pedagógica e a organização dos espaços, pois, de acordo com Rinaldi (2016, p. 24), “por trás do ato de *escuta* existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. Escuta é emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções” (grifo da autora). Portanto, para contribuir com a educação socioemocional das crianças, é mister que a escuta sensível integre todos os sentidos.

Ao considerar, portanto, a escola como um espaço que se constitui por meio das relações e que a aquisição de habilidades socioemocionais ocorre a partir da qualidade das relações e

dos afetos, da escuta sensível, da organização do espaço, o próximo tópico aborda a forma como a educação socioemocional é contemplada nas discussões pedagógicas da escola, com o objetivo de refletir acerca da importância das relações entre criança, escola, família e comunidade.

5.4.2 As relações entre criança, escola, família e comunidade e a educação socioemocional

As escolas constituem-se como espaços singulares, inseridos em contextos culturais diversificados que integram as identidades e as especificidades de cada sujeito que compõe essas instituições. Assim sendo, “a escola infantil é uma organização complexa, na qual ocorrem acontecimentos complexos. Essa é a sua identidade irreduzível”. (HOYUELOS, 2019, p. 25). Desse modo, os elementos que compõem essas organizações complexas se relacionam com particularidades, dinâmicas, convicções e anseios das famílias, das crianças, dos docentes, dos gestores, da escola, da comunidade e do sistema. Pelo fato de todos estarem conectados em uma mesma estrutura, sofrem influências uns dos outros, como esclarecem Deleuze e Guatari (1977 apud HOYUELOS, 2019, p. 26):

[...] qualquer ponto pode ser conectado com qualquer outro ponto e, assim deve acontecer [...] Não há pontos ou posições em um rizoma como os que existem em uma estrutura, uma árvore, uma raiz. Só há linhas [...] É um mapa, e não um decalque. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber constantes modificações [...]

Diante disso, considera-se a fala de Marília Dourado¹⁹ (2019) ao enfatizar que “o que está na sociedade, está na escola” e vice-versa. Logo, percebe-se a relevância das relações e da cooperação entre os diferentes atores que compõem as organizações escolares. A partir, portanto, de uma cultura de relações e afetos, pode-se contribuir com o desenvolvimento integral das crianças e com a construção de uma comunidade de aprendizagem, pois, de acordo com Libâneo (2017, p. 117), “A escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas”.

Para Delrio (2016, p. 97),

Acreditamos que cuidado gera cuidado; atenção gera atenção; uma criança que recebe confiança irá confiar. Cuidar das outras pessoas e do espaço comum é uma expressão da noção de afiliação e comunidade. A escola expressa a sociedade por meio da qual ela é gerada, mas a escola também é capaz de gerar uma nova sociedade. Uma escola

¹⁹ Coleta realizada em entrevista consentida por Marília Dourado, representante da Redsolare Brasil, durante a participação no curso na cidade de Reggio Emilia/Itália em maio de 2019.

que cuida gera uma sensação mútua de cuidado.

Atenta-se também para a importância das relações entre criança, escola, família e comunidade, a fim de se proporcionar o crescimento mútuo e a conquista de uma sociedade mais cooperativa, humana, cidadã e responsável pelas crianças e pelo seu futuro. Nesse sentido, “a escola não educa somente crianças, educa crianças e adultos em cooperação. Essa cooperação constrói uma cidade mais inclusiva, mais amorosa, mais sensível, mais respeitosa, mais participativa, que são os aspectos essenciais da formação socioemocional”. (DOURADO, 2019).

Em meio às inúmeras incertezas sociais, políticas e econômicas da atualidade, até parece utopia, mas ainda se acredita que, por meio da educação e da parceria dos atores que compõem as organizações escolares, podem ocorrer mudanças expressivas na sua atmosfera e na dimensão que as circunda. Em relação a esse aspecto, Martins Filho (2011, p. 8) acredita que,

de fato, esse desequilíbrio social gera um sofrimento tão grande nas famílias mais carentes a ponto de levá-las a conflitos e violência. Mas em minha experiência como pediatra, professor, no convívio com crianças de várias classes sociais, percebo que o pior de tudo, mais do que a pobreza econômica, é a pobreza de afeto, de amor.

Sob esse ponto de vista, pode-se afirmar que, assim como as inúmeras aprendizagens, a educação socioemocional se constitui nos diferentes contextos com diferentes sujeitos e estes influenciam e são influenciados, formando, formando-se e transformando esses espaços, como acentua Fochi (2015, p. 35):

[...] a escola, enquanto um conjunto de contextos de vida coletiva, é compreendida aqui como um lugar da vida, tecido por vários fios juntos e em conjunto, tramados e constituídos pela ação do eu com o outro e do outro, que supõem estar em contínuo exercício de construção. Enquanto, nesse contínuo, juntos colhem e acolhem aprendizagens e descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Sob esse prisma, julgou-se pertinente investigar se as escolas, integrantes da pesquisa, consideram, em suas reflexões pedagógicas, a educação socioemocional como fator relevante no âmbito das relações entre criança, escola, família e comunidade. Como pôde-se perceber no decorrer desta análise, as docentes relacionam diversas dificuldades encontradas nos contextos escolares à pouca participação e à falta de diálogo com as famílias.

De acordo com a BNCC,

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los

em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar - especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 36-37).

A respeito dessa questão, eis as falas das docentes:

PF/2 - Tem alguns momentos sim [...] algumas formações que são proporcionadas aqui na escola, principalmente pela equipe de apoio. E nessas formações se objetiva trazer psicólogos, trazer pessoas que venham falar dessa questão familiar, dessa questão de relacionamento de pais com filhos, de escola com família. [...] pra ver as produções das crianças, o que eles construíram dentro do projeto anual e confraternizar com as crianças e com a escola sobre a temática abordada, dentro do projeto. Então, tem se feito momentos [...] de exposição de trabalhos e momentos, nesse sentido, assim, de comunidade. A questão da festa junina que tem se feito também.

PI/3 - Sim, a gente também trabalha com eventos durante o ano que é a integração escola-família [...].E são nesses momentos assim que a escola, que a família também consegue conhecer mais a escola com todas as outras profes, a própria direção. A gente consegue conversar com eles, ter esse momento mais, mais próximo... bem positivo.

PA/1 – Tem [...], a gente até já trouxe a família também. A gente procura trazer a família pra escola, escutar a opinião deles também. As crianças também têm essa oportunidade... a gente faz momentos de conversa, de rodinha, de diálogo com as crianças, com a família.

As entrevistas revelam que as escolas buscam a aproximação das famílias por meio de reuniões, exposições de trabalhos e festividades relacionadas a datas comemorativas, porém sem constar a educação socioemocional no planejamento dessas propostas. Apesar disso, esses momentos são essenciais para estreitar laços, estabelecer diálogos e intensificar a união entre os sujeitos pertencentes à comunidade escolar. Para estes, o objetivo maior deve ser a educação integral das crianças e a inserção destas na sociedade e no convívio com outras pessoas e culturas, como assinala Gerhardt (2017, p. 55), “as primeiras capacidades superiores do cérebro a se desenvolver são as sociais, e elas se desenvolvem em resposta à experiência social”.

Conforme consta nas Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (2009, p. 13),

A função da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver

o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história.

Para contribuir com esses fatores, reforça-se a importância de planejar momentos significativos que possibilitem a participação, a interação e a valorização das criações e dos aprendizados das crianças, aproximando os pais da escola, das crianças, das vivências e das aprendizagens proporcionadas, conforme esclarece a professora PE/2 na entrevista:

PE/2 - [...] geralmente a gente pensava algo que as famílias possam vir tá fazendo com seus filhos na escola, até pra criança se sentir valorizada. A mostra de trabalhos [...] até porque é uma valorização, [...] da criança [...]. A gente também, ano passado, teve a noite da família que foi bem emocionante, foi bem legal! [...] Então, tu via como os pais, assim, também ficavam feliz com isso [...] Há sempre uma proposta de aproximação da família com a escola, até pra família entender o que acontece dentro da escola. [...].

Percebe-se a riqueza afetiva nos momentos descritos pela professora, ao enfatizar que as crianças se sentem valorizadas e os pais ficam felizes. Essas vivências possibilitam a interação entre toda a comunidade escolar e contribuem para a construção de laços afetivos, bem-estar, valorização da autoestima, bem como experiências sociais e emocionais importantes para as crianças, de acordo com esclarecimento de Rinaldi (2016, p. 244):

As crianças, assim, sentem que cada uma delas é valiosa e competente [...] As crianças se emocionam e participam com paixão e orgulho visível quando veem imagens desses processos de aprendizagem exibidos em sala, coletados em uma publicação ou organizados em uma apresentação em vídeo ou digital [...] Autoestima e apreciação dos outros, junto da percepção de ser parte essencial da comunidade, tornam-se coisas de valor [...]

Corroborando com esse ponto de vista e considerando que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio da observação e da interação com seus pares, as Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares (2009, p. 76) enfatizam que:

Os vínculos afetivos e sua expressão são apreendidos culturalmente nas relações e nas interações com os outros. Portanto, a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, outros adultos e o ambiente, como organizam e realizam as ações cotidianas, também proporcionam às crianças, ao longo de sua permanência nos estabelecimentos de Educação Infantil, experiências estéticas que se refletem nos modos de estabelecer suas relações culturais.

No entanto, conforme professora PL/3, os momentos de interação proporcionados pela

escola não são planejados com o objetivo de promover a educação socioemocional.

PL/3 - **Não, que envolve um tema específico, não.** Foi mais tipo, assim, escola-família que, daí, interage todo mundo junto, a festa junina, sabe? Teve um sábado letivo de manhã que, daí, os pais vinham, cada profe organizava [...] o seu momento, a sua sala. Eu utilizei a massagem nesse dia [...] até um dos pais falou: “Mas profe, ele fica quietinho pra tu fazer a massagem?” Eu disse: “Bom, tu vai vê na prática!” Daí, eu botei tudo escuro, a musiquinha, primeiro, eles deitaram, os pais fizeram, depois, os pais deitaram e eles fizeram nos pais [...]. Muitos pais ficaram... “Mas ele gosta, né?” Aí, tu tem uma noção de que não, não faz em casa, não tem esse contato. **Mas voltado específico pro socioemocional, não** (grifo nosso).

Ressalta-se que a ocorrência de interação entre crianças, pais e professores, como relata a professora, em um ambiente previamente organizado, no qual se estabelecem relações prazerosas de afeto e respeito pela criança, contribui substancialmente para o desenvolvimento de memórias emocionais saudáveis. Essas memórias refletem na vida social e emocional das crianças e, posteriormente, na vida adulta, visto que, segundo prescrevem as Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares (2009, p. 32), a infância

não é apenas um momento no desenvolvimento das pessoas ou de uma faixa etária específica. A infância não pode ser vista como uma etapa estanque da vida, algo a ser superado ou, ainda, que termina com a juventude. A infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos.

A mesma professora - PL/3 - explicita, em seu relato, que os momentos de contato afetivo, os quais devem ser proporcionados durante a vivência, não ocorrem em casa. Logo, deve-se levar em conta que, possivelmente, esses pais não tiveram essas experiências afetivas quando crianças.

Para Salovey e Sluyter (1999, p. 34), “os indivíduos operam a partir de diferentes pontos de partida emocional. As oportunidades para o aprendizado de habilidades emocionais não são sempre iguais”. Por isso, é importante que as escolas proporcionem seguidamente momentos de contato afetivo para que, aos poucos, possam fazer parte também dos espaços familiares.

Não se pode deixar de levar em conta que, por um longo período de tempo, as emoções e os aspectos ligados a elas não eram reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Embora sabendo de sua importância, aspectos sociais, econômicos e culturais, dificultam que as famílias tenham o tempo necessário e de qualidade para se relacionar afetivamente.

A respeito desses aspectos, é viável e oportuno considerar a contribuição de

Bronfenbrenner (2012, p. 229):

Embora a família ainda tenha a principal responsabilidade moral e também legal para desenvolver o caráter de suas crianças, o poder ou a oportunidade de cumprir com essa responsabilidade muitas vezes falta em casa, principalmente porque os pais e as crianças já não passam tempo suficiente juntas nas situações nas quais essa formação é possível. Isso não é causado pela falta de vontade dos pais em passar tempo com seus filhos. É gerado, simplesmente, pelas condições de vida que mudaram. Estou defendendo maior participação dos adultos na vida das crianças e, inversamente, maior participação das crianças nos problemas e tarefas da sociedade.

Sob essa ótica, as instituições devem atentar para a importância de se proporcionar momentos de presença e participação ativa dos pais na escola dos filhos. O período que compreende a fase da Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Assim sendo, a presença dos pais é primordial, pois, conforme Martins Filho (2011, p. 18):

É na infância, e principalmente nos seis primeiros anos de vida, que se plasma a personalidade e o comportamento social. E, como sempre repito em meus artigos, conferências e livros, o primeiro ano de vida é fundamental na formação desse vínculo indispensável à conformação da personalidade social e à aquisição do comportamento adequado para viver em companhia de outros indivíduos.

Oliveira (2013, p. 249) complementa a afirmação acima, ao enfatizar que

pesquisas na área têm evidenciado que a carência de oportunidades de convivência social nas cidades leva as famílias a se fechar e viver modelos interpessoais carregados de emoções negativas. Superar isso exige a criação de um ambiente coletivo mais aberto nas creches e pré-escolas, o que requer estreitar as relações entre escola e comunidade e substituir o paternalismo ou o distanciamento, porventura existentes, pelo diálogo e o reconhecimento mútuos.

Quanto a esses aspectos, Capelatto (2007, p. 63) salienta que “a escola hoje tem de se conscientizar de que é uma instituição afetiva, que complementa a família”. Diante desse pressuposto, além de proporcionar momentos de integração e visita dos pais para reuniões e exposição de trabalhos, à escola cabe estabelecer parcerias com o objetivo de possibilitar a continuidade da aprendizagem, o desenvolvimento das crianças e a participação ativa dos pais nos processos educacionais dos filhos. Dessa forma, como preveem as Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares (2009, p. 33), “os responsáveis diretos pelas crianças e com eles a escola precisa estabelecer fortes laços de confiança no sentido de compartilhar valores e procedimentos para fazer da Educação Infantil uma ação de complementaridade”.

Nessa lógica, o diálogo entre escola, família e comunidade deve se constituir a partir de uma visão de criança portadora de direitos, potente e protagonista, a qual deve ser cuidada, amada e respeitada em sua individualidade e em sua totalidade. Desse modo, se uma das

instituições falhar, as crianças serão as maiores prejudicadas, como aponta Spaggiari (GANDINI, 2016a, p. 130), “a família é considerada um elemento essencial no processo educacional”. Igualmente, Martins Filho (2011, p. 52) dá sua contribuição, ao afirmar que “os pais devem sempre participar das reuniões, das associações de pais e mestres e opinar, ajudar, dar o exemplo a seus filhos da importância de estudar e de participar da vida social da escola”.

Corroborando com as ideias dos autores supracitados, as Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares (2009, p. 33) esclarecem que:

As famílias são elementos constituintes das relações que acontecem na instituição educativa, afinal as crianças são pequenas e, para se sentirem acolhidas na creche dependem da sintonia entre a família e os profissionais da escola. Essa é mais uma das especificidades dos estabelecimentos de Educação Infantil. Nesse sentido, complementaridade e partilha são palavras decisivas na relação escola, criança e família.

Não obstante, outro fator que ficou evidente nas entrevistas, ao se colocar em evidência a educação socioemocional e as relações entre criança, escola, família e comunidade, relaciona-se a uma compreensão voltada para os aspectos comportamentais das crianças e para os “problemas” presentes no cotidiano, conforme se pode observar nas falas que seguem.

PH/2 - Eu acho que sim. São feitas ações principalmente com a profe de apoio porque a gente [...] tinha chamado no início do ano, pra gente ver quais os problemas, fazer uma triagem na minha turma [...] Então, eu acho, assim, que a gente tem esse diálogo com as crianças, com a família e na escola como um todo porque a gente passa para equipe de apoio e a equipe de apoio também senta, procura estratégias que te ajudam [...]

PC/1 - Sim, a gente procura fazer isso. A gente não tem a psicóloga, mas tem a profe de apoio. Então, a gente procura sempre relatar o que tá acontecendo, conversar com a profe de apoio. Quando acontece um caso grave, chama os pais; sempre tem um auxílio do profissional, da profe de apoio, da direção, nesse sentido. Se tiver que chamar os pais, se tiver que conversar com a criança, sempre tem esse lado **socioemocional**. Sempre pesa pra todos nós [...] (grifo nosso).

PN/4 - Assim, até o que a gente tem e acompanha na escola, que vai os bilhetinhos pra casa com informativos, que a equipe de apoio organiza e envia pros pais estarem também lendo em casa. Com relação ao desenvolvimento da criança nesta faixa etária [...].

Pelas falas das docentes, identifica-se a compreensão dos aspectos socioemocionais como sinônimo de problemas comportamentais que precisam de diagnóstico especializado. Além disso, deixam transparecer que os diálogos com as famílias acontecem com o objetivo de resolver esses “problemas”. Essa concepção reforça as evidências já reveladas na presente análise, em que os pais são convidados/chamados para a escola somente quando o(a) filho(a)

apresenta alguma dificuldade ou “problema”.

De igual modo, reconhece-se a concepção de que as relações entre criança, escola, família e comunidade têm como objetivo principal a resolução desses “problemas”, dificultando, assim, o estreitamento de laços entre essas instituições. Nesse sentido, há necessidade de se levar em consideração as possibilidades, a amplitude e a relevância dessas relações para que a educação socioemocional e o desenvolvimento das competências de todos os envolvidos sejam devidamente contempladas. Contudo, para que tais concepções sejam reestruturadas, é preciso possibilitar às docentes o acesso às formações que tratem desses fatores.

Em virtude de o ser humano, inserido em um sistema complexo de interconexões, constituir-se nas relações as quais influenciam, de forma positiva ou negativa, o funcionamento de todo o sistema, é importante que a escola se apresente como espaço em que esses fatores sejam considerados, compreendidos e contemplados.

De acordo com os estudos de Bronfenbrenner (2012, p. 87),

o contexto ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, umas dentro das outras, como um conjunto de bonecas russas. No nível mais profundo está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento. Este pode ser a casa, a sala de aula ou - como frequentemente acontece para propósitos de pesquisa - o laboratório ou sala de testagem. Até o momento parece que estamos em terreno conhecido. O próximo nível, contudo, nos conduz para fora deste caminho, pois requer que olhemos, além dos simples contextos, para suas relações. Devo argumentar que essas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem dentro de um determinado ambiente. A habilidade da criança de aprender a ler nas séries iniciais pode depender tanto de como ela é ensinada como da existência e natureza dos laços entre a escola e a família. O terceiro nível de ambiente ecológico nos leva para mais longe e invoca a hipótese de que o desenvolvimento da pessoa é profundamente influenciado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais ela não está presente.

Nesse contexto, ressalta-se o valor de se considerar a educação socioemocional nas relações entre os atores que constituem os contextos da Educação Infantil e incluí-las nos projetos pedagógicos para, assim, contribuir com o desenvolvimento integral das crianças, com o aprendizado mútuo e com a qualidade dos ambientes de vida coletiva.

O reconhecimento dos seres humanos como sujeitos sociais, que se desenvolvem, formam e se formam, influenciam e são influenciados, afetam e são afetados pelas relações e interações estabelecidas em contextos emocionais diversos e interconectados, implica a necessidade de olhares e cuidados mútuos. Nesse sentido, a próxima categoria de análise expõe aspectos relacionados às emoções dos professores e sua influência para a educação emocional das crianças nos cotidianos da Educação Infantil.

5.5 AS EMOÇÕES DOS PROFESSORES E A AUTOFORMAÇÃO

Inicialmente, ao projetar a pesquisa, não havia a pretensão de se investigar as emoções dos professores. Todavia, no decorrer das entrevistas, as professoras evidenciaram o desejo de falar das suas emoções e angústias, deixando transparecer a ética e a responsabilidade em conexão com a formação do outro e a necessidade da formação de si.

De acordo com as contribuições de Bronfenbrenner (2012), todos os sistemas estão interconectados pelo meio. Por esse motivo, os sujeitos influenciam e são influenciados pelos sistemas que habitam e por outros que nem conhecem.

O princípio de interconectividade é percebido como se aplicando não apenas dentro dos contextos, mas com igual força e consequência nas relações entre eles, naqueles em que a pessoa em desenvolvimento participa diretamente e nos que talvez ela nunca entre, mas nos quais ocorrem eventos que afetam aquilo que acontece no seu ambiente imediato. Os primeiros constituem o que chamarei de mesossistemas e os últimos, de exossistemas. Finalmente, o conjunto de sistemas encaixados e interconectados é percebido como uma manifestação de padrões globais de ideologia e de organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura. Esses padrões generalizados são denominados como macrossistemas (BRONFENBRENNER, 2012, p. 90).

A caracterização dos espaços escolares como espaços inter-relacionais, complexos e permeado por emoções indica que o estado emocional dos professores afeta diretamente nas relações interpessoais e no bem-estar e desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças, o que para Hoyuelos (2019, p. 45) significa que “estamos vinculados, também emocionalmente, ao que vemos e observamos”.

Nesse sentido, ao tratar do cérebro social em seus estudos, Goleman (2011, p. 24) afirma que “uma variedade diferente de células cerebrais, os neurônios-espelho, é capaz de sentir tanto os movimentos que a outra pessoa está prestes a fazer quanto seus sentimentos, preparando-nos instantaneamente para imitar tais movimentos e sentimentos”. À vista disso, a qualidade dos afetos presentes nas relações e no cuidado entre os atores que compõem os espaços educativos - crianças, professores, gestores, famílias, cozinheiras, faxineiras, porteiro, jardineiro - contribui consideravelmente para diversos fatores, dentre eles, a educação socioemocional, a aprendizagem e o aprimoramento das inteligências intra e interpessoal, além do bem-estar das crianças e de todos os integrantes desses espaços.

Julga-se relevante, portanto, cuidar de quem cuida e educa. Assim, ao questionar as docentes sobre a importância de se desenvolver as competências socioemocionais nas crianças, pôde-se perceber que elas consideram esse aspecto muito importante. Entretanto, deixam claro

que seria necessário “olhar” previamente para as emoções das professoras, como se observa nos registros de suas falas.

PG/2 - Eu acho que é muito importante e digo, assim, partindo do professor [...]. Porque também eu vô falar em emocional, de como fazer a criança chega, [...] nessa ideia de sentimentos, isso tudo. E o professor? E as emoções do professor? Então, às vezes, o professor, o adulto nem consegue lidar com ele mesmo, com os colegas, quem dirá intermediar na sala de aula [...]. Então, eu acho que é um contexto muito amplo. [...] que tem que primeiro olhar pro professor, pra depois esse professor olhar pra criança. Por isso que a gente diz às vezes: “Ai, tem professor desequilibrado.” Pode ser mesmo.

PL/3 - É fundamental. [...] Eu vejo assim, tu tem que, tu tá bem contigo, tu se conhecer, pra tu consegui conhecer o outro [...].

As falas das docentes revelam a necessidade de compreenderem a si mesmas primeiramente para, depois, poderem compreender e acolher as emoções das crianças. Isso porque, muitas vezes, as docentes acabam agindo de forma mais enérgica devido à dificuldade de administrarem suas próprias emoções. Apesar disso, em virtude de serem consideradas exemplo à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, é de suma importância um maior investimento em suas formações para que possam reconhecer e gerir suas emoções. Só assim, elas têm condições de estabelecer relações saudáveis e de qualidade com as crianças e com os demais profissionais nos contextos escolares. Ao se referir à condição de exemplo, Gonzalez-Mena (2015, p. 130) destaca: “A imitação é uma das formas de as crianças aprenderem, e elas copiam o comportamento dos adultos. Os adultos servem de exemplo para as crianças o tempo todo, quer saibam ou não.”

Ao focarem a importância do cuidado das emoções, as docentes entrevistadas manifestaram a necessidade de serem cuidadas. Ademais, apontaram fatores relacionados às condições de trabalho e à desvalorização da profissão como agentes que afetam tanto o estado físico quanto o emocional, como também a relação com as crianças e com colegas. Tais aspectos podem ser observados em suas próprias falas, transcritas a seguir.

PA/1 - Bastante! Eu acho que a gente, como professor, hoje, a gente está muito desgastado [...] tá muito ansioso e acho que a gente acaba passando isso pras crianças também. Porque é bastante cobrança [...] e a gente fica inseguro, a gente fica ansioso, irritado e, às vezes, até sem saber para que lado se atirar [...] devido a tanta cobrança e falta de condições que a gente tem.

PG/ 2 - Eu acho que o professor é o último a ser pensado dentro da escola, o último a ser lembrado dentro da escola. Primeiro, você pensa se a criança tá bem, se a família tá andando, se o sistema administrativo tá funcionando pra, depois, perceber que o professor, lá na sala de aula, não tá bem. Eu acho que as pessoas não cuidam do professor. Eu me sinto sozinha às vezes, me sinto angustiada, bem angustiada [...] Então, eu dou o máximo de mim, mas ninguém cuida de mim, [...] ninguém cuida,

acho, do emocional do professor. Mesmo quando a gente tem problemas pessoais, [...] que a gente chega cabisbaixo, assim. Não é fácil.

PM/4 - Também precisam ser cuidadas [...] (risos). Eu acho que como recai muita coisa em cima da gente, [...] a gente precisaria ter um cuidado maior também [...] a questão de pessoal na escola acaba deixando a rotina ainda mais corrida e isso estressa, sobrecarrega. Tu acaba também, às vezes, não conseguindo ter o olhar que precisaria ter pro aluno [...] Então, assim, [...] essa correria, essa rotina estressa, a cobrança, às vezes, também das famílias [...] que acaba desgastando, estressando [...].

Por meio das falas, percebe-se que as docentes se sentem desamparadas, sobrecarregadas e com sentimentos de abandono tanto no espaço de trabalho quanto pelo sistema educacional e político. Esses fatores contribuem para uma sensação de mal-estar que afeta diretamente as emoções das professoras e, por conseguinte, das crianças e do cotidiano das instituições.

Em conformidade com Esteve (1999, p. 12),

a expressão “mal-estar docente” é intencionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um “desolamento ou incômodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê (grifo do autor).

Relevante enfatizar que esses sentimentos estão relacionados à falta de valorização da profissão, às mudanças sociais e às inúmeras exigências que incidem sobre os professores, sem lhes possibilitar as formações e as condições adequadas e necessárias para contemplar as demandas. Nesse contexto, segundo Libâneo (2017, p. 70),

[...] a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em boa parte, isso se deve às condições precárias de profissionalização [...] cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos [...] O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima são algumas consequências que podem resultar nessa perda de identidade profissional.

Todavia, além dos fatores estruturais, sociais, financeiros e políticos relacionados ao mal-estar docente, as entrevistas também revelaram que há falta de empatia, de cuidado, de parceria e de cooperação entre as próprias docentes dentro das instituições, conforme se pode verificar em suas falas.

PJ/3 - Difícil, né? (risos) [...] são tantas emoções ali, numa manhã e numa tarde [...]. E eu acho que cada um de nós é um professor também. Tem aquele que é mais emotivo, aquele que é mais frio, que a gente sabe, seres humanos são assim [...] Penso que a escola sempre tem que pensar no corpo docente, sim. Nós precisamos desse

olhar [...] emocional [...]. Eu acho que isso é necessário porque tu vem trabalhar feliz, [...] tu sai de casa dizendo: “Eu vô para escola hoje!” (feliz, animado) [...] Então, eu acho assim, se a escola conseguisse e tivesse [...] esse olhar mais emocional perante o seu corpo docente, ajudar o seu corpo docente, flui muito mais [...] acho que esse olhar pro professor, vai fazer o diferencial pra escola, sim, e tu vai pra sala de aula diferente.

PL/3 - [...] acho, assim que tem que ter esse olhar. [...] eu acho que, nesse momento assim... falta, muitas vezes, dos colegas essa questão da empatia. Eles veem que você não tá legal, mas ninguém vem lá só pra passar a mão às vezes, ou dá um abraço, sabe? E vamos ser sinceros, grupo de professores é muito rival. O grupo de professores deveria ser muito mais unido.

PN/4 – [...] A gente vem sem formação nesse aspecto emocional. Na nossa formação inicial, não se tem espaço pra isso. Aí, chega na escola, é um grupo de professores, não é só um ou dois, então, o grupo é grande e, aí, a gente vê o quê? O professor, em vez de ser colega, é competitivo. Então, eu faço melhor que o meu colega, tem que fazer melhor...

Uma atenção especial deve ser dada à manifestação que atribui à escola a característica de espaço de individualismo, rivalidade e competição. Fatores que somente dificultam as relações profissionais, tornando o fazer pedagógico mais desgastante e cansativo. Diante de tal realidade, é preciso repensar essas relações e compreender que, além de habilidades técnicas e intelectuais, é necessário que os professores desenvolvam habilidades relacionais. Tais habilidades contribuem para o crescimento mútuo, bem como para tornar o espaço escolar e o seu cotidiano mais saudável emocionalmente e menos individualista e competitivo.

Para Maturana (1998, p. 21),

o fenômeno de competição, que se dá no âmbito cultural humano, e que implica a contradição e negação do outro, não se dá no âmbito biológico [...] No âmbito humano [...] a competição se constitui culturalmente [...] A vitória é um fenômeno cultural que se constitui na derrota do outro. A competição se ganha com o fracasso do outro [...]

Levando em consideração as palavras do autor e, de modo especial, as falas das docentes, identifica-se uma certa carência emocional e ética que permeia os espaços escolares. Essa carência está aliada à fragilidade da formação docente e da habilidade de reconhecer e gerir as próprias emoções. Tanto a carência quanto a fragilidade afetam as relações e dificultam a realização da prática pedagógica. Nesse sentido, é perceptível que a forma de se relacionar e conviver dentro dos contextos da Educação Infantil influencia, interfere e serve de exemplo para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

De acordo com Gonzalez-Mena (2015, p. 157), “as crianças observam os adultos para ver como eles constroem relacionamentos entre si, expressam afeto, comunicam sua raiva, ouvem empaticamente, definem problemas, encontram soluções e respondem a desafios e conquistas”. Enfim, as crianças observam e reproduzem, com muita facilidade, tudo o que

presenciam, ouvem e sentem nas mais diferentes circunstâncias do cotidiano.

Outrossim, o reconhecimento dos contextos da Educação Infantil como espaços relacionais indica que as relações precisam se dar de forma saudável em todas as instâncias e entre os diferentes atores. Diante disso, Gonzalez-Mena (2015, p. 157) enfatiza: “O melhor ambiente de trabalho, é claro, é aquele em que os funcionários trabalham em equipe e suas relações são saudáveis e funcionais”. Staccioli (2013, p. 9) complementa essa ideia, dizendo que a competência relacional

deve ser cada vez mais considerada central na definição da profissão de educadora da pré-escola. Tudo isso à luz da convicção, cada vez mais difundida, de que o trabalho em equipe constitui um aspecto imprescindível do trabalho na escola dos pequenos, onde o coletivo ou o grupo de professores deve poder agir de maneira colegiada e colaborativa.

Destarte, outro aspecto a ser considerado se relaciona ao âmbito pessoal e ao profissional das docentes, os quais produzem emoções tanto positivas quanto negativas. Essas emoções influenciam na vida pessoal e no profissionalismo, além de constituírem a identidade e a subjetividade das referidas professoras. Para Rhoden e Rhoden (2014, p. 129), esse aspecto é relevante, haja vista que

o professor, além do seu trabalho, tem uma história de vida e esta não deixa de se articular à sua dimensão profissional. Assim, devemos levar em conta a inter-relação entre os aspectos pessoais e profissionais, nos quais o professor precisa ser visto como sujeito de sua própria vida, com demandas que deve dar conta na ordem pessoal. E também, por ser um dos atores do processo educativo, deve dar conta das exigências da sua profissão.

Nessa perspectiva, as falas das docentes demonstram a forma como as emoções produzidas nos espaços escolares e nos contextos de vida pessoal se entrelaçam e atuam no meio e na relação com os sujeitos desses meios.

PP/4 - [...] tem dias que a gente não consegue lidar com as emoções, que tem que parar, tem que respirar, tem que pensar, tem que repensar e, muitas vezes, a gente precisa de uma ajuda, sim. Às vezes, um tratamento fitoterápico, um psicólogo, sempre é bem-vindo, [...] uma conversa. [...] Mas é necessário, a gente precisa de ajuda também porque não é fácil, [...] a gente também tem uma vida pessoal, e às vezes, é difícil separar. Por mais que a gente diz: “Vô fechar e vô deixa lá”, mas, às vezes, a gente não tá tão bem pra isso, [...] não tá preparado pra isso.

PH/2 - [...] a gente tem que abraçar o mundo... mas e quem nos abraça? [...] porque, assim, ninguém tem esse olhar em cima do professor.

PE/2 - [...] a gente fala, assim, que, aí, criança não separa o que tá lá na casa. Nem a gente! Porque, às vezes, eu não posso chegar na escola com um problemão lá na

minha casa... Eu tô buscando, por conta própria pra mim, porque, hoje, eu preciso sobreviver e saber lidar [...]. Mas a gente também, às vezes, não sabe [...] lidar com a emoção da gente [...]. E daí, como é que a gente faz? [...] Por isso que [...] eu tô buscando uma ajuda emocional, espiritual, no sentido de que, assim, olha, acabou o dia de hoje, acabou, amanhã é outro dia.

PB/1 - Então, [...] o professor também vem com seus problemas de casa, com as suas coisas. Claro que não tem que misturar, mas é que somos humanos, né? Então, com “n” coisas também, daí tu fica ali, só cuidando do outro, do outro, do outro. E você?

Sabe-se que, na maioria das vezes, não se tem dado o devido valor às emoções nos espaços de trabalho, causando sérios danos à saúde física e emocional dos indivíduos. Portanto, assim como as crianças, os professores também são constituídos de forma integral, na coletividade, por meio das relações sociais, pessoais e profissionais. E essas relações interferem reciprocamente umas nas outras, afetando o cotidiano.

À vista disso, se a educação socioemocional das crianças, nos contextos da Educação Infantil, depende da saúde emocional dos docentes, não é possível fechar os olhos e ignorar as suas emoções, os seus sentimentos e as suas particularidades. Distintamente, deve-se levar em conta que o professor precisa ser valorizado em sua totalidade, além do seu potencial intelectual, uma vez que é preciso cuidar de quem cuida e educa.

Rhoden e Rhoden (2014, p. 119) ressaltam que “o professor precisa, de forma holística, ser percebido dentro da sua complexidade como alguém com uma personalidade, uma subjetividade, sentimentos e família, e uma história de vida que ultrapassa os limites da sala de aula”. Essa complexidade que constitui a pessoa do professor se apresenta também como aspecto basilar para a formação de sua identidade profissional.

Sob essa ótica, é possível relacionar “a identidade com a profissão ao significado pessoal e social que a profissão tem para essa pessoa”. Dessa forma, a identidade profissional constitui-se como um “conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam as especificidades do trabalho de professor [...] A profissão de professor vai assumindo [...] determinada identidade profissional em cada momento da história e em cada momento social”. (PIMENTA, 1998 apud LIBÂNEO 2017, p. 70).

De acordo com os aspectos apontados, percebe-se que as docentes adquirem as suas competências e constituem as suas identidades no curso da vida profissional e pessoal a partir das reflexões, das vivências e dos conhecimentos adquiridos em cada período, como argumenta Josso (2004, p. 48): “Vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” Já para Edwards (2006 apud RINALDI, 2016, p. 41), “a definição da identidade do professor, portanto, não é vista em

termos abstratos, mas em contextos, em relação aos seus colegas, aos pais e, acima de tudo, às crianças; mas também em relação à sua própria identidade e origem e experiência pessoal e educacional”.

Devido às dificuldades, aos desafios e às necessidades que se apresentam nos contextos educacionais e profissionais, a docente PF/2 julga necessário promover constantemente os cuidados e a formação socioemocional, conforme se observa na fala transcrita a seguir.

PF/2 – [...] tem uma necessidade muito grande de ser cuidado, porque o professor e a equipe em si, [...] precisam aprender à como lidar com as suas emoções. Então, no dia a dia da gente, muitas coisas acontecem que como a gente não foi trabalhado nessa área, a gente não sabe como proceder. Algumas frustrações, você saber lidar com frustrações? Então, eu acho que, assim, teria que ter um trabalho com o professor a respeito disso. [...] eu sinto que todos precisamos muito, [...] principalmente hoje, que [...] se vê bastante dificuldades em torno da figura do professor [...]. Então, muito se fala na questão política, enfim, de valorização propriamente dita. Então, eu acredito, assim, que o professor, o profissional, a gente, [...] todos precisamos de um trabalho voltado pra equipe que atua na escola, pra gente pode tê um olhar assim para as crianças também. Eu acho que facilitaria muito e seria muito mais rico no trabalho pedagógico, assim, nas propostas a respeito desse, [...] assunto.

Com base na posição da professora, torna-se conveniente destacar o alerta de Hoyuelos (2019, p. 47): “a complexidade de nossa profissão exige, também, que revisemos nossas formas de pensar e nossas convivências emocionais”. Nessa mesma perspectiva, para Goleman (1995, p. 109) “a empatia é alimentada pelo autoconhecimento; quanto mais conscientes estivermos acerca de nossas emoções, mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio”. E na mesma linha de raciocínio, Estrela (2010, p. 8) corrobora, ao esclarecer que

as competências socioemocionais são consideradas, cada vez mais como devendo fazer parte dos programas de formação de professores, pois constituem elementos importantes da sua profissionalidade e do seu profissionalismo²⁰ que não pode deixar de comportar uma clara dimensão ética e emocional.

É imprescindível, portanto, repensar os currículos de formação inicial e continuada dos professores para que os aspectos socioemocionais possam ser contemplados de maneira mais abrangente, assim como os demais componentes curriculares das instituições que formam os profissionais que atuam na Educação Infantil. Para tanto, os processos autoformativos se

²⁰ Conforme Libâneo (2017, p. 69): A *profissionalidade* é o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor ou uma professora. Essa conquista supõe a profissionalização e o profissionalismo. A *profissionalização* refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade (formação inicial e continuada; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho). O *profissionalismo* refere-se ao desempenho competente e comprometido com os deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e o comportamento ético e político, relacionadas à prática profissional. Profissionalismo e profissionalização se complementam (grifo do autor).

apresentam como importantes aliados ao desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, dentre elas, as competências socioemocionais.

Segundo Loss (2019, p. 71), a autoformação

é um processo significativo para despertar os sujeitos à ampliação da consciência, ou seja, à tomada de decisões frente à maneira de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o outro. Ela possibilita o autoconhecimento das subjetividades humanas para a constituição da sensibilização e da autotransformação do eu individual e coletivo.

Por intermédio da autoformação, é possível proporcionar aos docentes a possibilidade de formar e formar-se a partir da narrativa, do diálogo e da reflexão dos conhecimentos que constituem a identidade pessoal e profissional. De acordo com Josso (2007, p. 414), “esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. Sob um ponto de vista semelhante, Freire (1996, p. 18) destaca:

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Durante a realização das entrevistas, a docente PN/4 relatou que, em anos anteriores, a escola oportunizou momentos de formação relacionadas à educação emocional dos professores por meio das vivências proporcionadas pelo Grupo de Pesquisa Educar as Emoções (GRUPEE), da Universidade Federal da Fronteira Sul, coordenado pela professora Adriana Salete Loss. A partir dessas vivências a docente percebeu que:

PN/4 - [...] quando você traz pro professor essa questão da parte emocional que nem nós tivemos a experiência aqui na escola, o grupo se abraça, se une, amadurece muito porque, no momento que você faz o olho no olho, as emoções vêm. Aí, não tem o que segurar [...]. Eu lembro que nós tínhamos passado por um período bem complicado [...] no nosso grupo, de trabalho, que dividiu opiniões. E, aí, quando a gente trouxe as vivências [...] do olhar para si, do cuidar de si depois cuidar do outro, nossa! foi uma mudança, assim, muito grande. [...] hoje a gente vê que o grupo tá aí, da forma que tá, da forma como trabalha, por resultado de a gente proporcionar esse momento de olhá para si.

Na fala da docente, compreende-se o quanto essa experiência foi significativa para o fortalecimento e amadurecimento do grupo. Atenta-se também para a importância de olhar

primeiramente para si, conhecer-se e se acolher para, posteriormente, poder olhar para o outro, conhecê-lo e acolhê-lo. Sob essa consideração, Freire (1996, p. 29-30) defende a necessidade de formação permanente, isto é, durante toda a vida, pois “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”

Assim sendo, proporcionar momentos de conhecimento e aprendizado emocional coletivo, por meio de troca de experiências, narrativas de angústias, inseguranças e conquistas, possibilita além de um crescimento mútuo, o fortalecimento do grupo e contribui para a formação pessoal e profissional. Sob essa lógica, Loss (2019, p. 73) argumenta que

[...] a autoformação como parte do processo educativo, da construção da autoética, permite a sensibilização, a conscientização e a responsabilização, de modo a possibilitar a aprendizagem da importância do “caminhar para si e para o outro”. Ou, ainda, ao realizarmos experiências com o outro e com o mundo, elaboramos e recriamos o nosso mundo interior; vamos construindo nossa biografia pessoal (grifo da autora).

Nesse viés, ao julgar que todos os sujeitos fazem parte de uma trama de relações interconectadas, é preciso compreender que o próprio bem-estar depende do bem-estar do outro, sem deixar de considerar as inúmeras dificuldades que os gestores e professores enfrentam diariamente. No entanto, acredita-se que, por meio da escuta sensível, da cooperação e empatia, esses espaços podem se tornar em ambientes mais acolhedores e emocionalmente saudáveis. Assim, investir em programas de autoformação é um caminho adequado e viável para contemplar a formação continuada e para que ocorram mudanças expressivas nas instituições escolares a partir das necessidades existentes nesses contextos.

Ao se referir a essas relações, Rinaldi (2016, p. 248) informa que

o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a educação, não deveria ser visto como qualidade estática e imutável, alcançada de uma vez por todas, mas, ao contrário, como um processo, um percurso que percorremos desde que nascemos e por toda a vida, agora mais do que nunca. Desenvolvimento pessoal e profissional e educação são coisas que nós mesmos construímos na relação com os outros, com base em valores escolhidos, partilhados e elaborados em conjunto.

Nesse sentido, ao considerar a inconclusão dos sujeitos, enfatiza-se que os aprendizados precisam se dar incessantemente no decorrer de toda a vida. Dessa forma, é preciso conceber os processos autoformativos como possibilidade de se constituir, reinventar-se e se reelaborar a partir do diálogo consigo mesmo e com a coletividade no decorrer de todo o percurso de vida, pessoal e profissional.

Para Bolívar, Domingo e Fernández (1998, p. 12), *la narración biográfica permite captar*

la riqueza e indeterminación de las experiencias. Com base nessa premissa, Loss (2019, p. 7) também dá a sua contribuição:

Autoformar-se em espaços educativos formais ou não-formais significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção para o que desejamos ser e fazer durante a existência.

À vista disso, é oportuno frisar que o conhecimento e a apropriação dos processos autoformativos por parte das docentes apresenta-se como possibilidade significativa e necessária para a formação constante, autônoma e integral. Cabe salientar também que a autoformação se dá a partir da reflexão das histórias de vida e, portanto, abrange tanto a formação da dimensão pessoal quanto a profissional dos sujeitos, como aponta Dominicé (1988, p. 140): “Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia activa, mas de considerar a vida como espaço da educação”.

Nesse sentido, ao pensar a educação e a formação sob uma ótica que busca valorizar o sujeito e a sua subjetividade, as experiências de vida são colocadas como instrumentos relevantes nos processos educacionais e formativos. De acordo com Nóvoa (1988, p. 116), “As **histórias de vida** e o **método (auto)biográfico** integram-se no momento actual que procura pensar as questões da formação, acentuando a ideia que ninguém forma ninguém” (grifo do autor). Ademais, “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

De modo complementar, Josso (2008, p. 48) assinala que o “Ensino é uma das profissões mais nobres que existem precisamente porque ela exige, para cumprir plenamente sua missão, que nós tenhamos a humildade de um trabalho de desenvolvimento pessoal sem fim”. Logo, os processos autoformativos possibilitam reconhecer-se como pesquisador de si mesmo, bem como sujeito ativo e responsável pelo processo de autoformar-se.

Nessa ótica, Pineau (1988, p. 73) igualmente contribui, pois, para ele,

a construção e a regulação desta historicidade pessoal, são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente, activando e talvez mesmo criando o processo unificador da dupla pluralidade [...] Daí a grande importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação.

Assim sendo, ao relembrar, refletir, pensar e analisar a trajetória de vida pessoal e profissional, cada docente torna-se capaz de compreender quais são os valores e as visões de mundo que constituem as suas concepções e as suas subjetividades. Desse modo, atenta-se para

as palavras de Dominicé (1988, p. 152) quando enfatiza que “a dimensão afectiva acompanha todos os tempos fortes da existência”, o que vai ao encontro das palavras de Bolívar, Domingo e Fernández (1998, p. 10), a saber:

Ignorar la dimensión emotiva del cambio educativo es querer introducirlo por la puerta falsa. El fracaso de las reformas se ha debido, entre otros, a no haber reconocido que los participantes en una reforma tienen su propia historia de vida. Esto conlleva no sólo tener en cuenta el conocimiento, valores y asunciones propias de la gente implicada, sino –más aún– sus esperanzas, intenciones y deseos sobre el futuro.

Nesse viés, a autoformação, como processo reflexivo das experiências de vida e de profissão, apresenta-se como um dos principais aliados à formação socioemocional dos educadores. Isso porque ela possibilita o desenvolvimento de habilidades de “autoconhecimento, autogerenciamento, tomada responsável de decisões, habilidades de relacionamento e consciência social”, considerados pilares para o desenvolvimento das competências socioemocionais. (BRUENING, 2018).

Tendo em vista as contribuições dos autores supracitados, como também as evidências e os resultados da pesquisa relacionados à necessidade de aprofundamento e formação constante dos professores, considera-se pertinente propor a inclusão dos processos autoformativos nos currículos para a formação docente inicial e continuada.

Para contribuir, portanto, com o processo autoformativo das docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, participantes da pesquisa, elaborou-se um guia pedagógico como proposta às formações a partir das necessidades evidenciadas por meio da pesquisa. Considera-se, assim, que a autoformação deve ter como ponto de partida a reflexão da realidade das instituições e das necessidades docentes, enfatizando a troca de conhecimentos e o respeito às subjetividades. Para tanto, o produto final da pesquisa foi organizado a partir de conceitos, reflexões e ideias estratégicas, amparando-se nas vivências e experiências adquiridas pela pesquisadora nos cursos nas escolas Jardín Fabulínus/Argentina e Reggio Emilia/Itália, bem como a partir da sua própria prática docente.

A produção do guia pedagógico tem o objetivo de inspirar as docentes, além de contribuir com a autoformação e com o desenvolvimento socioemocional das crianças, famílias e professores, levando em conta o acolhimento como meio para sua efetivação. O produto final encontra-se no Apêndice F desta dissertação.

Ao finalizar este estudo, a cada instituição participante serão entregues os resultados da pesquisa juntamente com um exemplar do guia pedagógico o qual, posteriormente, deve ser publicado em formato de *e-book*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, intitulada “Educação emocional na Educação Infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC”, teve como objetivo central identificar as percepções das coordenadoras pedagógicas e professoras sobre a educação socioemocional e as competências socioemocionais para a Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular.

Para a realização desta dissertação, a trajetória metodológica constituiu-se de pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter descritivo-interpretativo dos dados coletados em pesquisa de campo realizada em quatro escolas municipais de Educação Infantil de Erechim/RS. As entrevistas foram realizadas com 16 (dezesseis) sujeitos, sendo 12 (doze) professoras e 4 (quatro) coordenadoras pedagógicas.

Os estudos teóricos firmaram a base para compreensão e análise dos dados coletados, possibilitando a fundamentação das discussões e resultados no sentido de dar credibilidade à pesquisa. Esses estudos buscaram compreender o caminho percorrido para a constituição das concepções de criança e de infância, as quais devem guiar a prática pedagógica da Educação Infantil, bem como as emoções e sua relevância para os sujeitos desde a primeira infância. De igual modo, os estudos visaram ao aprofundamento de teorias relacionadas às competências socioemocionais propostas na BNCC e a importância da educação socioemocional para o desenvolvimento de habilidades para toda a vida, não com o foco no “vir a ser”, mas respeitando o direito das crianças de se desenvolver em sua integralidade. Logo, os resultados obtidos por meio da pesquisa viabilizaram a composição de algumas reflexões relacionadas ao problema da investigação e a possíveis estudos futuros.

Nesse sentido, ao tratar da concepção de criança, foi possível identificar a utilização de diversos adjetivos, evidenciando, entre as docentes, a falta de uma definição comum sobre quem é a criança da educação infantil. Também foram observados aspectos relacionados a uma concepção essencialista e romantizada de criança. Esses fatores revelam a necessidade de se proporcionar às docentes, momentos formativos que contribuam para a apropriação dos novos conceitos e concepções presentes nos documentos normativos da Educação Infantil, a fim de reconhecer a criança como portadora de direitos e produtora de cultura. Ademais, considerar esses aspectos como fundamentais para a elaboração da proposta pedagógica e da prática docente alinhada com as propostas da BNCC, contribuindo, assim, para o fortalecimento da pedagogia da infância.

Ao conceber os contextos da Educação Infantil como ambientes relacionais, por meio das entrevistas foi possível identificar que esses espaços são permeados por emoções e que estas ocorrem de forma intensa, frequente e espontânea nos diferentes momentos e situações, influenciando de forma expressiva nos cotidianos. Atenta-se para o fato de que a formação docente inicial e continuada não contempla, em seu currículo, o estudo de aspectos relacionados às emoções e à sua importância. Assim, pôde-se perceber que as docentes apresentam insegurança na forma de mediar os conflitos e as emoções das crianças. Dessa forma, julga-se necessário aprofundar e melhor compreender os aspectos relacionados às emoções para, assim, contribuir com o desenvolvimento socioemocional e integral das crianças.

Além dos elementos mencionados, dentre as dificuldades encontradas pelas docentes para contribuírem com o desenvolvimento socioemocional das crianças, encontram-se também os fatores estruturais e sociais, as condições de trabalho, a falta de valorização profissional, as estruturas e dinâmicas familiares e a falta de diálogo e cooperação entre escola e família. Infere-se, portanto, que há necessidade de elaboração de políticas públicas que contemplem esses fatores, bem como a formulação de estratégias que visem à aproximação e à cooperação entre a escola e a família.

Ao tratar da proposta da BNCC para o desenvolvimento das competências socioemocionais, constatou-se que as docentes consideram fundamental o desenvolvimento desse aspecto desde a Educação Infantil. Entretanto, sentem-se inseguras ao falar da Base e de fatores relacionados às competências socioemocionais, o que evidencia superficialidade na compreensão das mesmas e, com isso, a necessidade de mais estudos e aprofundamentos. Essa fragilidade desencadeia sentimentos de preocupação, insegurança e dúvida quanto à função das docentes diante dessa responsabilidade, o que deixa transparecer uma crise de identidade profissional. Também se identificou, por meio das falas, o entendimento de que as competências socioemocionais devem ser contempladas por constarem em um documento normativo, mas não por considerar, prioritariamente, a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças.

Julga-se pertinente salientar, ao final deste estudo, que não houve a preparação adequada das professoras para atenderem às exigências da Base, pois deixaram bem claro, nas entrevistas, que não se sentem preparadas para contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças. Por isso, precisam de mais estudos.

Essa necessidade das docentes revela que os estudos realizados para a implementação da BNCC, até o momento, foram insuficientes para contemplar a prática pedagógica de acordo com a proposta presente nesse documento, principalmente no que tange ao desenvolvimento

das competências socioemocionais. Entretanto, foi possível constatar que algumas docentes têm a convicção de que os aspectos relacionados às emoções já vinham sendo desenvolvidos e que houve apenas uma mudança de nomenclatura. Essa concepção reforça a urgência da realização de mais estudos relacionados ao tema para que se compreenda a sua relevância e para que sua importância não seja diminuída.

Verificou-se também a necessidade de as docentes conhecerem teorias que abordam os estudos relacionados às emoções e às competências socioemocionais. Além disso, evidenciou-se a dificuldade de associar a teoria à prática e desenvolver uma prática reflexiva que considere as interações, as brincadeiras e as experiências das crianças, essenciais para o desenvolvimento e aprendizado. Esses fatores revelam a fragilidade da formação inicial, a qual ocorre distante do campo de atuação e, portanto, não possibilita o contato com a realidade da prática docente, bem como a necessidade de formação continuada a partir da reflexão da realidade que compreende cada contexto educativo.

Igualmente, identificou-se que a proposta pedagógica das instituições participantes da pesquisa, não contempla ações e metas direcionadas ao desenvolvimento de habilidades relacionadas às competências socioemocionais, o que evidencia incertezas quanto à sua efetivação na prática docente. Nesse sentido, considera-se que a falta de compreensão sobre a sua relevância e a convicção de que há outros fatores a serem levados em conta antes da educação socioemocional dificultam a inserção desta no projeto pedagógico e no currículo das instituições.

Mesmo sem constar no planejamento, as docentes consideram que a educação socioemocional ocorre por meio de situações e conflitos que se apresentam no dia a dia, durante a realização das atividades. Esses fatores reforçam o argumento que, devido ao fato de as competências socioemocionais não constarem na proposta pedagógica, também não estariam presentes no currículo e no planejamento da prática, sendo contempladas, assim, sem intencionalidade.

Observou-se também que os métodos utilizados pelas docentes no intuito de contribuir com a educação socioemocional das crianças amparam-se em estratégias comportamentais, regras, combinados e reconhecimento das expressões emocionais em momentos específicos, sem levar em conta a amplitude e a complexidade do termo. Contudo, é oportuno ressaltar que o seu desenvolvimento deve se dar a partir dos campos de experiências, nas interações e brincadeiras, além de permear todos os momentos, espaços e tempos da Educação Infantil, considerando sempre o cuidar e o educar como estruturas que sustentam todos esses processos.

Salienta-se que o cuidado estético presente na organização dos espaços e dos ambientes educativos, a escuta sensível e atenta às diferentes linguagens expressas pelas crianças, o acolhimento dos seus sentimentos e emoções e o respeito ao seu protagonismo e potencial são fatores que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento socioemocional. Entretanto, constatou-se que esses aspectos não foram evidenciados pela maioria das docentes em suas falas. Com isso revela-se a necessidade de se compreender a importância desses fatores e considerar o seu potencial como aliado para o desenvolvimento da educação socioemocional das crianças.

A qualidade das interações, das vivências e dos afetos proporcionados às crianças por intermédio da organização dos espaços relacionais em que elas compartilham pensamentos, preferências, dúvidas, inseguranças, pontos de vista e inúmeras características de suas subjetividades, possibilita o aprendizado de habilidades sociais e emocionais de maneira notável. Entretanto, para que isso se efetive, é preciso que sejam reconhecidas as potencialidades das crianças para que elas possam se desenvolver, com autonomia, a partir das experiências que vivenciam. Assim sendo, cabe às docentes o aprimoramento das habilidades de escuta sensível e olhar atento para saberem o momento certo de se colocarem como mediadoras dos conflitos e processos, sem intervenção na aquisição de conhecimentos de forma autônoma.

É importante salientar também que, ao conceber a escola como espaço relacional, deve-se considerar a relevância das relações entre criança, escola, família e comunidade e como isso se apresenta na proposta pedagógica, levando em conta que a educação socioemocional deve ocorrer a partir da união de todos esses segmentos. Da mesma maneira, torna-se relevante enfatizar que as relações saudáveis, constituídas entre esses atores, possibilitam o crescimento mútuo, a conquista de uma sociedade mais cooperativa, democrática e humana, o que viabiliza também o desenvolvimento de habilidades relacionadas às competências socioemocionais.

Não obstante, por meio desta pesquisa identificou-se que as escolas buscam a aproximação das famílias em reuniões, mostras de trabalhos e festividades relacionadas a datas comemorativas, ou então, para resolver situações ou problemas apresentados pela/com a criança. Mesmo assim, há pouca participação das famílias, assim como há dificuldade de diálogo. Diferentemente das situações citadas, a participação das famílias e da comunidade escolar precisa ocorrer mediante o estabelecimento de relações de parceria e cooperação entre esses atores, com o objetivo de compreenderem a importância de uma participação ativa na vida escolar e na educação dos filhos.

As inúmeras demandas e exigências que se apresentam na sociedade atual, sem dúvida, influenciam nas dinâmicas familiares e na função social da escola. Desse modo, ao levar em conta as relações humanas como sistemas complexos e interconectados, é essencial a união de todos, com o objetivo de proporcionar às crianças o respeito e a garantia dos seus direitos. Dentre esses direitos, destaca-se uma educação de qualidade que assegure o seu desenvolvimento integral o qual compreende, por extensão, o desenvolvimento de habilidades relacionadas às competências socioemocionais.

Por meio da pesquisa, pôde-se constatar que as emoções e as competências socioemocionais são consideradas, pelas docentes, elementos indispensáveis à constituição e ao desenvolvimento dos sujeitos, com início na Educação Infantil. Contudo, por intermédio das entrevistas, foi possível verificar a presença de inúmeros fatores que dificultam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos contextos da Educação Infantil, dentre eles, os fatores políticos, estruturais e sociais, aliados à fragilidade da formação inicial e continuada dos professores.

Relevante considerar que a sociedade enfrenta inúmeras adversidades e problemas relacionados à fome, à miséria, à falta de moradia, de saneamento básico, de acesso à saúde de qualidade, entre tantos outros que acometem a realidade das pessoas. Esses problemas podem levar as pessoas a questionarem sobre a importância da educação socioemocional. Todavia, há questionamentos que se tornam necessários para que se possa refletir a respeito desses agravantes na sociedade brasileira.

Dentre esses questionamentos, destacam-se: Será que a insensibilidade e a falta de empatia para com as pessoas e os inúmeros problemas sociais presentes na sociedade atual não estão relacionados, de certo modo, ao longo período de tempo que as emoções foram negligenciadas e que não se considerava a sua relevância para a constituição dos sujeitos e para as relações sociais? Será que, ao proporcionar às crianças e aos adolescentes a possibilidade de desenvolver habilidades relacionadas às competências socioemocionais não se estaria contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, humana e responsável com o mundo e com o próximo? Ao levar em conta o direito das crianças à educação de qualidade e integral e o desenvolvimento das competências socioemocionais como imprescindíveis para efetivação desse direito, seria correto colocar essa competência como uma das menos importantes e que, portanto, poderia ser contemplada em outro momento?

Durante as entrevistas, foi possível perceber que não foram realizados estudos relacionados às competências socioemocionais durante as formações de preparação para a implementação da BNCC. Dessa forma, proporcionar às docentes mais oportunidades de

formações sobre esse tema é fundamental, permitindo a elas o conhecimento e a compreensão de maneira mais aprofundada. Só assim, podem se sentir preparadas para desenvolver as competências socioemocionais nos contextos da Educação Infantil, uma vez que, em suas falas, registraram que não se sentem preparadas para desenvolverem competências.

Diante disso, cabe destacar que é imprescindível cuidar de quem cuida e educa, pois, durante as entrevistas, pôde-se evidenciar a necessidade de as docentes expressarem suas emoções, seus sentimentos e suas angústias. Destarte, primeiramente, precisam compreender a si mesmas e aprender a gerir as suas próprias emoções para, posteriormente, poderem compreender e acolher as emoções das crianças.

Sabe-se que as docentes enfrentam inúmeras dificuldades relacionadas às condições de trabalho, a exemplo da carga horária, da desvalorização profissional, do número elevado de crianças por sala, dos relacionamentos entre colegas, dentre outros fatores que acabam desgastando-as física e emocionalmente. Isso contribui para a sensação de mal-estar, exaustão emocional e adoecimento em uma das profissões de maior importância. Logo, devido à grandeza da profissão docente, há necessidade urgente de as professoras serem valorizadas e cuidadas.

Ao levar em conta a importância das relações e das emoções na Educação Infantil para o estabelecimento de vínculos e desenvolvimento integral das crianças, é preciso que os professores estejam emocionalmente bem porque as crianças percebem e sentem, com muita facilidade, o estado emocional das pessoas com as quais interagem. Isso só reforça a relevância da necessidade de cuidar das emoções dos profissionais da Educação Infantil, para que estes possam cuidar das emoções das crianças.

É conveniente enfatizar que as relações entre os profissionais, dentro dos espaços de atuação, influenciam significativamente nos seus estados emocionais e na realização da prática docente, tornando o cotidiano mais cansativo e desgastante ou mais prazeroso e gratificante. Nesse sentido, cabe aos próprios docentes desenvolverem habilidades relacionais, considerando que a forma como se relacionam é observada e reproduzida pelas crianças. Portanto, mais um motivo para que relações emocionais saudáveis sejam desenvolvidas nesses contextos.

Um fator relevante e que deve ser considerado para que relações saudáveis entre os docentes sejam desenvolvidas se relaciona aos processos autoformativos. Assim, ao perceber a necessidade de formação continuada, os processos autoformativos são considerados importantes aliados para o desenvolvimento de habilidades relacionadas às competências profissionais e socioemocionais dos professores. Ademais, para que possam ampliar e aprofundar seus conhecimentos a partir das próprias vivências e experiências de vida e

formação. Desse modo, a autoformação possibilita o crescimento mútuo, o fortalecimento do grupo, a formação pessoal e profissional e a oportunidade de aprender por toda a vida, pois, conforme define Freire (1996, p. 30), “Onde há vida, há inacabamento”.

Ao chegar, portanto, ao final desta dissertação tem-se a convicção de que as emoções se constituem como fatores essenciais à formação humana integral, por isso precisam ser concebidas e compreendidas em sua real importância.

Ao se observar que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, pôde-se depreender que a mesma se constitui como um microsistema social, logo, relacional. Nesse sentido, é importante ater-se ao período que compreende a Educação Infantil o qual se apresenta como crucial para o desenvolvimento de inúmeras habilidades para a vida e estas devem ser contempladas por experiências, afetos, relações, interações e brincadeiras.

Assim sendo, há necessidade de serem estabelecidas relações de cuidado recíproco entre todos os atores desses espaços para que a prática ocorra de maneira tranquila. Isso pode evitar que as inúmeras exigências e demandas que acompanham a vida dos docentes continuem a apontar um número cada vez mais elevado de profissionais afastados do trabalho devido a doenças relacionadas a fatores emocionais.

Importante destacar, ao término destas considerações finais, que a coleta dos dados só foi possível pelo fato de as entrevistas terem ocorrido antes da pandemia relacionada ao COVID-19. Caso contrário, os dados não teriam sido obtidos da forma como se programou no projeto de pesquisa, pois a referida pandemia exigiu o distanciamento social entre as pessoas, o fechamento das escolas e a efetivação do ensino para todas as idades de maneira remota por meio da utilização das tecnologias, modificando, assim, as dinâmicas pessoais, sociais e familiares.

Esse cenário exigiu dos professores, estudantes e pais a adaptação a um novo modelo de trabalho, de ensino e de aprendizagem, o qual está ocasionando um desgaste emocional a todos os envolvidos. Cabe destacar que, nesse novo contexto, não está sendo levada em consideração a dimensão emocional dos sujeitos, haja vista que a prioridade é cumprir os programas curriculares para garantia do ano letivo.

Considera-se relevante destacar também que, para o retorno das aulas, estão sendo organizados protocolos sanitários, os quais vão na contramão do que se acredita ser basilar para a pedagogia da infância. Ou seja, a conquista do conhecimento pelas crianças acontece por meio do seu protagonismo a partir das interações e brincadeiras, e esses protocolos exigem distanciamento entre as crianças dentro do contexto educativo. Não resta dúvida de que essa

organização é necessária em decorrência da alta capacidade de contágio do vírus, porém a indagação que fica é relativa ao impacto emocional que o cumprimento desses protocolos pode causar às crianças e aos demais profissionais.

Diante dessa realidade, sugere-se esse tema como possibilidade desafiadora para a realização de futuras pesquisas. Soma-se a essa sugestão, as possíveis contribuições que o desenvolvimento de habilidades relacionadas às competências socioemocionais, aliadas aos processos autoformativos, podem trazer para enfrentar o período atual e o pós-pandemia.

Ao apontar esse problema global que está sendo enfrentado no momento em que estas considerações finais são escritas, acredita-se ser de extrema relevância chamar atenção para aspectos abordados nesta pesquisa. Dentre esses aspectos, convém enfatizar que pelo fato de os seres humanos estarem interconectados por meio de sistemas complexos de relações e interações, seja qual for a situação ocorrida, em qualquer parte desse sistema, os mesmos são afetados, refletindo no todo. Isso é possível de se evidenciar nitidamente por meio do que está sendo vivenciado globalmente, o que reforça a convicção de que os sujeitos devem considerar-se responsáveis uns pelos outros e, juntos, devem ser responsáveis pelo todo.

À vista disso, ao finalizar esta pesquisa, considera-se que os objetivos almejados foram devidamente atingidos. Logo, ao refletir sobre o problema central da investigação, identificou-se que as docentes, participantes das entrevistas, percebem as emoções e a educação socioemocional como aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento integral das crianças, devendo ocorrer desde a Educação Infantil. Desse modo, considera-se a importância de caminhar incansavelmente a partir da realização de novas pesquisas e estudos, ressaltando a relevância das competências socioemocionais propostas na BNCC, para que estas não venham a ser esquecidas ou consideradas menos importantes nos cotidianos da Educação Infantil.

Apesar disso, pôde-se constatar os inúmeros fatores que dificultam o desenvolvimento das respectivas competências, dentre eles, a necessidade urgente de se rever e reformular os currículos de formação inicial e os programas de formação continuada dos docentes. Para tanto, é preciso levar em consideração a importância de inclusão dos métodos autoformativos como aliados no processo de formação continuada, tendo as experiências de vida e da profissão, bem como a realidade de cada instituição como pauta dessas formações. Assim sendo, o desafio que fica para as instituições participantes desta pesquisa se relaciona à organização de momentos de formação continuada a partir dos aspectos evidenciados neste estudo, tendo em vista o desenvolvimento das competências socioemocionais e demais aspectos presentes na BNCC.

Considera-se, portanto, que esta dissertação representa uma forma de contribuir para a efetivação do desenvolvimento das competências socioemocionais, além de desacomodar,

desconstruir conceitos e instigar a busca constante pelo conhecimento. Tal contribuição, tem, acima de tudo, o objetivo central de oportunizar à criança o direito a uma educação de qualidade, que a respeite como sujeito integral e único, possibilitando a ela vivenciar o seu tempo de infância como sujeito que já “é”, e não como um “vir a ser”.

REFERÊNCIAS

ALZINA, R.B. Educación emocional y competencias básicas para la vida. Barcelona. **Revista de Investigación Educativa**, v. 21, n. 1, 2003, p. 7-43.

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, NSG, Novas Soluções Gráficas S.A, 2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, M.C.S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas. Campinas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, out./2007.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R.S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; FARIA, A. L. G. de (Orgs.) **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Capa de Edições, 1977.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. [Edição eletrônica]

BENITO, A. E. **La educación y la recuperación de las emociones**. Historia y Memoria de la Educación. Sociedad Española de Historia de la Educación. 2015, p. 353-364.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. La investigación biográfico- narrativa em educación. Guía para indagar em el campo. Granada: Force, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB, nº 20. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/BEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

_____. Ministério da Educação. **Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª versão do parecer. Brasília, 2019.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Tornando os Seres Humanos mais Humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2012

BRUENING, P. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. **Revista Educação**, Ed. 251. Agosto, 2018. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

CAPELATTO, Ivan. **Diálogos sobre a afetividade**. São Paulo: Papirus, 2007.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília. Ed. Liber Livro. 2009.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, Espaços e Relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre. Ed. Penso. 2013.

CHABOT, D.; CHABOT, M. **Pedagogia Emocional: sentir para aprender**. São Paulo: Sá Editora, 2005.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro ciou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras. 2011.

DANTAS, H. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27 ed. São Paulo: Summus. 2016.

DELGADO, A.C.C.; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Campinas. **Educação & Sociedade**. v. 26, n. 91, 2005.

DELRIO, G. Nossa responsabilidade para com as crianças pequenas e sua comunidade. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DIDONET, V. **Creche**: a que veio... para onde vai... Em aberto. Brasília. v. 18, n. 73, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de Projeto. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

DEMARTINI, Z. Questões teórico-metodológicas da história da educação. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. 3.ed. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 1998.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

DOURADO, M. **Entrevista realizada durante Curso em Reggio Emilia/Itália**, entre 05 e 10 de maio de 2019.

DUBOVIK, A.; CIPPITELLI, A. **Construção e Construtividade**: Materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

_____. **Quienes somos**. Buenos Aires. Disponível em:
<<https://www.fabulinusberni.com/fabulinus/index.php>>. Acesso em: 16 de março de 2019.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C. Os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

ESTRELA, M. T. **Profissão Docente** – Dimensões Afectivas e Éticas. Lisboa: Areal editores, 2010.

FLEURY, A; FLEURY, M. T. L. Construindo o Conceito de Competência; **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, v.5, 2001.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** : comunicação autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil/Izabel Galvão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GANDINI, L. Participação dos pais na governança das escolas: entrevista com Sergio Spaggiari. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016a.

GANDINI, L. Histórias, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016b.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Campinas: Revista Educação e Sociedade, v.31, n 113, 2010.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: Políticas e impasses**. Curitiba: UFPR, Educar em revista, n.50, 2013.

GERHARDT, S. **Por Que o Amor é Importante: Como o Afeto Molda o Cérebro do Bebê** Artmed. Edição E-book Kindle, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência social: o poder das relações humanas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. [recurso eletrônico].

GONZALEZ-MENA, J. **Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. 6 ed. Porto Alegre: AMG, 2015.

HOYUELOS, A. **Complexidade e relações na educação infantil**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2019.

HORN, M. da G., S. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOSSO, M.-C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Portugal/Lisboa: Pentaedro, 1988.

_____, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, M. -C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, n.3, 2007.

_____, M.-C. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. XIV ENDIPE: Livro 2, Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.

_____, M.-C. **O caminhar para si**: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, 2009.

_____, M.-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KOCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14 ed. rev. ampl. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LA TAILLE, Y. O lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 27 ed. São Paulo: Summus. 2016.

LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios**: Conceitos e fundamentos de Neurociência. 2 ed. Atheneu, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2017.

LOSS, A. S. **Formação de professores**: processos autoformativos... Quem cuida do (a) professor?(a). *Revista Gavagai*, v.6, n. 1, Erechim: UFFS, 2019.

LOSS, A. S.; SOUZA, F. B.; VARGAS, G.; SOUZA, A. D.; RODRIGUES, J. B. M. Aprendizagem e Experiência na Educação Infantil. In: LOSS, A. S.; SOUZA, F. B. de; VARGAS, G. **Formação em educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

LOSS, A. S.; SOUZA, F. B.; VARGAS, G. Educação Infantil: aspectos históricos, legais e conceituais. In: LOSS, A. S.; SOUZA, F. B. de; VARGAS, G. **Formação em educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

MARCHESI, A. O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS FILHO, J. **Quem cuidará das crianças?** A difícil tarefa de educar os filhos hoje. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. Encontro entre culturas infantis e as

minúcias da vida cotidiana: inspirações para o fazer-fazendo na educação infantil. In: LOSS, A. S.; SOUZA, F. B. de; VARGAS, G. **Formação em educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed UFMG. 1998.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. de O. **Formação docente**: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. Revista E-Curriculum, v.1, n.2, 2006.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO E DA UNIVERSIDADE E DA PESQUISA/ITÁLIA. Indicações para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. D. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MORRUZZI, A.B.; TEBET, G. G. C., Instituições. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A.B. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EduFSCAR, 2010.

NETO, O. C.; O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade, 18 ed., Petrópolis: Vozes, 2001, p. 52-55.

NOGARO, A.; LIPPI, E. A.; LUFT, H. M. **Acolhimento da criança de 3 a 5 anos na escola de educação infantil**. Curitiba: CRV, 2017.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação. Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, F.; TEBET, G. G. de C. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A.B. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EduFSCAR, 2010.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento /Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo : Cortez, 2013.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: **Piaget, Vygotsky**,

Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 27ed. São Paulo. Summus. 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade entre teoria e prática? Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.94, 1995.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores** – saberes da docência e identidade do professor. Nuances, v.3, 1997.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PINTO, M. A infância como construção social. In: **As crianças: contextos e identidades.** SARMENTO, M. J. e PINTO, M. (Coord.). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REGIMENTO. **Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia.** 2ª ed. Itália: Reggio Children. 2013.

RÊGO, C. C. A. B.; ROCHA, N.M.F. **Avaliando a educação emocional:** subsídios para um repensar da sala de aula. Ensaio: Avaliação das políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro. v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.

RHODEN, J. L. M.; RHODEN, V. Formação de professores: um espaço que possibilita trabalhar a educação emocional e compreender o estresse do professor. **Rev. Ciênc. Ext.** v.10, n.2, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** Escutar, investigar e aprender. 3ed. São Paulo. Paz e Terra. 2016.

RINALDI, C. O ambiente da infância. In: CEPPI, G., ZINI, M. **Crianças, Espaços e Relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

RODRIGUES, Miriam. **A Educação Emocional positiva:** saber lidar com as emoções é uma importante missão. Nova Hamburgo: Sinopsys, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. **Inteligência Emocional da Criança:** aplicações na educação e no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

_____. Gerações e alteralidade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação**

e **Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.M. R; SARMENTO, M.J. **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SAVIANI, D. O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. In: SAVIANI, D; LOMBARD, J. C. SANFELICE, J. L. **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR, 1998.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, mar./ 2001.

STACCIOLI, G. Diário de acolhimento na escola da Infância. Trad. Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas- SP: Autores Associados, 2013.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010.

TREVISAN, R. O que são os campos de experiência da educação infantil?, **Revista Nova Escola**, 31 ago. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/58/o-que-sao-os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil>>. Acesso em: Junho/2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. Nova Iorque: UNICEF. 1989. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

VALE, V. M. S. **Tecer para não ter de remendar**: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância. 330 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2012.

VARGAS, G.; SOUZA, F. B.; LOSS, A. S. O Trabalho pedagógico com os Bebês e as Crianças Bem Pequenas: uma pedagogia dos detalhes e da atenção acolhedora. In: LOSS, A. S.; SOUZA, F. B.; VARGAS, G. **Formação em educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. Sobre o Planejamento Escolar: Momentos Iniciais, Projeto de Ensino- Aprendizagem e Trabalho por Projetos. In: **Gestão da Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 2019.

VECCHI, V. O Papel do Atelierista. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICE A – QUADROS DE MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA BTDT E NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Nrº	Ano	Tipo	Autor(a)	Instituição	Título	Resumo
1	2018	Dissertação Mestrado em Psicologia	Aline Francine Corrêa Vaz	Universidade Federal do Espírito Santo	Ansiedade e competência socioemocional de pré-escolares: compreendendo os efeitos de um programa de intervenção.	Promover competências socioemocionais pode resultar na diminuição de problemas emocionais e comportamentais. Este trabalho analisa indicadores comportamentais e socioemocionais de crianças pré-escolares, e verifica os efeitos de uma intervenção preventiva, através de dois estudos: 1- Problemas de comportamento, ansiedade e habilidades sociais de crianças pré-escolares, que apresenta a caracterização, a partir da percepção de pais e professores; e 2- Ansiedade e comportamentos pró-sociais de pré-escolares: a experiência do programa Amigos Divertidos, que verificou os efeitos do programa de intervenção Amigos Divertidos (Fun Friends. Participaram crianças, com idade entre 5 e 6 anos (Média = 5,34), matriculadas em uma escola infantil. Foram utilizados: Questionário de dados sociodemográficos, Escala de Ansiedade Pré-escolar, Questionário de Capacidades e Dificuldades, Inventário de Comportamentos para Crianças/adolescentes, Escala de comportamentos sociais de pré-escolares e Questionário de Validade Social. Os dados dos instrumentos foram corrigidos, e submetidos à análise estatística descritiva e inferencial. A maioria das crianças foi referida na faixa normal para problemas comportamentais (73,9%) e ansiedade (78,2%). Responsáveis e professoras divergiram, com os responsáveis atribuindo mais déficits em Ansiedade Total, Perturbações Obsessivo-Compulsivas, Medo de Dano Físico e Ansiedade de Separação; Problemas Externalizantes e Hiperatividade (SDQ); e Problemas Internalizantes e Externalizantes (PKBS). Verificou-se correlação entre as variáveis, reforçando a interdependência entre aspectos do desenvolvimento socioemocional. Professoras perceberam dificuldades quanto aos comportamentos pró-sociais, com 30% das crianças na faixa clínica. Após a intervenção houve um aumento significativo de comportamentos pró-sociais. O Programa obteve indicadores favoráveis de validade social. Os achados podem subsidiar ações na interface entre Saúde e Educação.

Nrº	Ano	Tipo	Autor(a)	Instituição	Título	Resumo
2	2014	Tese	Macana, Esmeralda Corrêa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Ciências Econômicas. Programa de Pós-Graduação em Economia.	O papel da família no desenvolvimento humano: o cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais	Esta tese se compõe de três ensaios que conjuntamente pretendem explorar o papel da família no desenvolvimento humano, destacando especialmente sua função de cuidado na primeira infância e sua influência na formação das habilidades cognitivas e socioemocionais. A hipótese geral parte da premissa que a família é o espaço social com maior influência no desenvolvimento infantil e que determina inclusive os efeitos que outros espaços de educação e cuidado como a creche podem ter nos resultados das crianças. A família representa uma rede de cuidados e afetos, mas também pode constituir um lugar de privações para o bem-estar humano. As características das famílias tanto estruturais como de dinâmicas internas definem os fatores de proteção e os fatores de risco para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, no primeiro ensaio realiza-se uma discussão teórica a partir de abordagens da psicologia e da neurociência sobre como as experiências na família e nos períodos sensíveis da infância determinam resultados das crianças, definindo, por exemplo, o desenvolvimento do cérebro e da personalidade. Nessa linha, apresentam-se as práticas parentais positivas e os estilos parentais participativos como referências para ambientes adequados e de estímulo. O ensaio também analisa o conceito de resiliência e que permite identificar fatores que explicam por que algumas crianças que ainda expostas a ambientes adversos podem atingir boas competências e desempenho. De igual forma, o ensaio discute sobre as habilidades cognitivas e não cognitivas e o papel central das emoções no desenvolvimento humano. No segundo ensaio, avalia-se o desenvolvimento infantil do Chile contemplando diferentes dimensões das crianças, como a cognitiva, socioemocional e motricidade. Considera-se também, ao mesmo tempo, a influência de fatores familiares sobre o nível de desenvolvimento atingido pelas crianças. Para esse objetivo aplica-se o modelo “Multiple Indicator Multiple Causes – MIMIC” que faz parte dos Modelos de Equações Estruturais (SEM). Neste artigo, também se operacionaliza parte da concepção da Abordagem das Capacitações fundamentada por Amartya Sen e Martha Nussbaum ao considerar as oportunidades das crianças atingirem seu desenvolvimento de acordo às condições impostas por suas famílias, seja por suas características estruturais ou socioeconômicas como a renda ou por dinâmicas interna da família associadas ao grau de sensibilidade, práticas de envolvimento parental e exercício de práticas de disciplina. Por fim, no terceiro ensaio avaliam-se os efeitos da creche no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças chilenas de 4 a 5 anos, condicionado às características da família, como o status socioeconômico, o grau de sensibilidade materna e as práticas de envolvimento parental. Os resultados mostram que a maior exposição à creche tem maiores benefícios nas habilidades cognitivas de crianças de baixo status socioeconômico do que nas crianças de famílias de maior status. No entanto, há evidências de efeitos negativos da creche sobre os resultados das crianças quando o grau de sensibilidade e envolvimento parental é baixo. Desta forma, este ensaio contribui ao entendimento da importância do engajamento parental para que programas de cuidado à infância como a creche tenham maior sucesso e possam cooperar no desenvolvimento infantil.

Nrº	Ano	Tipo	Autor(a)	Instituição	Título	Resumo
3	2017	Dissertação	Marília Emília Tagliari Santos	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Babies in the art museum: processes, relations and discoveries	A partir da análise dos - (i) Naif para Nenéns, do Museu Internacional de Arte Naif do Brasil, no Rio de Janeiro e (ii) No Colo, do Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo, ambos desenvolvidos ao longo de 2016 – a presente dissertação buscou compreender a inclusão de bebês nos programas de educação em museus de arte. Algumas questões nortearam esta pesquisa: Quais são as propostas desenvolvidas para o público de zero a três anos nas instituições estudadas? Qual a intenção dos educadores ao oferecerem ações para esse segmento? Quais estratégias são desenvolvidas pelos educadores das Instituições para que os bebês interajam com o acervo e com outros participantes? Como se dá a interação dos bebês com as propostas oferecidas, com seus pares e com os adultos? Os recursos metodológicos utilizados foram: (i) entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelas propostas e com adultos acompanhantes dos bebês; (ii) observação das atividades; (iii) análise documental, (iv) registro fotográfico. Esta pesquisa orientou-se pelos estudos do Desenvolvimento Infantil pautado por autores como Vigotski e Tomasello, e da Estética, como Vecchi. Com base na investigação e análise das práticas em questão, em diálogo com o referencial teórico adotado, constatou-se que o contato com os artefatos, com as experiências coletivas e com as propostas de experimentação sensorial pode ser significativo para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos bebês e para sua inserção na cultura. A inclusão desse público pode oportunizar novas maneiras de estar e pensar os espaços expositivos, contribuindo para sua democratização e ampliação das possibilidades de mediação.

APÊNDICE B – ENTREVISTAS COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ERECHIM/RS

- Para você, quem é a criança da Educação Infantil?
- Como você percebe a presença das emoções nos contextos da educação infantil?
- Em situações de conflito entre as crianças e delas com elas mesmas, quais as estratégias que você utiliza para contribuir com a resolução destas situações?
- Quais as dificuldades que você encontra para contribuir com a formação emocional das crianças?
- Você acha que a educação socioemocional é um aspecto importante a ser desenvolvido dentro dos espaços da educação infantil? Por quê?
- A BNCC em sua proposta para a Educação Infantil apresenta a competência socioemocional a ser desenvolvida pela criança. Qual a sua percepção sobre a proposta da BNCC?
- Você se sente preparada(o) para contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais propostas pela BNCC? Se sim, explique como. Se não, explique o que pretende fazer para cumprir esse quesito.
- A proposta pedagógica da escola tem se voltado para refletir sobre o desenvolvimento socioemocional na etapa da Educação Infantil? Como?
- A educação socioemocional faz parte da discussão pedagógica da escola, no sentido de pensar as relações entre criança, escola, família e comunidade?
- Como é pensado o desenvolvimento socioemocional no planejamento do professor?
- Você acha importante cuidar das emoções do professor? Porquê?

APÊNDICE C - DAS CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS EM JARDIN FABULINUS E REGGIO EMILIA

A participação nos cursos em Reggio Emilia/Itália e Jardín Fabulinus/Argentina, como etapa da pesquisa bibliográfica, teve como objetivo ampliar o leque de referenciais teóricos e compreender como essas instituições contemplam o desenvolvimento socioemocional a partir da prática pedagógica. Assim, a participação nos referidos cursos será de imensa valia, pois, além de possibilitar o conhecimento de novos referenciais teóricos, oportunizou a observação das práticas dessas abordagens, o que contribuirá e enriquecerá a análise e a interpretação dos dados que serão coletados para a pesquisa.

Dessa forma, buscar conhecimento além dos livros e de teorias prontas significa sair da comodidade de sua poltrona, do calor e da segurança de sua casa e de sua família. É também arriscar colocar em xeque as concepções formadas a partir de interpretações e escritas feitas por outros olhares, experiências e compreensões. Esse deslocamento possibilita a interpretação a partir do próprio olhar, baseando-se em experiências, conhecimentos e leituras de livros, de vida e de mundo que constituem o sujeito pesquisador. Assim, as concepções podem ser modificadas, reestruturadas e aperfeiçoadas. É poder sentir e viver na pele o contato com o conhecimento.

1 Breve contextualização histórica e metodológica da escola Jardín Fabulinus.

Considerando objetivo de aprofundar conhecimento relacionado ao tema das competências socioemocionais na primeira infância e buscar novos referenciais teóricos, tive a oportunidade de conhecer *in loco* a Escola de Educação Infantil Jardín Fabulinus, localizada na cidade de Tigre, a 30 minutos de Buenos Aires, na Argentina (Figura 1).

A escola Jardín Fabulinus é modelo de educação na Argentina e se constituiu a partir de uma proposta educacional para a primeira infância, que posteriormente continua na escola primária e secundária Antonio Berni. Ela atende a crianças de 2 a 5 anos, sendo uma proposta educacional que se iniciou em 1998 e que dialoga com Abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia.

O Projeto Pedagógico é fundamentado em contribuições teóricas, dentre as quais podemos citar Loris Malaguzzi, Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Larossa, Rebeca e Mauricio Wild, Iglesias, Olga e Letícia Cossentini, entre outros. Elas auxiliam na construção da prática de ensino, por meio de pesquisa, aprendizagem, reflexão e pedagogia relacional e participativa,

baseada no co-construtivismo.

Figura 1: Mapa de localização da cidade Tigre na Argentina.



Fonte: Google Maps, 2019.

Conforme o site da instituição, a escola Jardín Fabulinus sustenta uma imagem de criança forte, poderosa, competente, criativa, ativa e social, protagonista de suas próprias aprendizagens, co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Valoriza consideravelmente as relações entre crianças, entre crianças e adultos, entre adultos e adultos para a constituição dos processos de aprendizagem. Esse processo baseia-se na capacidade de escutar, conforme encontra-se no site da instituição:

Ouvir como uma atitude receptiva pressupõe uma mente aberta, uma vontade de interpretar as atitudes e mensagens das crianças enquanto a capacidade de absorvê-los e legitimá-las através de projetos como uma forma de dar às crianças o seu papel e força de sua voz. (CAPPITELLI; DUBOVIK, 2018).

As relações e a escuta ocorrem em diferentes momentos e a partir dos territórios de aprendizagem, compreendidos como um local de conquista e a criança como o conquistador. Esses territórios são espaços atravessados por emoções e afetos, nos quais são produzidas experiências que contribuem para uma aprendizagem significativa e duradoura. Para Cippitelli e Dubovik (2018) os territórios “são vistos como espaços geradores de símbolos culturais, locais de encontro, experimentação, brincadeiras e participação. Suporte físico onde os fatos estéticos são desenvolvidos e manifestados”.

Os territórios são divididos em espaços e nomes diferentes: Território da Areia, Território de Planos Inclinados, Território dos Espelhos, Território de Edifícios, Território da Luz, Território das Composições, Território da Água, Território das Pedras e Dinossauros, etc. (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Exemplos de territórios. (A) Território da água. (B) Território das Pedras e Dinossauros.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

Esses territórios são ricos em diversidade de materiais, os quais são potentes e significativos, possibilitando que o brincar e o jogo proporcionem às crianças inúmeras possibilidades e aprendizados. De acordo com Cippitelli e Dubovik (2018, p. 38) “espaços onde as crianças possam experimentar, onde possam fazer e desfazer, compartilhar, relacionar-se,

trabalhar com outros, sentir novas sensações, explorar distintas possibilidades que lhes permitam novas dimensões relacionais”.

No entanto, não se trata apenas dos territórios, mas de todos os espaços internos e externos que compõem a estrutura da escola, “sendo que os mesmos se constituem como espaços polivalentes, que cumprem distintas funções segundo o contexto montado em cada lugar”. (CIPPITELLI; DUBOVİK, 2018).

Dessa forma, contemplando os territórios e os diferentes espaços, além de se constituírem como contextos de aprendizagem, se apresentam como espaços de relações e afetos, por meio dos quais os professores escutam, observam, interpretam, documentam e atuam como pesquisadores e mediadores, aperfeiçoando a sua prática, acompanhando o desenvolvimento e o potencial das crianças e possibilitando o aprofundamento das propostas de aprendizagem e o aperfeiçoamento ou o desenvolvimento de novos projetos. Conforme Cippitelli e Dubovik (2018, p. 34):

Os contextos assim construídos e que surgiam das observações que realizamos em cada experiência nos animaram a pensar novos contextos que levaram em consideração os aspectos cognitivos, afetivos, simbólicos, imaginativos, expressivos e que provocaram interações sociais capazes de estimular nas crianças o espírito de colaboração, a troca de saberes, o esforço individual e coletivo nas experiências construtivas.

As famílias participam ativamente nas atividades das escolas. Além da participação cotidiana, todos os anos uma noite é dedicada para narrações e teatros infantis, em que pais, mães, tios, avós, sobrinhos são os protagonistas narradores e preparam histórias e teatros para serem apresentados às crianças.

Por esses e outros aspectos, percebe-se que a proposta da escola dialoga bem de perto com a abordagem de educação infantil de Reggio Emilia, tendo a criança como potente, forte, criativa, ou seja, a criança como protagonista de sua aprendizagem, nas relações com os objetos, com os outros e consigo mesma, constrói sua identidade e subjetividade. Após essa breve contextualização, segue ao relato das experiências vividas em Jardín Fabulinus.

1.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA: OBSERVANDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DA PRÁTICA DA ESCOLA JARDÍN FABULINUS

Conhecer e vivenciar as experiências da escola Jardín Fabulinus apresentou-se como uma oportunidade maravilhosa e ímpar. Ao ouvir falar dessa escola, logo fui procurar

referências em sua página na internet e fiquei encantada. Foi então que resolvi participar do curso e ter conhecimento de como acontecia a prática pedagógica dessa escola, vista como modelo de educação infantil.

A possibilidade de participação no curso deu-se por intermédio de Tais Romero, representante da Escola Jardín Fabulinus no Brasil e integrante da equipe que compõem a Pedagogia da Subjetividade²¹ juntamente com as gestoras da referida escola.

Ao entrar na escola a sensação foi incrível e mexeu com as minhas emoções. Tudo era muito bem organizado, a valorização à estética era visível já no primeiro momento por meio da disposição dos trabalhos das crianças, dos materiais utilizados para as atividades, das cores das paredes e da transparência das grandes janelas e portas de vidro que possibilitavam a visão dos diferentes espaços.

Durante as falas de Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli, gestoras e proprietárias da escola, pude perceber a valorização da criança, das relações e da afetividade. O cuidado, a organização, o pensar a prática com responsabilidade e respeito demonstraram muito bem tudo isso. Não é algo sem sentido e significado, tudo surge a partir de um projeto baseado na curiosidade das crianças e na intencionalidade dos professores com o objetivo de alcançar o aprendizado significativo.

No decorrer do curso, pude observar diversas atividades sendo realizadas pelas crianças nos diferentes espaços e territórios de aprendizagem (Fotografia 2).

Levando em consideração o foco da minha investigação, as relações estabelecidas entre os sujeitos eram algo incrível. A observação da prática revelou, entre outros aspectos, a relação entre aluno/professor, professor/aluno, professor/professor e demais integrantes da equipe escolar. A sintonia era perfeita. Durante a realização das atividades, percebia-se envolvimento, calma, concentração, foco, respeito, encanto, alegria, afeto, sossego. Tive a impressão de se estar em um lugar mágico, repleto de sensibilidade e encantamento.

Viver essa experiência fez com que surgissem em minha mente inúmeras exclamações e perguntas: Nossa! Não há gritos! Os professores são tranquilos! As crianças são calmas, respeitadas e muito concentradas no que estão fazendo. Os trabalhos são ricos em detalhes. As professoras não demonstravam estarem cansadas, pelo contrário, transmitiam realização ao

²¹ A equipe da Pedagogia Subjetividade trabalha com a criação de propostas educativas que expressam e comunicam as declarações de intencionalidades das escolas e profissionais que as representam, de maneira que seja possível tornar visível a imagem de infância, suas potencialidades e imagem de adultos comprometidos e envolvidos num trabalho sério com a qualidade de educação. Fonte: Pedagogia da Subjetividade - www.pedagogiasubjetividade.com

estarem com as crianças e ao desenvolverem sua prática. Ao pensar e recordar as experiências que vivi, as perguntas e exclamações surgiam incessantemente. Assim, analisando o que experienciei lá, percebi que as competências socioemocionais estavam presentes em todos os momentos e vivências “das” e “com” as crianças.

Fotografia 2 – Observação da prática.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

Por meio da participação no curso, foi possível conhecer e vivenciar os processos que envolvem desde as concepções teóricas que embasam a prática da instituição, planejamento e formação continuada dos professores, a constituição do espaço como estrutura física, ética e estética, como ocorre o acolhimento, o respeito e o cuidado pela criança e pelo protagonismo infantil, e de que forma esses aspectos refletem no desenvolvimento socioemocional dos atores desses contextos.

Tendo em vista a participação nos cursos como aspectos da pesquisa bibliográfica, o próximo item contemplará a participação no curso em Reggio Emília/Itália.

1.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E METODOLÓGICA DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA

Com o objetivo de situar o leitor, antes de abordar os aspectos do curso em Reggio Emilia, faz-se necessário contextualizar a história e a relevância desta abordagem para educação

infantil. Localizada ao norte da Itália (Figura 2), na região da *Emilia-Romagna*, Reggio Emília é uma cidade que teve sua origem a partir de uma colônia fundada pelos romanos no século II. É constituída por diversas igrejas, casas e monumentos que datam da Idade-Média. Ao caminhar pelas ruas desta cidade, tem-se a impressão de estar viajando pela história. Reggio Emilia conta hoje com uma população de aproximadamente 170 mil habitantes, de diferentes etnias.

Figura 2 – Mapa de localização de Reggio Emilia na Itália.



Fonte: Google Maps, 2019.

A história da abordagem de educação infantil de Reggio Emília iniciou-se na primavera de 1945, em um pequeno vilarejo chamado Vila Cella, nas proximidades de Reggio Emilia. Alguns dias após o final da Segunda Guerra Mundial, as pessoas decidiram construir uma escola para crianças pequenas, para isso utilizaram tijolos e outros destroços da guerra que poderiam ser reaproveitados. Foi possível, ainda, arrecadar um pouco de dinheiro por meio da venda de um tanque de guerra, de caminhões e de alguns cavalos abandonados pelas tropas alemãs (EDWARS, 1999).

Esse envolvimento e determinação dos pais e da comunidade em construir uma escola para seus filhos a partir dos restos da guerra possibilitou que as crianças tivessem um lugar para aprender, mas, acima de tudo, deixou um legado para todos os que conhecem essa história e essa abordagem. Esse legado diz respeito à força que as pessoas têm quando lutam e trabalham por um propósito, mesmo que precisem se utilizar de restos e destroços. Essa abordagem vive e respira com toda a força nos dias de hoje, pois está repleta de amor, respeito e dedicação dos

pais, professores e de toda a comunidade. Ela transpira a vivacidade e o encantamento das crianças que a compõem.

A abordagem nasceu por meio da experiência pedagógica idealizada pelo pedagogo e psicólogo Loris Malaguzzi, alicerçada nas concepções teóricas de Dewey, Piaget, Vygotsky, Wallon, Bruner, Decroly, entre outros. Ela vem perpassando mais de quarenta anos e atualmente está sendo inspiração para educadores da infância do mundo inteiro. O sistema educacional de Reggio Emilia conta com 33 escolas divididas em creches – crianças de 3 meses a 3 anos – e a escola para a infância – crianças de 3 a 6 anos. As crianças são separadas por seções, “cada seção é formada por um grupo de crianças, seus pais e dois professores”. (Reggio Emilia, 2013, p. 17). Essa divisão em seções é feita levando em consideração a idade e o número de crianças, conforme previsto em lei.

A abordagem de educação infantil de Reggio Emilia chama atenção do mundo por respeitar a criança como sujeito de direitos e portadora das “cem linguagens”. Assim, valoriza suas particularidades, potencialidades e seu protagonismo para o próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. A concepção de criança que a comunidade e as escolas de Reggio Emilia buscam enfatizar fica explícita pelo valor, respeito e apreço que é atribuído a ela. Conforme se encontra no Regimento das Escolas e Creches para Infância da Comuna de Reggio Emilia (2013, p. 10):

As crianças são dotadas de potencialidades extraordinárias de aprendizado e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social. Cada criança é sujeito de direitos e prioritariamente leva consigo o direito de ser respeitada e valorizada na própria identidade, unicidade e, diferença e nos próprios tempos de desenvolvimento e de crescimento.

Nesse sentido, o processo de aprendizado está alicerçado na ideia de criança, assim, ele “favorece as técnicas de pesquisa, confronto e coparticipação; beneficia-se da criatividade, incerteza, intuição, curiosidade; é gerado nas dimensões lúdica, estética, emocional, relacional e espiritual que cruza e alimenta; propõe a centralidade da motivação e do prazer de aprender”. (Regimento das Escolas e Creches para Infância da Comuna de Reggio Emilia, 2013, p. 11). A ação educativa inicia-se a partir do projeto e da projeção (*progettazione*). De acordo com Rinaldi (2016, p. 238):

A palavra “projeto” evoca a ideia de processo dinâmico, de itinerário. Ela é sensível aos ritmos da comunicação e incorpora a significância e o *timing* e da investigação das crianças. A duração de um projeto, assim, pode ser curta, média ou longa, contínua ou descontínua, com pausas suspensões e recomeços. [...] *Progettazione* também é

uma forma de pensar, uma estratégia para criar relações e trazer à tona o elemento do acaso, que, para nós representa “o espaço dos outros”, ou seja, aquele espaço indefinido do eu que se completa com os pensamentos dos outros, dentro do processo relacional.

Esses aspectos, aliados à didática, aos ambientes, à participação, à formação dos profissionais, contribuem para a estruturação dos contextos de aprendizagem, os quais se apresentam como ambiente de pesquisa cotidiana. Esses contextos consistem em espaços estruturados com base no projeto que está sendo realizado. Ele se utiliza de diversos elementos os quais têm como objetivo possibilitar a construção do aprendizado pela própria criança, aguçando a curiosidade, a criatividade e o espírito investigativo delas. Esses elementos podem ser substituídos ou outros podem ser acrescentados, conforme a direção que a pesquisa vai apresentando. Assim, a ação educativa ocorre de maneira flexível e participativa a partir das curiosidades, necessidades e interesses das crianças, levando em consideração os conhecimentos que as crianças trazem com elas. Segundo o Regimento das Escolas e Creches de Reggio Emilia (2013, p. 12):

A ação educativa toma forma a partir da projeção, da didática, dos ambientes, da participação, da formação do pessoal, e não através da aplicação de programas predefinidos. A projeção é uma estratégia de pensamento e de ação respeitosa e solidária com os processos de aprendizado das crianças e dos adultos, que aceita a dúvida, a incerteza e o erro como recursos e é capaz de modificar-se de acordo com os contextos. É feita através dos processos de observação, da documentação e da interpretação em uma relação recursiva. A projeção é realizada através de uma estreita sinergia entre a organização do trabalho e da pesquisa educativa.

Dentre os aspectos que complementam a prática educativa, a pedagogia da escuta apresenta-se como uma característica importante dessa abordagem. É uma ferramenta que exige do professor e demais pessoas que fazem parte do espaço escolar a sensibilidade de escutar por meio de todos os sentidos, de estar inteiramente envolvido no processo de ouvir e ser ouvido, nas diferentes dimensões do ser e do mundo. Essa sensibilidade é traduzida em respeito e afeto pelas crianças, envolvendo as emoções e a influência delas nos contextos inter-relacionais. Rinaldi (2016, p. 124) diz que:

Por trás do ato de *escuta* existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. Escuta é emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções. As emoções dos outros nos influenciam por meio de processos fortes, diretos, não mediados e intrínsecos à interação entre sujeitos comunicantes. Escutar como forma de aceitar o bom grado e estar aberto as diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros.

Considerando os diferentes aspectos que compõem a prática pedagógica, a valorização

à criança é visível e sentida. A documentação pedagógica é uma prática dessa abordagem que, além de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, sendo ferramenta de investigação, análise e condução do trabalho pedagógico, é uma forma de avaliação das cem linguagens, valorizando a criança em sua totalidade e particularidade. Para Rinaldi (2016, p. 121),

[...] acredito que a documentação é uma parte substancial do objetivo que sempre caracterizou nossa experiência: a busca pelo significado – encontrar o significado da escola, ou melhor, construir a significação da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado e na nossa própria busca por significado (e significados partilhados).

Essa prática consiste no registro de diferentes atividades, experiências e acontecimentos, por meio de fotografias, escritas, desenhos, vídeos, gráficos, relatos áudio-gravados. O objetivo é documentar o processo no momento em que está acontecendo, para entender e dar continuidade ao aprendizado que está sendo construído. A documentação também é importante, para que posteriormente possa ser novamente ouvida, analisada, visitada e revisitada, e assim se possa extrair dela informações significativas, produzidas a partir do que foi desenvolvido pelas e com as crianças. Rinaldi (2016, p. 120) ressalta que:

A trajetória educacional se torna concretamente visível por meio de uma documentação cuidadosa dos dados relacionados com as atividades, fazendo uso de instrumentos verbais, gráficos e documentários, assim como das tecnologias audiovisuais. Os documentos [...] são coletados, e trazidos de volta para releitura, revisão e reconstrução da experiência. Aquilo que ocorreu é reconstruído, interpretado e reinterpretado por meio dos documentos que testemunham as etapas destacadas de um processo pré-definido pelo educador: a trajetória que tornou possível para o alcance dos objetivos da experiência.

Deve-se considerar que as experiências e aprendizados tomam forma em espaços muito bem arquitetados e esteticamente pensados e organizados. As escolas de Reggio Emilia foram construídas por meio da colaboração entre arquitetos e educadores, valorizando o enfoque pedagógico de organização do espaço, com o objetivo de instigar o aprendizado por meio das relações e interações. Esses espaços partem de uma ideia de circularidade, de continuidade, prezando pela entrada de luz natural e pela transparência, unindo o interno com o externo. Os espaços são considerados o “terceiro educador”, eles são projetados para que as crianças possam estar observando umas às outras em diferentes contextos e momentos do dia, fazendo com que a escola se constitua num espaço rico em relações. Rinaldi (2013, p. 123) diz que “a qualidade dos espaços pode ser definida em termos de quantidade, qualidade e desenvolvimento dessas relações”.

Logo, a *piazza* constitui-se como um desses espaços citados anteriormente por Rinaldi. A *piazza* está presente em todas as escolas e revela-se como um espaço de acolhimento, de encontros e relações. Nesse espaço, crianças de diferentes idades se encontram, se relacionam e interagem, compartilham experiências e aprendizados, expõem sentimentos, afetos, conflitos e diferentes pontos de vista. Isso contribui para a construção de sua subjetividade e de sua identidade emocional e social. Conforme Ceppi e Zini (2013, p. 44):

A piazza é um ponto de encontro, um espaço coletivo que desempenha o mesmo papel no prédio da escola que a praça central desempenha em uma cidade. [...] a piazza auxilia na formação de relacionamentos, simbolizando a “pedagogia dos relacionamentos” no sentido em que promove encontros, interações em grupo, histórias, relações sociais e o início de uma identidade pública pelas crianças.

Outro espaço encantador e potente é o *atelier*, local onde as crianças se desafiam, aprendem, experimentam, criam, pesquisam, manipulam, editam e reeditam hipóteses, e expressam sua criatividade, potencialidades, sentimentos e emoções, por meio de inúmeras possibilidades. O *atelier* é um espaço pelo qual se objetiva complementar as atividades que estão sendo realizadas em sala de aula. No *atelier*, o profissional mediador da aprendizagem é conhecido como *atelierista* e deve ter sua formação na área das artes. “O *atelier* e as salas de aula juntos tornam-se um laboratório para a observação e documentação”. (CEPPI E ZINI, 2013, p. 47). De acordo com essas palavras, Vecchi (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 130) ressalta que:

O *atelier* serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação.

Dessa forma, ao contextualizar brevemente a abordagem de educação infantil de Reggio Emilia, tem-se contato com uma prática pedagógica de valor imensurável. Essa abordagem valoriza a infância e a criança em seus diferentes aspectos e proporciona práticas voltadas para o desenvolvimento das cem linguagens. Seguindo esse viés, o próximo tópico contemplará o relato das experiências vividas e sentidas no contexto dessa abordagem.

1.2.1 Relato de experiência: entendendo a educação socioemocional a partir abordagem de Reggio Emilia

Estar em Reggio Emilia é o sonho, se não de todos, mas da maioria dos educadores da infância que buscam aperfeiçoar sua prática. Desde que tive conhecimento da abordagem de educação infantil de Reggio Emilia, fui tomada de curiosidade e encanto. Por meio de leituras, diálogos, práticas e formações, buscava entender como acontecia, no dia a dia, tudo aquilo que era trazido nos livros e que fazia com que os olhos brilhassem ao ler ou falar sobre ela. O desejo de viver na própria sala de aula aquelas experiências relatadas nos livros servia como um impulso para buscar mais informações e conhecimento. Ao mesmo tempo em que parecia ser fácil e possível, apresentava-se difícil e distante. Muitas vezes surgiram perguntas: Será que é assim mesmo? Será que estou interpretando da forma correta?

Nesse sentido, por meio do objeto de investigação de minha pesquisa de mestrado, que trata das competências socioemocionais na primeira infância, manifestou-se o desejo de aprofundar o conhecimento sobre essa abordagem, para compreender como as competências socioemocionais são ali contempladas.

Com isso, surgiu a possibilidade de estar em Reggio Emilia e conhecer pessoalmente a prática pedagógica que valoriza, dentre outros aspectos, as interações e as relações no processo de aprendizagem. A participação no curso que tinha como tema “The Reggio Emilia Approach to education” oportunizou conhecer de perto toda a história e a estrutura que compõem a abordagem de Reggio Emilia, permitindo observar, vivenciar e construir as próprias impressões e conclusões.

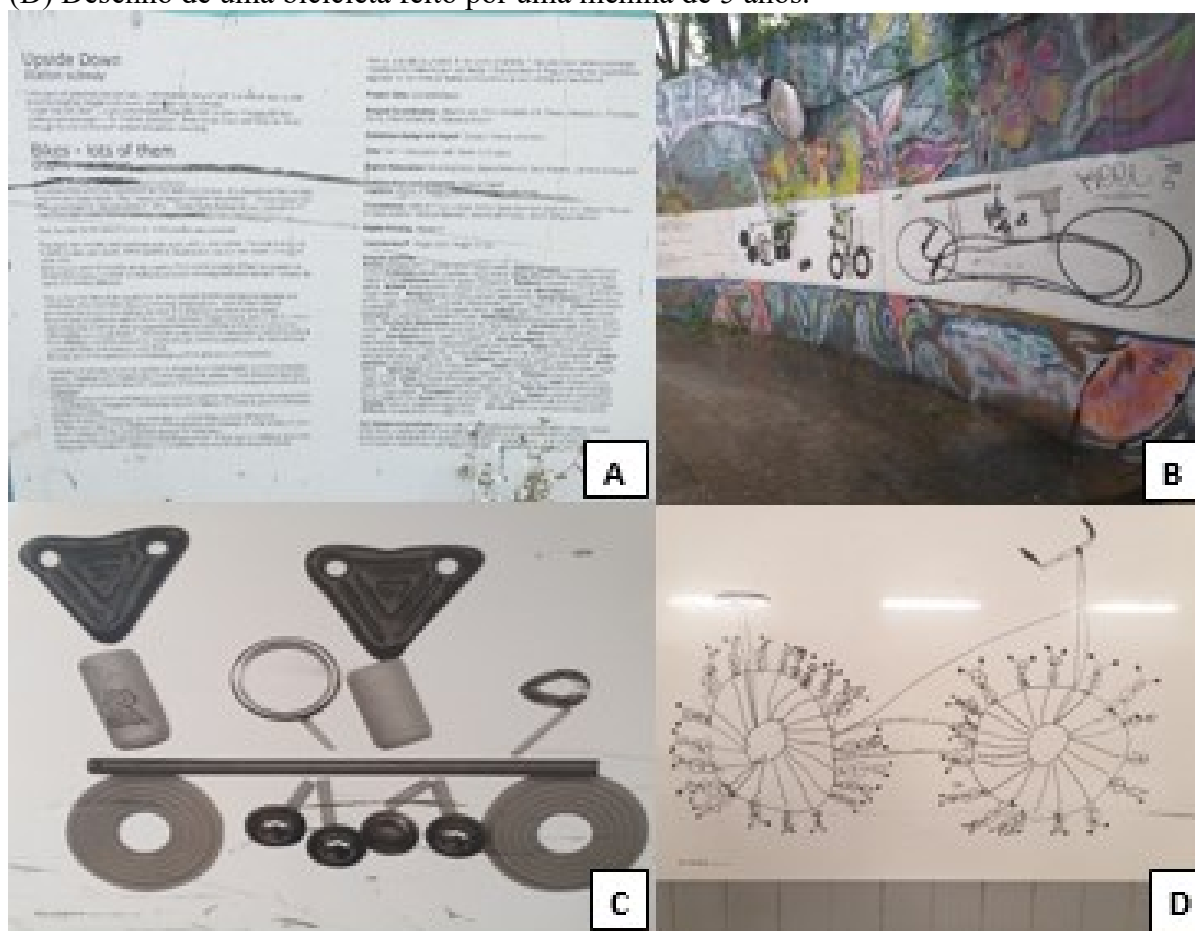
Ainda no trem a caminho de Reggio Emilia, refleti sobre o que encontraria à primeira vista naquela cidade, que me remeteria a abordagem que tanto queria conhecer de perto. Ao chegar à estação, sob chuva e frio, minhas colegas e eu nos encaminhamos a um lugar que daria acesso à cidade. Era uma espécie de passagem subterrânea para bicicletas e pedestres. Devido à forte chuva, precisamos chamar um táxi para nos levar ao hotel. Enquanto aguardávamos, comecei a observar aquela passagem e tive uma enorme emoção ao ver que nas paredes havia placas com desenhos e montagens de diferentes tipos de bicicletas (Fotografia 3).

Conforme inscrições contidas nas placas, esses trabalhos foram feitos por crianças e pessoas de diferentes idades. Essa exposição que parecia estar naquele local há algum tempo se tratava de um projeto realizado com a participação de diferentes segmentos da comunidade de Reggio Emilia.

Com isso, pude perceber que realmente estava em Reggio Emilia, a cidade que valoriza

a criança como sujeito potente, capaz e ativo no contexto social que está inserido. Fiquei pensando se algum dia já havia estado em algum lugar que expusesse as produções das crianças em espaços públicos, sendo que essas produções tinham sido oriundas de um projeto que envolvia diferentes segmentos da comunidade. A partir dessa primeira experiência, tive a certeza que muitas surpresas estavam por vir.

Fotografia 3: Projeto sobre bicicletas, feito pelas crianças em conjunto com diferentes segmentos da comunidade. (A) Projeto escrito. (B) Desenhos elaborados pelas crianças expostos em uma passagem subterrânea. (C) Bicicleta construída a partir de materiais diversos. (D) Desenho de uma bicicleta feito por uma menina de 5 anos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

O curso realizou-se no Centro Internacional Loris Malaguzzi (Fotografia 4), o qual teve sua inauguração em fevereiro de 2006 e vem sendo local de encontro dedicado ao desenvolvimento profissional e à pesquisa. Nesse lugar, tive a oportunidade de ter o primeiro contato direto com a abordagem, de conhecer e ouvir os relatos e experiências de pessoas que vivenciam diariamente essa prática – pessoas que não deixam de estudar, se aperfeiçoar e manter cada vez mais forte e viva essa abordagem e o magnífico trabalho idealizado e

desenvolvido por Loris Malaguzzi.

Fotografia 4: Centro Internacional Loris Malaguzzi.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Durante as palestras, foram abordados os aspectos que compõem essa prática de educação voltada para a primeira infância. Com o olhar direcionado ao foco da minha pesquisa, fui presenteada a cada fala das palestrantes. Entre os diversos aspectos abordados nas palestras, a maioria deles contemplou a importância dos espaços, relações e interações para a construção do aprendizado e para a formação integral das crianças.

A abordagem é baseada na teoria do sócio-construtivismo, em que a aprendizagem ocorre na interação, por meio da conexão consigo mesmo, com outras pessoas, contextos e individualidades. Nesse sentido, as crianças aprendem e se desenvolvem numa dimensão de grupo, contemplando os aspectos intra e interpessoais, a partir de uma prática emotiva e multissensorial, em que os saberes se entrelaçam e se enriquecem na coletividade.

Nesse viés, os contextos de aprendizagem proporcionam ricas oportunidades para o desenvolvimento intelectual, social, físico e emocional, pois possibilitam momentos de diálogo e de conflito que instigam as crianças a buscar alternativas para compreendê-los e resolvê-los de forma autônoma ou por meio do pedido de ajuda a um adulto. Assim, a partir de produções áudio-gravadas, apresentadas durante o curso, pode-se constatar que os professores fazem o uso de estratégias que conduzem as crianças a refletir sobre a situação que estão vivenciando, desenvolvendo a empatia e o respeito e aprendendo a reconhecer e gerenciar as próprias

emoções e acolhendo as emoções dos outros. Rinaldi (2013, p. 175) diz que:

As emoções ajudam as crianças a explorar o mundo e as ajudam a compreender e criar relações. [...] Existem razões da mente e emoções do coração, que nem sempre coincidem. O mais importante é sermos capazes de reconhecê-las e conhecê-las, dando forma e legitimidade a ambas.

Sendo assim, é necessário que os educadores estejam preparados para auxiliar as crianças em momentos de conflito, sendo modelo para elas. As crianças aprendem observando as pessoas que estão ao seu redor e se constituem como referência para elas. Por isso, Rinaldi (2013, p. 173) reforça que:

Amizade, solidariedade, respeito pelas diferenças, diálogo, sentimentos, afeições são alguns dos mais importantes valores que temos como educadores, em especial por que trabalhamos em instituições da infância. São valores que só podem ser transmitidos se forem vivenciados.

No decorrer do curso, tive a oportunidade de visitar algumas das escolas que fazem parte das escolas municipais de Reggio Emilia. Em uma delas, estabeleci um diálogo com a pedagoga, perguntei a ela como são desenvolvidos os aspectos socioemocionais na escola em que ela atua. Apresentando-se muito acessível e simpática, a pedagoga falou que o

aprendizado da criança não é pensado de forma fragmentada e que não costumam dividir as visões sociais, afetivas, emotiva, mas procuram ver isso como uma experiência única. Os professores, atelieristas e pedagogas, estão preparados para observar as crianças em todas as dimensões, não somente com enfoque para a aprendizagem, trata-se de uma observação que busca compreender e valorizar os aspectos que constituem a criança em sua integridade. (PEDAGOGISTA, 2019).

De acordo com a fala de uma das palestrantes, “a intencionalidade da escola é ajudá-las ao máximo a enfrentar as dificuldades da vida”. Edwards (1999, p. 175), complementa dizendo que, “em sua interação com as crianças, os professores de Reggio Emilia tentam promover o bem-estar das crianças e encorajar a aprendizagem em todos os domínios (cognitivo, físico-motor, social e afetivo)”.

Dessa forma, considera-se que todos os aspectos são pensados para o desenvolvimento pleno das crianças. Assim, as visitas nas escolas possibilitaram a observação da arquitetura, da estética, a organização dos contextos de aprendizagem, os materiais utilizados nos diferentes contextos e como eles afetam o desenvolvimento das diferentes competências. Conforme Malaguzzi:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157).

Ao entrar naqueles espaços, a sensação não era de estar entrando em uma escola, conforme eu estava acostumada. A impressão era de um lugar acolhedor, preenchido de calor humano, sentia-me envolvida por todo o cuidado e carinho expressado em cada detalhe. Ao entrar em algumas escolas, era possível sentir o cheirinho do bolo que estava sendo assado para nos ser servido ao final da visita.

Os espaços estavam sempre sendo explorados pelas crianças. Na interação com seus pares, pesquisavam, debatiam e juntas produziam hipóteses e conhecimento. Havia crianças na horta, outras observando os girinos no lago, algumas macerando diferentes ervas, outras explorando e pesquisando nos contextos preparados nas salas de aula, algumas no atelier, e duas lindas meninas brincando espontaneamente com o telefone feito de latas, na escadaria que dava para o andar de cima da escola. Que encanto! Sentia as escolas como ambientes vivos, cheias de significados e significâncias, em que todos os espaços exalavam o amor e o respeito pela infância.

A partir dessas vivências, cheguei à conclusão que só é possível proporcionar às crianças essa riqueza de aprendizado quando passamos a olhá-las como únicas, inteiras, potentes, capazes e protagonistas do seu desenvolvimento. As palavras de Rinaldi (2013, p. 169) salientam que:

Em essência, a criança é definida pelo nosso modo de olhá-la e vê-la. No entanto, como vemos aquilo que conhecemos, a imagem da criança é aquilo que sabemos e aceitamos sobre as crianças. Essa imagem vai determinar nossa maneira de nos relacionarmos com elas, nossa maneira de elaborar nossas expectativas em relação a elas e ao mundo que somos capazes de construir para elas.

Por meio de todas essas experiências, percebi que as mudanças que se quer para a educação da primeira infância, envolvendo todos os aspectos, depende da concepção de criança que se tem. Até pouco tempo, não havia preocupação em pensar sobre a importância da aprendizagem socioemocional nessa fase. As crianças na fase da primeira infância eram vistas como seres com mais necessidades do que potencialidades e direitos, e as escolas tinham como base principal o cunho assistencialista.

Entretanto, percebe-se que vem sendo feito um movimento considerável no que diz respeito ao valor da primeira infância para a constituição do sujeito. A BNCC chama atenção

para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a formação dos indivíduos do século XXI desde a primeira infância, dentre elas as competências socioemocionais.

Dessa forma, ainda durante o curso, tive a oportunidade de realizar uma breve entrevista com a representante nacional da RedSolare Brasil, a professora Marília Dourado. Ao conversarmos sobre a abordagem de educação infantil de Reggio Emilia e a BNCC para educação infantil brasileira, foram destacados diversos aspectos importantes para o desenvolvimento pleno das crianças. Marília relatou que toda ação pedagógica possui uma intencionalidade, e que a intencionalidade contribui para exercitar o processo de pesquisa dos professores a partir de conceitos retirados das experiências vividas pelas crianças. Esses conceitos são conectados ao que estava previsto pela equipe pedagógica como pesquisa para aquele ano, com o objetivo de aprofundar ainda mais processos, relações e contextos, os quais são chamados por eles de contextos inteligentes. Conforme abordou, esse tripé ou tríade – processos, relações e contextos – é basilar para eles.

Marília também discorreu sobre a organização dos contextos, os quais devem ter intencionalidade pedagógica, sendo organizados a partir dos sinais que as crianças demonstram nos processos vividos, seja na cotidianidade ou no processo de pesquisa em andamento.

Relacionando-se as seções, disse que se trata do ambiente de referência das crianças, e que a cotidianidade não acontece somente nesses ambientes, mas em espaços que são organizados coletivamente, como por exemplo, a “casinha”, composta por diferentes materiais. Todos esses recursos podem ter uma intencionalidade na construção de vínculos, na compreensão da organização social atual no âmbito das famílias, dentre outras questões, as quais, através do jogo de faz-de-conta, as crianças assumem diferentes papéis, revelando aspectos importantes para que os professores organizem intencionalmente novos contextos, com novos materiais. Isso possibilita aos professores a coleta de novos dados, ideias e hipóteses do pensamento das crianças e, dessa forma, podem aprofundar o processo de pesquisa.

Dentre outras considerações, ressaltou que Reggio tem uma expressão muito forte que fala ao coração dela. “Que as crianças e os adultos devem ser companheiros de aventuras”. Acrescentou ainda que “Reggio fala de que é preciso construir cada vez mais um processo de vida, onde haja trocas em circularidade entre crianças e adultos, como empréstimos de saberes; as crianças emprestam aos adultos, os adultos emprestam às crianças e, assim, vai se constituindo essa aventura”.

Essa aventura constitui-se em uma viagem que deve ser projetada e organizada, como Marília chamou atenção, por meio de uma breve reflexão. Ela disse que “você faz uma viagem

consciente, mas digamos que, nessa viagem de barco a vela, você pode ir para qualquer lugar. Agora, quando você tem um barco a vela e tem também um motor para quando há necessidade, você vai seguir para onde você quer chegar!”

Já que meu objetivo nessa viagem que estávamos fazendo era o de compreender melhor sobre as competências socioemocionais, perguntei à Marília como elas eram contempladas a partir da abordagem de educação infantil de Reggio Emilia. Marília discorreu sobre a cidade de Reggio Emilia, relatando que Reggio é uma cidade que tem atmosfera em um meio sociomoral. E isso acontece na escola porque acontece na cidade, porque os cidadãos sabem que o desenvolvimento e o crescimento dessa cidade dependem de cada um. Isso está na escola porque, se está na sociedade, está na escola!

Comentou ainda sobre um debate em situação de eleições na cidade de Reggio que ela teve a oportunidade de assistir. Disse que o debate ocorreu entre cinco candidatos de partidos diferentes e que eles dialogavam se enfrentando, mas com respeito aos diferentes pontos de vista, o que ajuda o leitor, o interlocutor, na construção do sentido para si mesmo e para o coletivo.

Em meio às suas ricas contribuições, relatou, inclusive, sobre uma experiência entre as crianças, a qual ela presenciou. Tratava-se de uma experiência em que as crianças estavam desenhando animais. Elas argumentavam e discutiam: um dizia que era um tigre e outro dizia que era um leão. No final, uniram os dois pontos de vista e fizeram um tigrão.

Dessa forma, por meio dessas reflexões, deixou claro que é preciso saber unir pensamentos e ideias, sem ser excludente, sem olhar para sua verdade como absoluta. Então, isso está na sociedade, isso está na escola! A escola não educa somente crianças, educa crianças e adultos em cooperação. Essa cooperação constrói uma cidade mais inclusiva, mais amorosa, mais sensível, mais respeitosa, mais participativa, que são os aspectos essenciais da formação socioemocional. Marília salientou, por fim, que hoje também se aborda fortemente, no debate mundial, a construção de competências cognitivas em relação às competências socioemocionais, uma vez que, se esse sujeito está aberto para aprender e é respeitado no seu processo, ele se sente seguro, confiante, acredita no potencial que tem e pode arriscar; ele pode se lançar ao novo, pode ousar, ir mais além do lugar em que está.

Após relatar e analisar as valiosas contribuições adquiridas por meio da experiência de estar em Reggio Emilia e poder vislumbrar, visualizar e sentir a atmosfera que envolve essa abordagem de educação infantil, chego à conclusão que realmente temos muito a aprender com Reggio Emilia, considerando todos os aspectos que constituem essa abordagem. Dialogar com Reggio Emilia deve significar ter a competência de considerar diferentes pontos de vista para a

construção de uma educação de qualidade para as crianças dos diferentes lugares do mundo, respeitando e valorizando a cultura e a identidade de cada povo.

Ao considerar os aspectos socioemocionais, é possível constatar que eles fazem parte da comunidade. Nesse viés, sendo a comunidade participante ativa da escola e a escola dessa, esses valores são compartilhados por todos, visando o bem-estar de todos. Como afirmou a pedagoga, “não vemos a aprendizagem das crianças de forma fragmentada”, pois ela se constitui num todo a partir do olhar sensível do professor, da qualidade das relações e da capacidade de mediação nos momentos de conflito.

A valorização e o respeito à criança, sendo ela construtora de sua identidade e subjetividade a partir da participação ativa na comunidade, contribui para que se constitua observando e experienciando a vida em sociedade e as melhores formas de viver nela. Os contextos de aprendizagem, as seções e os demais elementos que constituem a abordagem contribuem para que a criança experimente esse mundo social, por meio das relações e interações que são produzidas no contato com os diferentes pares, suas opiniões e escolhas. Essas possibilidades quando vivenciadas desde cedo na infância contribuem para o aprendizado cognitivo, social e emocional dos sujeitos, possibilitando a construção de uma sociedade mais democrática e humana.

De acordo com o relato das duas experiências, percebe-se que as relações e interações apresentam-se como aliadas no processo de desenvolvimento e educação socioemocional. Cabe aos educadores desenvolverem a capacidade de explorarem ao máximo as possibilidades que surgem nesses contextos, considerando o desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos.

REFERÊNCIAS

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, Espaços e Relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre. Ed. Penso. 2013.

DOURADO, M. **Entrevista realizada durante Curso em Reggio Emilia/Itália**, entre 05 e 10 de maio de 2019.

DUBOVİK, A.; CIPPITELLI, A. **Construção e Construtividade**: Materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGGIO CHILDREEN. **Regimento das Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia**. 2ª ed. Reggio Emilia. 2013.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. 3ed. São Paulo. Paz e Terra. 2016.

RINALDI, C. O ambiente da infância. In: CEPPI, G., ZINI, M. **Crianças, Espaços e Relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

VECCHI, V. O Papel do Atelierista. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICE D – DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Pré-categoria: Concepção de criança

Sujeito	Falas
PA/1	[...] uma criança com...que traz já uma bagagem de casa [...] de muitos conhecimentos, [...] por que eles tem muito mais tempo de ficar em televisão, youtube, internet. [...] hoje em dia é tudo mais precoce, me parece [...] é muito além do que a gente as vezes pode proporcionar, né. Exige bastante da gente. [...] são muitas informações que eles têm desde pequenos né.
PB/1	A criança da educação infantil na verdade é um [...] serzinho que vem [...] cheio de ideias, cheio de conhecimentos. Porque até então, [...] muito tempo atrás a gente pensava que eles vinham [...] sem nada [...] lisos [...] brutos e agora então tu vê eles chegando com “n” conhecimentos. [...] Uma geração que tá cheia de tecnologia [...] É essa geração! E o que que cabe a nós? Nós temos que nos adaptar [...].
PC/1	Eu acho que é um ser histórico, que tem consigo assim uma coisa que ele traz de casa, muita, muitos acontecimentos, muitas vivências, [...] um ser, um sujeito histórico, que tem uma cultura, que tem toda uma história por trás.
PD/1	Eu acho que a criança é o centro de tudo! Na verdade ela é a protagonista [...] a criança... como é que eu vou te dizer? [...] ela é o nosso aprendizado vivo, né. [...] é o nosso estudo diário.
PE/2	[...] ela é uma criança curiosa [...] a curiosidade de olha, de mexe ou até a curiosidade só de olha, assim no seu cantinho, no seu lado. Aquela curiosidade com a mão, que tem que pega. [...] é a curiosidade de viver novas experiências [...].
PF/2	Uma criança autônoma, criativa, uma criança crítica, [...] cheia de possibilidades, de curiosidades, disposta a aprendê e ensina [...] protagonista, eu acho que essa seria a palavra, a criança de hoje é muito diferente das crianças que nós éramos, que nós tínhamos, então eu acho que a palavra que define é protagonista.
PG/2	[...] é ativa, curiosa, falante, eu respeito muito a criança hoje, quem é a criança hoje, porque tem esses termos que dizem “ai a criança mudou muito”, eu acho que não, acho que criança sempre foi criança, acho que criança sempre é ativa. Então pra mim a criança é isso, é movimento, criança é movimento.
PH/2	[...] estão descobrindo muitas coisas, eles estão saindo daquela fase de bebês, mas também não vejo eles como aquelas crianças mais maduras, eles estão nessa transição, [...] eles ainda não tem autonomia, sabe aquela coisa deles precisar de mim, então eu me sinto muito bem nesse nível [...]
PI/3	[...] ela tem que ser realmente a protagonista, na prática não só na teoria. [...] criança ela é a protagonista, ela é o centro né. Então ela que nos dá o norte. [...] Então a gente tá vendo hoje na prática o quanto é importante realmente a gente mudar conceitos, quebrar alguns paradigmas né, pra que a criança realmente seja o centro que é aquilo que a gente busca na educação.
PJ/3	Muito curiosa! Querendo descobrir tudo! Estão chegando cada vez mais com mais bagagens, [...], pela mídia [...] Então assim, crianças curiosas assim estão vindo com uma bagagem na questão de multimídia que estão por aí, [...]
PL/3	[...] pra mim é um ser iluminado, [...] Eles são extremamente afetivos, extremamente afetuosos, eles nos passam uma energia muito boa assim, eles tem o abraço mais acolhedor do mundo. [...] eles nos escolhem por afeição assim sabe, empatia. [...].
PM/3	[...] é a criança que dizem inquieta né (risos).[...] que tá vivenciando a fase da infância, é a criança que tá sempre questionando, que tá sempre explorando, que tá sempre em movimento, que tá sempre falando, né. A gente percebe muito que a criança hoje, ela vem diferente né, algumas delas. E no meu ponto de vista não é a criança em si, é um mini-adultinho lá. Tu vê que eles não querem interagir, que muitos não querem o suja, que esse tipo de atividade não o cativa, mas no momento que tu botou um filminho tu esquece, que ele vidram, ficam vidrados lá, né. Então pra mim a criança que vivencia essa fase mesmo da infância, é essa que se suja, que corre, que cai, se machuca, que fala, que... que grita, que pula, que aproveita todos os momentos, explora todas as situações, essa é a criança para mim. [...]. - E essa questão que tu diz do mini-adulto, em que sentido tu percebe esse mini-adulto? Nas atitudes, no próprio vocabulário, sabe. A forma de se portar, que não pode se sujar na hora de comer, tem que comer certinho, que tem que sentar bonitinho, que vai brincar no parque tem que cuidar roupa, porque não pode sujar, não pode rasgar porque é roupa nova sabe. Nessas atitudes eu vejo, até nas próprias vestimentas principalmente das meninas [...].

PM/4	Eu defino uma criança alegre, feliz, que interage bastante, curiosa, [...] e essa vontade assim que eles têm de...essa curiosidade às vezes eles atropelam algumas coisas né, [...] eles não têm essa... essa calma, essa tranquilidade né, eles são bem afobados né, pra sabê das coisas.
PN/4	[...] pra mim é aquela criança assim que ela tá descobrindo o mundo, ela tá disposta a explorar, a curiosidade é muito aguçada né nessa idade, [...] de 0 a 3 anos e 11 meses. [...] a gente percebe que pra eles tudo é novo, tudo eles estão experimentando, [...] vivenciando, [...] explora. [...] primeiro contato tudo eles querem toca, eles querem explora, eles querem né, ah vivencia aquilo pra depois a gente pode então fazer a atividade [...]Jeu acredito assim que é a exploração, a curiosidade é o momento agora, [...] de eles estarem descobrindo todas as coisas.
PO/4	Eu vejo que ela é muito diferente, acho do que no meu tempo [...] elas são muito mais curiosas[...] muito desafiadoras pra nós adultos e professores, [...] muito capazes, elas vão muito em busca do que elas querem [...] muito argumentativas [...] eu vejo as crianças assim críticas e desafiadoras e ativas assim e querendo sempre mais, [...] eles não acabam se contentando com um pouco, eles querem sempre ir além e isso querendo ou não é um desafio pra nós, [...]
PP/4	[...] a palavra criança principalmente de educação infantil, é amor, carinho e o cuidado, [...] a gente tá muito no cuidar, porque eles são ainda [...] muito dependentes de ti, [...] Falando em nível maternal. Então tu tem muito esse cuidado e o amor e a alegria deles, que é contagiante. [...] Então a criança é essa alegria e esse amor.
INTERPRETAÇÃO	
Percebe-se por meio da descrição e interpretação que não há consenso entre as docentes sobre a concepção de criança, as quais utilizam diversos adjetivos para defini-la. Constatou-se também aspectos relacionados à concepção essencialista e romantizada de criança. Percebe-se ainda que as crianças estão vistas como mini-adultos devido as influências externas, roubando das crianças o seu tempo de viver a infância. Observa-se a necessidade de aprofundar os estudos e conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a concepção de criança, redefinindo conceitos.	

Pré-categoria: Emoções na educação infantil

Sujeito	Falas
PA /1	[...] Me parece que eles vêm muito...que na escola é que ele tem que colocar tudo para fora. Em casa ficam muito parado, sentados na frente de uma TV, computador e na escola é que eles querem liberar tudo...[...] ultimamente tem mais agressividade, eles são mais ansiosos, todo mundo quer tudo ao mesmo tempo, não conseguem esperar... ter paciência, respeitar a individualidade do outro [...]. Parece que cada um quer extrapolar um pouco mais do que pode. É uma explosão de emoções me parece.
PB/1	A gente percebe as emoções através de tudo! Através de tudo que eles vão fazer, [...], e eles mesmos se colocam o crachazinho deles lá e aí tu vê ali tu consegue ver se a criança tá... tá feliz, se ela tá contente com aquilo que tu tá apresentando para ela ou até com as próprias frustrações no dia a dia. [...].
PC/1	Nas brincadeiras eles demonstram muito...na fala, nas histórias que eles contam, [...] eles relatam muito dos acontecimentos, das emoções que eles têm, as vezes de raiva, às vezes de alegria, às vezes de ansiedade, então é nessas horas, nas brincadeiras, nas falas.
PD/1	[...] eu acho que a emoção ela tá totalmente ligada à questão do aprendizado. Então assim, tanto a emoção do profissional que tá junto a ela, quanto da criança. Por isso que a questão do olhar né. Se a gente consegue perceber a criança como um todo a gente consegue perceber as dificuldades que ela tem, as facilidades que ela tem, o que ela está necessitando naquele momento, o que que ela gosta né naquele momento e também a questão da afetividade, do convívio com os colegas, da socialização, tudo é emoção.
PE/2	[...] eles têm essa questão da transparência também, [...] tu consegue sabe quando ela tá doente, quando ela quer dormir, [...] Então as vezes também tu tem que sabe vê essa emoção da criança, porque as vezes ele só quer um colinho, [...] E assim nessa faixa etária dos 2 anos eles tem as emoções bem aflorada e também tem que trabalha bastante porque é o desvinculo da família [...] o Maternal realmente, eu acho que a parte mais de desafios de emoções pra eles, porque eles não entende o tempo [...] Então nessa faixa etária eu acho que a emoção também é uma coisa que a gente tem que respeita, [...].
PF/2	O tempo todo, eu acho que, que as emoções elas [...] estão ligadas a todo momento, desde o brincar assim de maneira espontânea, de maneira livre [...] eu acho que tá conectado com tudo, com o outro, a questão da própria frustração, no aprender, no ensinar, [...] eu acho que tá conectado com tudo no

PF/2	contexto da Educação Infantil as crianças têm as emoções muitas afloradas, [...] é muito o sentir à flor da pele. [...] só cabe ao adulto saber ler isso né, saber compreender [...] então cabe o olhar.
PG/2	Ah eles são bem expressivos. Gosto, gosto! Não gosto, não gosto! Tem o choro como resolução de conflitos, [...] eles expressam muito as emoções, mas assim nesse sentido do dia a dia mesmo né, não sei se a gente consegue perceber exatamente que sentimento ele tem naquela hora, mas ele expressa.
PH/2	Eu acho que eles são muito espontâneos. Eles vão chegar, no chegar tu vai vê como eles estão. [...] Então eu acho que eles já chegam eles já me passam essa emoção. [...] Se eles estão bem. Se eles não estão. [...] Então, eu acho assim, que você tem que ter um olhar sensível a ponto de perceber isso [...] às vezes eles vêm nos pedir ajuda e as vezes se você não tiver um olhar ou um tempo de sentar e escutar essa criança, [...] se eu não parar e escutar eles não vão me deixar dá aula, [...]. E eu acho que se o professor não tiver esse olhar atento, o trabalho não é legal. [...]
PI/3	Nós somos emoções. Não existe ser humano sem emoção. Desde a nossa concepção né, a gente sente a todo momento e muitas vezes a gente esquece isso, principalmente no âmbito escolar. [...] A gente quer seguir um modelo, a gente quer que a criança siga regras, e esquece que ali por trás tem um sentimento, tem uma emoção. Porque que ela está agindo assim? Do porquê que ela bate? Do porquê que ela morde? [...].
PJ/3	[...] Todos os dias, no chegar, [...] tu percebe no olhar das crianças as vezes uma certa carência, a falta de cuidado, né, esse colo da professora é muito importante também, o sabe lida com a frustração eu perdi no jogo, o colega não quer me deixa brincar, esse sabê lida com a frustração eles não conseguem muito ainda com isso [...]. Então essa questão das emoções assim ó, talvez crianças um pouco desamparadas o fato é da carência mesmo, quanto a isso.
PK/3	[...] Eles são muito intensos assim, eu acredito muito nessa questão de vibração assim, de energia, e eles são assim, eles captam as energias da gente, dos colegas também, então é bem isso, é tudo muito intenso. [...] A palavra adequada é essa, é tudo muito intenso e verdadeiro, porque assim, eles são isso né. Eles são... se eles querem eles querem, se eles não querem eles não querem. [...]
PL/3	[...] A gente faz. Tu vem de uma caminhada, tu vem fazendo isso com eles, mas não é do hábito, da rotina deles essa questão de se expressa, do contato com outro, então vem tudo... vem de uma caminhada né. [...] A impressão que dá é que não tem essa abertura em casa. Porquê que você tá triste? O quê aconteceu que você tá nervoso? Sabe. [...] Não tem essa questão de afetividade em casa. [...] Não se tem a conversa, o porquê que você tá assim. [...] É muita justificativa do corre-corre do dia. [...] E se a gente aqui da escola não [...] ajuda eles, eles não vão conseguir lida, porque em casa ninguém lida com esse turbilhão de emoções.
PM/4	As emoções... não sei se entendi a pergunta, mas eu acho que em tudo o que a gente trabalha com eles a gente percebe [...] da relação entre eles, da relação com nós ou se eles estão gostando da atividade, [...] a questão do interesse, se eles ficaram surpresos, se eles estão felizes, [...] se eles tem curiosidade, [...] então da questão de se ajudarem ou às vezes até nas brincadeiras, de às vezes excluírem também algum colega. Então a gente percebe a todo momento, em [...] tudo que a gente acaba fazendo, trabalhando, tanto da rotina [...] quanto nas atividades que a gente proporciona.
PN/4	Muito forte! (risos) Eu vejo assim que eles são emoção [...] eles não têm a linguagem oral, eles não falam ainda, então a reação deles vem despertada pela emoção. [...] o que a gente percebe neles [...] muito forte a questão das emoções. Porque a forma que eles se expressam é por meio da emoção, [...]. Eles são emoção.
PO/4	[...] a questão da emoção influenciava muito, eles tavam às vezes um pouco mais irritados então isso aí acabava influenciando às vezes na rotina, [...] por mais que não falam mas demonstram as suas emoções através de choro, da irritação, da inquietude [...] a gente vê muito esse mix de emoções o dia todo né. [...] mas tudo isso influencia muito no bem-estar deles, nas suas aprendizagens [...].
PP/4	No Maternal é bem marcante, porque muitas vezes é tudo através da emoção, principalmente na disputa, na frustração e também nas alegrias deles [...] tão feliz, eles tão sorrindo, tão dando gargalhada. Na disputa de um brinquedo como que eles vão reagir? Chorando, ou batendo, ou mordendo, ali vai aflora a emoção deles [...].
INTERPRETAÇÃO	
Observa-se que as emoções se apresentam nos contextos da educação infantil de maneira intensa, frequente e espontânea nos diferentes momentos e situações do cotidiano, a partir das relações, interações e brincadeiras. Percebe-se que as docentes relacionam as reações emocionais das crianças à fatores familiares, as novas demandas sociais e ao excesso de tecnologias. Esses aspectos refletem significativamente nos espaços escolares e influenciam no desenvolvimento da prática pedagógica. Percebe-se também a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre as emoções e sobre as formas de contemplar a prática pedagógica de maneira a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.	

Pré-categoria: Resolução de conflitos

Sujeito	Falas
PA/1	Muita conversa! Eu tento conversar muito! [...] criar as nossas regras, os nossos combinados. Claro, as vezes funciona, às vezes não. [...] A gente procura com historinhas, criando estratégias [...] a gente vai tentando do jeito que dá
PB/1	[...] geralmente um colinho, e a gente conversa, [...] dá uma atenção especial. E se for algum conflito assim entre eles ou por causa de um brinquedo [...] a gente sempre procura tentar conversar. Daí tu conversa, tu explica, [...]. Se for [...] por exemplo uma mordida que acontece também, [...] a gente senta aí a gente fala um pouco [...] mais séria, [...] a gente senta, olha no olho, porque não pode [...].
PC/1	Olha primeira coisa que eu sempre faço é conversa. Eu acho que é o primeiro passo assim de tudo. Então quando tem um conflito ou entre colegas ou com eles mesmos, eu converso muito, [...]. Se acaso não der certo, se eu ver que o problema é mais grave, eu até chamo a família pra conversa.
PD/1	Se é uma coisa assim bem pontual [...] a Prof na sala resolve essa situação. Se é uma coisa que é um pouco além ou que acontece seguidamente, daí nós temos a prof de apoio na escola que vai observa a turma, que vai conversa com a turma. [...] nós vamos contar uma história diferente, nós vamos fazer alguma coisa, uma conversa. Tá mas a coisa tá muito né. Aí gente chama os pais pra conversar, daí junto com a profe de apoio. [...] se a gente percebe que há alguma coisa além disso, daí a gente envolve a profe de AEE, chama pra uma conversa em conjunto sabe. Então a escola toda acaba trabalhando junto. Então é do menor ao maior [...].
PE/2	[...] essa questão do conflito é difícil pra ela, porque às vezes a gente também, a explicação que a gente tenta dá pra criança é complexa eu acho nessa idade, tipo ele não entende [...] ele ainda não tem essa assimilação, até porque daqui a pouco sei lá de repente vem de uma família que vive isso muito diariamente, [...] as vezes a criança não tem a concepção, não tem essa inteligência para entende que fez errado né. [...] E nessa faixa etária dos dois anos é muito pior, porque ela não tem noção nem do que que é o conflito também, ela nem tem noção que você vai ficar triste, [...] as vezes assim eu vejo que eles não sabem o que que é tristeza né. [...] Mas realmente eu acho que essa palavra conflito é uma coisa [...] bem difícil de trabalhar na educação infantil [...].
PF/2	[...] a primeira abordagem é a conversa. [...], o quê que tá acontecendo e como a gente pode resolve esse problema, como que a gente vai fazer pra, pra solucionar essa questão. Então aí as próprias crianças apresentam soluções [...] Dessa questão da criança se a própria solução ali, de apresenta a própria solução e tentar troca uma ideia.
PG/2	Olha, o ideal sempre é fazer com que elas pensem o que tá acontecendo. [...] Eu sempre digo pra eles, primeiro a gente conversa [...] então eu acho que o ideal seria fazer as partes conversarem para entende o porquê que um ficou triste e outro não. [...] primeiro eles tentem resolver. [...] eu acho que é a ideia do pensar o que fez. Então vai sentar aqui pensar no que fez, é nessa ideia.
PH/2	Minha primeira atitude é conversar e chamar a criança e fazer ela entender que o que ela fez por exemplo [...] Então primeiro o que que eu oriento, você vai brincar um pouco, depois você vai emprestar ou se alguém, por exemplo empurrou, aí eu pergunto o primeiro: Você acha que foi legal? O amigo gostou? Ele tá feliz? Eu faço criança ver o que ele fez, ir lá dá um abraço e cuida do amigo se o amigo está chorando. [...] mas geralmente eu faço eles refletir sobre o que eles fizeram.
PI/3	[...] Na roda da conversa [...], tem profes que fez cartaz que tem os rostinhos [...]. E a criança vai e escolhe um rostinho. Há hoje estou triste. Porque que você está triste hoje? Você quer conta pros colegas? [...] A gente propõe um ambiente diferente, com luzinhas, [...] a gente vai deitar no chão agora ou a gente vai ficar sentadinho [...]. Então as profes colocam uma musiquinha, elas vão conversando com eles [...].
PJ/3	A gente tá vendo que tá acontecendo o conflito por exemplo [...] a gente fica de olho, se a gente vê que esse desentendimento entre eles começa a tomar uma proporção um pouquinho maior, se não conseguem se entender [...] a gente vai interferir, [...] vai chamar, [...] vai conversar [...] vai ouvir cada um, o quê que aconteceu [...] Então eu acho muito importante a gente muito a questão do diálogo em sala de aula [...]. E a gente trabalha muito nessa questão das emoções que a gente tem os pratinhos na sala de aula, [...] cada pratinho é uma carinha, triste, chorando, brabo, e no prendedor de roupa a [...] a fotinha deles [...].
PK/3	[...] a gente trabalhou em cima de musiquinhas que falavam sobre o não bater, o não beliscar, de atitudes de carinho. E na nossa sala a gente tem uma caixinha [...] toda enfeitada que é a caixinha do amor. Então quando [...] acontece de empurrar, de beliscar, a gente retira ele [...] os dois, três que tavam brigando e conversamos [...] e tiramos de dentro da caixinha uma atitude que ele vai fazer com aquele colega. Então assim, a gente faz a criança refletir. [...] agora com os mais velhos, a gente retira ele também, conversa [...].

PL/3	[...] eu primeiro observo pra vê como é que eles vão reagir entre eles. [...] sempre foi muita conversa e com passar do tempo eu só observo pra vê como eles vão reagir. Porque por mais que são pequenos, se todo tempo tem um adulto interferindo, [...] eles não vão ter autonomia e independência de eles resolver o conflito [...]. Então vamos fazer um combinado [...]. Essa é a forma que eu utilizo. Se é a correta [...] não sei [...].
PM/4	Normalmente é conversa, mas tudo depende do momento, às vezes a gente também erra, e [...] acaba não conversando, explicando direito e tentando entender o que a criança tá sentindo. [...] a gente já faz no início do ano os combinados [...]. Então a gente tenta mais por meio de diálogo [...] conta histórias. Mas também tem aqueles momentos em que a gente tá na correria do dia a dia e que muitas vezes passa batido [...] tu dá aquela conversada, [...] aquela cortada porque é corrido. É bem corrido a rotina nossa.
PN/4	É nessa fase a gente tem muito isso em sala de aula né. A gente percebe assim que a maior parte do tempo a profe interfere na resolução de conflitos. [...] a gente conversa muito com eles, mesmo que eles não oralizam, a gente explica que se morde[...] vai machuca [...], vai fazer dodói, [...]. Então a gente vai trabalhando nesse caminho, de eles também estar ajudando a acalmar o colega e percebendo que machucou, [...] nomear os sentimentos [...]. Mas dentro da sala a gente conversa bastante [...]. A gente faz por meio da vivência, daquele momento que tem o conflito, e sempre nomeando o sentimento, [...] pra eles também identifica e reconhece né o que eles estão sentindo.
PO/4	[...] a primeira coisa é o diálogo com elas, o que que aconteceu, mas também possibilitando pros maiores que eles possam compreender o que que aconteceu naquele conflito e que eles buscam algumas estratégias para estarem resolvendo sozinhos. [...] quando eles não conseguem a profe pode intermediá [...].
PP/4	A gente sempre conversa, a gente nota muita melhora [...]. Eles já tão se resolvendo, às vezes se batem, como se batem já tão se abraçando, se beijando, pedindo desculpa, fazendo um carinho. [...] um passa a pomadinha no outro, fica cuidando, [...]. Então nesse sentido de cuidar.
INTERPRETAÇÃO	
Observa-se nas falas a utilização de estratégias comportamentais, conversas, regras e combinados para contribuir com a resolução de conflitos. As inúmeras exigências do dia a dia dificultam a atuação docente, no sentido de contribuir com a resolução de conflitos e com a dimensão emocional das crianças. Também se observa superficialidade nos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, os quais são importantes para a elaboração das propostas. Nota-se ainda a reprodução de aspectos relacionados a pedagogia tradicional, amparados em um viés comportamentalista ao se tratar de resolução de conflitos. Atenta-se para a necessidade de mais aprofundar conhecimentos relacionados a formação inicial e continuada. Percebe-se que os desafios encontrados para contribuir com a educação emocional das crianças relacionam-se a falta de aproximação, participação, diálogo e cooperação das/com as famílias e as suas dinâmicas e organizações, apontando para divergências nas relações entre escola e família.	

Pré-categoria: Dificuldades para contribuir com a formação emocional das crianças

Sujeito	Falas
PA/1	Falta de tempo pra mais estudos! [...] para elaborar atividades mais, [...] diversificadas. [...] pra criar outras estratégias [...]. E também a gente tem falta de pessoal [...] pra ajudar nessas novas experiências, [...] espaços [...] diversificados, é eu acho que mais tempo, mais pessoal, mais planejamento, mais estudos.
PB/1	[...] Eu acho que é muito a questão familiar. Mas não no sentido assim que os pais [...] não participam, não é isso. [...] A gente quer o quê? Satisfazer [...] o tempo que a gente fica fora [...] com algumas coisas. [...] e eles não sabem lidar com as frustrações. Eu acho que isso é o pior. [...] como pais [...] muitas vezes em casa tu não, não põe limites, [...] não deixa nem a criança pensar em se frustrar e na escola ela tem que [...] lidar com as situações diárias e é bem complicado. [...] mas que em alguns momentos a gente tem que ser um pouquinho mais firme mesmo.
PC/1	Em muitos casos a questão da abertura das crianças sabe. Muitas crianças elas têm aquilo, aquele sentimento... de raiva, revolta as vezes e não conseguem colocar pra fora [...] falar, expor aquilo que ela sente. Então eu vejo isso como uma dificuldade. [...] é isso, essa questão da abertura deles em relação ao que eles sentem.
PD/1	Hoje assim, eu percebo que a maior dificuldade que nós temos na escola é a questão com relação às famílias. [...] dificuldade em trazer os pais pra uma conversa [...] porque eles trabalham, eles tem mil desculpas [...] pra eles não participarem [...] o que que eu percebo, a criança que é mais atingida por essas situações emocionais os pais não estão presentes. [...] Então essa é a nossa maior

PD/1	dificuldade. Porque assim, o lidar com a criança na escola a gente consegue, [...] só que tem coisas que não depende só da gente.
PE/2	Eu vejo dificuldade não na criança, na família. [...] Só que a família acha hoje que a escola, o educar é você por um limite, e não é isso, o limite cada um vem de casa, mas aquele que não adquiriu lá, aqui em algum momento vai ter que pôr em prática. [...] as famílias não tem uma boa estrutura, não tem uma boa base, não tem uma boa formação, são famílias que não querem se envolve com a escola, [...] com aprendizagem dos seus filhos, não querem sabe das emoção, de como lida com uma frustração [...].
PF/2	De você às vezes não sabe como fazer. Por exemplo se você tá tentando mediar ali uma conversa com a criança e às vezes você não tem uma devolutiva disso, [...] eu sinto dificuldade assim, o quê que eu vou fala agora então pra ela [...] o quê que eu posso fazer pra ela, [...] se acalma. [...]. Eu tenho que chama atenção dela pra outra coisa, [...] dá um colo pra ela e é só isso, eu tenho que ouvir mas às vezes ela não tá dizendo nada com palavras, como fazer [...].
PG/2	O número de criança... é 20, é 20 crianças diferentes uma da outra, com vontades diferentes então assim às vezes passa despercebido. [...] não é fácil da atenção pra todos, [...]. Então trabalha as emoções não é muito fácil não [...] até porque tu tá com uma criança triste ou algo assim e os outros 19 vão fica aonde [...]. Então as vezes tu tem que dizer: Agora espera que eu não posso te ouvir. É muita criança numa sala só.
PH/2	[...] a questão que eu teria que ser um pouco mais firme de repente. Então eu não sei se eu carrego muito isso de ser mãe e eu acho que às vezes eu deixo isso falar mais alto. [...] eu não tenho essa atitude devido que eu não queria que a minha filha tivesse uma profe assim. Então eu procuro sempre ser mais carinhosa possível com as crianças assim, sempre que eles precisam de qualquer coisa eu paro, eu do colo, tento conversar, [...].
PJ/3	[...] Que as famílias as vezes não andam junto conosco. [...] as vezes a escola te proporciona o momento ou até [...] a gente chama essa família e essa família não venha na escola. Então eu acho assim, que esse andar junto família e escola é muito importante. [...] Mas a minha dificuldade, [...] na questão emocional é que a família as vezes não tá conseguindo andar junto.
PK/3	Eu acho que a minha maior dificuldade ainda é a quantidade de crianças. [...] porque eles exigem muita atenção, [...] muita demanda, [...] muita afetividade. [...] a minha maior dificuldade [...] duas na verdade, o meu número de crianças e a [...] principal é essa disparidade que tem entre um ter um ano e um mês e o outro tem dois anos [...]. A minha maior dificuldade são esses dois itens.
PL/3	A dificuldade maior querendo ou não é as famílias. [...] Que são pais que ...são só pais! [...] Que acham que o essencial é o dar, o dar [...].
PM/4	Eu não sei, às vezes a gente não sabe se é só mais essa conversa se vai [...] ajuda a criança, porque às vezes assim...aconteceu uma vez, tu chama, tu conversa, tu explica e acontece de novo. Então às vezes algumas estratégias diferentes pra trabalhar, [...] às vezes falta alguma forma diferente de tu trabalhar com eles, além dos combinados, da história, da conversa.
PN/4	[...] a gente encontra dificuldade no sentido [...] de ter uma orientação de uma pessoa que tenha uma formação específica na área da Psicologia. [...] se os professores tivessem alguém que pudesse orientar [...], que caminho a gente poderia estar seguindo com as crianças, eu acho que seria mais rico o trabalho. [...] a dificuldade é nesse sentido, que em alguns momentos a gente fica na dúvida de qual atitude eu vou toma pra com a criança. Então a gente pede ajuda muitas vezes pra profe de atendimento educacional especializado, a profe do AEE. [...] a gente precisaria de uma orientação de como lida com essa crianças. Eu vejo que mais [...] nesse sentido a dificuldade.
PO/4	As dificuldades eu acredito [...], que tem vezes que tu não permite que as crianças sintam, que elas se frustrem. [...] Eu acho que esse é o maior desafio de trabalha junto com as famílias e com os profes que às vezes, cada um tem o seu tempo também de compreende certas coisas, pra que eles possam não ver só as emoções positivas [...], que tem esse lado negativo levado em consideração que vai fazer com que a criança cresça né.
PP/4	[...] a minha maior dificuldade é não ter a parceria dos pais em casa [...] porque aqui a gente vai conversando, vai lidando. Só que muitas vezes na segunda eles voltam, depois de um feriado, ou das férias ali, que ficaram um tempo em casa, tudo o que a gente trabalha é perdido, porque tem famílias e famílias né[...]Então a maior dificuldade mesmo é essa parceria nesse ponto com os pais. E hoje em dia a gente vem de uma geração que tá esquecendo muito...eu vejo isso dos filhos tá ficando muito no celular, tá dando muita tecnologia e não tá sabendo lidar com tudo isso, deixando muito livre as coisas. Então eles tem [...] muito essas coisas, mas não tem os limites, as coisas importantes, a conversa, esse lado afetivo. [...] eu acho que ainda maior dificuldade é isso, daí a gente vê que às vezes [...] as crianças procuram em nós, [...] esse colo, essa atenção, que não tem em casa. [...] Os pais as vezes a gente chama pra conversa, fala, mas eles não tão assim muito, não tão dando tanta importância [...].

INTERPRETAÇÃO	
Observa-se nas falas que entre os desafios encontrados relacionam-se às dificuldades na relação entre escola e família e maior participação dos pais na escola e na educação dos filhos. Constata-se também aspectos relacionados as estruturas e dinâmicas familiares. Nota-se que as docentes sentem dificuldades quanto ao número de crianças, falta de tempo para planejar e mais pessoal. Consideram importante aprofundar os estudos sobre as competências socioemocionais pois sentem-se inseguras quanto a forma de mediar. Atenta-se para fatores relacionados a fragilidades na formação inicial e continuada.	

Pré-categoria: Emoções e formação acadêmica

Sujeito	Falas
PA/1	[...] foram dadas algumas pinceladas, mas assim se eu te disser que eu me lembro o que foi trabalhado [...]. Não me lembro pra te falar! [...].
PB/1	[...] foi abordado muito pouco porque eu acho que agora é com relação a base, [...] que tá gritante. [...] que é o foco né as aprendizagens das emoções. Então... um olhar diferente...é o que eu te falei, antes, a criança veio, nós vamos cuidar, nós vamos trocar a fralda, nós vamos fazer dormir, vamos dar comida e tchau. E agora não né.
PC/1	[...] A gente estudo bastante, inclusive como as emoções influenciam na aprendizagem, teve teorias que a gente estudou sobre isso. Nós estudamos... - Isso na graduação? Na pós [...].
PD/1	Na verdade, sô formada a bastante tempo [...] mas eu acho que foi trabalhado sim, não do jeito que deveria talvez, ou agora os tempos são outros também. Na Pós também foi trabalhado, mas também mais superficialmente ainda, porque o tempo é mais curto ainda [...].
PE/2	Foram, a gente trabalhou bastante, até no ano que eu me formei foi incluída a educação especial que era a Libras e... [...] e a gente trabalhou também essa questão das emoções. E a sorte! Porque eu acho que se a gente não tem um pouco de conhecimento enquanto professor principalmente na educação infantil, acho que não permanece. Porque a gente tem que saber lidar com a emoção da gente, com a emoção da criança [...]. Eu tive isso na disciplina de educação inclusiva e na de literatura [...]
PF/2	Na minha formação acadêmica quando se falava de emoções... O que se falava de emoções era você sabê lê a criança, era isso que se falava de emoções. [...] Essa questão do ser humano de desenvolve na integralidade, [...] se fala hoje, depois de eu formada. Na minha vida acadêmica, e não faz muito tempo que eu me formei [...] não se falava dessa situação de desenvolve na integralidade, de você sabe leva em consideração as emoções, de você podê senta e ouvi, e demonstra que senti raiva não é feio, que você sente ciúme não é feio, você fica triste não é feio e como leva essa situação [...].
PG/2	Eu não me recordo de trabalha esse tema especificamente, a gente tinha muito psicologia infantil, as fases da criança mas eu acho que nada emocional, não se falava em emocional da criança [...].
PH/2	[...]Eu acho que específico nada [...] faz um tempinho já que eu saí da faculdade, mas eu acho que assim...não me recordo de a gente ter trabalhado essa parte das emoções, de como você interferir numa situação que a criança esteja com problemas emocionais por exemplo, eu acho que não aborda ou se aborda é aquela pinceladinha assim, [...] que não te marcou [...].
PI/3	Não. Nossa...não. Pra não menti né, eu acho assim ó que da minha formação toda se eu pude fala de 10% acho que é muito...de toda a trajetória...é muito. Porque a falou muito no fazer pra ter um resultado, nesse sentido. Mas nunca assim do realmente das emoções em si. [...].
PJ/3	Na minha época [...] não! Nós não tivemos isso! [...] se constrói quando tudo isso começa a aparecer. [...] Hoje eu não sei como é que está, [...] mas na minha época, lá em noventa e pouco não tinha, nós não tivemos essa questão. [...].
PK/3	Muito pouco. [...] Eu noto que era [...] tudo muito mais preocupado com a questão técnica, questão de aprendizado, [...] sabe aquela coisinha mais caixinha fechada, do que em si com essa questão de emoção, com essa questão de como eu tô me sentindo. Muito pouco! Não foi trabalhado, não foi trabalhado quase nada, essa é a verdade. [...].
PL/3	Nunca foi falado! [...] É algo que , tipo assim eu fui trabalhando e vendo porque eu fui me inteirando desse mundo por questão própria, pessoal. [...] Mas nunca tive na faculdade. E tipo assim, que curso tem para você fazê, nessa área? [...].
PM/4	É...eu teria mais no magistério [...]. Mas [...] acho que a gente [...] teve as didáticas, [...] mas não assim muito diretamente com experiências ou relatos de experiência. [...].
PN/4	Assim até na minha graduação eu não tive nenhuma discussão, nenhuma disciplina que voltasse né pra essa questão das emoções, eu fui ter esse contato quando eu iniciei a especialização [...].

PO/4	Olha agora tu falando assim eu não me lembro de tê algo muito específico [...] ter trabalhado a questão emocional e eu até acredito que os meus primeiros anos enquanto profe talvez eu não dava tanta atenção pra esse lado emocional [...]. Então eu vejo que na minha graduação isso não era muito comentado assim [...].
PP/4	Sabe que no magistério a gente não teve muita coisa sobre isso, porque é mais [...] as didáticas, nem na parte da educação infantil, pouquíssimo, quase nada. Pouco se falava de educação infantil [...].
INTERPRETAÇÃO	
As falas da maioria das docentes revelam as fragilidades na formação inicial e continuada para o desenvolvimento de fatores relacionados a dimensão emocional das crianças. Constatou-se que o conhecimento sobre esse tema ocorreu de forma superficial, quando ocorreu, e com foco na aprendizagem não para o desenvolvimento integral.	

Pré-categoria: Importância da educação socioemocional na educação infantil

Sujeito	Falas
PA/1	Eu acho que é importante sim, até pra conseguir se relacionar melhor, com outras crianças, com outras pessoas, na sociedade em geral, [...] se não aprender agora vai aprender mais tarde e às vezes em situações mais complicadas.
PB/1	Sim, porque como a gente vai trabalhar a criança, ou adolescente, [...] tu vai trabalhar num contexto, na totalidade desse ser. [...] buscando aprimorar e fazendo com que ela trabalhe todas as competências.
PC/1	Com certeza. Porque é a base de tudo. Quando você não consegue lidar com uma emoção você também não consegue contribuir na aprendizagem, se a criança não tá bem ela não vai se interessar pra aprender. Então é o ponto é o foco de tudo. Eu acho que é o principal. Pra mim assim, como pessoa.
PD/1	Com certeza. Justamente por tudo isso que a gente falo né, que a gente que forma a criança, vê a criança como um todo, [...] como uma criança integral, com todos os sentimentos e com toda a [...] sua capacidade [...].
PE/2	Socioemocional seriam as interações? É eu acho que é importante, [...] até para ele desenvolve o cuidado entre si [...] né pra essa relação social também [...]. Então ter [...] esse convívio social [...] eu acho importante nessa faixa etária também.
PF/2	Muito! Muito, porque eu parto da primícia assim, de que a gente não foi trabalhado nessa área, então a gente cresceu de um jeito assim que [...] na minha escola não [...] se falava [...] dessa questão de emoções, de você poder sentir o que você estava sentindo naquele momento não. [...] Por isso que eu digo que é muito importante, porque as crianças elas estão na melhor fase, é o início de tudo ali a educação infantil. [...] porque hoje muito eu sinto assim a questão das crianças lidarem com a frustração é algo muito complicado [...] muito difícil. Então lidar com toda essa parte na educação infantil e a partir daí eles conseguirem enxergar o outro e a empatia que isso são frutos que você vai colher lá na frente né, [...] Então toda essa questão de conviver em sociedade, de estar em sociedade, [...] consegui controlar suas emoções e ajuda também o outro. [...].
PG/2	Eu acho que é muito importante, e digo assim partindo do professor. Porque também eu vou falar em emocional de como fazer a criança chegar né nesse, nessa ideia de sentimentos isso tudo. E o professor? E as emoções do professor? [...].
PH/2	Eu acho que é fundamental! Porque se a criança não estiver bem ela não vai aprender. [...] Eu acho que se você [...] não trabalhar as emoções deles, eles [...] não vão conseguir.
PI/3	Eu diria hoje que é essencial [...]. Mas a inteligência emocional é isso [...], é reconhecer a si pra reconhecer o outro e é isso que a gente tenta buscar com a equipe como um todo, crianças, famílias, funcionárias, profes, todo mundo.
PJ/3	Precisa! [...] Porque a criança na educação infantil é o lúdico profe, é o emocional, [...] mas é por aqui que a gente pega eles na questão emocional né. [...] O explica sabe lida com essas frustrações, também aqui você começa construir esses serzinhos. [...] eu acho que isso é necessário como currículo também. [...] Eu também tenho que estar bem emocionalmente pra lida com essa criança, né. Eu acho necessário a questão emocional na educação infantil [...].
PK/3	Na minha concepção é o primeiro item que deveria ser trabalhado [...] se quem sabe na minha época [...] as pessoas tivessem tido, os profissionais tivessem tido [...] esse olhar, hoje nós teríamos adultos melhores assim, a gente seria bem mais resolvido, [...] não teria tantas pessoas em depressão, [...] tantos profissionais tendo que tomar medicamento, tendo que fazer terapia, tendo que procurar um outro auxílio sabe. [...] Pra mim [...] a educação infantil ela deveria sim ser baseada nessa constituição assim, do ser, do como estou, do quem eu sou [...].

PL/3	É fundamental. Porque se tu saber lidar contigo, lidar com as tuas situações, tu reconhecê o que tu tá sentindo, a relação com o outro vai melhora muito. [...] Se a criança sabe como lida com tudo o que ela tá sentindo [...] ela vai consegui se relaciona melhor com o outro. [...]
PM/4	Com certeza, eu acho que sim, [...] até os adolescentes de hoje em dia [...] tu vê que a questão de bullying, assim são bastante frustrados. [...] então teria que ser trabalhado isso tanto pro relacionamento com as outras pessoas, quanto pra eles [...] se aceitarem, a criança se senti bem, se aceita, te autoconfiança, autoestima [...].
PN/4	Sim, eu acredito que isso é fundamental, porque como eles são emoção e a questão do convívio entre eles, [...]. Então eu acredito que essa formação ela é necessária e tem que ter espaço principalmente na - em todos os níveis- mas na educação infantil eu acredito que é primordial, porque as crianças elas vêm inicialmente [...] se comunicando por meio das emoções. Então eu acredito que é muito importante sim.
PO/4	Eu acredito que ela é muito válida [...] influencia muito, principalmente as crianças de educação infantil [...] sabê lida com todas essas emoções [...] saber pedir ajuda. Então eu acredito que tem que ser uma coisa desde o início, desde eles serem bem pequenos. Então a Base vem também pra ter um novo olhar pra isso, um cuidado também perante essa questão das emoções.
PP/4	Com certeza, porque nessa idade eles tem que começa a aprende com as frustrações, com o que é certo, com o que é errado, se eu posso, se eu não posso. [...] E isso, nessa idade a gente vai leva pro resto da vida. Então é muito importante na educação infantil ter e ser trabalhado [...].
INTERPRETAÇÃO	
Aspecto fundamental a ser contemplado desde a educação infantil, para desenvolver habilidades de relacionamento importantes para a vida e para a sociedade, porém observa-se superficialidade na compreensão ao justificar a importância. As docentes enfatizam a necessidade de mais estudos e aprofundamentos para compreender a proposta da BNCC e as competências socioemocionais e consideram não estarem preparadas. Evidenciam-se sentimentos de angústia e insegurança quanto a compreensão e as formas de contemplá-las na prática, preocupação quanto a sua função e responsabilidade. As docentes consideram que ela vai ser contemplada por constar no documento, portanto, não levam em conta sua importância. A fala da Prof N/4 apresentou-se como idiossincrasia, sendo a única que problematizou o termo competência. Observa-se também, algumas divergências apresentadas na convicção de que para algumas docentes esses aspectos já vinham sendo contemplado na prática, havendo somente mudança de nomenclatura. Esses fatores reforçam a necessidade de mais estudos e aprofundamentos.	

Pré-categoria: Competências socioemocionais na educação infantil

Sujeito	Falas
PA/1	A eu acho bem importante claro [...] só que a gente precisaria aprofundar mais também, como trabalhar, de que maneira, tendo mais apoio né, [...] tendo ajuda de outras pessoas, até mais outros espaços [...].
PB/1	Eu acho bem interessante e bem importante, porque a gente vai desenvolver. É só o nome que tá ali né. A gente, a gente já desenvolve, a gente já desenvolvia, talvez não com toda essa ênfase que está dando agora, [...] mas a gente sempre né tu vai trabalhar toda essa questão com a criança, todas as emoções, [...].
PC/1	[...] eu acho assim que, que é importante eles colocarem essa questão, porque às vezes na vivência a gente acaba deixando um pouco de lado. Então, tendo uma, uma norma assim, uma, uma coisa registrada a gente se policia mais pra trabalhar isso. Então eu acho bem importante eles terem colocado isso na BNCC pra que [...] entre mais em vigor em muitas salas, em muitos espaços. Se não as pessoas acabam, é só o conhecimento, é só aquele probleminha, aquela situação, aquele conteúdo, mas aí o que tem aquela “bagagem do socioemocional”(falou pausadamente) não entra né. Então a BNCC resgato isso e eu acho importante.
PD/1	Eu acho que ela veio complementa tudo que a gente já tinha. [...] agora a BNCC veio trazer pra nós uma abertura maior, e fazer com que todos trabalhem [...].
PE/2	Olha o pouco que a gente estava estudando sobre a BNCC algumas coisas que vem no documento a gente já pratica, [...] boa parte do que a gente viu a gente já trabalha, histórias ligadas a emoção [...], o medo, a calma, a alegria, a tristeza, o que fazer com cada uma, como expressa cada uma [...].
PF/2	Eu percebo assim como algo que deu um início, então já consta em um documento, isso é muito bom. E eu percebo como algo possível de fazer, depende a proposta que você vai vai aborda, o como você vai fazer. [...] é algo possível, mas talvez precise se iniciar um trabalho com os próprios profissionais pra depois você consegui chegar na criança. Talvez o como fazer. Tem que ter bem o como fazer.

PG/2	Eu acho que em um primeiro momento quando tu fala em competência socioafetiva, socioemocional, o termo que se usa assusta um pouco, me assusta como professora, justamente nesse sentido, qual é o meu papel agora [...] o quê que eu preciso estar atenta, o que que eu preciso aprender de novo pra que eu possa chegar [...] até a criança pra que ela também desenvolva a competência dela, então eu me assusto. [...] porque é uma área muito importante, é que ser humano que nós estamos criando, porque essa é a idade ali das descobertas, das emoções, dos sentimentos, enfim é tudo junto. E aí? Será que eu dô conta como profe? É uma responsabilidade muito grande.
PH/2	Vou te falar sinceramente assim, meu hoje... a questão da Base eu acho que eu particularmente ainda preciso estudar muito. Porque não sou conhecedora, muito pouco, [...] eu acho que as formações que a gente tá recebendo não tão sendo muito produtivas. Porque assim te falar especificamente, não tenho conhecimento. [...].
PI/3	Eu sô muito a favor da BNCC, [...] então acho que a BNCC e principalmente as competências socioemocionais elas vem, muito agrega com a criança, [...] através de uma forma diferente de aprende, diferente daquilo que a gente vinha fazendo né, que é através sim das construções, das experiências, das experimentações né e das situações de aprendizagem que é o que a gente busca.
PJ/3	Sim, [...] Eu acho muito importante isso que veio a calhar na BNCC, com certeza.
PK/3	Eu acho que ela veio pra realmente [...] desacomodar-se assim. Ela atua de uma forma que tu abrange toda a educação infantil [...], porque essas competências que eles falam, as capacidades, tudo é em relação à afetividade, tudo em relação a respeitar a criança como ela é, respeitar o que ela sente, respeitar que ela acredita, respeitar a vivência que ela traz de casa sabe e dá uma continuidade a isso. Então eu acho que é uma mudança bem significativa, [...]é algo que vem até embaralha o cérebro da gente, porque tu saiu uma caixinha e tu vai pra outra que é muito mais ampla e muito mais aberta. Então eu acho que veio pra uma revolução positiva.
PL/3	A Base em si[...] foi algo que não se teve uma preparação correta. Eu acho que a gente deveria ter vindo trabalhando isso...Por mais que a gente já trabalhasse na sala de aula, que a maioria do que a Base propõem a gente na educação infantil já trabalhava. [...] a gente começou a ter noção mesmo da Base esse ano, e o ano que vem já tem que tá implementando né. Então eu acho muito importante [...] todos os campos [...]. E essa questão da parte emocional, eu acho que é fundamental. Se não se colocasse ali como, que tem que! Não se ia trabalha[...]E eu acho que... que a questão das emoções, ali do emocional na Base, eu acho que é fundamental. [...] Se for realmente trabalhado como tá lá, a gente vai ter uma mudança muito importante nas nossas crianças, [...]Que vai ser trabalhado isso e vai dá o reflexo lá na frente.
PM/4	Eu acho que é importante sim, que tem que ter, [...]que realmente precisa, é uma competência, tem que ser trabalhada, tem que ser desenvolvida. [...].
PS/4	Assim eu vejo que a base traz isso e eu acredito que é um ponto positivo sim, porque a gente trabalha tempo todo, nós somos seres humanos então a gente tem emoções, a criança tem as emoções, a família têm, então assim pra gente consegui mediar os conflitos em sala de aula, as conversas com as famílias pra que haja um entendimento, eu acredito que isso é fundamental. [...].
PO/4	Eu acredito que ela é muito válida [...]. Então a Base vem também pra ter um novo olhar pra isso, um cuidado também perante essa questão das emoções.
PP/4	[...] a gente já tá trabalhando. [...] mesmo que não é uma atividade do planejamento, nas atividades cotidianas acontece de tá sempre trabalhando o emocional. E a gente trabalha bastante com emocional deles [...]. E até a gente tem que tá bem preparado.
INTERPRETAÇÃO	
Percebe-se que a maioria das docentes consideram a educação socioemocional um aspecto muito importante e deve ser desenvolvido desde a educação infantil. Consideram que a falta dessas habilidades contribui para o grande número de casos de depressão e problemas de relacionamento. Contudo, nota-se que há necessidade de maior conhecimento sobre o tema, devido a compreensão superficial evidenciada ao justificarem a sua importância. Observa-se sentimentos de angústia e insegurança quanto a responsabilidade de desenvolver uma competência. Constata-se que a preparação para a implementação da BNCC é considerada insuficiente para dar conta das exigências da Base.	

Pré-categoria: Preparação para desenvolver as competências socioemocionais

Sujeito	Falas
PA/1	É, eu acho que ainda não estou preparada! [...] precisa de mais aprofundamento né, um pouco mais estudo siim e de amparo...tanto profissional, com pessoas e espaços e até tempo para gente planejar também. Porque eu acho que tá tendo bastante cobrança e a gente está tendo pouco tempo [...].

PB/1	Olha nós estamos numa caminhada de estudos. [...] a questão da gente se adaptar ao que a gente já vem fazendo, claro que tu vai algumas coisas tu vai inovar, tu vai melhorar e tu vai buscar também, mais conhecimento, mais... mais preparo pra trabalhar com essa nova demanda que ta vindo.
PC/1	[...] acredito que eu esteja preparada por que eu já fazia. Eu já contemplava isso na minha prática. [...] Então tem muita coisa que eu percebo que eu já fazia antes mesmo de ser colocado na BNCC.
PD/1	Na verdade assim ó, eu acho que ainda nós estamos caminhando. [...] a gente começou a estudar realmente e se aprofundar este ano. [...] preparadas não, nós estamos estudando, nós estamos nos preparando, [...] estamos caminhando[...].
PE/2	Eu acho que sim. Preparada na questão da minha sala de aula, é que nem eu disse o que a gente já tava fazendo [...] eu acho que assim, preparada no sentido de que assim, é bom termos uma vivência daqui a pouco algo que norteia, que seja meio padrão, [...]. É bom, que todos vão tê a mesma chance, a mesma experiência.
PF/2	É, fico feliz que a base peça isso, fico muito feliz mesmo. Mas é aquilo que eu disse, tem que se partir de um trabalho na rede. Então como eu vou fazer isso com a minha criança, como que eu vou sabe ensina, ajuda ele a lida com a frustração sendo que eu também preciso saber lida com as minhas né. Então eu acho que eu vou ter que busca, vou ter que busca o como fazer isso, vou ter que ir busca ajuda, algo [...] no quesito de formações [...] eu vou ter que estudar, me preparar para saber o como fazer [...].
PG/2	Ah eu não me sinto preparada, [...] mas o dia a dia realmente eu acho que na prática não sei se a gente dá conta de atende tudo isso, justamente pela rotina de escola. [...] eu não sei até que ponto as escolas tem estrutura também pra pratica a base, porque não é só o que eu professor sei, claro eu professor preciso estuda muito, [...] senão a gente não dá conta, mas a escola também não tem estrutura, os sistemas também não dão estrutura [...].
PH/2	Sinceramente... eu acho que não! Eu acho que não! [...] A gente já faz as coisas, mas assim, as nomenclaturas que a gente vai usar é novo pra nós, [...]. Ano que vem acho que já vamos ter muitas mudanças, eu acredito, em cima da Base, [...]. Então acho que a escola em si também vai ter que parar e começar a achar estratégias, maneiras, de a gente conseguir trabalhar mais esse lado emocional das crianças.
PI/3	Sim. Hoje a gente se sente preparado [...] com esses momentos de estudo, clareô [...], todo mundo realmente conseguiu entende a importância desse trabalho, a importância da inteligência socioemocional. [...] hoje assim a gente se sente preparado. Eu posso dizê isso com mais firmeza, mais clareza do que talvez alguns meses atrás. [...].
PJ/3	[...] vai da gente parar e buscar. Mas assim ó, preparada 100% eu acho que não. [...] a gente tá sempre buscando, tá sempre tentando inovar algumas coisas, os nossos planejamentos sempre tentando inovar as coisas, a gente tá sempre em busca. [...] Preparada 100%, acho que não! Mas me sinto tranquila. [...].
PK/3	Eu acho que eu tô num processo de amadurecimento de ideias [...]. Se me sinto preparada, eu acho que eu estou me preparando, [...] tô lendo muito [...] e procurando entender. [...] Então assim, eu me sinto preparada e não. Eu não me sinto preparada! (risos), eu acho que eu tô no meio termo. Eu tô num processo de amadurecimento de ideias assim[...].
PL/3	Cem por cento não, [...]. Sou bem, bem sincera contigo. Porque assim, o ano passado a gente teve um, dois momentos [...]. Esse ano a gente teve um pouquinho mais, que deu um norte a mais. Mas eu não me sinto 100% preparada ainda. Muita coisa eu procuro fora, por questão própria, por interesse próprio meu. Mas acho que [...] faltaria ainda muito! [...] Tu tem uma leitura por fora, que te dá um embasamento um pouco melhor. Mas [...] que a Base não, não deu [...] uma preparação.
PM/4	Eu acho assim que a gente nunca tá preparado, porque a gente sempre tem algo novo, [...] assim preparada não vou dizer que eu tô, tem as dificuldades sim e eu acho que tem que estuda, tem que busca, [...] tenta estuda e procura, essas formas de se trabalha.
PN/4	Eu acredito assim que preparada, preparada a gente não está, [...] a dificuldade é com relação a gente ter todo esse [...] conhecimento, [...] essa visão do desenvolvimento socioemocional da criança, porque na nossa formação a gente não teve isso, [...] Então assim, eu acredito que ninguém tá preparado, [...] de desenvolve uma competência. Mesmo porque é uma competência, algo muito amplo. E aí assim às vezes eu tenho dificuldade de lida com as minhas próprias emoções, como é que eu vou desenvolve uma competência na criança? [...] Então eu acredito que nós precisamos ter mais conteúdo.
PO/4	Eu acho que tudo é um aprendizado, [...] um processo, [...] a gente vai compreendendo e vai tentando trabalhar da melhor forma possível [...].
PP/4	Eu acho que totalmente preparado é difícil a gente dizer que tá. [...] eu me sinto preparada, mas não totalmente preparada, então a gente sempre tem que tá buscando, esse conhecimento [...] é muita informação, é muita coisa vindo, daí tem que tá sempre buscando e se atualizando.

INTERPRETAÇÃO

Observa-se que a maioria das docentes consideram que estão em processo de preparação e amadurecimento, que precisam mais estudo e aprofundamento. A PN/4 enfatiza que competência é algo muito amplo e acredita que ninguém está preparado para desenvolver uma competência, que primeiramente precisam saber lidar com suas próprias frustrações e emoções para depois contribuir com a formação emocional das crianças. Também se constata que as docentes consideram que há muitas cobranças, pouco tempo para planejar e pessoal para dar conta de tudo. Contudo algumas docentes divergem ao salientar que já vinham desenvolvendo muitos aspectos presentes na BNCC e que, portanto, sentem-se preparadas.

Pré-categoria: Teoria ou prática

Sujeito	Falas
PA/1	Eu acho que da prática de desenvolver!
PB/1	[...] Eu acho que para mim ainda falta... eu tenho que... mais leitura! Eu preciso me deter mais na teoria. [...] eu acredito que para mim é bastante teoria.
PC/1	Na verdade, [...] seria muito importante a gente ter um auxílio de um profissional de Psicologia, muitas vezes [...] Se tivesse esse apoio seria maravilhoso, porque aí eu trabalharia o aprendizado, um pouquinho do que eu consigo das emoções, mas essa pessoa [...] contemplaria também a questão mais individual. Eu acho que seria de suma importância ter um profissional nas escolas...em todas.
PD/1	Acho que um pouco dos dois, [...] precisa dos dois, mas principalmente a questão da prática, porque é difícil também tu muda, nós nem completamos um ano, vamos supor de estudo né, e tu já muda e diz...esquece o que eu fazia. Não, não é assim.
PE/2	Eu acho que o teórico [...]. Então isso que eu digo assim, você dá ideia pra prática pra mim é muito mais interessante. Não que não seja legal a teoria, mas a teoria tu fica lá, aí qual que vai ser sei lá a competência, [...] mas daí tipo como é que poderia ser na prática [...]. Daí isso que eu digo a teoria meio que massacra a gente já se fosse ah sei lá.
PF/2	Eu acredito que em ambas [...]. Precisa ser estudado pra poder se ter o como fazer. [...] hoje se você dependendo da pessoa que você pergunta, do profissional que você pergunta sobre essa educação socioemocional não vai saber te colocar muitas coisas, então eu acredito que o embasamento teórico é muito importante, [...] mas e o como fazer vem depois disso. Então vem primeiro da preparação e depois o como fazer na prática, então ambas eu acho.
PG/2	A gente tá discutindo desde que foi lançada a base [...]. Nós estudamos a base em si, [...] essa questão ampla sim, mas em cada competência não aprofundei, não sei, não li nenhum texto sobre emocional ainda do que a base traz ou que autores trazem, desconheço até autores que tratam do assunto. [...] hoje eu não tenho segurança pra fala que caminho eu posso seguir pra dar conta do que a base pede, [...] eu não tenho a parte teórica agora, tenho lido mas esse assunto não. [...].
PH/2	[...] eu acho que eu precisaria mais, estudar mais pra ter mais uma base mais teórica, [...] alguns conceitos, opiniões de pessoas que tem mais conhecimento na área das emoções assim, que me ajudariam a desenvolver melhor o trabalho. [...] no meu caso eu vou ter que estudar mais, parte teórica, para mim conseguir vir para sala com ideias novas de repente e com algum outro conceito, [...]. Por que muitas vezes a gente acha que sabe, mas não sabe né. Então eu vou ter que estudar mais!
PI/3	A maior dificuldade hoje é bota na prática, [...] dificuldade é fazer acontece na prática, com certeza. [...].
PJ/3	[...] lendo a BNCC, a gente vai lendo e vai dizendo, mais isso eu faço, mas isso eu fazia, mas isso eu faço. O quê que falta pra nós é colocar no papel isso. [...] Eu acredito assim ó, que na prática isso já vem acontecendo. [...] Então eu acho que hoje eu sinto a dificuldade de colocar no papel isso tudo que eu faço na prática segundo a BNCC. [...] acredito que esse ano de 2019 é muito estudar, buscar, vê, né, pra poder colocar em prática né. Porque é muita coisa mesmo. E não foge muito prof do quê que a gente já vem fazendo na educação infantil, né.
PK/3	Formas de trabalhar a prática. Com certeza, porque a teoria se tu é um profissional que tu tem vontade de aprender, tu pode busca. Só que a prática não é assim entender. E o que tá faltando no meu ponto de vista é a prática. Porque a gente tem até um livro que a gente segue que tem as fotinhos, o fato de ter mais as fotos pra dar sugestão, auxilia mais do que a própria leitura do que tá dizendo lá sabe. Então é total a prática sim.
PL/3	Eu acho que os dois, mas principalmente a prática. Por que no momento assim ó que a gente... entrou esse ano né, a Base, a gente tem que parar com aquela coisa de conto a história faz o registro, né. [...] Tá, mas o quê que a gente pode fazer? Não teve! [...] se é o correto como to fazendo, também

PL/3	não sei. [...] E muita coisa prática, estudo prático sobre a Base a gente também não tem. Sabe que te dá um norte de como fazê. Então a gente tenta procura [...]mas falta ainda
PM/4	Eu acho que as duas coisas. [...] eu acho que tem que te mais embasamento teórico e talvez informações, mas eu acho que a prática é bem importante porque realmente as formações que a gente tem muitas vezes é só teoria e a gente precisa sabe como acontece na prática mesmo. Então eu acho que as duas coisas, faltam e seriam importantes.
PN/4	Eu acho que os dois, tanto o conhecimento a leitura né, quanto à questão da prática. [...] Mas falta muito, nessa questão de desenvolver a competência socioemocional. [...].
PO/4	Eu acho que tem que caminha junto [...], porque querendo ou não tu sempre tem o intuito de resolve um conflito ou lida com as emoções das crianças do teu jeito, a partir das tuas vivências né ou por, pelo jeito que você é. Mas a teoria em si ela te traz uma base né de como digamos o certo é lidar com as situações [...] Então a teoria sim pode vim te auxiliando nesses momentos [...]será que eu interfiro, não interfiro, e o que eu posso vir a fazer [...].
PP/4	Eu não sinto dificuldade na prática porque eu acho que com eles eu consigo passar bem isso e eles entendem, [...]. Mas que nem eu disse, a teoria a gente sempre tem que tá lendo e tá buscando mais, porque nunca é demais, conhecimento e leitura nunca é demais.
INTERPRETAÇÃO	
Para algumas docentes há necessidade de maior conhecimento teórico e prático, visto que na maioria das formações ocorrem somente estudos teóricos, evidenciando a importância de aliar teoria e prática para a realização de uma prática reflexiva. Esses fatores apontam para a necessidade de rever e reelaborar os currículos de formação inicial e continuada, os quais não possibilitam o contato com o campo de atuação profissional de maneira significativa. Observa-se também que algumas docentes sentem maior necessidade de conhecimentos teóricos para poder refletir sobre a sua prática e contemplar a educação socioemocional. Constatou-se que para outro grupo as dificuldades estão relacionadas ao “como fazer” evidenciando a necessidade de encontrar formas de desenvolver a prática. Nota-se que a dificuldade está relacionada a necessidade de ampliar tanto os conhecimentos teóricos quanto práticos, aliado ao desenvolvimento de habilidades de reflexão sobre a forma que esses aspectos devem se dar, considerando a realidade de cada contexto.	

Pré-categoria: Proposta pedagógica e desenvolvimento emocional

Sujeito	Falas
PA/1	[...] A gente tem, mas é pouco tempo também, por que é os dias que a gente para, do dia D e nos planejamentos é uma pinceladinha [...].
PB/1	Sim. Até através das paradas que a gente fez, [...] a gente soube aproveitar bastante esse tempo, esse dia, [...] pra gente estudar né. E a gente tem bastante apoio da coordenação, da profe de apoio, que também nos auxilia bastante.
PD/1	Na verdade nos planejamentos que a gente conversar. Mas vou ser bem sincera, não específico esse tema a gente fala de todos os temas da Base. [...].
PE/2	É na realidade a nossa escola sempre trabalhou tudo voltado meio que pra criança, [...] a gente tem muito isso também, tanto que a gente também não tem esse espírito do dar, na nossa escola a gente já...tipo que nem agora pro dia das crianças a gente faz coisas coletivas. [...] a gente sempre pensa na atividade tipo o quê que a criança vai aprender com isso. [...].
PF/2	Foram feitas algumas reflexões com relação ao desenvolvimento integral, então o desenvolvimento integral da criança aborda essa questão então não só do cognitivo mas de todas as outras áreas que também são muito importantes e entre elas as emoções e os sentimentos. Mas não foi se aprofundado em como fazer isso especificamente, como você fazer, ajuda, auxilia, media nesse processo de gestão das emoções ali com as crianças, não foi abordado especificamente isso não. Hoje se faz a leitura né do documento num todo, se faz a reflexão de... do que a base traz, mas não foi atentado só pra essa questão.
PG/2	Eu acho que nesse momento não, no nesse ano a gente não parô nenhuma vez pra pensa especificamente no emocional da criança, no que ela traz de vivências, de como organiza isso na sala de aula, até em relação as famílias que também chegam sem equilíbrio emocional né, elas desabam dentro da escola, elas vem conta os problemas familiares dentro da escola. [...].
PH/2	Sinceramente... eu acho que não! Eu acho que não! É assim, é uma coisa nova, que nem a questão da Base. [...] Então acho que a escola em si também vai ter que parar e começar a achar estratégias, maneiras, de a gente conseguir trabalhar mais esse lado emocional das crianças.
PJ/3	Esse ano nosso projeto é na questão emocional. Nosso aqui da escola. Tem todo um projeto ligado nas questões emocionais e todo um apanhado da Coordenação nos ajudando quanto a isso. Como trabalhar, como fazer, o que precisa a gente vem a gente pede pra elas. Muito a questão de livros

PJ/3	de histórias infantis também, elas foram muito em busca de livros novos, nós temos na sala dos professores.
PK/3	[...] E eu noto assim que... fez a gente refleti a nossa prática primeiro, fez a gente refleti nossa... nossa vivência como pessoa, porque na educação infantil não tem como tu trabalha inteligência emocional se você não está bem consigo mesmo. Então na escola a vivência é total disso. [...].
PL/3	É, teve a formação pra nós né, que eu acho que é bem importante primeiro para si pra pode trabalhar com as crianças.[...] Mas o resto em sala de aula, da forma que você vai vendo a necessidade da tua turma.
PM/4	Olha, tem eu acho sim, tem. A escola [...] a gente busca bastante [...] que eles tenham esse desenvolvimento social e que tenham a interação inclusive não só entre as crianças do mesmo nível, mas também com os menores, [...] E as atividades de integração que a gente faz como teatros, ou abertura, fechamento de projeto, então sempre tem essa integração, essa socialização. E com eles também, é a prática nossa do dia a dia, também sempre as atividades buscam essa questão da cooperação, [...] do relacionamento mesmo entre eles né.
PN/4	[...] a gente percebe assim que a proposta que a escola tem é a proposta de se ter as vivências, as experiências, a exploração, mas não tem nada assim que seja específico do campo socioemocional, da questão das emoções crianças [...] especificamente nós não tivemos nenhuma discussão só desse tema socioemocional, nós tivemos uma discussão ampla no sentido dos Campos de experiência, de como você trabalhar, como você melhorar e como você ter isso no teu planejamento. Então nós fizemos as discussões mais voltadas pro geral por enquanto, não tivemos assim específica de cada competência.
PO/4	Eu acredito que sim, [...] nós sempre temos um projeto norteador [...], esse ano [...] nosso projeto é em cima dos campos de experiência, então, não tem a temática em si às emoções, mas a gente sempre procura trazer elas em situações que eles possam estar vivenciando isso. [...].
PP/4	A tem nossas paradas de estudo da Base, [...] a equipe diretiva também ela sempre faz atividades conosco nesses momentos de paradas e de estudo, pra gente também trabalha o nosso emocional, pra gente refletir, [...] De eu me esquece um pouco lá da criança e vê como que a gente tem que trabalha o nosso emocional. [...] Mas a gente nunca só no socioemocional, é sempre em todos, nunca só no aspecto socioemocional.
INTERPRETAÇÃO	
É possível observar que o tema não consta no projeto ou proposta pedagógica. A maioria das docentes considera que durante o planejamento e os estudos do dia D, conversam sobre os aspectos gerais da Base mas não especificamente sobre o aspecto socioemocional. Nota-se a necessidade de compreensão sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais desde a educação infantil para que ela seja inserida na proposta pedagógica e venha a ser contemplada.	

Pré-categoria: Educação socioemocional e comunidade escolar

Sujeito	Falas
PA/1	Tem [...] a gente até já trouxe a família [...] pra escola, escutar a opinião deles , [...] as crianças também têm essa oportunidade...a gente faz momentos de conversa, de rodinha, de diálogo com as crianças com a família.
PB/1	Bastante. Ta sempre presente
PC/1	Sim a gente procura fazer isso. A gente não tem a psicóloga, mas tem a Prof de apoio. [...] Se tiver que chama os pais, se tive que conversa, com a criança, sempre tem esse lado socioemocional, sempre pesa pra todos nós, como equipe diretiva e professores também.
PD/1	Na verdade sempre foi pensado na questão união Família Escola. Porque a gente acha que o trabalho [...] não se faz sozinho, não adianta. Ou só um lado. [...] Quando a gente teve que reescrever o PPP, a gente chamou a comunidade escolar [...]. Foi um trabalho bem bacana sabe que gente conseguiu fazê isso. E isso a gente fez com os professores e com os funcionários também. [...].
PE/2	Tem sim, eles gostam, as famílias [...] participam bastante, [...] a equipe de apoio da escola geralmente propõe alguma atividade junto com as profes e a gente coloca isso pras famílias em forma de teatro, oficinas também, [...] algo que as famílias possam vir tá fazendo com seus filhos na escola, até pra criança se sentir valorizada, a mostra de trabalhos [...] até apresentações [...] ano passado teve a noite da família que foi bem emocionante, foi bem legal. [...] a escola procura fazê uma interação [...].

PF/2	Têm, tem alguns momentos sim, [...] algumas formações que são proporcionadas aqui na escola principalmente pela equipe de apoio e nessas formações se objetiva trazer psicólogos, trazer pessoas que venham falar dessa questão familiar, [...] de relacionamento de pais com filhos, de escola com família. [...] a família vai vir pra escola pra ver as produções das crianças, [...]. Então tem se feito momentos [...] de exposição de trabalhos, [...] festa junina [...].
PH/2	Eu acho que sim. São feitas ações principalmente com a Prof de apoio, [...] eu acho assim que a gente tem esse diálogo com as crianças, com a família e na escola como um todo. [...] E eu acho que aqui na escola a gente tem... As nossas famílias, [...] são famílias que [...] vem pra escola, elas vão tentar do jeito delas [...] de alguma forma. Então acho que assim, a escola faz um bom trabalho muitos anos assim, tem esse diálogo com as famílias [...] eu acho que tá bem tranquilo. Esse trabalho é bem legal!
PI/3	Sim, a gente também trabalha com eventos durante o ano que é a integração escola família, [...] é uma comunidade participativa, [...] sempre quando a gente chama essas famílias, que geralmente acontece esses eventos no sábado, [...] então eles vem, sabe é uma comunidade já que eles esperam por esses momentos e eles vem, então é muito bacana. [...] pra escolha do CPM [...] e teve um outro momento que a gente fez também que era pra apresentação do trabalho da escola, a prestação de contas do CPM, [...] E são nesses momentos [...] que a família também consegue conhece mais a escola com todas as outras profes, a própria direção, a gente consegue conversa com eles, ter esse momento [...] mais próximo, bem positivo.
PJ/3	Sempre! Isso até porque a gente teve já dois sábados aqui na escola de trazer a família. Um sábado foi nas salas de aula, [...] cada professora fez atividades dentro das salas de aula, [...] para a família e as crianças. [...] a festa junina também foi uma forma de trazer a família, [...]. Então a escola tá bem engajada em trazer a família pra dentro da escola sim, com certeza.
PK/3	Muito. Na verdade aqui na escola a gente sempre procura unir todos os âmbitos, então a gente tem dia da [...] família na escola, que são atividades que a família vem, teve também a mateada [...] O próprio desfile [...], foi convidado os pais pra participarem. Então as ações todas elas vem em conjunto pra isso, pra trabalhar a questão da inteligência emocional.
PL/3	[...] reuniões, que nem pro PPP, chamaram os pais, o que eles tem de contribuições. É feita atividades de integração, que envolve a família [...]. O desfile teve participação da família [...]. A gente tem esses momentos com os pais [...], de atividades que eles se envolvem, mas eu acho que [...] tem que chama os pais pra escola. Tem que bota os pais no compromisso. [...] Mas voltado específico pro socioemocional não.
PM/4	Tem... [...] tem as atividades da equipe de apoio também que daí os pais participam. Claro que eu acho que aqui a participação dos pais é bem [...] pouca. [...] mas tem, a escola propõe. [...] as atividades que nem 7 de setembro, [...] festa junina. Depende o ano assim, [...] tem mais participação, mas eu acho que eles não são muito participativos no meu ponto de vista.
PN/4	Assim até o que a gente tem e acompanha na escola que vai os bilhetinhos pra casa com informativos que a equipe de apoio organiza e envia pros pais estarem também lendo em casa com relação ao desenvolvimento da criança nesta faixa etária [...] Até o [...] ano retrasado nós tivemos as atividades do GRUPEE, que nós fazíamos as vivências no GRUPEE e a gente trazia pros pais aqui na escola, então o resultado foi muito bom. [...] se o problema era a participação familiar, aqui na nossa escola nós não tínhamos mais esse problema, por que os pais estão participando até hoje [...] a gente trouxe pra família um pouco essa questão das emoções, pra em casa também eles estarem sabendo como lida e melhorando as relações. [...] fizemos também [...] naquele período com os professores [...] a nossa caminhada ela amadureceu muito enquanto grupo. Então hoje [...] dentro da escola é muito bom trabalha as relações, a gente tá conseguindo criar aqueles laços, ter aquelas relações saudáveis [...] de ajuda, cooperação, então isso também qualifica o trabalho em sala né. Mas assim de haver uma formação, não, a gente fez de acordo com o que era proposto no GRUPEE [...].
PO/4	A gente tem, [...] a gente teve a reunião de pais a gente viu que envolvimento foi maior, então aos pouquinhos a gente vai construindo essa relação com eles [...], essa troca de experiência, [...] de confiança, [...] de tu se senti participante do processo. [...] todos juntos para o bem-estar da criança [...]. Então é algo que também as emoções estão, [...].
PP/4	Elas fazem bastante, a equipe de apoio, [...] fazem reunião com os pais, [...] todo mês também vai via agenda um textinho que trabalha bem as emoções e é trabalhado textos pros pais se conscientizarem nesse lado pro filho, o tempo que eles têm pro filho. [...] mas bem dessa questão de emoção e tempo que tem pra passar isso pros filhos. Então a equipe de apoio também sempre trabalha com as famílias.

INTERPRETAÇÃO

As docentes consideram que a aproximação das famílias é um fator importante e ocorre por meio de conversas, reuniões, escolha do CPM, mostras de trabalhos e festividades, porém, a educação socioemocional não é

considerada como aspecto à ser desenvolvido entre esses atores nesses momentos. A maioria dos momentos são organizados com a participação da equipe de apoio e proporcionam momentos de palestras informativas, de conversas sobre os “problemas” apresentados pelas crianças e de envio de bilhetes para as famílias de textos informativos.

Pré-categoria: Desenvolvimento socioemocional e planejamento

Sujeito	Falas
PA/1	Através de histórias, algumas brincadeiras, [...] A eu acho que no decorrer quando vão surgindo os conflitos a gente vai tentando junto com eles criar as soluções [...].
PB/1	Através da gente tentar organizar um ambiente acolhedor, que elas se sintam bem, que eles sintam essa afetividade e através [...] de histórias, de hora do conto [...] a profe de apoio [...]. A gente tenta a partir do que acontece ali dentro da sala de aula [...]. E de musiquinhas, [...] filminho também e das atividades que a gente se propõe ao longo do dia.
PC/1	[...] claro a gente não especifica no Diário, mas eu procuro coloca muito a questão da observação[...] nas brincadeiras. [...] das situações vivenciadas na própria brincadeira. Então eu registro isso no planejamento. A atividade e naquela atividade vou fazê essa intervenção. Às vezes não especifico no diário, mas tá dentro do que eu penso em fazer, do meu planejamento.
PD/1	Porque daí na verdade quando [...] a gente conversa, a gente não põe isso no projeto por escrito. [...] Sempre que a gente percebe que tem alguma coisa que a gente poderia trabalhar, ou enfocar ou dar mais ênfase, a gente sempre procura. A vamos fazer um teatro, [...] contar uma história diferente, vamos trabalhar com fantoche, sempre nessa parte.
PE/2	[...] mas daí realmente eu acho que [...] quem sabe quando a gente planeja [...] até pensa, tem coisa que às vezes a gente não pensa no emocional, mas lá na atividade acontece, [...]. quando a gente planeja as vezes [...] até pensa em trabalha, mas tu não sabe a reação que a criança vai ter, tu não sabe nem como é que ela vai estar no dia que tu vai dar a atividade . [...].
PF/2	É, na verdade se fala algumas coisas disso, mas [...] no planejamento do professor eu não percebo que tenha muito dessa questão da educação socioemocional, eu percebo mais na prática com os conflitos que surgem, na hora que surgem. [...].
PG/2	Tu sabe que eu acho que [...] no planejamento que a gente faz, no total acho que ele nem é contemplado como esse especificamente, eu acho que isso é mais do dia a dia, de cada professor. Mas na hora de planeja a gente não tem planejado [...]. É no dia a dia, [...] na situação que aconteceu, [...] a gente tem brincadeiras por exemplo, de cuidado com o colega, a gente tem a massagem, a música de calma [...] isso é planejado, isso a gente tem. Uma hora de psicomotricidade, o cuidado com o colega, mas nem sei se é. É emocional? [...]. Tu vê como é confuso, a gente nem sabe se é ou não é da competência. [...] Mas não seria planejado como uma atividade.
PH/2	Eu acho que ainda não! [...] Nada tá pronto, a gente vai no dia a dia percebendo. Claro que às vezes acontece [...] Então eu acho que [...] tu planeja em cima do teu problema na sala, não que eu vou pra sala com isso planejado, eu vou ver no decorrer do meu dia, da minha semana se eu vejo necessidade [...] então eu vou procurar uma estratégia pra trabalhar [...].
PI/3	[...] Então esse momento da acolhida assim foi muito bacana, [...]. Na roda da conversa, tem profe que fez cartaz que tem os rostinhos. [...] outro recurso que a gente usa muito é o parar, o acalmar-se. [...] A gente propõe um ambiente diferente, com luzinhas [...], deita no chão [...] fica sentadinho, [...] colocam uma musiquinha, [...] vão conversando [...], algumas já usam meditação guiada [...] As turmas não são obrigadas a fazer [...].
PJ/3	No dia a dia, no momento que você senta pra planeja a tua semana, a tua aula, o teu projeto sobre alguma coisa, ali você vai tentando pensar o que que tu vai colocar, que tu vai trabalha essas experiências, nesses campos, com as crianças. [...] a gente trabalha muito a psicomotricidade, o lúdico, a dança, a brincadeira e nesse tipo de atividade a gente observa muita coisa nessa questão emocional [...].
PK/3	Na verdade, eu acho assim, que quando eu vou planejar hoje eu já consigo pensa mais em vivências do que em registro [...]. Eu acho que na minha prática profissional, a questão do pensar o que eles vão sentir, [...]. Será que eles vão gosta de mexe nas bolinhas gel? será que eles vão gostar de fazer vivência no meio da terra? Na minha prática é isso. Por isso que eu digo que é o desacomodar-se. [...] A gente põe atividades de todas as formas, mas a gente respeita eles conforme eles querem. E tá dando certo. [...].
PL/3	Eu acho que isso. Tem que sempre fazer algo em função deles, o que eles tão no momento precisando, de que forma [...] vai ajudar eles. A forma sempre que eu penso, e que nem eu te falei, é o diálogo. O dialogo eu acho que [...] pra mim é o fundamental, é o você conversar [...].

PM/4	[...] esse ano gente tá tentando trabalha com atividades [...] não tanto individuais, [...] então nas brincadeiras e atividades de psico, mas que daí eles fazem duplas ou então tem essa questão da cooperação, de eles saberem as regrinhas da brincadeira ou de criarem regrinhas, de sabe ter o respeito, ou esperar a sua vez, ou ajudar o colega. Então dessa forma a gente acaba trabalhando e pensando mais na hora das brincadeiras, dessas atividades que a gente faz.
PN/4	Sim, é quando a gente se reúne por níveis que daí se faz o planejamento, [...] todas as profes dão suas sugestões, do que pode ser trabalhado, de que forma vamos trabalhar e aí a gente discute essa questão. Se a criança está mordendo muito, o que que a gente vai fazer para trabalhar isso ou se tem a dificuldade de disputar um brinquedo o que a gente pode tá propondo para eles. Então isso a gente discute no momento do planejamento entre níveis.
PO/4	Eu acredito que sim, [...] não tem a temática em si as emoções, mas a gente sempre procura trazer elas em situações que eles possam estar vivenciando isso. E uma das propostas que a gente fez esse ano foi com os [...] monstros das emoções [...] Daí teve uma contação de história [...] e eles tiveram essa interação com esse primeiro projeto que envolvia as emoções, que era uma necessidade que a gente via justamente [...] que as vezes a gente acaba sempre lidando mais emoções que nos agradam e esquecendo um pouquinho de trabalha aquelas que são mais conflituosas na criança.
PP/4	[...] no planejamento, a gente já fazia bastante coisa, coisas diferentes e via e trazia essas coisas. Mas agora ele mudou pensando mais ainda na criança, nas vivências, proporcionando mais momentos pra eles nesse lado, conforme traz a Base.
INTERPRETAÇÃO	
Observa-se que a educação socioemocional não consta no planejamento, e que seu aprendizado ocorre no dia a dia em situações e conflitos que se apresentam, a partir de atividades isoladas com foco no comportamento. Nota-se que aspectos relacionados a organização estética do espaço, ao acolhimento, às experiências, entre outros fatores relacionados ao protagonismo da criança, são pouco mencionados. Evidencia-se a necessidade de mais aprofundamento, compreensão sobre as propostas da BNCC e apropriação de novos conceitos e concepções para contemplar a educação socioemocional.	

Pré-categoria: Emoções dos professores

Sujeito	Falas
PA/1	Bastante! Eu acho que a gente como professor hoje, a gente está muito desgastado. A gente tá muito ansioso e acho que a gente acaba passando isso pras crianças também, porque é bastante cobrança [...] falta de tempo, a falta de recurso, [...] falta muita coisa [...] e a gente fica inseguro, a gente fica ansioso, irritado [...] às vezes até sem saber para que lado se atirar, devido a tanta cobrança e falta de condições que a gente tem. [...] eu acho que se a gente tá mais tranquilo, mais valorizado, a gente consegue também.
PB/1	[...] a nossa vida é tão corrida, gente trabalha demais é que é uma profissão bem desgastante e quando não é a questão assim das crianças tem bastante os pais que as vezes não fazem metade do que eles te cobram aqui na escola [...] e a gente se frustra também, [...]. E hoje tu não tem autoridade[...]. E isso também [...] em muitos momentos te sobrecarrega bastante. Tem um olhar pro professor, mas eu acho que falta muito ainda. E nós? E o nosso tempo? [...] e o nosso cuidado? [...] Então é assim, tem dias [...] o professor também vem com seus problemas de casa, com as suas coisas, claro que não tem que misturar, mas somos humanos, então com n coisas também, daí tu fica ali só cuidando do outro, do outro, do outro. E você? [...].
PC/1	Pois é, a gente às vezes pensa muito no aluno e a gente esquece da gente né. [...] Eu acho que o professor sim precisa disso, eu preciso que cuidem porque sou um ser humano. Muitas vezes as pessoas esquecem disso, mas tem uns dias que professor também não tá bem, [...]. Daí eu acho que essa questão emocional também tem que ser vista. [...] Mas eu acho que sim, que as emoções dos professores também devem ser levadas em consideração, até porque se o professor não tá bem o trabalho não vai andar do jeito que andaria se ele tivesse bem. [...] Então acho que isso precisaria ter um momento, uma situação assim que proporcionasse essa questão emocional pros professores desenvolvê isso.
PD/1	[...] Na verdade a gente tá envolvido em todo esse[...] sistema que tá mudando aí, e eu acho que a gente tem que trabalhar bastante. [...] Então assim eu acredito que um trabalho mais direcionado nesta área com os professores, com a equipe diretiva, nossa! Seria bem significativo.
	Hoje todas as mantenedoras não têm esse olhar pro professor. [...] eu tô buscando uma ajuda emocional, espiritual, [...]. Porque não há alguém que vem aqui, desde a formação pra nós, a formação do professor não lida com isso, não lida essa parte conosco, porque é isso aí a gente só dá,

PE/2	dá, dá pra criança o nosso de tudo, mas ninguém tem esse olhar pra gente [...] o próprio meio hoje não valoriza o professor, porque o professor hoje é aquele professor que tá recebendo salário parcelado, aquele professor que tá lá sendo humilhado[...]é importante a gente cuida do outro, mas cuida de si também.
PF/2	Teria, tem uma necessidade muito grande de se cuidado, porque o professor e a equipe em si [...] precisam aprender a como lidar com as suas emoções. Então no dia a dia da gente muitas coisas acontecem que como a gente não foi trabalhado nessa área, a gente não sabe como proceder. [...] eu acho que assim teria que ter um trabalho com o professor a respeito disso[...] e principalmente hoje que [...] se vê bastante dificuldades em torno da figura do professor [...], muito se fala na questão política enfim de valorização [...].
PG/2	Eu acho que o professor é o último a ser pensado dentro da escola, o último a ser lembrado [...] Eu acho que as pessoas não cuidam do professor, eu me sinto sozinha às vezes, me sinto angustiada, bem angustiada. [...] eu chego no final do dia esgotada. [...] eu do o máximo de mim, mas ninguém cuida de mim, ninguém cuida [...] do emocional do professor. Mesmo quando a gente tem problemas pessoais, que a gente chega cabisbaixo assim. Não é fácil [...].
PH/2	[...] Por que assim, a gente tem que abraça o mundo, mas e quem nos abraça? Já discutimos muito isso aqui na escola em momentos de formação, porque assim, ninguém tem esse olhar em cima do professor. [...] às vezes tu tem tanta coisa, [...]. E assim quando chega o nosso momento de não estar bem, de tá esgotada, ninguém vem e te pede [...] se tu quer uma ajuda, o que tu tá sentindo. É muito difícil! [...]. Então eu acho que falta esse olhar da parte pública em cima do professor e até algumas famílias assim, a falta de valorização. [...] Só que assim, é uma coisa da sociedade [...] essa falta de valorização [...].
PI/3	A gente fala tanto em empatia, é uma palavra linda mas na prática a gente sabe que é um desafio a gente realmente olhar pro outro [...]. Então a gente lida na verdade com os sentimentos de todas, com as emoções de todas [...] a gente sempre precisa acolher as pessoas com amorosidade [...]. E quanto a gente, quem cuida da gente. [...].
PJ/3	Difícil [...]. Penso que a escola sempre tem que pensar no corpo docente sim, nós precisamos desse olhar [...] emocional, vê como está o teu professor, se está tudo bem. Eu acho que isso é necessário porque tu vem trabalhar feliz, tu sai de casa dizendo, eu vô para escola hoje! (feliz, animado) [...]Então isso faz um diferencial na vida da gente. [...] se a escola conseguisse e tivesse [...] ter esse olhar mais emocional perante o seu corpo docente, ajudar o seu corpo docente, flui muito mais. [...] acho que esse olhar que o professor vai fazer o diferencial pra escola sim e tu vai pra sala de aula diferente [...].
PK/3	O que eu acredito, que a gente como profissional a gente acaba estudando muito, [...]a gente se preocupa assim, o bem-estar deles, do que vai fazer bem pra eles, [...] mas a gente se deixa de lado [...] a gente tenta não trazer as coisas pra cá, mas também a gente é ser humano, é difícil de dividir, [...]. E eu tenho total certeza que se os professores tivessem outra visão ou se a gente tivesse oportunidade de vivência, a gente como profissional essa questão da Inteligência Emocional, com certeza iria fluir muito mais do que já tá fluindo né. Porque quando eu tô bem eu consigo passa as coisas.
PL/3	É fundamental. [...] tu tem que tu tá bem contigo, tu se conhecer, pra tu conseguir conhecer o outro. [...] Então acho [...] que às vezes o outro tem que ter um pouco [...] dessa empatia. A colega não tá legal, vamos lá pedir se ela precisa de ajuda [...]. Então eu busquei ajudar fora, terapia, pra me ajudar nesse sentido. [...] falta muitas vezes dos colegas essa questão da empatia. [...] E vamos ser sinceros, grupo de professores é muito rival. O grupo de professores deveria ser muito mais unido. [...] E eu vejo que o professor [...] não é um grupo unido. [...] E a educação não vai pra frente até que cada professor pensa desse jeito. E o professor não se ajuda. Infelizmente é assim. [...] cada um pra si. [...].
PM/4	Também precisam ser cuidadas (risos). Eu acho que como recai muita coisa em cima da gente, eu acho que a gente precisaria ter um cuidado maior também, [...] a questão de pessoal na escola acaba deixando a rotina ainda mais corrida e isso estressa, sobrecarrega, tu acaba também às vezes não conseguindo ter o olhar que precisaria ter pro aluno [...]. Então assim, daí essa... essa correria, essa rotina estressa, a cobrança às vezes também das famílias. [...] as vezes a gente não consegue tirar o tempo pra gente também, pro descanso, pra lazer. Tá sempre naquela [...] vida corrida.
PN/4	[...] a gente vem sem formação nesse aspecto emocional, [...] aí chega na escola é um grupo de professores [...] o grupo é grande e aí a gente vê que, o professor em vez de ser colega é competitivo, [...] quando você traz pro professor essa questão da parte emocional que nem nós tivemos a experiência aqui na escola, o grupo se abraça, se une, amadurece muito, porque no momento que você faz o olho no olho as emoções vem, aí não tem o que segura. [...] E aí quando a gente trouxe as vivências da... do olhar para si, do cuidar de si depois cuidar do outro, nossa foi uma mudança

	assim muito grande. [...] é necessário sim porque o professor não é só da tua aula, fecha a porta da sala e vai pra casa, [...] não a escola é feita de pessoas.
PO/4	[...] Então as profes levam trabalho pra casa, às vezes deixam de fica com seus maridos, com a sua família [...]. Então a gente abriu uma discussão [...] que as vezes a gente deixava de cuida um pouco da gente mesmo assim, das nossas emoções. [...] Então às vezes a gente esquece das nossas próprias emoções, de cuidar da gente mesmo [...]
PP/4	Eu sinto que assim a gente passa tudo para eles, eles pegam muito da gente. [...] Eu acho que sim, que a gente precisa também porque como é muitas crianças, é muita coisa, porque [...] além do serviço que a gente [...] tem aqui de cuida, de fazer, a gente leva muita coisa pra casa. [...] Então a gente tem que sabe lidar sim, e eu acredito que muito...Assim as vezes tem dias que a gente não consegue lidar com as emoções, que tem que para, tem que respira, tem que pensa, tem que repensa e muitas vezes a gente precisa de uma ajuda sim. As vezes um tratamento fitoterápico, um psicólogo, sempre é bem-vindo [...].
INTERPRETAÇÃO	
As docentes consideram que o trabalho é desgastante fisicamente e emocionalmente, e que precisam estar bem com suas emoções e consigo mesmas para depois poderem cuidar das emoções das crianças. Salientam que além das demandas profissionais a vida pessoal também contribui para o acúmulo de funções e responsabilidades não sendo possível separá-las, acarretando a exaustão emocional e psicológica das docentes. Evidenciam sentimentos de mal-estar, devido as condições de estruturais e de trabalho, falta de reconhecimento, número de alunos, falta de tempo, desvalorização da profissão e sentem-se muitas vezes desamparadas. Deixam transparecer que necessitam ampliar os conhecimentos sobre as emoções e as competências socioemocionais para lidar com as emoções das crianças, salientando que não foram trabalhadas nesta área. Também percebe-se a necessidade de mais parceria e empatia entre colegas. Afala da Prof N/4, chama atenção para a importância dos processos autoformativos para o fortalecimento do grupo e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Nota-se que há necessidade de cuidar de quem cuida e educa, repensar os currículos de formação inicial e continuada, tendo como aliados os processos autoformativos.	

APÊNDICE E – DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**Escola Municipal de Educação Infantil Dom João Aloísio Hoffmann****Histórico:**

A escola foi inaugurada no dia 12/11/2005. Atende crianças de dois anos completos até cinco anos e onze meses, nos níveis Maternal I, Maternal II, Pré A e Pré B. Atua também com turmas em anexo na Obra Promocional Santa Marta e EMEF D. Pedro II. A Escola de maneira geral, serve de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, oportunizando um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor seguindo os princípios fundamentais da Educação Infantil: educar e cuidar, buscando sempre, qualificação do trabalho pedagógico e administrativo, aperfeiçoando as relações entre escola, família, comunidade e mantenedora, proporcionando desta forma, condições adequadas para o desenvolvimento das crianças, promovendo o bem-estar, valorizando e respeitando as individualidades mediante experiências e estímulos.

Equipe Diretiva:

Diretora: Loreni Fátima Soares.

Vice-diretora: Márcia Fátima Alves.

Coordenadora Pedagógica: Fabiane Ribeiro Petkowicz.

Estudantes: 310

Professores: 18, sendo uma professora de Apoio ao Processo Ensino Aprendizagem e duas professoras de Atendimento Educacional Especializado.

Funcionários: 4

Endereço: Santa Bárbara, nº. 28, Progresso

Email: emei.aloisiohoffmann@erechim.rs.gov.br

Fone: (54) 3520-7066 | Ramal: 8248

Horário de funcionamento: 7:30 às 11:30 e das 13:00 às 17:00.

Escola Municipal de Educação Infantil Doutora Vera Beatriz Sass



Histórico:

Amor, cuidado e aconchego... Baseada nestes princípios a Escola Municipal de Educação Infantil Doutora Vera Beatriz Sass iniciou suas atividades em março de 2014. Atualmente, atende, em turno integral, 130 estudantes de 0 à 3 anos e 11 meses. Tem como filosofia “Descobrir, conhecer, conviver e respeitar as diferenças através de um contexto lúdico”. E como objetivo principal proporcionar o desenvolvimento integral da criança, desenvolvendo suas habilidades e competências através de situações lúdicas e prazerosas no qual ocorra o processo ensino aprendizagem, tendo como base os valores que são de suma importância para a formação de caráter e convivência em sociedade, para que possam ser cidadãos críticos e transformadores da realidade.

Equipe Diretiva:

Diretora: Licini Camila Karpinski

Vice-diretora: Simone Casagrande Martins

Coordenadora Pedagógica: Suélen Collet de Quadros

Estudantes: 130

Professores: 18

Funcionários: 6

Endereço: Rua Assunta Dalponte Fuzinato, 200. Bairro Paiol Grande

Email: emei.verasass@erechim.rs.gov.br

Fone: 3520 7065 | Ramal 8247

Horário de funcionamento: 8h às 17h

Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Ruther Alberto Von Mühlen



Histórico:

A EMEI Dr. Ruther Alberto Von Mühlen iniciou suas atividades em 11 de setembro de 1990 em virtude de uma necessidade constatada, abrangendo as comunidades industriária e municipal. A partir disso surgiu o Convênio entre a Prefeitura Municipal de Erechim e o Serviço Social da Indústria – SESI, com o objetivo de auxiliar os funcionários e associados na educação de seus filhos.

Localizava-se em um prédio pertencente ao SESI, no Bairro Espírito Santo, entretanto devido a problemas estruturais, em 2011 mudou-se para a Escola Estadual Ir. Roberto Teódulo, cedida pelo Estado.

Em 2012, inaugurou em sede própria, não mais conveniada com o SESI, apenas pertencendo ao Sistema Municipal de Ensino, onde conta com amplo espaço e infraestrutura adequada à Educação Infantil. Possui fácil acesso, com ruas asfaltadas, calçada acessível no seu entorno. Sua área é de 5546,25 m², sendo 3098,05 m² de estrutura física construída. Também possui pátio, parques e área verde.

Devido a grande demanda por vagas na Educação Infantil municipal, em 2014, recebeu-se um anexo, o Anexo Ir. Roberto Teódulo. O prédio pertence ao estado, não havendo uma data de criação definida, mas de acordo com relato dos vizinhos mais antigos, ali funcionava uma escola pertencente aos Freis Capuchinhos. Era uma Escola de turno Integral pertencendo à Igreja. No turno da manhã realizavam a parte pedagógica, lanche e almoço e pela parte da tarde cuidavam da horta e do jardim e alguns reparos na Escola, no final da tarde retornavam às famílias. Os Freis atendiam crianças carentes que moravam nas redondezas.

Mais tarde esta Escola passa a ser do Estado atendendo crianças de Ensino Fundamental e os freis passam a criar o Patronato São José mantida pela Igreja e pela comunidade através de doações.

Atualmente, possui uma área total de terreno de 2.115,92m² e área construída de 596,59m, onde são atendidos estudantes da Educação Infantil.

A filosofia da Escola é: “CRIANÇA HOJE: Alegria, fantasia, brincadeira...Um ADULTO criativo AMANHÃ. CUIDAR – BRINCAR – EDUCAR”.

A partir desta filosofia, acredita-se que ser criança implica em: alegria, fantasia e ludicidade. O ambiente escolar deve ser repleto de experiências e vivências estimulantes em que se aprenda brincando.

Equipe Diretiva:

Diretora: Daniele Leite

Vice-diretora: Maríndia Vieira de Góes

Coordenadora (Teódulo): Luciana Angela Schneider

Coordenadora: Andressa Lúcia Borba Dall Agnol

Estudantes: 590

Professores: 35

Funcionários: 10

E-mail: emei.ruther@erechim.rs.gov.br

Endereço: Rua Vinte de Setembro, 183 Bairro: Espírito Santo

Fone: (54) 3520-7077 | Ramal 8283

Horário de funcionamento: Manhã: 7h30 às 11h30 - Tarde: 13h às 17h

Escola Municipal de Educação Infantil São Cristóvão



Histórico:

A Escola Municipal de Educação Infantil São Cristóvão iniciou suas atividades no ano de 1961, inicialmente com o nome de Jardim de Infância Maria Inês. Em 1986 a Prefeitura Municipal assumiu a administração da Escola, quando recebeu a atual denominação.

Em 2008 foi construído um novo prédio para atender as novas necessidades da Educação Infantil. Hoje, além de um turno, a Escola oferece a Educação Integral nos Anexos (Madre Alix e Cecris) e atende estudantes do Berçário II (1 ano) até o nível de Pré B (5 anos).

Equipe Diretiva:

Diretora: Rafaela Amabile Betiatto Echer.

Vice-diretora: Gislaine Paiva Smolinski.

Coordenadoras Pedagógica: Janaína Vargas Dutra.

Coordenadoras Pedagógica(CECRIS): Juliana Zorzi Rodrigues.

Coordenadoras Pedagógica(Madre Alix): Aline Blaskiewicz.

Estudantes: 336

Professores: 32

Funcionários: 22

E-mail: emei.saocristovao@erechim.rs.gov.br

Endereço: Rua Dr José Bisognin, 401

Fone: (54) 3520-7079 | Ramal: 8287

Horário de funcionamento: Manhã: 07:30h às 11:30h / Tarde: 13:00h às 17:00h

Fonte: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/>



EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESCUTA, ACOLHIMENTO E AUTOFORMAÇÃO

Rosângela F. Dalagnol | Adriana S. Loss

SUMÁRIO

(5) APRESENTAÇÃO

(7) AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

(12) EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

(14) REFLEXÕES E INSPIRAÇÕES PARA CONTEMPLAR
A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS
ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS
ACOLHIMENTO DOS PROFESSORES

(36) ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

APRESENTAÇÃO

O trabalho que apresentamos tem como objetivo inspirar as (os) docentes e gestoras(es) no desenvolvimento das Competências Sociemocionais na etapa da Educação Infantil, propostas na BNCC.

A realização do mesmo deu-se como quesito necessário, para a obtenção do título de mestre, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Assim, a partir da pesquisa realizada e das vivências e experiências adquiridas por meio da participação nos cursos em Reggio Emilia– Itália e na escola Jardín Fabulinus –Argentina, busca-se contribuir com o fazer pedagógico para o desenvolvimento da educação socioemocional nos contextos da educação Infantil.

Levando em conta os aspectos evidenciados a partir da realização da pesquisa, apresentaremos conceitos e inspirações pautadas no acolhimento das crianças, das famílias e dos docentes, acreditando ser este um dos caminhos essenciais para o desenvolvimento das dimensões socioemocionais de todos os envolvidos.

Iniciaremos trazendo uma breve contextualização sobre as emoções e as competências socioemocionais. Na sequência serão abordados aspectos ligados ao acolhimento das famílias e a importância de sua parceria e cooperação com a escola, bem como inspirações para acolhê-las nos contextos educativos. Posteriormente trataremos de fatores relacionados ao acolhimento das crianças, enfatizando conceitos e práticas para inspirar e contribuir com seu desenvolvimento integral. E finalmente, traremos reflexões e sugestões para o acolhimento das(os) docentes e os processos autoformativos.

AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por serem ambientes relacionais, as escolas constituem-se como espaços permeados por emoções e sentimentos. Assim, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as competências socioemocionais, iniciaremos trazendo alguns conceitos e estudos sobre as Emoções.



Por um longo período de tempo as emoções não eram consideradas importantes para a constituição dos sujeitos e para sua cognição. No entanto, estudos da neurociência aliados a teorias de Wallon, Damásio, Goleman, Gerhardt, Chabot e Chabot, estão colocando-a como base para a constituição e desenvolvimento integral dos sujeitos.

MAS, AFINAL, O QUE SÃO EMOÇÕES?

De acordo com Damásio (2000, p.108) “as emoções são parte dos mecanismos biorreguladores com os quais nascemos equipados, visando à sobrevivência”



AS EMOÇÕES SÃO DIVIDAS EM:



PRIMÁRIAS OU INATAS

ALEGRIA
TRISTEZA
RAIVA
NOJO
SURPRESA
MEDO



SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS SÃO APRENDIDAS A PARTIR DAS INTERAÇÕES SOCIAIS:

VERGONHA
CIÚME
ORGULHO
CULPA...



EMOÇÕES DE FUNDO

BEM-ESTAR
MAL-ESTAR
CALMA
TENSÃO...

ATENÇÃO!

EMOÇÕES E SENTIMENTOS NÃO SÃO SINÔNIMOS.

As emoções produzem reações fisiológicas, possíveis de serem vistas pelos outros. Já os sentimentos oriundos das emoções, precisam ser verbalizados, para se tornarem conhecidos. “As emoções ocorrem no teatro do corpo. Os sentimentos ocorrem no teatro da mente”.

(DAMÁSIO, 2013)

QUE SÃO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS?

As **competências socioemocionais** compreendem um **conjunto de habilidades** consideradas **essenciais** para o **desenvolvimento integral** dos sujeitos. A BNCC (2017) define “**competência** como a **mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Conforme avançamos no século XXI, entramos numa época pós-industrial, em uma sociedade cujo sentido nos escapa, que está em mudança constante e na qual somos chamados a operar sistemas sociais complexos e a aprender novas formas de ser, de trabalhar, de viver e conviver (CASASSUS, 2009, p. 24).



As competências socioemocionais podem se dar, por meio, das experiências vivenciadas nos diferentes espaços, dentre eles os espaços escolares, considerados importantíssimos para seu desenvolvimento. Assim, elas podem ser contempladas em diferentes momentos e situações, no contato com diferentes pessoas e, portanto, a partir de formas distintas de pensar e agir. Dessa forma, é que as habilidades se constituem e os indivíduos formam-se uns com os outros, tornando-se competentes para fazer escolhas, gerir relacionamentos e emoções, controlar impulsos, tomar decisões inteligentes, saber fazer escolhas assertivas, entre outros aspectos.



MAS, E DE QUE FORMA DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?



Os contextos da **educação infantil**, constituem-se como **espaços relacionais permeados por emoções e sentimentos**. Assim, com o objetivo de contemplar o **desenvolvimento integral** das crianças o currículo da educação infantil tem como **eixos estruturantes**, as **interações e brincadeiras**. Desse modo, o aprendizado deve se dar por meio das **experiências** adquiridas nas **relações e interações**. Esses momentos constituem-se como **potentes possibilidades** para o **desenvolvimento** da educação **socioemocional**.

EM QUE SE CONSTITUÍ A EXPERIÊNCIA?

Para Jorge Larrosa (2002, p.21) “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, quase nada nos acontece”.

Josso (2009, p. 137), corrobora salientando que “a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências”.

2 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL



A educação socioemocional envolve a aprendizagem de habilidades relacionadas as emoções e as relações sociais. Portanto, o **acolhimento**, deve ser considerado um aspecto significativo para o desenvolvimento das **competências socioemocionais** nos contextos escolares, envolvendo os atores que o compõe, visto que está diretamente relacionado ao **cuidar e educar**, aspectos indissociáveis para o fazer pedagógico da educação infantil. Contudo, salienta-se que **acolhimento não deve ser compreendido como sinônimo de adaptação**, mas como aspecto essencial para o desenvolvimento integral das crianças, no decorrer de todo o processo.

A qualidade e intensidade dos afetos, das relações e dos vínculos instituídos entre os atores que compõem os contextos da educação infantil, é que irão direcionar a prática pedagógica e a qualidade das vivências e experiências e contribuir com o desenvolvimento de habilidades relacionadas a dimensão socioemocional. Mas, como diz Penny Rischter (2013, p.17), é preciso “acolher com as antenas”. Nesse sentido, deve se considerar que acolher envolve muito mais do que receber a criança na escola, relaciona-se a escuta sensível e atenta de diversos fatores, dentre eles do reconhecimento de quem é a criança da educação infantil.

Assim, um aspecto essencial ao qual deve-se dar toda atenção relaciona-se à concepção de criança internalizada pelos(as) docentes. É importante ressaltar que a forma como a criança é concebida, trilha o percurso e a intencionalidade da prática pedagógica.

A BNCC (2017) reforça essa definição ao considerar a criança "como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social"

De acordo com as DCNEI a criança deve ser reconhecida como "sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2009).

PARA REFLETIR!

PROFESSOR(A)!

QUAL É A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA QUE GUIA A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?



REFLEXÕES E INSPIRAÇÕES PARA CONTEMPLAR A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS

O acolhimento da criança inicia-se no momento em que os pais tem o primeiro contato com a futura escola do seu(ua) filho(a). Sabe-se que a qualidade do acolhimento neste primeiro momento é muito significativo, senão crucial, para todo o percurso escolar da criança, bem como, para a participação e envolvimento dos pais com a escola e com a educação do seu filho.

“O bem-estar de cada criança está estritamente ligado à relação que os educadores conseguirão estabelecer com seus familiares”.

(STACCIOLI, 2013, p.149)



Imagem: Colégio Marista Medianeira

ALGUMAS SUGESTÕES

- ★ ACOLHER AS FAMÍLIAS, SUAS EMOÇÕES, SENTIMENTOS, DÚVIDAS E ANGÚSTIAS, POR MEIO DA ESCUTA SENSÍVEL E ATENTA;
- ★ ENFATIZAR A IMPORTÂNCIA DE UM DIÁLOGO ABERTO E TRANSPARENTE ENTRE A ESCOLA E AS FAMÍLIAS SOBRE O FUNCIONAMENTO, A ORGANIZAÇÃO E AS PROPOSTAS DA ESCOLA, COM O OBJETIVO DE JUNTOS CONTRIBUIREM PARA O BEM-ESTAR E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS;
- ★ POSSIBILITAR MOMENTOS DE DIÁLOGO COM A PROFESSORA ANTES DO INÍCIO DO ANO LETIVO, PARA QUE OS PAIS SINTAM-SE SEGUROS, E A CONSTITUIÇÃO DOS VÍNCULOS ENTRE A PROFESSORA E A CRIANÇA OCORRA MAIS FACILMENTE;
- ★ PROPORCIONAR AOS PAIS MOMENTOS PRAZEROSOS NA INSTITUIÇÃO, PARA CONHECEREM E VIVENCIAREM A PROPOSTA PEDAGÓGICA REALIZADA COM AS CRIANÇAS.



Imagens: Colégio Marista Medianeira



POR MEIO DE RECADOS AFETIVOS, DEIXADOS PARA OS FILHOS, OS PAIS CONTRIBUEM PARA SUA AMBIENTAÇÃO E ACOLHIMENTO.

★ OPORTUNIZAR, NO DECORRER DO ANO LETIVO, A VIVÊNCIA DE MOMENTOS AFETIVOS COM OS FILHOS;

★ SALIENTAR A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA, PARTICIPAÇÃO E COOPERAÇÃO DOS PAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E SAUDÁVEL DAS CRIANÇAS, POR MEIO DE MOMENTOS DE ENCONTRO E DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS E BASEADO EM TEORIAS E ESTUDOS;

★ VALORIZAR E POTENCIALIZAR OS ASPECTOS POSITIVOS DAS FAMÍLIAS E DAS CRIANÇAS;

★ ENVOLVER E INSERIR OS PAIS NOS PROJETOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS PELAS CRIANÇAS E SUAS PROFESSORAS;

★ REALIZAR MOMENTOS FESTIVOS NA ESCOLA, COM GINCANAS, JOGOS, BRINCADEIRAS, CONCURSOS E DEMAIS ATIVIDADES QUE ENVOLVAM AS FAMÍLIAS;

★ OPORTUNIZAR MOMENTOS DE RODAS DE CONVERSA, POR DIFERENTES CANAIS DE COMUNICAÇÃO, PARA TRATAR DE TEMAS RELEVANTES, PREVIAMENTE SELECIONADOS EM DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS;

★ DISPONIBILIZAR MATERIAIS INFORMATIVOS SOBRE ASPECTOS CONSIDERADOS IMPORTANTES PARA AS CRIANÇAS E FAMÍLIAS;

★ ORGANIZAR NO DECORRER DO ANO LETIVO, AOS FINAIS DE TURNO, PROPOSTAS BREVES DE VIVÊNCIAS ENTRE PAIS E FILHOS. ALGUMAS SUGESTÕES:

★ ESPAÇO DO RECADO CARINHOSO AO LADO DA PORTA DA SALA;

★ MOSTRAS DE TRABALHOS COM HORA DO CHÁ, FEITO PELAS CRIANÇAS PARA OS PAIS;

★ MOMENTO AFETIVOS COM MASSAGEM, CANÇÕES E HISTÓRIAS;

★ CRIAÇÃO DE BRINQUEDO COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS.



**PARA
INSPIRAR!**



As escolas e a comunidade de Reggio Emília na Itália, realizam ao longo do ano o projeto conhecido como **REGGIONARRA**. Este consiste em um **projeto cultural** dedicado à **arte de contar histórias**, que **envolve pais**, contadores de histórias e companhias de teatro. Dentre os eventos idealizados por meio desse projeto pode se destacar, a "Noite dos Contos" realizada em fevereiro, por ocasião do aniversário de Loris Malaguzzi, pedagogo e idealizador da abordagem Reggio Emilia. Outro momento ocorre na primavera, em um final de semana de maio, em que a cidade de Reggio Emilia transforma-se na "**cidade das histórias**", "transformando praças e pátios, escolas e galerias, claustros e bibliotecas, em pequenos ou grandes estágios da vida narrada". Eles consideram que:

"A participação das famílias no projeto educacional é um traço qualificado da experiência educacional. Dentro das creches e escolas de infância, todos os pais – assim como todas as crianças e todos os cidadãos – são portadores de sua própria história, valorizados e respeitados em sua subjetividade e diversidade". (www.reggionarra.it)



Imagens: www.reggionarra.it

O evento **FABU NARRA** é realizado pela escola **Jardín Fabulinus**, a qual construiu sua proposta pedagógica inspirada na Abordagem Reggio Emilia, acontece uma noite por ano, e é dedicado a **narrativas, contações de histórias e teatros que contam com a participação e o envolvimento das famílias.**

A escola Jardín Fabulinus na Argentina, também realiza, momentos culturais de contação de histórias e apresentações de teatros infantis.

Nestes momentos **pais, mães, avós, irmãos, tias, tios, primos** são os protagonistas contadores de histórias, muitas delas **criadas especialmente para as crianças da escola.** São organizados **espaços acolhedores e afetivos** para que esses momentos repletos de emoções, relações e sentimentos se transformem-se em “experiências” e memórias emocionais saudáveis.



Ao **inspirar-se** nessas vivências, deve-se considerar que a possibilidade de realização precisa se dar levando em conta as **particularidades, dinâmicas e organizações de cada instituição.** Podem ser organizados **inicialmente eventos menores,** mesclando os diferentes níveis de ensino que fazem parte de cada instituição. É importante enfatizar que esses momentos visam o **estreitamento de laços afetivos e vínculos** entre todos os atores que compõem esses espaços. Portanto, devem se dar pautadas no **respeito e acolhimento das particularidades e limitações** de cada família. Sempre tendo como objetivo maior a aproximação e o **acolhimento,** visando o **bem-estar de todos.**

O ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS

O acolhimento das crianças está diretamente relacionado ao acolhimento das famílias e com a imagem de criança internalizada pelo(a) professor(a). Salienta-se a importância, de reforçar a concepção de que, o acolhimento deve ser compreendido como essencial para todo o processo educativo, e não somente como sinônimo de adaptação ou do momento de chegada à escola. Assim, todos os dias, momentos, propostas e vivências, devem se dar, considerando, o acolher o outro e suas particularidades. O acolhimento envolve afeto, aproximação, escuta, observação, cuidado, reconhecimento e construção de vínculos.

“Nesse caso, as crianças sentem-se, de fato, consideradas e respeitadas e, portanto, adquirem mais facilmente a segurança [...]”.

(CATARSI, 2013, p. 10)



O ambiente como meio de acolhimento

Ao considerar as escolas como contextos de relacionamento entre todos os seus atores, a maneira como esses ambientes são pensados e organizados refletem as concepções que regem a prática destas instituições. Assim, ao reconhecer os sujeitos como seres sociais que aprendem e se desenvolvem por meio das relações e interações consigo, com o outro, com os outros, com o meio e com o mundo, a qualidade dos ambientes e espaços apresenta-se como aspecto fundamental. O cuidado estético com a organização dos ambientes esta diretamente ligado ao bem-estar psicológico, sentimento de familiaridade, pertencimento e prazer de habitar estes espaços.

Ao tomar como base os eixos estruturantes da educação infantil – interações e brincadeiras – e o aprender por experiência, salienta-se que a organização dos ambientes deve ser pensada com intencionalidade pedagógica, valorizando os princípios éticos, estéticos e políticos e considerando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária, a serem desenvolvidos por meio dos campos de experiências, conforme consta na BNCC (2017).

20



Imagens: Colégio Marista Medianeira

“Um dos achados mais notáveis é como o desenvolvimento social e emocional está vitalmente conectado à aprendizagem e à cognição. [...] Em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo é constituído com base na estabilidade e na segurança socioemocional”
(GONZALEZ-MENA, 2015, p.27)

A ESTÉTICA E A ORGANIZAÇÃO COMO FORMA DE ACOLHIMENTO



Imagem: Acervo Adriana Loss – Jardín Fabulinus/2018

A “dimensão estética; talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si.[...] É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção” (VECCHI, 2017, p.28)



Imagem: Acervo Adriana Loss – Jardín Fabulinus/2018



Imagem: Acervo Adriana Loss – Jardín Fabulinus/2018



Imagem: Acervo Rosângela Dalagnol – Reggio Emilia/2019



A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS



Imagem: Acervo Rosângela Dalagnol – Jardim Fabulinus/2018



Imagem: Acervo Rosângela Dalagnol – Jardim Fabulinus/2018



22 Imagem: Acervo Rosângela Dalagnol – Jardim Fabulinus/2018

O ACOLHIMENTO DA CRIANÇA, DE SUAS SUBJETIVIDADES E POTENCIALIDADES, TAMBÉM OCORRE A PARTIR DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA PRESENTE NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS INTERNOS E EXTERNOS E DEVE LEVAR EM CONTA OS SEGUINTE QUESTIONAMENTOS:

O QUÊ?

POR QUÊ?

PARA QUEM?

COMO?



Imagem: Acervo Rosângela Dalagnol – Jardim Fabulinus/2018



Imagem: Colégio Marista Medianeira



Imagem: Colégio Marista Medianeira

ACOLHIMENTO POR MEIO DOS AMBIENTES RELACIONAIS

ESTES AMBIENTES SÃO ORGANIZADOS COM O OBJETIVO DE PROPORCIONAR, POR MEIO DAS RELAÇÕES E INTERAÇÕES, MOMENTOS DE DIÁLOGO, DE RECONHECIMENTO E ACOLHIMENTO DOS DIFERENTES PONTOS DE VISTA, VIVÊNCIAS, FRUSTRAÇÕES, CONFLITOS DE IDEIAS, COOPERAÇÃO E TROCAS DE CONHECIMENTO, CONSTRUÇÃO DE APRENDIZADOS E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.
(BNCC, 2017, p. 36)



Imagem: Acervo Rosângela Dalagnol – Jardim Fabulinus/2018



Imagem: Acervo Rosângela Dalagnol – Jardim Fabulinus/2018



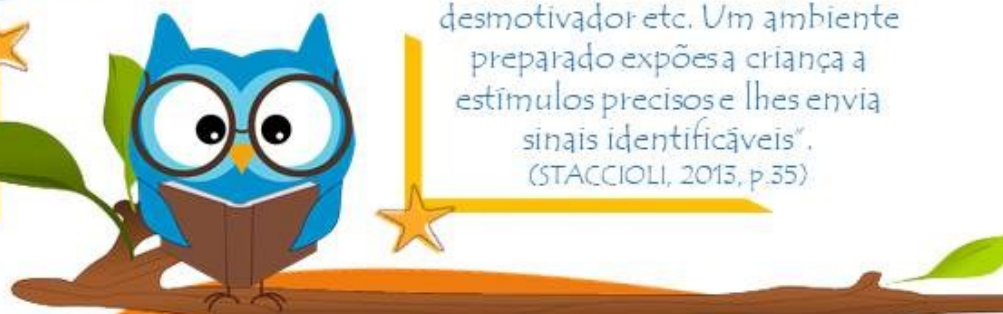
Imagem: Acervo Rosângela Dalagnol – Jardim Fabulinus/2018

A AFETIVIDADE E OS AMBIENTES SOCIOEMOCIONAIS

A organização, a estética e a intencionalidade dos ambientes traduzem a afetividade do(a) professor(a) para com a criança, produzindo sentimento de acolhimento e bem-estar e contribui para que a criança sinta-se livre e amparada nas suas experimentações, descobertas, acertos e erros.

“Deve-se dedicar tanto cuidado e consideração no planejamento de um ambiente socioemocional saudável e seguro quanto no planejamento de um ambiente físico [...]. Muitos aspectos dos ambientes socioemocionais e físicos se sobrepõem. O modo como o ambiente físico é organizado afeta diretamente as qualidades do ambiente socioemocional”.
(GONZALEZ –MENA, 2015, p.217)

“Em um ambiente bem preparado as pessoas são levadas a agir de um modo e não de outro [...]. Um ambiente confuso, produz situações confusas, um ambiente muito rígido dá origem a comportamentos desviantes, um ambiente vazio torna-se desmotivador etc. Um ambiente preparado expõe a criança a estímulos precisos e lhes envia sinais identificáveis”.
(STACCIOLI, 2013, p.35)



Um ambiente socioemocional saudável está diretamente entrelaçado com a afetividade presente nesses espaços e com o reconhecimento e respeito, cordialidade, cuidado, proteção, aceitação e responsividade com a criança, acolhendo as subjetividades, potencialidades e diversidades. A escuta atenta e sensível é considerada um aspecto imprescindível ao projetar os espaços físicos que considerem, além dos fatores cognitivos, as dimensões socioemocionais das crianças.

A COMUNICAÇÃO E OS RELACIONAMENTOS AFETIVOS COMO FORMAS DE ACOLHIMENTO

- DESENVOLVER A AUTO-ESTIMA E CONTRIBUIR PARA O SEU BEM-ESTAR PSICOLÓGICO, A PARTIR DA ESCUTA SENSÍVEL E ATENTA DE SUAS FALAS, PENSAMENTOS E ANGÚSTIAS;
- CONSIDERAR QUE MUITAS VEZES A RESPOSTA QUE AS CRIANÇAS PRECISAM PARA SUAS EXPRESSÕES EMOCIONAIS, SEUS QUESTIONAMENTOS E DÚVIDAS, É A ESCUTA;
- ESCUTAR OS BEBÊS E AS CRIANÇAS QUE AINDA NÃO ADQUIRIRAM A LINGUAGEM VERBAL, POR MEIO DA OBSERVAÇÃO, DO CHORO, DOS GESTOS E EXPRESSÕES CORPORAIS;
- FAZER USO DE TOM DE VOZ MODERADA E SUAVE, AO CONVERSAR COM AS CRIANÇAS, ESTAR PRÓXIMO(A) À ELAS E A SUA ALTURA;
- DESENVOLVER E ESTABELECEER RELACIONAMENTOS AFETIVOS DE CONFIANÇA, COOPERAÇÃO E APEGO CONFIÁVEL E SEGURO COM CADA CRIANÇA;
- PROPORCIONAR SEGURANÇA AFETIVA ÀS CRIANÇAS EM SEU PRIMEIRO ANO DE VIDA, PARA CONTRIBUIR NO MODO COMO ELAS VIRÃO À LIDAR COM O STRESS E GERIR SUAS EMOÇÕES EM ANOS POSTERIORES;
- ORIENTAR E CONDUZIR A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS POR MEIO DE REFLEXÕES EMPÁTICAS E PERMITINDO QUE AS CRIANÇAS ENCONTREM AS PRÓPRIAS SOLUÇÕES;
- EM SITUAÇÕES DE CONFLITO É NECESSÁRIO RECONHECER, ACOLHER, VALIDAR E VALORIZAR OS SENTIMENTOS DAS CRIANÇAS, E SE POSSÍVEL, CONDUZÍ-LAS A VERBALIZAÇÃO E A COMPREENSÃO DA SITUAÇÃO;

“Os relacionamentos se desenvolvem quando os professores estão emocionalmente disponíveis para as crianças. [...] A forma como os adultos se comunicam com as crianças constrói esses relacionamentos [...]”.
GONZALEZ-MENA, 2015, p. 55)

De acordo com Katz (1999, p. 52) “durante os primeiros anos da vida das crianças, a estabilidade dos relacionamentos e a formação de vínculos entre elas e aqueles que a cuidam é altamente desejável e, talvez essencial”.



ALGUMAS SUGESTÕES À CONSIDERAR AO PROJETAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES ACOLHEDORES



- ★ CONSIDERAR SEMPRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA PRESENTE NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA (DCNEI, 2009; BNCC, 2017);
- ★ PRATICAR A ESCUTA SENSÍVEL E ATENTA E DOCUMENTAR AS AÇÕES, INTERAÇÕES, DAS CRIANÇAS CONSIGO MESMO, COM OS OBJETOS, COM O OUTRO, COM OS OUTROS E COM O SEU ENTORNO, BEM COMO AS SUAS CURIOSIDADES, HIPÓTESES E DESCOBERTAS;
- ★ ORGANIZAR AMBIENTES QUE PROPORCIONEM EXPERIÊNCIAS POTENTES E SIGNIFICATIVAS;
- ★ MEDIAR OS PROCESSOS COM SENSIBILIDADE E AFETIVIDADE, ACOLHENDO OS SENTIMENTOS E AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS;
- ★ VALORIZAR E ENFATIZAR OS CONHECIMENTOS QUE AS CRIANÇAS TRAZEM CONSIGO E APOIÁ-LAS NA CONQUISTA DE NOVOS APRENDIZADOS.
- ★ LEVAR EM CONTA A FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS E SEU ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO (ZDP), PARA REALIZAR A SELEÇÃO E DISPOSIÇÃO DOS MATERIAIS, POSSIBILITANDO A AUTONOMIA PARA ESTAREM REALIZANDO SUAS EXPERIÊNCIAS E ELABORANDO SEUS APRENDIZADOS;
- ★ PROPORCIONAR VIVÊNCIAS LÚDICAS E PRAZEROSAS QUE AGUCEM A CURIOSIDADE E O MARAVILHAMENTO DAS CRIANÇAS E PROPORCIONEM, POR MEIO DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS, AS INVESTIGAÇÕES, A EXPLORAÇÃO SENSORIAL, O CONTATO COM DIFERENTES MATERIAIS E AS CONSTRUÇÕES BI E TRIDIMENSIONAIS, A PARTIR DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS.
- ★ OPORTUNIZAR PROPOSTAS E VIVÊNCIAS RELACIONADAS ÀS ARTES VISUAIS, POR MEIO DA MODELAGEM, DA PINTURA E DOS DESENHOS COM DIFERENTES TINTAS, RISCADORES, EM SUPERFÍCIES DIVERSIFICADAS E COM DIFERENTES LUMINOSIDADES. EXPLORAR A LINGUAGEM CORPORAL A PARTIR DA DANÇA, DA MÚSICA E DA DRAMATIZAÇÃO.

★ PREPARAR ESPAÇOS PARA A EXPOSIÇÃO DAS CRIAÇÕES DAS CRIANÇAS PROPORCIONANDO À ELAS, A OBSERVAÇÃO, A CONTEMPLAÇÃO, A VALORIZAÇÃO E A ANÁLISE DAS SUAS PRÓPRIAS PRODUÇÕES E DAS PRODUÇÕES DOS COLEGAS, PARA QUE SINTAM-SE PARTE DO AMBIENTE, ACOLHIDAS E RESPEITADAS;

★ POSSIBILITAR O VIVENCIAR DAS PROPOSTAS, EM PEQUENOS GRUPOS DE CRIANÇAS, EM ESPAÇOS DIFERENCIADOS. PROMOVER A EXPLORAÇÃO DESTA MESMA PROPOSTA, EM DIFERENTES MOMENTOS E AMPLIANDO O REPERTÓRIO DE MATERIAIS OFERTADOS;

★ BRINCAR E EXPLORAR OS AMBIENTES EXTERNOS E O CONTATO COM A NATUREZA E SUAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE ENCANTOS E DESCOBERTAS;

★ ORGANIZAR AMBIENTES QUE DESPERTEM A IMAGINAÇÃO E O BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA;

★ CONSIDERAR QUE TODOS OS AMBIENTES DEVEM PROPORCIONAR ÀS CRIANÇAS O AFETO, A SEGURANÇA, A CONFIANÇA, A AUTONOMIA, O PRAZER, A AUTO-ESTIMA E A VALORIZAÇÃO DOS PROCESSOS E SUBJETIVIDADES.

Os objetos ou materiais não estruturados são considerados importantes aliados do fazer docente com bebês e crianças bem pequenas. “[...] Esses materiais provocam as crianças, que imaginam e criam infinitas possibilidades lúdicas” (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2018, p. 20).

Eles são organizados a partir de suas características e disponibilizados em bacias, caixas ou cestos, mais conhecidos como **Cestos dos Tesouros**.

Esses conjuntos podem ser organizados a partir dos seguintes elementos:

★ **Elementos da natureza** (sementes, folhas, cascas de árvore, pinhas, frutas secas...)

★ **Elementos com diferentes texturas** (tecidos, rendas, fios, fitas, papel, papelão, plástico bolha, rolinhos...)

★ **Elementos de madeira** (argolas, blocos, cilindros...)

★ **Elementos de plástico** (tampas, potes, copos, canudos largos, cones, suportes de fios...)

★ **Elementos de metal** (colheres, potes, embalagens...)

Como foi possível observar, o acolhimento das crianças é essencial e deve fazer parte de todas as ações e momentos que constituem o fazer pedagógico na educação infantil. Para tanto deve-se levar em conta os seguintes aspectos:

- CONCEPÇÃO DE CRIANÇA
- ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS
- ESCUTA SENSÍVEL E ATENTA
- ESTÉTICA
- OBSERVAÇÃO
- REFLEXÃO
- COMUNICAÇÃO
- APROXIMAÇÃO
- SENSIBILIDADE
- TEMPORALIDADES
- CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS
- ACOLHIMENTO CONSTANTE
- RELACIONAMENTO AFETIVO
- AMBIENTES RELACIONAIS E SOCIOMOCIONAIS
- SEGURANÇA AFETIVA
- RESPEITO ÀS SUBJETIVIDADES
- ACOLHIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS
- INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

28

“Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”
(STRECHIO, 2013, p.29)

Um aspecto muito interessante que deve ser considerado na educação infantil, relaciona-se aos ritmos e tempos das crianças. De acordo com os significados filosóficos, os gregos tinham três conceitos para definir o tempo:



“**Chrónos** é o tempo cronológico, que pode ser medido. **Kairós** é um momento indeterminado em que algo especial acontece. **Aion** é o tempo sagrado e eterno. [...] Crianças aprendem no tempo *Aion*, quando mergulham nas experiências com curiosidade, inspiração e desejo de pesquisa [...]”. Já “é o tempo *Chrónos* da rotina que confere constância, organização e estrutura para o dia-a-dia das crianças”

(ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2018, p. 15).

ACOLHIMENTO DOS PROFESSORES

Os contextos escolares, fazem parte de um sistema complexo de relações e interconexões, a partir do entrelaçamento de diferentes segmentos, identidades e subjetividades. Assim, deve-se considerar que, os sujeitos são influenciados, pelo outro, pelos ambientes e pelo mundo e também exercem influencia nos espaços que frequentam e habitam.

"O princípio de interconectividade é percebido como se aplicando não apenas dentro dos contextos, mas com igual força e consequência nas relações entre eles, naqueles em que a pessoa em desenvolvimento participa diretamente e nos que talvez ela nunca entre, mas nos quais ocorrem eventos que afetam aquilo que acontece no seu ambiente imediato".
(BRONFENBRENNER, 2012, p. 90)

O acolhimento apresenta-se como um aspecto fundamental para o fazer pedagógico e para a educação socioemocional, pois implica o desenvolvimento e a mobilização de habilidades relacionais, intra e interpessoais.

As transformações sociais e as novas exigências educacionais exigem cada vez mais dos professores, a preparação para atuar em contextos complexos e interconectados. Assim, o acolhimento dos professores, suas emoções e sentimentos, o respeito as suas identidades e subjetividades e a oportunidade de formação permanente, são aspectos essenciais para o fazer docente.

O acolhimento das famílias e das crianças, encontra-se diretamente entrelaçado e influenciado pelo acolhimento dos professores. Portanto, acredita-se que cuidar dos professores, oportunizar momentos formativos e a constituição e conquista de um ambiente acolhedor e saudável emocionalmente são fatores fundamentais, para que estes possam acolher com segurança, as famílias e as crianças, durante todo o processo.
É preciso cuidar de quem cuida!

ALGUMAS SUGESTÕES A CONSIDERAR PARA O ACOLHIMENTO DOS PROFESSORES E DE MAIS ATORES QUE COMPÕEM OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

- ACOLHER AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS DOS DOCENTES E DE MAIS PROFISSIONAIS;
- ESTABELECEER RELAÇÕES PAUTADAS NO AFETO, RESPEITO, AMOROSIDADE, COOPERAÇÃO E EMPATIA;
- PROPORCIONAR MOMENTOS DE ESCUTA DAS ANGÚSTIAS, SUGESTÕES E CONQUISTAS DAS(OS) PROFESSORAS(ES);
- PROPORCIONAR MOMENTOS DE INTERAÇÃO ENTRE TODOS OS PROFISSIONAIS (ANIVERSÁRIOS, TROCA DE RECADOS MOTIVACIONAIS, AMIGO SECRETO...);
- VALORIZAR E INSTIGAR A AJUDA MÚTUA ENTRE OS PROFISSIONAIS;
- PREZAR PELO DIÁLOGO E TRANSPARÊNCIA;

Compreende-se e tem-se a convicção de que as condições estruturais, sociais, a baixa remuneração e, portanto, a necessidade de atuar com a carga horária fechada, são aspectos que influenciam no fazer pedagógico e contribuem para o mal-estar docente. Contudo, acredita-se que cada instituição, pode transformar o seu contexto, em um lugar de crescimento emocional e profissional para todos os atores que compõem esses espaços.



A AUTO, A HETERO E A ECOFORMAÇÃO COMO ALIADAS NOS PROCESSOS DE ACOLHIMENTO MÚTUO E DE CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

A constituição do sujeito e sua formação é construída socialmente, por meio das interações consigo, com o outro, com os outros, com o meio e com o mundo, em todo o processo de existência. A possibilidade de formação contínua é um direito de todos os professores e professoras, garantindo-lhes a aquisição de habilidades necessárias para as exigências do cotidiano.

"O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente"
(NÓVOA apud GENTILE, 2001)

Para Freire (1996) "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo Permanente".

Assim, deve-se considerar que os processos autoformativos se apresentam também, como possibilidades de autolibertação, por meio dos quais, cada sujeito tem seu próprio poder de formação, a partir de si mesmo.

A autoformação é um componente da formação que se constitui a partir de três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). (PINEAU, 1988)

Esse processo engloba a formação da sensibilidade, do acolhimento e do respeito mútuo, entrelaçado a uma concepção de sistema interconectado e complexo de relações, por meio do qual afetam e são afetados, formam e são formados, transformam e são transformados.

Sabe-se que a preparação docente constitui-se, em seu primeiro momento, com a formação inicial e deve ter sua continuidade no decorrer de todo o percurso. Desse modo, por meio dos processos autoformativos, possibilita-se a formação continuada das(os) professoras(es), a partir da reflexão das experiências de vida, de formação e da própria prática, em consonância com as experiências adquiridas com os outros e com o meio. Assim, os contextos educativos apresentam-se como espaços ricos para o desenvolvimento desta modalidade de formação, a partir da participação ativa dos sujeitos.

As habilidades socioemocionais apresentam-se como aspectos significativos para os momentos de autoformação, em que o diálogo deve se dar pautado na empatia, no respeito e no acolhimento das falas, angústias, conquistas e dúvidas de cada sujeito.

Nesse sentido deve-se considerar alguns aspectos:

- ★ *Abertura ao novo* – relaciona-se à capacidade de uma pessoa ser flexível e apreciativa diante de situações desafiadoras, incertas e complexas, relacionando-se diretamente com a disposição individual para vivenciar novas experiências estéticas, culturais e intelectuais;
- ★ *Amabilidade* – relaciona-se à disponibilidade de conhecer e conviver com as pessoas e ser afetoso, solidário e empático;
- ★ *Autogestão/autorregulação*, relaciona-se à capacidade de ter foco, responsabilidade, precisão, organização e perseverança com relação a compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a vida;
- ★ *Engajamento com os outros* – relaciona-se à motivação e à abertura para interações sociais;
- ★ *Resiliência emocional* – relaciona-se à capacidade de aprender com situações adversas e lidar com sentimentos [...] (BRASIL, 2019)

ALGUMAS SUGESTÕES À CONSIDERAR
AO PENSAR OS PROCESSOS
AUTOFORMATIVOS COMO
POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO
CONTINUADA, APROXIMAÇÃO,
ACOLHIMENTO E CRESCIMENTO
PESSOAL E PROFISSIONAL DA EQUIPE
PEDAGÓGICA

- ★ PROPORCIONAR O CONHECIMENTO DOS PROCESSOS AUTOFORMATIVOS COMO POSSIBILIDADE SIGNIFICATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA;
- ★ OPORTUNIZAR LEITURAS DE TEÓRICOS QUE TRATAM DAS NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA, COMO BASE PARA CONDUZIR OS PROCESSOS REFLEXIVOS E AUTOFORMATIVOS;
- ★ INSTIGAR A ELABORAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE AS PRÓPRIAS HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO E A MANEIRA COM QUE ELAS INFLUENCIARAM E INFLUENCIAM NO COTIDIANO E NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA;
- ★ PROPORCIONAR MOMENTOS DE DIÁLOGO E ESCUTA DE TODOS OS PARTICIPANTES;

- ★ RESPEITAR, EM UM PRIMEIRO MOMENTO, AS DECISÕES E PARTICULARIDADES DE CADA PARTICIPANTE EM EXPOR OU NÃO SUAS CONCEPÇÕES E NARRATIVAS;
- ★ REFLETIR, COM BASE EM TEORIAS, OS TEMAS CONSIDERADOS RELEVANTES;
- ★ RECONHECER, ACOLHER E RESPEITAR O OUTRO E A SI MESMO COMO SER ÚNICO E INTEGRAL;
- ★ CONSIDERAR OS PROCESSOS AUTOFORMATIVOS COMO POSSIBILIDADE DE APRENDER COM O OUTRO, POR MEIO DO COMPARTILHAMENTO MÚTUO DE VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS, APRENDIZADOS E CULTURAS;
- ★ ELABORAR POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE AUTOFORMAÇÃO, A PARTIR DAS DIVERGÊNCIAS EVIDENCIADAS POR MEIO DAS NARRATIVAS E REFLEXÕES;
- ★ DESENVOLVER HABILIDADES DE FORMAÇÃO A PARTIR DA COLETIVIDADE EM UMA DIMENSÃO DE GRUPO, ABANDONANDO AS PRÁTICAS INDIVIDUALISTAS.

PARA
INSPIRAR!

A partir do estudo da **abordagem** de Reggio Emília/Itália, observou-se que a **formação continuada** das docentes, ocorre a partir da **reflexão crítica** das **experiências vivenciadas** pelas professoras **no cotidiano** das instituições. Essas formações ocorrem por meio de **encontros semanais**, em que acontece a **reflexão** entre os **professores da escolas**, **entre escolas**, **entre seções (níveis)**, com **diferentes profissionais** e com os pais.

"O CONFLITO INTELECTUAL É ENTENDIDO COMO O MOTOR DE TODO CRESCIMENTO EM REGGIO" (EDWARDS, 2016, p. 164)



O **confronto** entre **ideias** e a **avaliação** entre **colegas**, não é visto como julgamento, mas como **parte do processo de compreensão da prática** e, portanto, de **formação e autoformação**, visto que, **cada um é reconhecido como especialista e portador de experiências**.

Assim, proporcionar momentos formativos contínuos, a partir da reflexão e da compreensão das experiências adquiridas nos percursos de vida, de formação e da prática cotidiana e entrelaçá-las com as experiências do outro ou do grupo, as quais se constituem a partir da hetero e da ecoformação, apresenta-se como possibilidade significativa de crescimento pessoal e profissional constante e, portanto, contribui para a autoformação dos sujeitos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao organizar este material, objetivou-se tratar do acolhimento nos contextos da educação infantil e sua importância para o bem-estar e para o desenvolvimento integral de todos os atores que compõem esses contextos. Observou-se que o acolhimento relaciona-se diretamente com as emoções e as habilidades socioemocionais, visto que envolve fatores como a empatia, a escuta sensível e atenta, o respeito às subjetividades e a diversidade.

Sabe-se que a participação e a presença das famílias na escola, é um aspecto indispensável e essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, acredita-se que o envolvimento das famílias na educação dos filhos e no cotidiano da escola, relaciona-se ao acolhimento inicial e no decorrer de todo o processo escolar dos filhos na instituição.

Percebeu-se também que o acolhimento das crianças e sua ambientação dependem primeiramente do sentimento de bem-estar e segurança dos pais com relação aos professores, a escola e a proposta pedagógica, mas também da valorização do outro, expresso por meio do acolhimento.

Porém, notou-se que o acolhimento das(os) professoras(es) é essencial para que famílias e crianças sintam-se acolhidas durante todo o percurso. Oportunizar a esses profissionais, a possibilidade constante de momentos formativos, com foco na hetero, na eco e na autoformação, permite que sintam-se seguros e preparados para desenvolver suas competências profissionais.

Assim, a produção desse material teve como anseio instigar a reflexão a cerca do acolhimento e inspirar a elaboração de novas possibilidades de aproximação, envolvimento e cooperação entre todos os atores que compõem os contextos da educação infantil, em um processo constante de autoformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB, N.20. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/BEB, 2009.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª versão do parecer. Brasília, 2019.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: Tornando os Seres Humanos mais Humanos. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Artmed, 2012

CATARSI, E. As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. In: STACCIOLI, G. **Diário de acolhimento na escola da Infância**. Trad. Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas- SP: Autores Associados, 2013.

EDWARDS, C. Os papéis dos professores de Reggio em ação. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ-MENA, J. **Fundamentos da educação infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. 6 ed. Porto Alegre: AMG, 2015.

JOSSO, M.-C. **O caminhar para si**: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, 2009.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, nº. 19, 2002.

GENGA, V. Fabulinus (Jardín de infantes)/ Colégio Antônio Berni. Argentina. **Anuário 2017**, nº 4.

GENTILE, P. Antonio nóvoa: O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, 2001.
Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>
Acesso: 28 de julho de 2020.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.), **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

REGGIONARRA. **O que é reggionarra?** Reggio Emilia, [s. a.]. Disponível em: < <https://www.reggionarra.it/cose-reggionarra/>>. Acesso em 28 de julho de 2020.

RICHTER, P. Acolher com as antenas. In: STACCIOLI, G. **Diário de acolhimento na escola da Infância**. Trad. Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas- SP: Autores Associados, 2013.

ROSSET, J. M.; RIZZI, M. Â.; WEBSTER, M.H. **Educação infantil**: um mundo de janelas abertas. [s.l.] Edelbra, 2018.

STACCIOLI, G. **Diário de acolhimento na escola da Infância**. Trad. Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas- SP: Autores Associados, 2013.

VECCHI, V. Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.



ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, eu, _____, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de _____, autorizo a realização do estudo denominado **“Educação emocional na Educação Infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC”** a ser conduzido pelos pesquisadores da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, abaixo relacionados. Fui informado (a) pela mestrandia pesquisadora do estudo, Rosângela Fátima Dalagnol, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição educativa a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial, a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Erechim, _____ de _____ de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável

Pesquisadores:

Rosângela Fátima Dalagnol - Mestranda da UFFS – Erechim

Profa Dra Adriana Salete Loss - Orientadora e Professora da UFFS – Erechim

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, eu, _____, responsável pela Escola _____, autorizo a realização do estudo denominado **“Educação emocional na Educação Infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC”**, a ser conduzido pelos pesquisadores da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, abaixo relacionados. Fui informado (a) pela mestranda pesquisadora do estudo, Rosângela Fátima Dalagnol, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição educativa a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Erechim, _____ de _____ de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Pesquisadores:

Rosângela Fátima Dalagnol - Mestranda da UFFS – Erechim

Profa Dra Adriana Salete Loss - Orientadora e Professora da UFFS – Erechim

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES ALVO DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA “Educação emocional na Educação Infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC”.

Prezado participante, Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado **“Educação emocional na Educação Infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC”**, cuja finalidade é: **identificar as percepções dos professores sobre a educação socioemocional e as competências socioemocionais para educação infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular**, com o propósito de produzir um caderno pedagógico o qual será composto por diretrizes que terão por objetivo contribuir com o trabalho docente acerca das competências socioemocionais na Educação Infantil, entregue na Secretaria Municipal de Educação de Erechim/RS.

A partir dessa pesquisa, será possível fazer uma análise sobre a concepção que os coordenadores pedagógicos e professores têm em relação à importância de desenvolver as competências socioemocionais desde a primeira infância, bem como de concepções teóricas pertinentes à área. Esse estudo é parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação na pesquisa intitulada **“Educação emocional na Educação Infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC”** será no sentido de contribuir para o aprimoramento da produção acadêmica na área educacional, analisando e observando o desenvolvimento das competências socioemocionais nas instituições de primeira infância, a concepção dos coordenadores pedagógicos e professores acerca do tema, a capacitação e o aperfeiçoamento de professores e de políticas de formação continuada na carreira docente que venham ao encontro da elaboração de propostas para o desenvolvimento das competências socioemocionais, proporcionando o incentivo à formação continuada dos professores.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será

penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou dela desista. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação nesta pesquisa será no sentido de contribuir para o aprimoramento da produção acadêmica na área educacional, analisando e observando a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais nas instituições de primeira infância. A minha participação consistirá em responder a uma entrevista estruturada a qual parte de um roteiro de perguntas previamente elaborado pela pesquisadora do projeto. A entrevista será realizada na instituição de ensino em horário e data previamente agendados. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui informado(a) de como a pesquisa ocorrerá e recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que se trata de uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Fui informado dos riscos de sentir-me constrangido diante das questões do questionário, nesse sentido, caso haja alguma situação indesejada aos participantes da pesquisa, eles poderão interromper imediatamente o processo. Posso esperar como benefício participar da apresentação dos resultados dessa pesquisa, bem como usufruir do material que será construído a partir dessa proposta.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a minha identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para a escola e permanecerão confidenciais. Meu nome ou o material que indique a minha participação não será liberado sem a devida permissão. Assim, concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome. As fotografias e gravações ficarão sob a propriedade do responsável do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda por um período de cinco anos a contar da pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido a mim o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar o desejo de sair da pesquisa.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Mestranda Rosângela Fátima Dalagnol e Profª Dra Adriana Salete Loss. Com elas, poderei manter contato pelos telefones (54) 996236525; e-mail: rosangela_dalagnol@hotmail.com; adriloss@uffs.edu.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo número de telefone (49) 2049- 3745 ou e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br.

Endereço para correspondência: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso não se aplica, pois os procedimentos ocorrerão na UFFS e sob a responsabilidade das pesquisadoras, de modo especial, da pesquisadora responsável, Professora Doutora Adriana Salete Loss, que é orientadora do projeto de pesquisa.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
 Contato profissional: Tel: (54) 3321-7050
 E-mail: adriloss@uffs.edu.br

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito(a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo. Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em dele participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Erechim, ____ de ____ de ____.

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE IMAGEM E VOZ DOS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES ALVO DA PESQUISA

(TCLE) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE IMAGEM E VOZ Maiores de 18 anos

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Educação emocional na Educação Infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC”**, desenvolvida por Rosângela Fátima Dalagnol, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim/RS, sob orientação da Professora Dra Adriana Salete Loss.

O objetivo central do estudo é identificar as percepções dos professores sobre a educação socioemocional e as competências socioemocionais para educação infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular. Ele surge devido ao destaque que o referido tema vem recebendo na atualidade, constituindo-se como relevante no processo de formação integral dos indivíduos a partir da primeira infância, devendo ser contemplado durante os processos pedagógicos das instituições escolares em todos os níveis de ensino. Dessa forma, contribuem de forma significativa para formação das gerações do futuro.

O convite à sua participação se deve à condição de membro atuante no espaço escolar de ensino e suas experiências no e do contexto, sendo que as suas contribuições serão relevantes para a realização e análise dos dados da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou dela desista. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito

através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder à entrevista estruturada, sendo que a mesma será áudio-gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização, sendo posteriormente apagadas.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação ☐ Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso a elas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

A participação na pesquisa acarreta o risco de desconforto, no entanto, medidas serão tomadas para sua redução, tais como o respeito ao participante e o direito de não se pronunciar ou falar. Registramos que os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas no referido projeto são: Mestranda Rosângela Fátima Dalagnol e Prof.^a Dra. Adriana Salete Loss. Com elas poderei manter contato pelos telefones (54) 996236525; e-mail: rosangela_dalagnol@hotmail.com ou adriloss@uffs.edu.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo número de telefone (49) 2049-3745 ou e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Contato profissional: Tel: (54) 3321-7050
E-mail: adriloss@uffs.edu.br

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas

perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Dados da participante da pesquisa

Nome: _____

Telefone: _____

Email: _____

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Erechim, ____ de ____ de ____.

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE IMAGEM E VOZ DOS GESTORES E PALESTRANTES DO CURSO NA ESCOLA JARDÍN FABULINUS/ARGENTINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**As percepções de gestores e professores da Educação Infantil da rede municipal de Erechim sobre a educação socioemocional e a abordagem das competências socioemocionais proposta pela Base Nacional Comum Curricular**”, desenvolvida por Rosângela Fátima Dalagnol, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim/RS, sob orientação da Professora Dra Adriana Salete Loss.

O objetivo central do estudo é: identificar as percepções dos professores sobre a educação socioemocional e as competências socioemocionais para educação infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular. O mesmo surge devido ao destaque que o referido tema vem recebendo na atualidade, constituindo-se como relevante no processo de formação integral dos indivíduos a partir da primeira infância, devendo ser contemplado durante os processos pedagógicos das instituições escolares em todos os níveis de ensino. Dessa forma, vindo a contribuir de forma significativa para formação das gerações do futuro.

O convite a sua participação se deve à condição de gestor e palestrante do curso na escola Jardín Fabulinus e por possuir experiências no e do contexto, sendo que as suas contribuições serão relevantes para a realização e análise dos dados da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação dar-se-á por meio do relato das experiências que a pesquisadora vivenciou durante a participação no curso, na escola Jardín Fabulinus em setembro de 2018. No entanto, considerando a ética para realização da pesquisa, anseia-se pela autorização das gestoras responsáveis pela referida instituição para assim fazer o uso das falas, dos nomes das palestrantes e da escola, bem como de imagens coletadas no local.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☒ Autorizo o uso de nomes, imagens e falas.

☐ Não autorizo o uso de nomes, imagens e falas.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Registraremos que os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas.

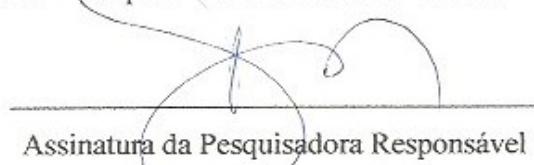
Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Mestranda Rosângela Fátima Dalagnol e Professora Dra Adriana Salete Loss. Com elas poderei manter contato pelos telefones (54) 996236525; e-mail: rosangela_dalagnol@hotmail.com ou adriloss@uffs.edu.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo número de telefone (49) 2049-3745 ou e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 - Centro - Chapecó - Santa Catarina - Brasil.


Assinatura da Pesquisadora Responsável
Contato profissional: Tel: (54) 3321-7050
E-mail: adriloss@uffs.edu.br

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados da participante da pesquisa

Nome: Alejandra Dubovik

Telefone: —

Email: Pedagogiasubjetividade.com

Assinatura da participante da pesquisa

Rosângela F. Dalagnol

Assinatura da pesquisadora

Errechim, 6 e 7 de Setembro de 2018.

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE VOZ DA ENTREVISTA REALIZADA COM MARÍLIA DOURADO EM REGGIO EMILIA/ITÁLIA – 2019

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Maiores de 18 anos

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Educação Infantil: Educação socioemocional para quê? Desenvolvida por Rosângela Fátima Dalagnol, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim/RS, sob orientação da Professora Dra Adriana Salete Loss.

O objetivo central do estudo é: identificar as percepções dos professores sobre a educação socioemocional e as competências socioemocionais para educação infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular. O mesmo surge devido ao destaque que o referido tema vem recebendo na atualidade, constituindo-se como relevante no processo de formação integral dos indivíduos a partir da primeira infância, devendo ser contemplado durante os processos pedagógicos das instituições escolares em todos os níveis de ensino. Dessa forma, vindo a contribuir de forma significativa para formação das gerações do futuro.

O convite a sua participação se deve à condição de membro atuante no espaço escolar de ensino e por possuir experiências no e do contexto, sendo que as suas contribuições serão relevantes para a realização e análise dos dados da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.



A sua participação consistirá em responder à entrevista semi-estruturada, sendo que a mesma será áudio-gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização, sendo posteriormente apagadas.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☒ Autorizo gravação ☐ Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

A participação na pesquisa acarreta o risco do desconforto, ou seja, do participante não querer se pronunciar nos momentos e até de não participar da própria entrevista, a partir dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como o respeito ao participante em não se pronunciar ou falar.

Registramos que os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Mestranda Rosângela Fátima Dalagnol e Professora Dra Adriana Salete Loss. Com elas poderei manter contato pelos telefones (54) 996236525; e-mail: rosangela_dalagnol@hotmail.com ou adriloss@uffs.edu.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo número de telefone (49) 2049-3745 ou e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 - Centro - Chapecó - Santa Catarina - Brasil.



 Assinatura da Pesquisadora Responsável
 Contato profissional: Tel: (54) 3321-7050
 E-mail: adriloss@uffs.edu.br



DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados da participante da pesquisa

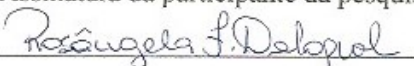
Nome: Marília Dourado

Telefone: (71) 3036 - 3009

Email: redsolare.brasil@gmail.com



Assinatura da participante da pesquisa



Assinatura da pesquisadora

Erechim, 8 de Maio de 2019.



**ANEXO G – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO – THE REGGIO EMILIA
APPROACH TO EDUCATION – REGGIO EMILIA/ ITÁLIA**



LORIS MALAGUZZI INTERNATIONAL CENTRE
REGGIO EMILIA, ITALY



Grupo de Estudo
da América Latina

Certificado de Participação

Certifica-se que

Rosângela Fátima Dalagnol

participou do grupo de estudos da América Latina

The Reggio Emilia Approach to education

organizado em Reggio Emilia (Itália)

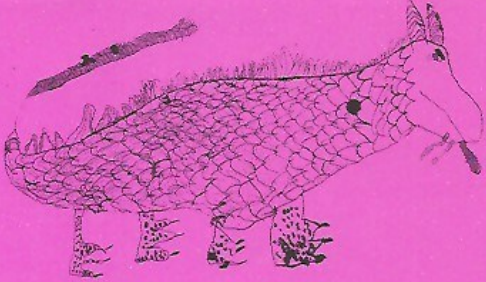
no período de 6 a 10 de Maio de 2019 para um total de 31 horas

Claudia Giudici
Presidente da Reggio Children

REGGIO CHILDREN S.r.l.
Via Bligny, 1/A - 42100 REGGIO EMILIA
Tel. 0522 513752 - Fax 0522 920414
Partita IVA 01586410357

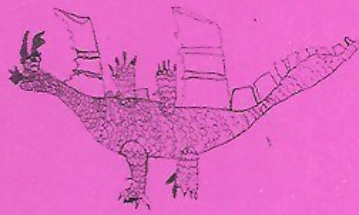
Reggio Emilia, 10 de Maio de 2019

**ANEXO H – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA CAPACITAÇÃO DOCENTE:
TERRITORIOS DE JUEGO Y EXPLORACIÓN – JARDÍN FABULINUS –
TIGRE/ARGENTINA**



Jardín Fabulinus

Educación por el arte



Se certifica que

Rosângela Fátima Dalagnol

Ha participado de la Capacitación Docente: **Territorios de Juego y Exploración**. *El valor de los contextos en el aprendizaje y Diálogos con la Luz y la Sombra. El Juegos bajo el signo de la experimentación* realizada en este establecimiento los días 6 y 7 de septiembre de 2018.
El mismo acredita: 11 hs. reloj.

General Pacheco, Septiembre de 2018.
Tigre, Provincia de Buenos Aires - Argentina




Pedagogia Subjetividade



Maria Alejandra Dubovik
Prof. de Nivel Inicial
Rep. legal y propietaria



Alejandra Cippitelli
Prof. de Nivel Inicial
Directora y propietaria