



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JERIANE DA SILVA RABELO

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA
DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORTALEZA

2021

JERIANE DA SILVA RABELO

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA
DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação, currículo e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- R114c Rabelo, Jeriane da Silva.
Competências socioemocionais na formação, na prática docente e na vida: :
percepções de professoras da educação infantil / Jeriane da Silva Rabelo. – 2021.
178 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.
Coorientação: Profa. Dra. Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar.
1. Competências Socioemocionais. 2. Educação Infantil. 3. Formação Docente. 4.
Currículo Escolar. 5. Neurociência Afetiva. I. Título.

CDD 370

JERIANE DA SILVA RABELO

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA
DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação, currículo e ensino.

Aprovado em: 30 / 04 / 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar (Coorientadora)
Universidade de Coimbra (UC)

Profa. Dra. Tatiana Passos Zylberberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Rafael Britto de Souza
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Aos meus principais “cuidadores”, José Carlos Rabelo e Marineide da Silva, obrigada por todo o **AMOR**, por me enviarem força, e perdão por minha ausência em um momento tão difícil para a humanidade.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese durante uma pandemia e distante da minha base seguradora, apesar de ter sido um processo muito solitário, foi construído conjuntamente, no Brasil e em Portugal, pois recorri às contribuições de várias pessoas que desde o início do doutorado foram essenciais. Conteí com a confiança, amizade e o apoio de pessoas iluminadas e de várias instituições formadoras. Sem eles, este caminho não teria sido possível...

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por providenciar saúde, luz, força e proteção para a realização deste sonho e sabedoria para superar todas as adversidades, vencer os desafios e chegar até aqui. Além de me lembrar todos os dias que sou menor que um grão de areia.

O meu profundo agradecimento ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Botelho, com quem foi um privilégio trabalhar. Destaco o apoio e interesse neste projeto, a sua constante disponibilidade, conselhos, ensinamentos e encorajamentos: “Você conseguirá, tenha serenidade, nós sobreviveremos”. Foram muitas emoções e hoje estamos findando com sentimento de superação.

À Prof.^a Dr.^a Maria Filomena Gaspar da Universidade de Coimbra, pelo apoio, o acolhimento, a partilha dos saberes e as valiosas contribuições para este trabalho.

Ao Prof. Dr. Elcimar Simão Martins e a Prof.^a Dr.^a Tatiana Passos Zylberberg, pelas ricas contribuições na primeira qualificação. Vocês me inspiram! De modo especial, à professora Tatiana por ser luz em meu doutorado.

Ao Prof. Dr. Rafael Britto de Souza por aceitar participar da minha banca, pela disponibilidade de diálogo e pela leitura cuidadosa.

Aos queridos amigos da Pós-graduação em Educação da UFC, em especial, Ariane Lima, Patrícia Moura e Maria José, agradeço por todos os momentos e trocas de experiências, amizade verdadeira e ânimo nos momentos de tantas indecisões.

À Ana Kristian, minha terapeuta, que me ajudou na superação de tantas adversidades. Obrigada por promover o encontro com a menina Jeri.

À minha eterna professora e amiga, Lucimeire Alves – SEDUC/CE, que, desde a graduação em Pedagogia, tornou-se uma inspiração de educadora que quero seguir. Agradeço-lhe pelo acolhimento com escuta sensível e amorosa.

Aos amigos da Universidade de Coimbra – UC, Ângela, Gabriela e Lili, gratidão por tantos encontros especiais.

Aos estimados amigos Thiago e Cristiane pela acolhida em Coimbra, sem seus acolhimentos e partilhas, meu doutorado sanduíche não teria sido possível.

Às amigas e professoras Janes Santos Herdy – UFF e a Elisabeth Costa Vargas – UEA, que, em momentos de isolamento social em Portugal foram lucidez e serenidade. Vocês ficarão guardadas para sempre em minha memória. Como Janes me escreveu: *“Da tranquilidade surge todo o poder e força”*.

À Universidade Federal do Ceará, à Faculdade de Educação (FACED), ao Curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), por me oferecerem a valorosa oportunidade de estudar, nos últimos dez anos, em um espaço público e de qualidade. Agradeço, ainda, por me constituírem como profissional e pessoa que sou hoje.

Aos ex-professores da Faced, de modo muito especial, ao Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil por ter sido um grande incentivador e apoiador, durante anos.

À Universidade Estadual do Ceará – UECE, pela riquíssima experiência docente, por clarificar tantos receios e desejos de uma professora iniciante e pelo desafio de conciliar com os dois primeiros anos de doutorado.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – UC pela rica experiência de estágio de Doutorado sanduíche e pela paz que precisei para concluir este trabalho.

Ao Conselho Nacional Científico e Tecnológico – CNPq pelo financiamento da bolsa de pesquisa, crucial para realização deste trabalho.

As professoras que participaram deste estudo partilhando suas emoções e seus saberes. Muito obrigada!

À Bárbara, pela revisão cuidadosa e atenta.

À minha família: meus avós paternos, Raimundo Arcolau Rabelo e Maria Nobre Rabelo por terem marcado a minha infância com muito amor. Ao meu avô, por suas contações de histórias e à minha avó, por ter sempre acreditado em mim, mesmo com seus lapsos de memórias advindos do Alzheimer e por suas constantes orações. “Vai ser sempre amor, mesmo que mude!” À minha avó materna Maria Catarina, por me enviar força e coragem em um momento tão necessário durante minha estadia em Portugal.

Aos meus pais, por me incentivarem a enfrentar sempre o desconhecido e pela consciência do valor da vida simples no campo, sobretudo por me ensinarem a amar a natureza.

Aos queridos irmãos, Junes, Deone e Quele. Obrigada pela infância com trocas, convivências e brincadeiras.

Às crianças, Heloísa, Rebeca e Guilherme, meus estimados sobrinhos, que me ensinam constantemente sobre felicidade, de forma simples e genuína. Eu vejo esperança no mundo através de vocês!

Ao Rafael, por ser um grande parceiro e incentivador dos meus sonhos.

A todos que estiveram comigo nessa jornada, segurando a minha mão quando eu mais precisei de suporte emocional. Esta tese não é apenas a consagração do título de Doutora, e sim o amor que levamos conosco que nos dá a coragem para buscar qualquer sonho. Se essa construção em meio a uma pandemia teve algo de positivo, foi me ensinar a perceber o que é mesmo essencial na vida. *“O essencial é invisível aos olhos” (Antoine de Saint-Exupéry).*

A semelhança de uma casa que se constrói, é da qualidade dos alicerces que toda a estrutura vai depender [...] **a qualidade emocional nos primeiros anos será sempre uma base segura à qual podemos nos referenciar** [...] é o maior legado que os pais podem deixar às suas crianças. Um tesouro, uma **marca indelével**, que servirá para enriquecer todo o futuro que se espera longo e bem vivido". (STRECHT, 2001, p. 39).

"Se a gente quiser modificar alguma coisa, é pelas crianças que devemos começar. Devemos respeitar e educar nossas crianças para que o futuro das nações e do planeta seja digno." (Ayrton Senna).

RESUMO

A literatura científica sobre os contributos das competências socioemocionais no campo educacional tem mostrado resultados promissores através de propostas eficazes para melhorar o ambiente escolar e favorecer o equilíbrio entre a dimensão cognitivista racional e emocional das crianças. Nesse sentido, é importante identificar quais saberes e práticas podem ser trilhadas para que a educação socioemocional se torne norteadora das experiências na Educação Infantil – EI. A pesquisa buscou compreender a relevância das competências socioemocionais docentes na formação docente, prática pedagógica e na relação com a criança, a partir do olhar de professoras da EI. Os estudos que fundamentaram este trabalho foram feitos à luz de: Vygotsky (1991); Wallon (1995; 2007); Salovey e Sluyter (1999); Saltini (1997); Lefebvre (2001; Gardner (2005); Mora (2004); Sawaia (2006); Santos (2008); Campos (2010); Damásio (2011); Howard-Jone (2015). A investigação foi realizada por meio de: i) análise bibliométrica sobre a temática pesquisada nos últimos dez anos e ii) pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso com uma amostra composta por dezoito professoras da EI. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. A análise dos dados ocorreu através da descrição estatística e da análise de conteúdo das respostas das entrevistadas com o suporte do software Iramuteq. A partir do estudo (i), percebeu-se que, no Brasil, os fatores emocionais são ignorados na maioria dos trabalhos científicos analisados, negligenciando a história de vida dos sujeitos, de modo especial, das professoras da EI. No estudo (ii), foi possível constatar que a identificação e regulação das emoções são etapas cruciais para o desenvolvimento da competência socioemocional, além disso, a qualidade das emoções das docentes estava interligada, principalmente, aos fatores ambientais da escola. Assim, espera-se contribuir, principalmente, para o aprofundamento da compreensão dos elementos emocionais envolvidos na aprendizagem, na formação e nas práticas educativas na Educação Infantil e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem integral da criança. Nesse aspecto, os saberes e as práticas docentes têm um papel importante na relação entre neurociência – educação – emoção e formação de professores.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Educação Infantil. Formação docente. Currículo escolar. Neurociência afetiva.

ABSTRACT

The scientific literature on the contributions of socio-emotional competences in the educational field has shown promising results through effective proposals to improve the school environment and favor the balance between the rational and emotional cognitive dimension of children. In this sense, it is important to identify what knowledge and practices can be traced so that socioemotional education becomes the guide for experiences in Early Childhood Education - EI. The research sought to understand the relevance of teaching socio-emotional competences in teacher training, pedagogical practice and in the relationship with the child, from the perspective of EI teachers. The studies that supported this work were made in the light of: Vygotsky (1991); Wallon (1995; 2007); Salovey and Sluyter (1999); Saltini (1997); Lefebvre (2001; Gardner (2005); Mora (2004); Sawaia (2006); Santos (2008); Campos (2010); Damásio (2011); Howard-Jone (2015). The investigation was carried out by means of: i) bibliometric analysis on the theme researched in the last ten years and ii) qualitative research, in the form of a case study with a sample composed of eighteen teachers from EI. The instrument used was the semi-structured interview. Data analysis occurred through the statistical description and content analysis of the respondents' answers with the support of the Iramuteq software. From the study (i), it was noticed that, in Brazil, emotional factors are ignored in most of the scientific studies analyzed, neglecting the life history of the subjects, in particular, of the EI teachers. In study (ii), it was found that the identification and regulation of emotions are crucial steps for the development of socio-emotional competence, in addition, the quality of the teachers' emotions was interconnected, mainly, with the school's environmental factors. Thus, it is expected to contribute, mainly, to the deepening of the understanding of the emotional elements involved in learning, training and educational practices in Early Childhood Education and, consequently, in the quality of the child's integral learning. In this respect, teaching knowledge and practices play an important role in the relationship between neuroscience - education - emotion and teacher training.

Keywords: Socioemotional competences. Child education. Teacher training. School curriculum. Affective neurosciences.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
ASE	Aprendizagem Socioemocional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CASEL	Colaborativo para a aprendizagem acadêmica, social e emocional
CIPE	Centro Integrado de Psicologia e Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CE	Ceará
CV	Coeficiente de Variação
Dr.	Doutor
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FACED	Faculdade de Educação
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FAMED	Faculdade de Medicina
FPCE	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
FIB	Felicidade Interna Bruta
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
IBM	International Business Machines
IAS	Instituto Ayrton Senna
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
IES	Instituto de Ensino Superior
IEFES	Instituto de Educação Física e Esportes
IE	Inteligência Emocional
IPREDE	Instituto de Primeira Infância
INEC	Instituto de Neurociências e Comportamento
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MEC	Ministério da Educação
NCPI	Núcleo Ciência pela Infância

RNCEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PUCC	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UC	Universidade de Coimbra
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal Espírito Santos
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFMG	Universidade Federal De Minas Gerais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SPSS	Statistical Package for the Social Science
SME	Secretaria Municipal de Educação
SN	Sistema Nervoso
SNC	Sistema Nervoso Central
SNP	Sistema Nervoso Periférico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartografia afetiva.....	26
Figura 2 – Infância e LBA.....	29
Figura 3 – Primeiro espaço escolar.....	30
Figura 4 – Turma multisseriada.....	31
Figura 5 – Colação de grau em Pedagogia.....	34
Figura 6 – Identidade docente.....	38
Figura 7 – Que artista sou eu?	39
Figura 8 – Distinção entre emoção e sentimento.....	47
Figura 9 – Desenho humorístico da escola no séc. XVII.....	58
Figura 10 – Protocolo de Revisão.....	68
Figura 11 – Categorias das pesquisas selecionadas.....	73
Figura 12 – Divisão geográfica de Crateús – Ceará.....	86
Figura 13 – Programa Social and Emocional Learning.....	94
Figura 14 – Representação esquemática do roteiro de coleta dos dados.....	95
Figura 15 – Distribuição de frequência do fator que mais afeta o bem-estar das docentes.	101
Figura 16 – Distribuição de frequências sobre dúvidas quanto à profissão.....	108
Figura 17 – Distribuição de frequências dos itens que competem ao trabalho docente na Educação Infantil que mais exigem emocionalmente das professoras.....	111
Figura 18 – Distribuição de frequências sobre fontes de inspiração no trabalho que desenvolve com as crianças.....	117
Figura 19 – Distribuição de frequências das fontes de felicidade declaradas pelas professoras.....	120
Figura 20 – Distribuição de frequências dos conflitos mais frequentes na escola na opinião das docentes.....	131
Figura 21 – Nuvem das palavras mais importantes no corpo textual das entrevistas.....	141
Figura 22 – Árvore de co-ocorrências da Análise de Similitude do Discurso Global das professoras.....	142
Figura 23 – Dendograma e Classes Léxicas do discurso das docentes.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Programas sobre Educação e Neurociências no Brasil.....	67
Tabela 2 – Pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.....	69
Tabela 3 – Combinação de palavras usadas na pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.....	70
Tabela 4 – Descrição dos trabalhos selecionados para leitura analítica e interpretativa.....	70
Tabela 5 – Frequências das variáveis que caracterizam as docentes entrevistadas.....	87
Tabela 6 – Escala de avaliação das competências socioemocionais docentes.....	92
Tabela 7 – Principais citações negativas feitas pelas professoras sobre o espaço físico.....	105
Tabela 8 – Principais citações negativas feitas pelas docentes sobre os materiais disponíveis nas escolas.....	107
Tabela 9 – Distribuição de frequências de estímulos afetivos mais citados no discurso das professoras.....	116
Tabela 10 – Distribuição de frequências das formas como as docentes enfrentam situações adversas de agressividade e resistência das crianças às atividades.	125
Tabela 11 – Distribuição de frequências das formas de trabalhar o bem-estar e controle das emoções citadas pelas professoras.	127
Tabela 12 – Lista de palavras que ocorrem entre cada classe obtida através da classificação hierárquica descendente.	143

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2.1	Infância em múltiplas linguagens	28
2.2	O curso de Pedagogia: ensino, pesquisa e extensão	32
2.3	Mestrado em Educação na UFC	35
2.4	Docência na UECE	36
2.5	Trajetórias do doutorado em Educação na UFC	41
2.5.1	<i>Doutorado Sanduíche no Exterior</i>	44
3	EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DE PROFESSORES	46
3.1	Conceitualização e legislação brasileira	46
3.2	Formação socioemocional de professoras da educação infantil	53
4	APORTE DA NEUROCIÊNCIA AFETIVA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	58
4.1	A relação entre Educação e Neurociência	59
4.2	Aprendizagem e Emoção	62
4.3	Alguns programas sobre Neurociências no âmbito da Educação no Brasil	66
5	ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA SOBRE NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL	68
5.1	Educação e Neurociências	73
5.2	Educação infantil e Educação emocional	78
6.1	Lócus e participantes da pesquisa	86
6.2	Natureza e tipos de pesquisa	89
6.4	Procedimentos e instrumentos para coleta de dados	91
6.5	Procedimentos éticos	96
6.6	Análise dos dados	96
7	AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOCENTE	98
7.1	Análise Estatística Descritiva e categorização das respostas	99
7.1.1	<i>Autoconsciência em educação socioemocional</i>	99
7.1.2	<i>Automotivação na prática docente</i>	114
7.1.3	<i>Autocontrole e gestão das emoções</i>	120
7.1.4	<i>Empatia</i>	128
7.1.5	<i>Sociabilidade</i>	132

7.2	Análise de conteúdo	139
7.2.1	Análise Léxica do Conteúdo	139
7.2.1.1	<i>Classe 1 – Criança</i>	144
7.2.1.2	<i>Classe 2 – O papel do professor da Educação Infantil</i>	146
7.2.1.3	<i>Classe 3 – O espaço escolar na Educação Infantil</i>	148
7.2.1.4	<i>Classe 4 – A família das crianças</i>	150
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	170
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	172
	APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC.....	175
	APÊNDICE D – CADASTRO NA PLATAFORMA BRASIL	178

1 INTRODUÇÃO

Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca do tema sonhado. **Mas sonhar é coisa que não se ensina.** Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como mestre, só posso então lhe dizer uma coisa: **Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!** (ALVES, 2007, grifo da autora).

Estudar a formação de professores, tendo as competências socioemocionais como elemento importante neste processo, é um convite que faço para adentrarmos o campo da linguagem emocional. Vivemos em contínua inter-relação com outros seres e, nas relações, surgem conflitos e emergem emoções advindas das interações professora/criança/escola, tendo em vista que o ser humano se constitui através de múltiplas dimensões, entre elas, neural, cognitiva, cultural, social e emocional, as quais integram as variadas formas de aprender e de ensinar.

Como professora do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, tenho analisado as interações entre educadoras de infâncias e crianças em diversos espaços escolares públicos do Ceará nos anos de 2017 a 2019. Foi possível confirmar que a questão da educação emocional interessa aos educadores há bastante tempo, como se observa nas teorias de Henry Wallon (2007), que contesta que as teorias racionalistas são excludentes e ambíguas. O autor critica o privilégio da razão em detrimento das emoções, como se fossem dimensões secundárias no processo da construção da aprendizagem.

Durante décadas, os aspectos cognitivos racionais do educando, principalmente o binômio do conhecimento lógico-matemático e capacidade de ler e escrever bem, foram supervalorizados, em detrimento do conhecimento subjetivo, para que a criança fosse considerada inteligente (GARDNER, 2005). Embora não negue a importância do paradigma cognitivo racional para o avanço científico e tecnológico, neste estudo pretende-se inserir a necessidade do equilíbrio entre razão e emoção por meio das contribuições das neurociências afetivas para a educação, em especial para a primeira infância, período dos 0 aos 5 anos de idade. No Brasil, essa

faixa corresponde à Educação Infantil, ou seja, a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Diante disso, é importante a compreensão sobre a dimensão emocional no processo de formação inicial e continuada de educadoras de infância, bem como a reflexão sobre o papel das práticas pedagógicas que valorizam os afetos nos processos de aprendizagem da criança. Tendo em vista que a infância é uma etapa crucial no desenvolvimento do Ser Humano, já que é nela que se consolida o alicerce das aprendizagens posteriores, resultantes da junção entre os fatores biológicos e ambientais, o ambiente escolar deverá oferecer uma “vinculação segura” (BOWLBY, 2006) e protetora para a criança como alicerce de educação.

Diversos estudos de Salovey e Sluyter (1999), Gardner (2005) e Goleman (2006) indicam que, com o ingresso da criança nas instituições escolares, a figura valorativa dos pais é partilhada pelas professoras. Importa destacar a qualidade dessas profissionais, visto que também são responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras que serão a base de toda a vida pessoal e acadêmica. A partir disso, nota-se a importância de estudos sobre as competências socioemocionais das professoras na Educação Infantil, no que diz respeito à forma como elas gerenciam suas emoções no trabalho desenvolvido **para** e **com** crianças de 0 a 5 anos de idade nos espaços destinados a essa faixa etária.

Autores como Damásio (1995, 2000, 2003) e Goleman (1999, 2019) defendem que profissionais emocionalmente mais competentes apresentam, nos contextos de vida prática, uma relação de qualidade consigo e com os outros francamente mais positiva do que aqueles que demonstram sinais de pouca regulação emocional.

Com base na literatura pesquisada, as primeiras experiências escolares marcam profundamente a infância e as fases posteriores, pois os aspectos afetivos, morais e valorativos que as professoras estabelecem no seu trabalho implicam possíveis bloqueios ou estímulos às capacidades da criança (CAMPOS, 2010; FONSECA, 2016). Em virtude disso, sabe-se que os valores, as emoções e os sentimentos que as educadoras desenvolvem em diversos contextos – familiar, religioso, profissional – manifestam-se na sua prática docente.

É nesse contexto que Veiga (2006, p. 23) destaca que “[...] o vínculo afetivo é imprescindível para tornar a escola um ambiente mais humanizado, mais próximo às características e necessidades das crianças”. Ressalta-se como primordial e

indiscutível que as professoras e as crianças se relacionem de forma afetiva para o melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Cabe lembrar que a maioria dos estudiosos da educação emocional estabelecem a relação de afeto e amor e os vínculos seguros como a base estrutural da personalidade infantil. Os momentos de brincar, dar carinho, fazer cócegas, abraçar e segurar no colo, que acontecem entre a professora e a criança em instituições de Educação Infantil, estimulam o cérebro e constroem conexões que são a base das aprendizagens e habilidades posteriores e de ser um Ser Humano saudável e feliz (GERHARDT, 2017, p. xiv). Embora os estudos apresentem a importância do afeto na aprendizagem humana, a discussão da dimensão emocional nos cursos de formação de educadoras de infância é ainda muito frágil e limitada.

Conforme Augé (1994, p.37), “o mundo da supermodernidade não tem as dimensões exatas daquele no qual, pensamos viver, pois vivemos num mundo que ainda não aprendemos a olhar com profundidade”. Temos, portanto, que reaprender a pensar o espaço escolar e suas possibilidades de promover o desenvolvimento integral da criança e o bem-estar das professoras.

O discurso da legislação oficial, de modo especial na Base Nacional Comum Curricular, sugere a inclusão, nos programas de formação de professores, de uma série de competências e experiências que ultrapassam a transmissão de um saber codificado em conteúdo (BRASIL, 2018). Assegura, entre outros, o desenvolvimento das competências socioemocionais na relação educativa educadora-criança. No entanto, na prática dos professores e nos currículos dos cursos de formação em diversas universidades brasileiras, a educação socioemocional ainda não encontra um lugar de equilíbrio no que concerne à dimensão cognitiva (LIMA, 2013, p.99).

Diante de tais ideias, refletir sobre a docência através de mapas afetivos¹ de docentes significa criar redes para uma educação mais humana, que percorrem os espaços escolares diversos, abrindo-se para uma experiência compartilhada com professoras e crianças a partir de relações e encontros formativos nos espaços escolares (PEREIRA, 2018).

¹ Utilizo aqui o termo “Mapas afetivos”, conforme (Vettorassi, 2014) com objetivo de representar como se revelam determinadas lembranças das professoras relacionadas a um local, de modo especial, ao espaço escolar.

Em outras palavras, os ambientes organizados por professoras são decisivos para a qualidade da aprendizagem das crianças e para o desenvolvimento de suas práticas docentes. Por meio dos resultados da minha pesquisa de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC, em 2017, foi possível constatar a desvalorização dos aspectos afetivos das crianças, que muitas vezes foi representada nas práticas docentes discriminatórias em diferentes instituições de Educação Infantil pesquisadas do município de Fortaleza. As professoras evidenciaram sentimentos de alegria e entusiasmo, mas sobretudo de medo (das recorrentes situações de violência na escola), tristeza, cansaço físico e desmotivação quanto às condições de trabalho, como pressões que sofrem pela urgência da alfabetização da criança, mesmo que ainda na fase da Educação Infantil (RABELO, 2017).

Conforme defende também Alves (1998, p. 129), a escola se constitui como espaço “[...] cheio de objetos e seres discriminados, marcados e hierarquizados (a cadeira do diretor; a mesa do professor; o fogão da cozinha; a bola do aluno; o bom e o mau professor”. Ao falar sobre as competências socioemocionais não podemos esquecer que o espaço escolar corresponde a uma categoria social, entre inúmeras com as quais a criança se identifica, que se fundamenta no processo de surgimento da identidade social da criança, baseada em categorias que elas se autoatribuem de forma a identificar-se com sua identidade em grupos. Os estudos da Sociologia da Infância conjecturam a criança como um sujeito de direito, protagonista e construtora de culturas, pois interpreta e age no mundo (SARMENTO, 2007, p. 36).

Desse modo, os estudos da Psicologia Social contribuem para a compreensão das emoções como uma dimensão mediadora no processo de ensino e de aprendizagem: “o sujeito é antecipadamente emocional” (DOMINGUES, 2001, p.6). Para Bomfim (2010, p.12), os fatores emocionais são ignorados na maioria dos trabalhos na primeira infância. Há, portanto, uma prevalência dos fatores cognitivos sobre os afetivos emocionais.

Escolano (1988, p. 26) afirma que a escola é um espaço mediador cultural, responsável pela formação dos primeiros esquemas afetivos, cognitivos e motores da criança, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e de aprendizagem.

Para se estabelecer a identificação das emoções na infância deve-se levar em consideração a experimentação e as vivências da criança na descoberta do seu

próprio corpo e do mundo. Valorizar, ainda, seu pensar, agir e sentir. Utilizar as mais variadas linguagens: artes, brincadeiras, brinquedos, jogos e literatura infantil (GONÇALVES, 1994, p.176-177). Importa evidenciar também que é necessário trabalhar a consciência corporal das professoras: seus medos, angústias e incertezas, haja vista que teremos uma educação voltada para a infância mais equilibrada se seus principais agentes e responsáveis – gestores, professores e família – fizerem escolhas mais conscientes para regular suas emoções.

A presente proposta de investigação coaduna-se com a perspectiva histórico-dialética de Vygotsky, em que as funções psicológicas superiores são compreendidas como processos em movimento. Ela pretende ser um método de análise de sentido que, de forma heurística, articula afeto (motivo, vontade), cognição (pensamento, linguagem – falada e escrita) e imaginação (criatividade e sonho) (BOMFIM, 2010, p. 219).

Sawaia (2000), inspirada em Heller (1979), Vygotsky (1991) e Espinosa (1996), declara que o afeto é elemento norteador para a análise do desenvolvimento do sujeito. A afetividade dos sujeitos guiará a observação e a análise dos dados, de modo especial, para contemplar um desenvolvimento infantil que congregue as dimensões física, emocional e cognitiva, nomeado de Desenvolvimento Integral da Criança.

É indispensável que a escola seja um ambiente em que o sentimento de pertencimento e a participação de professoras e crianças sejam, com afetividade, cultivados e valorizados. Conforme Richter (2018), temos visto que a educação das crianças e o fracasso escolar são atribuídos somente à didática do professor e às suas escolhas das estratégias de ensino, desconsiderando que cada criança e cada professora traz consigo suas experiências biológicas, sociais, culturais, seus desejos, anseios e sentimentos, entre outros fatores que influenciam os multimodos da aprendizagem.

As emoções na Educação Infantil, em especial, desde os bebês, vêm ganhando destaque tanto na produção acadêmica quanto na legislação da área, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), sendo concebidas como centrais, como meios para as interações, linguagens e brincadeiras.

Por tais razões, este trabalho justifica-se por enfrentar o desafio que leva à formulação de propostas de análise sobre as competências socioemocionais como

uma categoria síntese do encontro de professoras com suas memórias afetivas. Pois embora o aspecto emocional seja considerado um importante fator agregador de significado, poucos estudos têm se desenvolvido em relação às imagens elaboradas por professoras sobre suas emoções nos espaços escolares, no que diz respeito à sua afetividade e ao trabalho docente com crianças.

A partir desta relação entre competência socioemocional e qualidade na formação e prática docente clarifica-se a **questão em estudo**: Quais práticas podem ser empreendidas para que a educação socioemocional se torne norteadora do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. Em consonância com o referencial teórico-metodológico adotado, essa questão desdobrou-se em outras três:

a) Como a organização do espaço escolar, muitas vezes disciplinador e opressivo, pode ser um instrumento que propicie às professoras e crianças a vivência da afetividade?

b) Quais mediações feitas pela professora dentro de uma educação que partilha valores democráticos, éticos e participativos inserem essas competências na formação docente e nas atividades pedagógicas?

c) Em que medida o espaço escolar favorece ações docentes como um ser social que toma decisões e expressa sentimentos e emoções?

Em torno dessas questões, levanto como **hipótese** desta investigação que a visibilidade e promoção das competências socioemocionais na formação e nas práticas docentes altera a forma de entender como a educação social e emocional pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando-se os problemas e a hipótese da pesquisa, este estudo, de forma geral, objetiva: Compreender a relevância das competências socioemocionais docentes na formação, na prática pedagógica e na relação com a criança, a partir do olhar das professoras da educação infantil. Especificamente: *i)* Clarificar o conceito de competências socioemocionais e contextualizar a literatura sobre o tema no Brasil; *ii)* Identificar o aporte das neurociências no processo de formação de professoras da educação infantil; *iii)* Identificar se os ambientes escolares promovem o encorajamento da expressão das emoções docentes; *iv)* Analisar como as professoras percebem essas competências que lhes permitem pôr em prática nas suas atividades pedagógicas com as crianças.

Como abordagem metodológica, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com enfoque nas reflexões sobre a constituição das competências socioemocionais na formação e na prática de professoras da Educação Infantil. Para produção de dados foram realizados dois estudos, sendo o Estudo I: Um levantamento e análise bibliométrica das publicações sobre Educação socioemocional e Educação Infantil no período de 2009 – 2019 e o Estudo II: Realização de entrevistas semiestruturadas com professoras regentes de uma rede de Educação Infantil de Crateús - Ceará, participantes como co-formadoras do Estágio Curricular na Educação Infantil da Faculdade de Educação de Crateús da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

A fim de sistematizar a organização do presente texto, o trabalho foi dividido em **Introdução**, menciono o processo de constituição da tese, justificando a escolha da referida temática, as questões de pesquisa, hipótese e objetivos. A primeira parte apresenta as abordagens teóricas e a segunda parte se dedica à pesquisa de campo, análise e discussão dos dados, além da apresentação dos resultados encontrados por meio do estudo bibliométrico e da consolidação das entrevistas com as professoras da Educação Infantil.

No segundo capítulo – **Espaços e Memórias Afetivas** –, descrevo a minha trajetória docente, os espaços-tempos que possibilitaram a minha autotransformação docente, através de cartografias afetivas como aluna e como professora.

Já no terceiro capítulo – **Educação socioemocional na Formação e Prática de Professoras** –, estabeleço a apreciação sobre emoção, sentimento e afetividade, mostrando a diferença que há entre essas teorias e a importância delas para o desenvolvimento dos sujeitos. Apresento, ainda, as competências socioemocionais por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em busca de uma educação integral e uma formação sensível de professoras.

O quarto capítulo – **Aporte da Neurociência Afetiva para a Educação Infantil** – contempla os estudos que retratam as contribuições das neurociências afetivas para a compreensão docente sobre a aprendizagem da criança.

O quinto capítulo – **Análise Bibliométrica sobre Neurociência e Educação Infantil** – compreende a produção científica de teses e dissertações no Brasil a respeito do tema, finalizando com análise interpretativa dessas produções acadêmicas.

No capítulo sexto – **Caminhos metodológicos da Pesquisa** – contém os dados do percurso metodológico que trilhei, o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos,

o lócus e os instrumentos que serão utilizados. Também constam os processos produzidos com as professoras nas entrevistas e nos encontros reflexivos investigativo-formativos. Procurei entrelaçar as análises dos dados produzidos com as referências epistemológicas que deram base a esta tese.

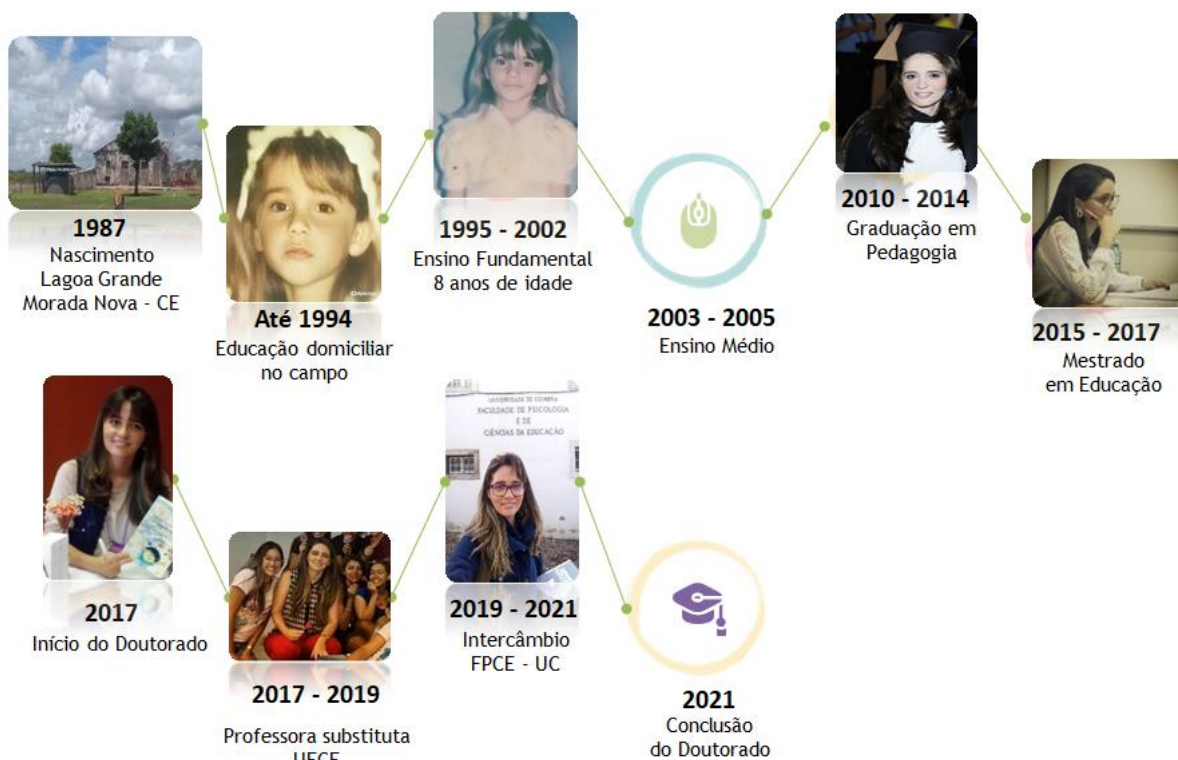
No sétimo capítulo – **Avaliação do conhecimento socioemocional docente** –, encontra-se a análise descritiva e de conteúdo das entrevistas com as professoras da educação infantil.

Por fim, concluo com as **Considerações Finais** no oitavo capítulo, nas quais reflito sobre o andamento da pesquisa, os resultados construídos e a esperança de dar continuidade ao diálogo sobre a educação socioemocional na formação e na prática de professoras da Educação Infantil.

Diante dos argumentos expostos, acredito que esta pesquisa seja coerente com a problemática e pertinente com a educação que sonho: igualitária, inclusiva e mais humana. Saliento, ainda, que este estudo seguiu uma trilha que se adequou aos preceitos do rigor científico, tão necessários e fundamentais para trabalhos dessa natureza, aliada às imagens de afetos de infância, sons, sabores, cores e aromas que experimentei ao escrevê-lo no Brasil e em Portugal.

2 CARTOGRAFIAS AFETIVAS

Figura 1 – Cartografia afetiva.



Fonte: arquivo da autora.

“Todos queremos a felicidade e evitar o sofrimento. Todos temos o mesmo direito de ser felizes, e aí reside a nossa igualdade fundamental. Não é necessário seguir filosofias complicadas. Nosso próprio cérebro, **nosso próprio coração é o nosso templo**. A filosofia é a bondade. **Se você quer transformar o mundo, experimente primeiro promover o seu aperfeiçoamento pessoal e realizar inovações no seu próprio interior**. Estas atitudes se refletirão em mudanças positivas. Deste ponto em diante as mudanças se expandirão em proporções cada vez maiores. Tudo o que fazemos produz efeito, causa algum impacto” (Dalai Lama, grifo da autora).

O trecho anterior de Dalai Lama prega a filosofia de bondade e afetividade por acreditar em uma educação com mais “amorosidade”. Ser professora é ação humanizadora de saberes, crenças e afetos para uma noção multidimensional, que permite um melhor aproveitamento dos saberes docentes e uma percepção sobre o ser humano em sua totalidade. Sobre essa questão, Paulo Freire (1997, p.8) destacava que é preciso ter afetividade nas práticas educacionais, pois: “É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada e bem cuidada de amar [...] É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional”. O autor considera que a amorosidade e a cognição são indissociáveis e, com isso, estão diretamente relacionadas à aprendizagem e à formação de educadores.

Reconstituir a minha História de Vida, de forma autobiográfica, é crucial para me conhecer como indivíduo que retoma as origens, valores e crenças (GOLDENBERGUE, 2004). A minha perspectiva em escrever este relato está ligada a uma concepção de professora investigadora que não valoriza apenas a formação intelectual ou que reduz a atividade docente aos aspectos cognitivos, descartando a chance de ampliar as competências espaciais, pictóricas, corporais, musicais, interpessoais e intrapessoais de cada estudante (GARDNER, 2005).

Sobre esse pensamento, o professor da Universidade de Coimbra, Boaventura de Sousa Santos (2000, p.41) esclarece que:

Vivemos, pois, numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade ativa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria, potenciar.

Assim, a função de formar professores da Educação Infantil tem por consequência a educação de crianças numa visão integral do ser, capacitando-os para viver em uma sociedade mais humana, educando suas emoções e desenvolvendo suas diversas habilidades. A partir disso, é crucial que o professor faça as indagações: “Quem sou eu? Qual a minha função social ao ensinar?” (ARROYO, 2000, p. 53). Sabe-se que a utilização do método biográfico em ciências sociais é uma forma de manifestar como as pessoas universalizam, por meio de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. (João Guimarães Rosa).

O sentimento de coragem, expresso por Guimarães Rosa, foi também o que mais precisei nos momentos de profundas incertezas e precariedades. Fui uma aluna “inquieta”, segundo as diretoras das escolas em que estudei; já para minha mãe, era “astuciosa”, quando queria dizer criativa demais. Assim, com tantas crenças que carrego tentarei situar esta seção no “lugar que a pesquisadora ocupa no espaço social”. Entendendo também que, “cada indivíduo é uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade, uma reapropriação singular do universo social e histórico que o envolve” (GOLDENBERG, 2004; BOURDIEU, 2008).

Apresentarei minhas memórias com o objetivo de estabelecer uma clara articulação entre autobiografia individual e contexto histórico e social que vivi. As lembranças são recheadas de afetos e sacrifícios, formadas durante o caminho do presente curso. Destacarei minhas memórias em espaços-tempos distintos, desde a infância na zona rural do interior do Ceará até o tempo presente, um procedimento que se dá no acompanhamento dos percursos a partir dos efeitos causados pelos encontros em um campo bastante sensível que é a auto(transformação) docente na produção de novas subjetividades e compreensões sobre afetos, aprendizagens, infância e formação docente.

2.1 Infância em múltiplas linguagens

O acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é, com o que sejamos, cada um, um indivíduo para o qual não existe outro idêntico (Izan Izerquedo).

Ingressei na escola formal somente aos oito anos de idade, no ano de 1995, já no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois na comunidade rural em que morava não havia nenhum prédio escolar para a faixa etária da Educação Infantil – EI (que compreende atualmente dos 0 aos 5 anos de idade, tempo correspondente à primeira infância). Enfatizo com tristeza que, ainda hoje, trinta anos depois, não existe um espaço escolar adequado para essa faixa etária na região.

É preciso lembrar que, historicamente, a educação na primeira infância não foi prioridade para a sociedade no Brasil, havendo poucas políticas públicas educacionais para essa faixa etária. Durante a década em que nasci, os anos de 1980, ocorreu a implantação de um modelo de educação infantil de massa no país, denominado Legião Brasileira de Assistência – LBA.

O Projeto de Creches da LBA caracterizava-se por ser um programa de âmbito nacional que atuava através de convênios, repassando verbas para as prefeituras ou instituições privadas. Era destinado ao atendimento da população de baixa renda e tinha como proposta uma jornada diária de 4 ou 8 horas de serviço e a instalação das creches em equipamentos simples, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade e concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

Depois de alguns anos estudando a história de programas voltados para a infância no Ceará e no Brasil, descobri que fui contemplada com essas ações assistencialistas no âmbito educacional, conforme apresento na Figura 2:

Figura 2– Infância e LBA.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na imagem apresentada, estava participando do desfile de 7 de setembro com a camisa do programa. A LBA era também um programa alinhado com os indicativos do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF² e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, pautava-se por amostras “não formais” e pouco investimento público (ROSEMBERG, 2002, 2003a, 2003b).

Segundo Rosemberg (2002), nos países subdesenvolvidos a educação infantil incorporou como características espaço físico inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional. Ainda hoje isso é um reflexo dos Centros de Educação Infantil de todo o país. Apresento, na imagem a seguir, minha turma de “alfabetização”³, correspondente à primeira série do ensino fundamental. Nesse período, meu professor ainda não tinha concluído o ensino fundamental. Fica acentuado que o improvisado e a precariedade quanto à estrutura física e os profissionais, conforme vemos nas figuras 04 e 05, são marcas do início da educação infantil e das séries iniciais, aspectos que vão ao encontro das condições postuladas pela LBA, modelo informal a baixo custo com apoio da mão de obra barata da comunidade.

Figura 3– Primeiro espaço escolar.



Fonte: Arquivos da autora.

² A sigla foi criada em inglês: United Nations Children's Fund – UNICEF.

³ Nome pelo qual era chamada na época.

Figura 4 – Turma multisseriada⁴.

Fonte: Arquivos da autora.

Dentro desses moldes de ação, o projeto LBA se expandiu rapidamente em âmbito nacional: em menos de quatro anos desde o início da sua implantação, ele já atendia a quase um milhão de crianças, conforme dados apresentados por Rosemberg (2006). No que se refere à minha educação familiar, meus pais sempre me incentivaram a estudar, mesmo tendo frequentado pouco a escola. Minha mãe cursou apenas até o segundo ano e meu pai até o quarto ano, ambos do Ensino Fundamental. Tiveram suas infâncias negadas pela precocidade do trabalho infantil na agricultura familiar e pelas inúmeras dificuldades econômicas e geográficas. Mesmo sem saber ler, minha mãe acompanhava meu rendimento escolar e eles sempre priorizaram meus estudos, me isentando das atividades rurais e me incentivando por meio da compra de livros e materiais didáticos, embora com muitos cuidados, conforme apresentei na dissertação de mestrado:

Lembro de quando a energia elétrica chegou à nossa casa e a minha alegria em poder ler até mais tarde. Até então, tínhamos que ler cuidando das lamparinas, com receio de que borrasse os livros e com tantas reclamações que estávamos gastando muito querosene (RABELO, 2017, p.10).

Confiei que a educação era uma forma de mudança de vida, de sair da escassez e ter mais acesso às oportunidades das quais geograficamente me afastava. Sempre acreditei que o meu Código de Endereçamento Postal - CEP não podia ser um fator determinante de exclusão, embora, muitas vezes, tenha precisado estudar

⁴ Turma de alfabetização na Escola José Iris Rabelo. Lagoa Grande, Morada Nova – Ceará – Brasil.

sozinha para recuperar conteúdos que nunca tinha visto na minha escola formal. Mesmo com tantas adversidades, continuava lutando por uma educação mais justa, inclusiva e igualitária. A esse respeito, Freire (2000, p.119) afirma “O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a história. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto”.

Morei na zona rural do Ceará até concluir o ensino médio, em uma comunidade ribeirinha onde, com as cheias do rio, não havia aulas durante parte do ano letivo. Em 2005, mesmo sem nenhuma preparação, tive um bom êxito no vestibular do Instituto Federal de Educação do Ceará – IFCE e, com o resultado da aprovação, fui contemplada com uma bolsa integral de estudos em uma grande escola particular em Fortaleza. No entanto, vivi grandes dificuldades para conseguir recursos financeiros para os gastos com alimentação e moradia, sem contar com nenhum familiar próximo.

Durante quatro anos, acreditei que a Universidade era reservada apenas para uma camada de pessoas da sociedade. Havia claramente uma seleção entre ricos e pobres. Após inúmeras reprovações no vestibular para o curso de Psicologia, resolvi abandonar o cursinho e ir trabalhar em uma fábrica têxtil.

Com as longas jornadas de trabalho e sem nenhuma esperança de ser aprovada em Psicologia, descobri que, como aluna da UFC, tinha direito a um edital de mudança de curso. Assim, consegui ser aprovada, na primeira tentativa, no vestibular para o curso de Pedagogia somente no ano de 2010.

2.2 O curso de Pedagogia: ensino, pesquisa e extensão

Senti imensa felicidade quando ingressei na Faculdade de Educação (FACED), embora meu plano inicial fosse apenas cursar algumas disciplinas para tentar, posteriormente, a transferência para o curso de Psicologia. No início, fazer disciplinas de dois cursos diferentes em meu primeiro ano na universidade não foi fácil, pois junto com as disciplinas obrigatórias de Pedagogia fazia também as disciplinas optativas no curso de Psicologia da UFC.

No ano seguinte, 2011, consegui créditos acadêmicos suficientes para a tão sonhada mudança de curso, porém estava muito identificada e apaixonada pela docência e pelo meu trabalho com crianças com deficiências no Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará – CREAECE. Resolvi esquecer por um tempo o curso de Psicologia e iniciar minha carreira na Educação.

Logo no primeiro semestre do curso de Pedagogia, consegui uma bolsa pela Pró-Reitora de Extensão (PREX) e, dessa forma, pude me dedicar somente aos estudos. Trabalhava no Projeto de extensão: Educar Igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC2). O projeto objetivou sensibilizar profissionais da rede pública de ensino do estado do Ceará sobre o diagnóstico de crianças com deficiências e com altas habilidades e baseava-se na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

Conforme também expliquei em outro momento (RABELO, 2017), no projeto de extensão E=MC2 compreendi a importância de educar meu olhar para todas as crianças, entendendo-as como sujeitos de direitos a espaços e tempos que privilegiam suas especificidades, mesmo aquelas com necessidades tão singulares que o projeto atendia. Essa primeira oportunidade de associar teoria e prática foi importante para o meu amadurecimento em relação à certeza de querer seguir na carreira docente.

Ainda em 2011, no 3º semestre do curso, fui monitora da Secretaria de Acessibilidade da UFC. Meu trabalho era voltado para o ingresso e a permanência de estudantes com deficiências na universidade e meu estudo era direcionado, principalmente, para o acesso aos materiais didáticos para alunos com deficiências visuais. Foi um ano de grandes aprendizados, pois aprendi a utilizar o *Doxvox* e *Fine Reader*, ferramentas que possibilitam fazer a digitalização dos materiais bibliográficos em diversos formatos para pessoas com deficiência visual terem acesso às leituras. Através da secretaria de acessibilidade fiz também o curso de Braille.

Já no ano de 2012, teve início minha atuação docente em uma escola pública através do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foi um ano de trabalho com reflexões profundas sobre ser professora em uma comunidade periférica de Fortaleza – Ceará.

Em seguida, no ano de 2013, fui monitora da disciplina de Ensino da Língua Portuguesa sob a orientação da professora Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro, no Programa de Iniciação à Docência (PID). O trabalho possibilitou vivências docentes na relação teórica e prática com estudantes da graduação e reforçou as práticas

docentes no ensino superior: planejamento, ensino, observação, registro e avaliação, o que conferiu peso à contribuição da monitoria para a minha formação profissional. Publiquei durante esta experiência o seguinte artigo: A contribuição do programa de iniciação à docência para a formação do pedagogo.

No segundo semestre, em 2013.2, senti a necessidade de ter mais experiência com a pesquisa científica, submeti-me a uma seleção e atuei como bolsista do projeto de Pesquisa “*Aprender Juntos*”, coordenado pelos seguintes professores: Ana Paula de Medeiros Ribeiro e Paulo Meireles Barguil. O objetivo era fortalecer a gestão pedagógica mediante palestras e oficinas destinadas aos coordenadores municipais do Estado do Piauí participantes do Projeto Palavra de Criança, financiado pela Unicef e a Secretaria de Educação do Piauí.

Vivenciei, durante o curso de Pedagogia, um profundo despertar sobre a pesquisa científica, sempre aliada ao “chão da escola”, atuei em diversas atividades de ensino na graduação, como monitora de disciplinas, e em vários projetos de extensão. Em janeiro de 2014, concluí o curso com mérito estudantil e, na colação de grau, fui a oradora da turma, conforme mostro na Figura 5.

Figura 5 – Colação de grau em Pedagogia.



Fonte: Arquivo da autora.

2.3 Mestrado em Educação na UFC

Ingressei no curso de mestrado em Educação no ano de 2015, também na Faculdade de Educação da UFC. Os espaços escolares e a afetividade foram temas articulados que surgiram durante a minha pesquisa, na qual foi investigado o uso do espaço escolar por professoras, tornando-o lugar de aprendizagem mediante as interações entre crianças-crianças e crianças-educadoras. Percebi que se trata de um tema peculiar e pouco discutido e planejado por profissionais da área da Educação, em detrimento de outras áreas como Arquitetura e Psicologia.

Durante a pesquisa, visitei diversos espaços escolares de Fortaleza e constatei que uma das categorias para estudar o espaço escolar era a ambiência, ou seja, a sensação de bem-estar das professoras no desenvolvimento de suas atividades docentes. Além das disciplinas no mestrado em Educação, participei também de reuniões do Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental – LOCUS – da UFC, um espaço acadêmico vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Através desse laboratório cursei a disciplina de Psicologia Ambiental, sob a orientação da Profa. Dra. Zulmira Áurea Cruz Bomfim.

Nesse contexto, o espaço escolar possibilita trocas de experiências e experimentação de sons, cores, odores e sabores, e é fundamental a efetiva participação das educadoras de infância tanto nas práticas de sala de atividade quanto em todas as etapas da construção desses saberes (RABELO, 2017). Para além do espaço físico, os ambientes educativos provocaram-me profundas reflexões sobre a situação e as constantes agressões físicas e emocionais que as crianças e professoras sofriam, seja no âmbito familiar, relatadas pelas professoras, ou até mesmo as que pude presenciar dentro das instituições de educação infantil⁵.

Os resultados dessa pesquisa instigaram-me a aprofundar os conhecimentos sobre os aspectos relacionados às competências socioemocionais de professoras no espaço escolar, em especial os multimodos e as múltiplas representações que crianças e professoras fazem, sentem e pensam nos espaços educativos. Ao longo do curso, publiquei diversos trabalhos, no formato de capítulos de livros e artigos para congressos científicos, entre os quais destaco: 1) A

⁵ Os casos foram apresentados e denunciados à Secretaria Municipal de Educação – SME de Fortaleza.

Organização dos Espaços Compõe o Currículo da Educação Infantil; 2) As Inteligências Múltiplas Dissolvendo Limites Numa Abordagem Multidimensional da Criança; 3) Saberes Existenciais de Professoras da Educação Infantil.

2.4 Docência na UECE

A vida é um eterno fluxo e todos precisamos participar desse movimento (REDFIELD, 2000, p.93).

Em agosto de 2017, por meio de seleção pública, ingressei como professora substituta na Faculdade de Educação de Crateús da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Durante dois anos (de agosto de 2017 a agosto de 2019), lecionei diversas disciplinas, dentre as quais Fundamentos da Arte e Educação, Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Educação Infantil foram as disciplinas que ensinei por mais tempo, exatamente por 4 semestres.

Ser professora de disciplinas tão distintas já representa um desafio por exigir o domínio de assuntos diversos, mas outros tantos desafios foram surgindo ao longo do caminho por conta da realidade em que estava inserida: alunos oriundos do sertão do Ceará com as mais variadas precariedades para cursar o ensino superior.

Com o decorrer dos encontros, percebi que, por mais que passasse horas dos meus finais de semanas planejando aulas e 16 horas semanais dentro de um ônibus para me deslocar até a universidade, precisava ter consciência de que os meus alunos viviam em contextos bem diferentes do que eu imaginava e, ao mesmo tempo, bem similares aos da minha origem. Alguns relataram as inúmeras dificuldades, inclusive a falta de acesso à energia elétrica em algumas comunidades.

Nesse sentido, foi necessária uma escuta sensível e receptiva dos estudantes, o que possibilitou a aprendizagem e a auto(trans)formação discente e docente, pois,

Acreditamos que a auto(tras)formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do “ser mais” (FREIRE, 2011). O que só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo. Pela dialética ação-reflexão-ação constitui-se um movimento cooperativo entre homens e mulheres que passam a perceber-se sujeitos no

mundo, imersos em uma realidade que os condiciona, mas também descubram que são capazes de transformá-la (HENZ, 2015, p. 20).

Precisava construir laços afetivos, visto que minhas aulas eram no período noturno e meus alunos chegavam exaustos dos trabalhos na agricultura, muitos também já trabalhavam nas escolas municipais da região, além das horas de viagem para chegar à universidade. Outro fator desafiador era a falta de perspectiva, falta de interesse ou até mesmo falta de sonhos dos discentes. A docência era o que havia restado! Então, esses laços afetivos, que Freire denominava de práticas amorosas, eram necessários:

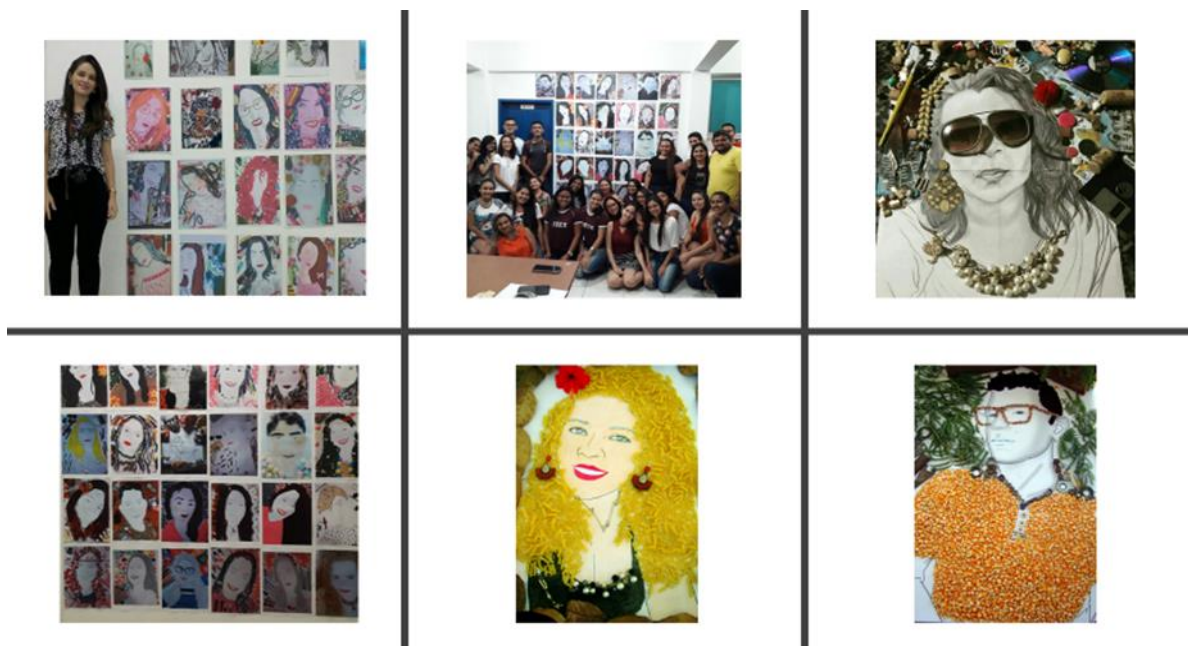
A amorosidade freireana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humanidade. Usando o prefixo *com*-ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2008, p. 37).

Através da Pedagogia da Autonomia, Freire (1997, p. 26-27) destacou elementos constitutivos da compreensão sobre a prática docente enquanto dimensão social da formação humana, ao afirmar: “[...] faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.”. Além disso, também anunciou a autonomia, mediante a liberdade, o respeito e o diálogo, como capazes de promover e instaurar a ética universal do ser humano. Para Oliveira (2007, p. 218), “as pessoas se emocionam, se sensibilizam, são afetadas pelo outro em suas relações intersubjetivas cotidianas escolares”. Essas relações também são formadoras.

Estar ainda em formação no Doutorado e atuar como professora foi uma procura pela transformação pessoal e profissional pelo constante repensar, refazer, refletir sobre teorias e práticas para tentar buscar novas perspectivas e olhares. Nesse sentido, Freire (1997, p. 146) afirmou que: “[...] jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.”. Foi através desse entendimento que organizei, na UECE, diversas exposições artísticas oriundas da disciplina de Fundamentos da Arte e Educação, entre as quais estava a obra “Autorretrato e Identidade docente”, inspirada no artista plástico Vik Muniz, que utiliza materiais inusitados para representar o cotidiano e a identidade do sujeito em suas obras. Na forma de um

mosaico, apresento-a na Figura 6.

Figura 6 – Identidade docente.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na mesma disciplina, reproduzimos várias obras artísticas com a finalidade de constituir um grande acervo para a formação dos estudantes e também para a inclusão cultural de seus futuros alunos. Dessa forma, de acordo com Henz (2015, p. 20), “a auto(trans)formação é o movimento que vai se potencializando e constituindo em todos os demais”, desde uma escuta discente sensível até os diálogos problematizadores.

Figura 7 – Que artista sou eu?



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Assim, a experiência como professora em uma universidade pública do Ceará provocou-me profundo atravessamento e “auto(transformação) docente”, fruto desses pensamentos em promover a reflexão da prática docente. Percebi a necessidade de criar mais diálogos com os estudantes, de apresentar mais perspectivas para que criássemos juntos (professora e estudantes do curso de Pedagogia) um canal de comunicação: a página Ateliê Docente⁶ no Instagram surgiu com a proposta de compartilhamento dessa trajetória docente.

Quando a preocupação de refletir sobre afetos, arte e aprendizagem se torna central nos cursos de formação, vamos percebendo que somos mais do que docentes. Somos adultos que aprendem os significados da cultura, carregam vivências, saberes, competências, valores e concepções de mundo, de homem, de mulher, experiências de classe, de raça, de gênero e de cidadania (ARROYO, 2000, p. 164).

Formalizei, junto à Universidade Estadual do Ceará – UECE, um grupo de estudos constituído por estudantes do curso de Pedagogia. O objetivo central do grupo foi promover discussões sobre as seguintes temáticas: Educação Infantil; Neurociências e Educação Emocional Docente. O projeto visava, ainda, a divulgação

⁶ Com o encerramento das atividades docentes na UECE, transferei a página para o site: www.jerianerabelo.pro.br

dos estudos realizados em congressos científicos e orientações dos trabalhos de conclusão de curso dos graduandos.

Durante a estadia na universidade, orientei as seguintes pesquisas que trataram sobre competências socioemocionais nos espaços da educação infantil: Deus (2018) realizou um estudo de caso em uma instituição pública de educação infantil de Crateús - Ceará sobre a relação entre afetos e as práticas docentes no trabalho com crianças. Melo (2018) pesquisou sobre as manifestações das emoções das crianças e professoras em creches públicas do município de Tamboril – Ceará. Ela destacou a necessidade de trabalhar, nos cursos de formação inicial de professores, as competências socioemocionais, pois, na maioria das vezes, os estudos mostraram que os docentes tinham dificuldades em lidar com suas próprias emoções, “prejudicando a aprendizagem das crianças”, prejuízo refletido na própria escola, nas situações em que demonstram impaciência com a criança e cansaço físico e mental.

Paiva (2019) analisou a importância das práticas pedagógicas envolvendo a Psicomotricidade para desenvolvimento integral da criança em instituições de educação infantil de Crateús – Ceará. Foi constatada a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil para assegurar o pleno desenvolvimento da criança, visto que os ganhos atingiam não apenas seu desempenho escolar, mas a potencialização dos aspectos cognitivos, físicos e emocionais das crianças. Foi possível perceber, ainda, a rigidez disciplinar estabelecida pelas professoras nas salas de atividades e nos espaços coletivos da escola. As experiências propostas pelas docentes não oportunizam às suas crianças a experimentação de liberdade, mas sim de dependência, por meio de comandos dirigidos de um adulto para se expressar. Além disso, foi notada uma quantidade excessiva de disciplinas e conteúdo, mesmo em turmas de crianças com 4 e 5 anos de idade.

Concluimos esta seção na defesa de uma formação cidadã, que deve caracterizar-se como a preparação de professores reflexivos, que buscam continuamente novos caminhos, e não de máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos.

Portanto, conforme esclarece Alves (2006, p.56):

A universidade, além de ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também a instituição onde se devem formar pessoas, cidadãos e profissionais mais humanos com uma visão mais pluralista.

Por fim, na próxima seção, divido minhas escolhas pessoais e profissionais na trajetória do doutorado, todas as preferências por espaços-tempos que me conectam com minha essência: criança curiosa que brincava com a natureza e se alegrava com as descobertas.

2.5 Trajetórias do doutorado em Educação na UFC

Após o término do mestrado em educação, senti a necessidade de dar continuidade aos estudos sobre a construção das competências socioemocionais e sua relação com a aprendizagem escolar. Ainda em 2017, ingressei no curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC.

A escassez de informações sobre educação emocional no currículo dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia no Ceará e no Brasil, instigou-me a defender uma proposta de promoção das competências socioemocionais de professoras nos contextos escolares, em especial na educação infantil. Refletir sobre uma pedagogia afetiva, com práticas docentes mais humanas, é uma decisão de autoconsciência docente, pois é preciso experienciar mais da empatia e solidariedade nos trabalhos colaborativos nas experiências pessoais e pedagógicas.

Pensar no que me motiva a construir um projeto sobre educação emocional talvez seja um movimento de escavação do processo de transformação do “Eu docente” ao longo da vida, das experiências que o curso de doutorado em Educação me proporcionou, dos espaços-tempos que percorri, dos labirintos com perdas e ganhos que compõem esta tese, como uma cartógrafa almejando a sua linha de chegada, sem esquecer as trocas que estabeleci com muitos que me fizeram chegar até aqui. Acima de tudo, é refletir sobre afetividade como atravessamento docente – no sentido dado à palavra por Deleuze –, “como aquilo que nos move, que aumenta

nossas potências de agir, e que faz dos encontros acontecimentos, experiências que proporcionam a expansão de todos os corpos dentro dessa relação” (CRISPE, 1999).

No primeiro semestre no meu curso de doutorado, referente ao período de fevereiro a junho de 2017, participei do “Seminário Internacional pela Primeira Infância Ceará”, evento promovido pelo governo do estado do Ceará em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMSV, o Centro de Desenvolvimento da Criança da Universidade de Harvard e o Instituto PENSI, coordenado pelo Prof. Dr. Lino de Macedo, professor aposentado da Universidade de São Paulo – USP. A participação nesse evento proporcionou-me uma rica experiência e múltiplas contribuições para o projeto de pesquisa, principalmente no aprofundamento dos estudos sobre vínculo e a importância do afeto na primeira infância. Conheci outros olhares, como o da Economia, o da Medicina e o da Sociologia da infância, por meio de pesquisas renomadas no Brasil e nos Estados Unidos.

Em decorrência da participação no evento e por sugestão do Prof. Dr. Lino de Macedo, fiz o curso: “O impacto do desenvolvimento da primeira infância sobre a aprendizagem”, iniciativa da Fundação José Luiz Egydio Setúbal, por meio do Instituto PENSI e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), em parceria com o Núcleo Ciência pela Infância (NCPI). O curso foi composto por módulos que abordaram os temas: 1) Criança ativa e competente, apesar de vulnerável; 2) Por que investir no desenvolvimento da Primeira Infância? 3) Cuidando do contexto de desenvolvimento na Primeira Infância; e 4) Desenvolvimento cerebral na Primeira Infância, saúde e bem-estar. Através dessa formação, meu objeto de estudo estava cada vez mais presente na Educação Infantil e no desenvolvimento das emoções, ocorridas pelo sistema límbico.

Diante da fragilidade da minha formação em Pedagogia para estudar sobre neurociências, busquei na Faculdade de Medicina - FAMED da UFC disciplinas que me ajudassem na compreensão de algumas terminologias sobre o sistema nervoso e sistema límbico, nosso centro emocional, para entender mais profundamente a relação entre emoções e aprendizagem. Assim, localizei a disciplina condensada de Neuroanatomia, ministrada nos meses de junho a julho de 2017, solicitei uma vaga e a cursei. Saliento que, tendo em vista a minha formação em Pedagogia, não foi fácil a quantidade de estudos e especificidades desse sistema, ainda tão misterioso até para os especialistas da medicina.

No semestre seguinte, no período de agosto a dezembro 2017, cursei a disciplina Neurociências e Psicanálise da Primeira Infância, oferecida pelo Prof. Dr. Álvaro Madeiro Leite, referência internacional em pesquisas sobre o desenvolvimento da infância. A disciplina foi constituída por aulas teóricas na Faculdade de Medicina e práticas no Instituto de Primeira Infância – IPREDE. Como parte da avaliação da aprendizagem, escrevi e publiquei o artigo intitulado “*Por que o afeto é importante na Primeira Infância?*”, fruto da pesquisa com mães e crianças atendidas pelo IPREDE. A partir da disciplina, iniciei a busca sobre como as neurociências poderiam contribuir para ajudar professores nos processos de aprendizagem das crianças.

No mesmo semestre, participei do II *Anatomy Day* oferecido pelo Museu de Anatomia e Arte (Musanart) da UFC. O curso era voltado para o estudo do sistema nervoso e foi uma oportunidade para conhecer mais sobre o corpo humano de forma lúdica e interativa.

No Programa de Pós-Graduação em Educação, considero que a disciplina “Diferentes olhares sobre a infância”, ofertada pela Professora Dra. Ana Maria Frota também no primeiro semestre do curso, foi relevante para a construção de um olhar mais sensível sobre a criança. Com base na literatura oferecida nessa disciplina, compreendi a importância de esclarecer que a relação entre a aprendizagem e funcionamento do cérebro não é recente, pois já tinha sido defendida por pesquisas realizadas no campo da psicologia da educação por Lev Vygotsky (1896 – 1934), pelo suíço Jean Piaget (1896 – 1980) e pelos seguidores russos de Vygotsky, Luria (1902 – 1977) e Leontiev (1903 – 1979), que estudaram o desenvolvimento do psiquismo humano desde o início do século passado.

Ao pesquisar sobre educação emocional, entendi que a dimensão corporal de crianças e professoras foi e ainda é muito negligenciada no ambiente escolar. Dentro dessa abordagem, com o intuito de descobrir mais sobre as práticas corporais e de acolhimento, iniciei, no 3º semestre do doutorado, minha participação no projeto de extensão Mulheres Novelas⁷, que diz respeito às práticas de consciência corporal e foi ofertado no Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES da UFC pela professora Dra. Tatiana Passos Zylberberg. Assim, descobri que pensar em propostas de acolhimento docente e atividades corporais seria fundamental para desenvolver um trabalho que promova as competências socioemocionais no espaço escolar.

⁷ Para conhecer mais: <https://www.instagram.com/mulheresenovelas/?hl=pt-br>

Entendi, ainda, que quanto mais conscientes as professoras estiverem no seu ambiente de trabalho, mais saudáveis serão as relações construídas por elas com as crianças. Afinal, é através do corpo que falamos, sentimos, pensamos e aprendemos, pois o docente passa a “[...] ver o que não via antes” (CASASSUS, 2009, p. 51). Quando fazemos isso de maneira mais consciente, enxergamos mais aspectos e dimensões naquilo que observamos em nós. Dessa maneira, ao ver mais aspectos e dimensões, produzimos mudanças na nossa identidade e na nossa relação com os outros. A consciência é uma ferramenta de transformação (CASASSUS, 2009). A partir dessa motivação, compreendi as práticas de autoconhecimento, um dos pilares da Inteligência Emocional já proposto por Goleman (2019).

Em julho de 2018, participei do curso de férias em Biopsicologia com a Professora Dra. Susan Andrews, psicóloga e antropóloga formada pela Universidade de Harvard, fundadora e coordenadora da Ecovila Parque Ecológico Visão do Futuro em São Paulo. Atualmente, Andrews é coordenadora do FIB (Felicidade Interna Bruta) no Brasil e embaixadora da Felicidade, indicada pelo primeiro-ministro do Butão, Jigme Thinley.

O curso de Biopsicologia tem como objetivo utilizar técnicas orientais na fascinante descoberta que é o cérebro humano e a forma como nos comportamos, o que sentimos, pensamos e como nos alimentamos. Tudo isso aliado aos estudos científicos sobre neurobiologia e técnicas que auxiliam o ser humano a lidar melhor com suas emoções e com sua saúde, desenvolvendo diversas formas de autoconhecimento.

Através da participação nesse curso, descobri a existência de um grupo formado pelo Instituto Visão do Futuro em Fortaleza que atuava na resolução de conflitos dentro das escolas públicas do bairro Bom Jardim, em Fortaleza – Ceará. Conheci também alguns instrumentos de pesquisa para verificação de habilidades emocionais que poderiam me ajudar na pesquisa de campo.

2.5.1 Doutorado Sanduíche no Exterior

Em 2019, após uma seleção para o Programa de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE/CAPES, ingressei em um novo desafio na minha vida acadêmica.

O intercâmbio acadêmico escolhido foi na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – FPCE da Universidade de Coimbra – UC, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Filomena Fonseca Gaspar, coordenadora, em Portugal, dos Programas Anos Incríveis de Carolyn Webster-Stratton, excelente projeto reconhecido e validado por instituições internacionais. Saliento a importância de participar e conhecer mais sobre os programas que têm uma grande contribuição para pesquisas científicas sobre educação emocional entre pais, crianças e professoras.

Além das aulas teóricas nas disciplinas de Educação Familiar, Intervenção Socioeducativa com Crianças, Jovens e Famílias e Mediação Educativa, Social e Comunitária, participei de alguns eventos científicos, como o Simpósio sobre Educação Emocional, e escrevi um trabalho para a Jornada do Pensamento Emocional em Lisboa, Portugal.

Durante a estadia em Coimbra, com todo o tempo disponível para as atividades de ensino (participação nas aulas e seminários), de pesquisa e extensão (visitação aos espaços escolares) do doutorado sanduíche, empreendi uma verdadeira imersão na investigação científica. Por meio dessas atividades, aprendi a ver melhor nosso objeto de estudo e o que já se tem publicado numa escala global.

Permanecer no exterior por um ano, em tempos de Covid-19, foi o maior desafio da minha vida acadêmica e profissional, pois, em março de 2020, eu estava morando próximo ao epicentro da pandemia, distante da minha base seguradora, e tendo que lidar com todo tipo de pressão física e emocional.

Ressalto que essa experiência foi motivadora para a minha qualificação docente, como pesquisadora e professora, ampliando conhecimentos e inserindo-os nos contextos escolares. Ademais, influenciou positivamente no meu amadurecimento emocional, acadêmico e social.

3 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DE PROFESSORES

“O amor importa. E temos a ciência para provar isso.” (Steve Biddulph, 2017, p.xv).

Qual a conceitualização e legislação brasileira sobre as competências socioemocionais no currículo escolar? Quais são as influências das competências socioemocionais na formação e nas práticas docentes? As estimas afetivas positivas podem ser indicativas de ética e de conscientização da participação de professoras no espaço escolar? São essas as questões que procuraremos responder neste capítulo.

3.1 Conceitualização e legislação brasileira

Nas últimas décadas, a investigação científica a nível internacional tem se debruçado consistentemente sobre o tema das competências socioemocionais, dando importantes contributos para a sua conceitualização e suporte empírico ao papel fundamental dessas competências para saúde, bem-estar e sucesso acadêmico e pessoal ao longo da vida.

Os estudos sobre educação emocional apresentam-se com diversas nomenclaturas e correntes teóricas. Apresentarei a seguir o que busquei sobre as definições de **emoção**, **afeto** e **sentimento** (DAMÁSIO, 2011), haja vista que, na maioria dos estudos sobre educação emocional, observam-se similaridades. Também apresentarei os estudos relacionados à **Inteligência emocional** (GOLEMAN, 2019), **Inteligência interpessoal e intrapessoal** (GARDNER, 2005), baseados nas Inteligências múltiplas defendidas pelo autor.

A começar pelo conceito de emoção, o neurocientista português Antônio Damásio esclarece que:

As emoções são programas de ações complexas e em grandes medidas automatizados, engendrados pela evolução. As ações são complementadas por um programa cognitivo que inclui certas ideias e modos de cognição, mas o mundo das emoções é sobretudo feito de ações executadas no nosso

corpo, desde expressões faciais e posturas até mudanças nas vísceras e meio interno. [...] emoções ocorrem quando imagens processadas no cérebro põem em ação regiões desencadeadoras de emoções, por exemplo, a amígdala ou regiões especiais do córtex do lobo frontal. Quando qualquer dessas regiões desencadeadoras é ativada, certas consequências sobrevêm: moléculas químicas são secretadas por glândulas endócrinas e por núcleos subcorticais e liberadas no cérebro e no corpo [...] certas ações são executadas [...] e certas expressões são assumidas. (DAMÁSIO, 2011, p. 168)

Damásio defende a junção dos estudos neurobiológicos com a investigação psicológica para uma abordagem integrativa das emoções, sentimentos e razão. Na figura abaixo, exemplifico melhor a distinção entre emoção e sentimento:

Figura 8 – Distinção entre emoção e sentimento.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Damásio (2011), através do *Software Mindomo*.

Nessa perspectiva, as emoções são geradas e externalizadas a partir de movimentos do corpo, os quais resultam da interpretação que o cérebro faz das ocorrências e do espaço em que está inserido o sujeito, visto que “As informações do ambiente são enviadas para o cérebro que as identifica gerando uma reação específica – movimento – denominada de emoção (DAMÁSIO, 2011; SANTOS, 2016, p. 11). No que se refere ao sentimento, Damásio (1996, p. 126) o define como “[...] a experiência de tais mudanças corporais associada às imagens mentais da situação, ou seja, lembranças positivas ou negativas vividas.”.

Para Damásio (1998, p.159), as contribuições da neurobiologia numa visão transdisciplinar compreendem “[...] as emoções e os sentimentos como constituidores de aspectos centrais da regulação biológica e como ponte entre os processos racionais e os não racionais” (BOMFIM, 2010, p.55).

Sawaia, citando Vygotsky (2008, p. 103), reflete que

A **emoção** e o **sentimento** não são entidades absolutas ou lógicas do nosso psiquismo, mas significados radicados no **viver cotidiano**, que afetam nosso sistema psicológico pela mediação das intersubjetividades. Os processos psicológicos, as relações exteriores e o organismo biológico se conectam através das mediações semióticas, configurando motivos, que são estados portadores de um valor emocional estável, desencadeadores da ação e do pensamento. (negrito da autora).

Em outro momento, Vygotsky (2010, p.143) refere-se ao sentimento como uma forma de fixação da memória e da aprendizagem discente, pois:

A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhorar memorização e apreensão, mas também como objetivo em si.

É dessa maneira que Wallon (2007, p.121) também define emoção como “sistemas de atitudes” de cada pessoa em que cada uma corresponde a um certo tipo de situação. O autor ainda afirma que as “atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança.”

Os aportes teóricos de Heller (1979) e Bomfim (2010) contribuem para esta investigação pela relevância dos sentimentos como orientadores das ações cotidianas nos diversos espaços escolares da Educação Infantil. Extrapolando para o cotidiano de crianças e professoras, as competências socioemocionais não são apenas um vínculo do habitante com seu lugar, mas todos os sentimentos e emoções que, em seu conjunto, demandam disposições positivas ou negativas, que configuram uma afetividade em relação ao espaço e ambiente construído e vivido. Para Engelmann (1978, p.130), os fenômenos afetivos representam:

A maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida,

os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo.

Na década de 90, os estudos sobre inteligência emocional foram definidos pelos psicólogos Peter Salovey e John Mayer. Segundo Goleman (2012), Salovey inclui as inteligências interpessoal e intrapessoal estudadas por Gardner (1995), em sua definição de Inteligência Emocional. Contribuindo para essa discussão, Santos (2000, p. 46) esclarece que:

A Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber curadamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

De acordo com Goleman (2012), ser emocionalmente inteligente significa, principalmente, conhecer as próprias emoções e as emoções alheias, sua intensidade e suas causas e consequências. Já ser emocionalmente educado significa dar conta das próprias emoções por estar familiarizado com elas. A Educação Emocional, por sua vez, diz respeito a aprender quando, onde e como expressar nossos próprios sentimentos, e de que maneira eles influenciam outras pessoas, assumindo a responsabilidade por possíveis consequências.

Os estudos sobre inteligência emocional, defendidos por Daniel Goleman (2019), relatam que os cinco componentes da inteligência emocional são: 1) Autoconhecimento; 2) Autocontrole; 3) Motivação; 4) Empatia e 5) Destreza social. Esses elementos são inexistentes no currículo de professores, afinal, trabalhamos na construção do ser humano no início da vida, permeados por tantos valores racionalistas e cognitivistas.

Na visão do autor, a inteligência emocional origina-se através de “neurotransmissores do sistema límbico do cérebro, que comanda sentimentos, impulsos e potencialidades” (GOLEMAN, 2019, p.14). As recentes pesquisas comprovam que o sistema límbico aprende melhor quando está motivado.

No que se refere aos estudos sobre afetividade, Wallon foi um grande precursor por declarar que “a afetividade favorece a precocidade nas manifestações psíquicas da criança, encontrando-se ligada às suas necessidades e automatismos

elementares, imediatamente consecutivos ao nascimento” (1995, p. 128). A partir dessa ideia, Saltini (1997, p.15) afirma que

O pensamento que reina entre os profissionais é que o problema da educação se resolveria com a melhoria dos laboratórios, das salas de aula, dos materiais pedagógicos, dos equipamentos e componentes de informática e de audiovisuais. Enquanto o ser humano permanecer na atitude de observador científico “alheado”, tornando-se a si mesmo como objeto de sua investigação, só estará em contato com seu interior pelo “pensar”, não experimentando assim a realidade mais ampla e mais profunda que existe dentro de si mesmo. O descobrimento do homem que somos não é precisamente um ato intelectual, uma experiência afetiva que dificilmente será expressa em palavras. Ao descobrir o homem que sou terei descoberto o outro que ele é.

Já Gardner (1994,1995, 2001) contribui para os estudos sobre educação socioemocional ao construir a “Teoria das Inteligências Múltiplas – IM”, com conceitos de inteligência intrapessoal e interpessoal. A primeira diz respeito ao potencial biopsicológico de conhecer e de autogerir as emoções e a segunda consiste na aptidão de se relacionar com o próximo. O autor apresenta uma visão holística da criança e sugere que as pessoas são capazes de funcionar em pelo menos oito áreas relativamente autônomas:

i) Inteligência linguística consiste na capacidade de pensar com palavras e de usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos; ii) Inteligência lógico-matemática possibilita calcular, quantificar, considerar proposições matemáticas complexas; iii) Inteligência espacial instiga a capacidade de pensar de maneiras tridimensionais. Permite que a pessoa perceba as imagens externas e internas, recrie, transforme ou modifique as imagens, movimente a si mesma e aos objetos através do espaço e produza ou decodifique informações gráficas; iv) Inteligência cenestésico-corporal permite que a pessoa manipule objetos e sintonize habilidades físicas; v) Inteligência musical é evidente em indivíduos que possuem uma sensibilidade para a entonação, a melodia, o ritmo e o tom; **vi) Inteligência interpessoal é a capacidade de compreender as outras pessoas e interagir efetivamente com elas;** vii) **Inteligência intrapessoal refere-se à capacidade para construir uma percepção acurada de si mesmo e para usar esse conhecimento no planejamento e no direcionamento de sua vida;** viii) Inteligência naturalista consiste em observar padrões da natureza, identificando e classificando objetos e compreendendo os sistemas naturais e aqueles criados pelo homem (GARDNER, 1995, p. 22, grifo nosso).

Nesse contexto, faz-se necessário clarificar o que entendemos por “competências”, que, de acordo com Perrenoud (1999), “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Conforme apresentado pelo autor, o conceito de competência foi analisado principalmente em termos de

aspectos cognitivos racionalistas. Como consequência, as teorias de aprendizagem ignoraram os processos socioemocionais por um longo período. A fim de obter uma visão mais profunda da complexa área de aprendizado, o foco foi direcionado apenas para a cognição. Em contraponto, Espinosa (1983) evidencia que “o conhecimento só produz mudança na medida em que também é conhecimento socioemocional”.

Fonseca (2016) defende que as competências socioemocionais assumem papéis fundamentais nas interações sociais na medida em que contextualizam os diferentes tipos de aprendizagem da criança e das educadoras. Nessa visão, importa estabelecer que o ser humano não nasce ensinando, ele aprende num contexto social e emocional, numa dimensão de dois sujeitos submetidos a constantes interações, que compartilham cultura: um experiente que ensina e outro inexperiente que aprende.

É relevante destacar também que as emoções na Educação Infantil vêm ganhando destaque tanto nas pesquisas científicas quanto na legislação da área, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), sendo concebidas como centrais e como meio para as interações, linguagens e brincadeiras. Porém, essa visibilidade e promoção das emoções das crianças não alterou muito a forma de entender como a Educação Emocional pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem

A BNCC visa estabelecer conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelas crianças da educação básica em todos os municípios brasileiros. Vale ressaltar que, segundo a LDB, a Educação Básica se inicia a partir dos 4 anos de idade, no período da pré-escola (BRASIL, 1996).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10), o ensino das competências sociais e emocionais visa:

6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, **consciência** crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo **responsável em âmbito local, regional e global**, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

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. (BRASIL, 2018, p. 9-10, grifo nosso).

Conforme apresentado, a BNCC trata do desenvolvimento de competências que nortearão as decisões do trabalho docente e do currículo escolar. No entanto, é preciso se questionar: Como garantir que tais competências e habilidades sejam contempladas no currículo de licenciatura em Pedagogia? Haja vista que, apesar da óbvia conexão entre aprendizagem e emoção, isso ainda é pouco discutido nos cursos de formação de professores.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 39), orienta a “I – gestão das emoções”, além de outros cuidados no trabalho desenvolvido com crianças

II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;

III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;

IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;

V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural (BRASIL, 2010, p.39).

O docente assume o papel de investigador e organizador de experiências significativas da criança. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento das crianças, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas.

As diferentes nomenclaturas mencionadas sobre sentimentos, emoções e afetos evidenciam algo em comum: a importância da promoção da educação integral, que compreende a finalidade de uma prática docente a serviço da aprendizagem da criança com o corpo inteiro, em que sejam valorizados os afetos, sentidos, pensamentos, valores e crenças. Desse modo, é necessário que o professor amplie seu entendimento de como e por que a criança aprende e interpreta sua realidade.

Podemos constatar que há grande avanço na legislação brasileira com foco nas competências socioemocionais, através da construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que introduz essa temática no currículo da escola para a defesa de que a educação deve promover o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, perceber a crianças em todas suas dimensões. A BNCC prevê as aprendizagens essenciais que as escolas brasileiras devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e as sintetiza em dez competências gerais. Entre elas, são previstas as habilidades socioemocionais nos currículos escolares.

3.2 Formação socioemocional de professoras da educação infantil

É o acolhimento que permite a existência. Numa de suas parábolas, Jesus fala do camponês lançando sementes ao solo. Algumas caem nas pedras e são comidas pelas aves, outras caem num solo árido e resistem por pouco tempo. Mas há aquelas que encontram boa terra e crescem vigorosas. Assim também nós precisamos de um solo acolhedor para nos desenvolver. **Nosso solo acolhedor é o amor** (MATURANA, 2014, grifos da autora).

Para pensar em um plano que respeite a integridade profissional docente, precisa-se abranger uma formação socioemocional das educadoras da infância, tendo em vista que as famosas estratégias educacionais nada mais são do que a criação de relações adequadas: com afetividade, acolhimento e práticas aptas a fazer com que professores e crianças se desenvolvam, restabelecendo sua beleza e criatividade diante de si e do mundo, na medida em que se ensina e se aprende. Para Prates (2012, p.115):

Se a alegria, paixão alegre, aumenta a nossa potência de agir e entender as próprias ideias como causa do encontro, nosso desejo se coloca por caminhar pela busca desses afetos, nessa relação com o currículo na educação infantil, de modo que o aprendizado não seja tão dependente da imaginação ou acaso dos encontros, mas que se constitua nas relações afetivas de alegria.

Os estudos sobre o bem-estar de professoras são instigantes e ainda polêmicos, e o seu debate tem se constituído uma necessidade urgente nas escolas brasileiras e, por conseguinte, na comunidade acadêmica. Percebemos, na sociedade capitalista, o crescimento e desenvolvimento de comportamentos individualistas favorecidos pelo avanço da tecnologia, pela fragmentação de interesses que antes eram coletivos, pelo avanço dos princípios neoliberais, pela má condição de trabalho e pelo analfabetismo emocional. Esses e outros comportamentos suscitam grandes desafios às professoras de infância (PEITOXO, 2015).

Nesse contexto, a preocupação relativa à saúde emocional de professoras tem ganhado uma relevância internacional, com diversas pesquisas epistemológicas e criação de programas de prevenção. No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde, já foi constatado que os problemas de saúde mental são uma das principais causas de incapacidade docente. Isso pode impactar no desinteresse pela profissão docente, pois, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apenas 2,5% dos jovens almejam essa profissão (FROTA, 2019).

Sampaio (2004, p.67) descreve a importância da educação socioemocional na formação de professores “para que possa ampliar a clareza da sua missão e possa agir coerente com ela, exercitar as habilidades e competências emocionais que lhe dê uma estrutura capaz de comprometer-se e responsabilizar-se pela formação dos seus alunos.”.

Já Tardif (2003) enaltece que o trabalho docente também é humano e amoroso, o autor valoriza a contínua reflexão sobre os contextos escolares em que os alunos estão inseridos. Nesse aspecto, a tarefa docente o remete à

Disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos que devem ser impregnadas a sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. (...) A aquisição de sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e em longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2003, p. 267).

Nos sistemas educacionais atuais, as educadoras estão sempre à espreita de que a criança execute o que foi exigido. A liberdade deixada à criança é, muitas vezes, ilusória; ela não tem outra saída senão adaptar-se a um mundo construído para oprimir e/ou castrar. Na visão de Fonseca (1998, p. 315), “o professor tem o dever de

preparar os estudantes para pensar, para aprender a serem flexíveis, ou seja, para serem aptos a sobreviver na nossa aldeia de informação acelerada”, embora saibamos que estamos vivenciando uma realidade docente de diversas opressões e negligências, como Soares (2006, p. 53) defende:

Quais foram os princípios pedagógicos que fundamentaram a formação educacional dos professores de Hitler (na Alemanha), Mussolini (na Itália), Franco (na Espanha), Salazar (em Portugal), Pillsudsky (na Polônia), Horthy (na Hungria) e de todos os reis, rainhas, papas, arcebispos, presidentes dos diferentes países do planeta, que responsabilizaram-se e continuam responsabilizando-se pelo planejamento e realização de inúmeras guerras que ocorreram e continuam ocorrendo na história da nossa humanidade?

A escassez de práticas pedagógicas reflexivas dificulta ou até mesmo impede um ensino que se caracterize pela promoção integral da aprendizagem, incitando o conformismo, a desmotivação e o fracasso do trabalho docente, entre outras consequências. Os danos ultrapassam a dimensão cognitiva e afetam, principalmente, as dimensões afetivas e emocionais das crianças (PIMENTA, 2006).

No tocante a esse ponto, o currículo destinado à Educação Infantil, conforme a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009, Art. 3º), é “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. Essa concepção enfatiza a ação mediadora da instituição de Educação Infantil, que tem a função de articular as experiências e saberes das crianças, de modo que os conteúdos e as práticas colaborem para o desenvolvimento integral dos infantes.

Nesse sentido, a postura pedagógica tradicional se interpõe como o principal obstáculo para o desenvolvimento integral das crianças e emocional de professores através de currículos rígidos, práticas de ensino padronizadas e mecânicas, entre outros fatores. Convém ressaltar as condições de trabalho do educador, haja vista que há condições estruturais ruins na maioria dos espaços públicos escolares, como baixo salário, falta de recursos, violência e estresse docente. Conforme acrescenta Saltini (1997, p. 16), não devemos começar analisando “o por que as crianças não aprendem”, mas nos perguntando “por que nos negamos tanto a aprender a educar”.

É preciso, ainda, assegurar a realidade do trabalho docente em muitas periferias e regiões interioranas no Brasil e no Ceará. A esse respeito, Sampaio (2004, p. 30) relata que:

Estamos vivendo uma crise global profunda, onde o vazio existencial e afetivo, provocado pela manipulação e desmandos, favorece a miséria, a violência, a corrupção, o medo, a insegurança, resultado da fragilidade das relações e dos valores humanos.

A atribuição de significados ao ambiente corresponde a um conjunto de conteúdos que permite aos professores a construção do que é para eles um lugar. O ambiente escolar é, portanto, um “território emocional” (CORRALIZA, 1998, p. 60). Dessa maneira, compreendo que os agentes pedagógicos têm um papel fundamental em propiciar um ambiente adequado e acolhedor, mediar suas interações e intervir nas situações de aprendizagem das crianças (BOMFIM, 2002).

Bomfim (2010, p.58) relata os estudos de Vygotsky (1991) para a promoção do significado como a unidade do psiquismo, os estudos da psicologia remetem à compreensão das funções psicológicas superiores sem as cisões clássicas entre “razão e emoção”, “corpo e alma”. Ela propõe trabalhar com a linguagem da emoção e entender o pensamento a partir da motivação, ou seja, dos desejos, necessidades e emoções. A autora explica que “não separa o intelecto do pensamento e da emoção e essas dimensões estão interligadas na compreensão do psiquismo humano. A base do pensamento é o motivo”.

Peixoto (2015, p.117) evidencia ser urgente “vivenciar o amor como questão imediata, a Vivência Emocional Libertadora”, e propõe que os sujeitos (no caso, as professoras) estejam comprometidos em lidar com as mudanças emocionais a serem realizadas no espaço escolar.

Com base em Chopra (2008, p.41), podemos fazer duas perguntas: 1) Quais serão as consequências da escolha docente que estou fazendo? 2) Essa escolha trará felicidade a mim e aos estudantes ao meu redor? E uma terceira pergunta pode ser acrescentada: Qual escolha trará benefício ao maior número de seres, crianças e professores, para um ambiente escolar saudável?

Como professora, vejo que temos nos preocupado demasiadamente com os métodos de ensino, as teorias de ensino, as concepções históricas do ensino no Brasil e no mundo. Contudo, precisamos saber mais sobre a aprendizagem da criança. Como a criança aprende? Que situações e espaços favorecem sua

aprendizagem e vivência do corpo inteiro nesse processo de aprender a ser, a viver e a conviver?

Para Chopra (2008, p. 30), “se desejamos felicidade, precisamos aprender a semear felicidade”. Parece ser simples! Como seres humanos e professores, precisamos fazer escolhas conscientes e agir com menos condicionamentos e reprodutividade, negociando os sentimentos e as emoções das crianças como uma boa condição para a realização do trabalho docente.

Para Goleman (2012, p. 26),

Atualmente, deixamos a educação emocional de nossos filhos ao acaso, com consequências cada vez mais desastrosas. Uma das soluções é uma abordagem da parte das escolas em termos da educação do aluno como um todo, ou seja, juntando mente e coração na sala de aula. Já antevejo o dia em o sistema educacional brasileiro incluirá como prática rotineira a instalação de aptidões humanas essenciais como autoconsciência, autocontrole e empatia e das artes de ouvir, resolver conflitos e cooperar.

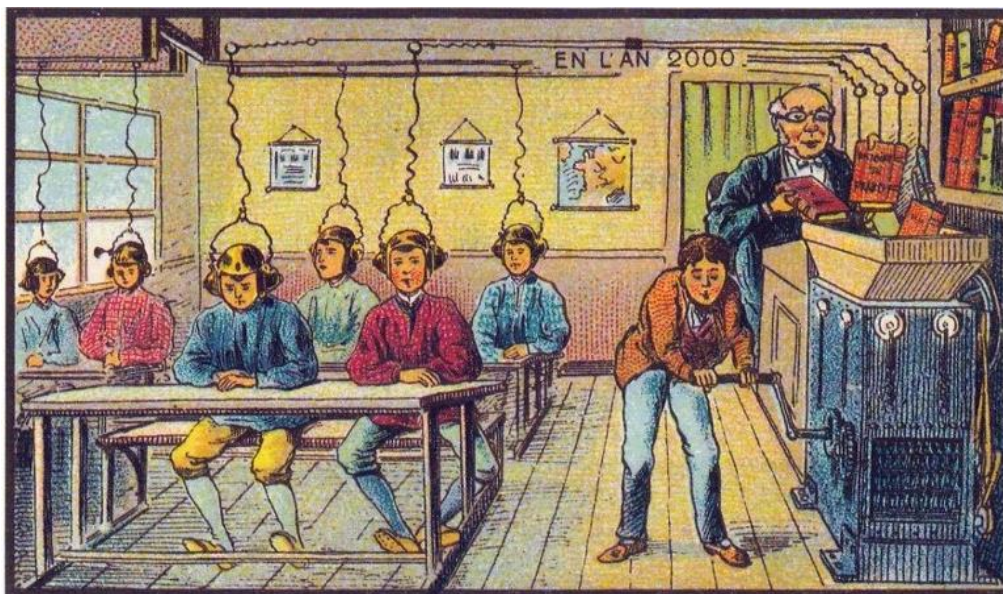
As ideias apresentadas no presente estudo mostram de forma clara, profunda e esperançosa as competências socioemocionais em defesa de uma educação compromissada com uma formação humana íntegra, crítica, autônoma, criativa, responsável e amorosa, pautada nos princípios de igualdade, justiça, reciprocidade e cooperação, tendo em vista a construção da qualidade na educação nos primeiros anos de vida e, por conseguinte, a construção de um mundo melhor (ASSIS, 1997, p. 07).

Destaco, portanto, a importância das competências socioemocionais de professoras, percebendo a forma como a criança representa o ambiente, visto que poderá afetar a maneira como crianças e professora interpretam suas aprendizagens no mundo. Enfim, enalteço as contribuições de Rabitti (1999), ao descrever sua fascinante experiência observando creches e pré-escolas na Escola Villetta - Itália. Assim como a autora (e outros “arqueólogos da alma humana”), estamos à procura da dimensão perdida: as competências socioemocionais no espaço escolar. Ela se manifesta, especialmente, através da ludicidade, do prazer, das trocas, do amor, da beleza, e, muitas vezes, descobrimos que é na própria procura que está o achado. A partir disso, apresentarei, no próximo capítulo, as contribuições das neurociências para uma visão multidimensional da educação.

4 APORTE DA NEUROCIÊNCIA AFETIVA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras impressões e experiências na vida preparam o terreno sobre o qual o conhecimento e as emoções vão se desenvolver mais tarde. Se essa base for frágil, as chances de sucesso cairão; se ela for sólida, vão disparar na mesma proporção. Por isso, defendo estímulos desde muito cedo (James Heckman).

Figura 9 – Desenho humorístico da escola no séc. XVII.



Fonte: <https://fishki.net/2355453-kakim-videli-buduwee-v-xix-veke.html>

A imagem 9 representa um desenho humorístico do modelo de educação tradicional no século XVII. Nesse quadro, a organização do sistema de ensino é inspirada na emergente sociedade burguesa e capitalista, a qual entendia o processo de ensino como meramente transmitido e processado dos livros do docente para o cérebro dos estudantes. Por muito tempo, entendeu-se que esse tipo de educação era aceitável e, conforme destaca Saviani (1991, p.54), “esse tipo de educação ainda é muito presente nas escolas de hoje”.

Para Saltini (2008, p.11):

O homem seguiu o racionalismo até um ponto em que o racionalismo se transformou em completa irracionalidade. Desde Descartes, o homem vem se separando sempre mais o pensamento do afeto; só o pensamento se considera racional – o afeto, pela própria natureza, irracional; a pessoa, eu, foi decomposta num intelecto, que constitui o meu ser, e que deve controlar-me a mim como deve controlar a natureza. O domínio da natureza pelo

intelecto e a produção de mais e mais coisas tornaram-se as metas supremas da vida. Nesse processo o homem se converteu numa coisa, a vida ficou subordinada à propriedade, o ser é denominado pelo haver.

Nesse início do século XXI, temos questionado os frutos do conhecimento racionalista através de estudos científicos e dos sistemas político-econômicos que estruturam a nossa sociedade e, por conseguinte, os sistemas educacionais, a formação de professores e a aprendizagem de crianças. Como vimos, antigamente era exigida apenas a preparação acadêmica para o sucesso profissional, enquanto na atualidade é crescente o reconhecimento da importância das competências socioemocionais para o êxito do indivíduo no âmbito pessoal, profissional e social do indivíduo (HECKMAN; STIXRUD; URZUA, 2006; DI FABIO; KENNY, 2012). Vemos hoje numa encruzilhada evolutiva. Para onde a educação caminha? Conquistamos o espaço exterior, mas pouco ou nada aprendemos sobre como expandir nossas emoções e lidar com nossos conflitos, carências e sonhos.

4. 1 A relação entre Educação e Neurociência

Nos últimos anos, assiste-se ao surgimento dos novos ramos da Neurociência, quais sejam: a neurociência cognitiva, neurociência social, neurociência emocional e a neurociência educacional, entre outros ramos, que permitiram uma investigação mais focada e com resultados mais assertivos para o campo educacional (CAMPOS, 2010).

Nessa abordagem, uma proposta que vem ganhando espaço com a integração entre Neurociência e Educação é a Neuroeducação, em especial os estudos sobre as emoções, pois expressa uma visão contemporânea na área da aprendizagem. A Neurociência Afetiva investiga as estruturas cerebrais e os circuitos neurais relativos aos processos motivacionais e emocionais. Para isso, tornam-se importantes os estudos sobre o sistema nervoso – SN⁸, já que ele é responsável pelas atividades relacionadas à motricidade, sensibilidade, raciocínio, memória, linguagem e aprendizagem (DAMÁSIO, 2011).

Para Richter (2015, p.199):

⁸ O sistema nervoso – SN divide-se em duas partes: sistema nervoso central – SNC e o sistema nervoso periférico – SNP. O primeiro é composto pelo encéfalo – cérebro e cerebelo – e medula espinhal, enquanto o segundo é constituído de fibras, gânglios nervosos e órgãos terminais.

O sistema nervoso, por meio da plasticidade, é capaz de responder às experiências a que é submetido, modificando-se, o que se relaciona aos processos de aprendizagem, memória e esquecimento. Dessa forma, a escolha apropriada de estratégias pedagógicas, somadas à experiência dos estudantes, fornece a base para que a aprendizagem possa ocorrer por meio da plasticidade. Emoção e cognição estão relacionadas. Quando essa ligação é considerada, os discentes tendem a obter melhor desempenho acadêmico em salas de aula com climas positivos, o que também colabora para a formação de memórias. Além disso, as emoções encaminham a aprendizagem, havendo correlação entre a significação emocional atribuída com a evocação e a memória de longo prazo.

As pesquisas atuais sobre o Sistema Nervoso utilizam exames de neuroimagem de alta tecnologia, os quais possibilitam ampliar cada vez mais os conhecimentos. Apesar dos avanços das últimas décadas, acreditamos que a utilização desses estudos ainda é um desafio para a área da Educação por vários motivos, entre os quais destacamos: i) os cursos de formação inicial de professores ainda não se atentaram para a importância desse campo de conhecimento, fato facilmente comprovado pela falta de disciplinas sobre neuroeducação no currículo; ii) a falta de investimento em estudos sobre o cérebro em laboratórios de pesquisa constituído também por profissionais da área da educação; e iii) a inexistência da intersectorialidade sobre o aprender humano, tendo em vista que somente em classes especiais há uma maior discussão com equipes multidisciplinares sobre esses processos (RABELO; BARGUIL, 2019).

Os estudos de Bartoszeck e Bartoszeck (2009), Brockington (2011), Cosenza (2011), Fonseca (2016) e Herculano-Houzel (2009) defendem que a Neuroeducação pode contribuir para uma profissionalização docente ampliada, com o incremento da compreensão dos processos de aprendizagem e suas implicações no processo de ensino, que é o seu ofício.

O interesse na área, ancorado ao progresso tecnológico vigente, tem garantido avanços científicos significativos para a produção de pesquisas na Neurociência, contribuindo intensamente para promover com maior eficácia o entendimento da mente humana. Apesar disso, ainda estamos caminhando a “passos lentos” no que se refere aos saberes que os pedagogos têm sobre o funcionamento do Sistema Nervoso e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem.

Os estudos da Neurociência aplicados à Educação são importantes porque oportunizam às professoras da Educação Infantil conhecer como a criança aprende, bem como os estímulos neurais que constituem a aprendizagem. Na visão de

Herculano-Houzel (2009), a neurociência pode fornecer aos docentes saberes científicos relacionados aos processos pelos quais o cérebro aprende, tais como: como a criança memoriza; como as redes neurais se formam e como o cérebro se transforma através da neuroplasticidade.

Tabacow (2006) pesquisou sobre as “Contribuições da neurociência cognitiva para a formação de professores e pedagogos”. O autor investigou a necessidade de incorporação de estudos relacionados à Neurociência Cognitiva à área educacional para a melhoria do processo da aprendizagem na educação básica. No estudo, ele defende que “promover a construção do conhecimento é papel imutável da escola e, por consequência, do professor” (TABACOW, 2006, p.224).

Segundo Tabacow (2006, p. 222):

A **Neurociência** tem sido apontada por muitos – a exemplo de Kandel, Gazzaniga, Lundy-Ekman, Sternberg e Mora, como o **conhecimento que revolucionará os processos educacionais**. Mas essa concepção deve ser vista com uma parcimônia, pois, provavelmente, ela não substituirá as várias correntes de ensino/aprendizagem desenvolvidas durante o século XX. Ela deve ser vista como mais um subsídio para análise de tais teorias, como um atributo provocador de uma reflexão sobre ensino/aprendizagem à luz dos processos cerebrais que originam a cognição e o comportamento. Algumas pessoas poderão achar que a Neurociência remete o ensino/aprendizagem ao condicionamento clássico de Pavlov ou ao behaviorismo de Watson e Skinner, pois usa os termos: comportamento, condicionamento e automatização. A Neurociência preocupa-se com as funções mentais que advêm do cérebro, ao passo que nos estudos de Pavlov e Skinner não havia preocupação com os processos mentais produzidos entre um estímulo e uma resposta.

É possível notar que os neurocientistas, ao escreverem sobre educação, direcionam a linguagem a outros neurocientistas, tornando a compreensão dificultosa para professores que, muitas vezes, não possuem conhecimento adequado sobre os conceitos biológicos da aprendizagem. Um efeito disso é a “pouca ou nenhuma aplicabilidade dos dados neurocientíficos em sala de aula” (BRUER, 1997).

Conforme esclarece Lima (2013, p. 04), “[...] o desenvolvimento do cérebro é biológico e cultural.”. A escola, como instituição social e cultural, desempenha um papel privilegiado na condição humana para mudança de comportamentos e atitudes.

Nessa perspectiva, Cosenza (2011) explica que, enquanto o recém-nascido possui poucas sinapses, a criança nos primeiros 5 anos de vida, em virtude do amadurecimento dos neurônios, já tem sinapses em quantidade que lhe possibilita reorganizar a estrutura cerebral. É importante que as professoras saibam que a

capacidade de aprender está intrinsecamente relacionada à quantidade de sinapses e às estratégias que a docente poderá propor para favorecê-las.

A Neuroeducação tem contribuído em pesquisas científicas para a melhoria da compreensão sobre os processos de aprendizagem da criança a partir do entendimento de como o cérebro funciona e desenvolve estímulos favoráveis à aprendizagem. Por exemplo, saber quais estímulos despertam a atenção e quais dão lugar à emoção, pois sem esses dois fatores nenhuma aprendizagem ocorre (MORA, 2004). Com base nesse conceito, educar emoções é criar condições para interação das crianças e de suas estruturas inteligíveis.

A Neurociência se configura como uma área do conhecimento que estuda o sistema nervoso e a Educação como a ciência do ensino e da aprendizagem. Ambas são essenciais para a compreensão sobre a afetividade no espaço escolar e, por conseguinte, sobre como a criança se sente, pensa e age: se desenvolve!

4.2 Aprendizagem e Emoção

A estreita relação entre aprendizagem e emoção não é novidade, visto que já foi apontada por filósofos gregos, como Aristóteles, por psicólogos influentes, como Henry Wallon (2007), e por educadoras inovadoras nas suas épocas, como Maria Montessori (1966). O crescente interesse educacional no conhecimento a respeito do processo de aprendizagem expressa a convicção de cientistas e educadores sobre a possibilidade de a Neurociência emocional contribuir para a Educação, especialmente para os processos de ensino do professor e de aprendizagem da criança.

Para Oliveira (2015), a construção dos saberes docentes instrumentaliza o docente no processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva que compreende os estudos do cérebro do aprendiz. Dessa forma, a neurociência é capaz de conceder à educação um olhar sensível sobre o funcionamento cerebral e sobre as bases neurológicas em que ocorre a aprendizagem.

Mora (2004) declara que, durante os primeiros anos de vida, é importante que a criança esteja em contato com a natureza, fonte inesgotável de estímulo, porque nessa idade ocorre o desenvolvimento das percepções, formas, cores, movimento, profundidade, com as quais ela irá construir conceitos. Segundo esse autor, para construir boas ideias a criança precisa desenvolver boas percepções, pois o sistema

nervoso é responsável pela integração do ser humano ao ambiente, integração do meio interno, controle da motricidade, da sensibilidade e das funções psíquicas.

A aprendizagem, portanto, é o processo em virtude do qual se associam coisas ou eventos no mundo, graças à qual adquirimos novos conhecimentos. Denominamos memória o processo pelo qual conservamos esses conhecimentos ao longo do tempo. Os processos de aprendizagem e memória modificam o cérebro e a conduta do ser vivo que os experimenta. (MORA, 2004, p. 94).

Liberato e Silva (2015, p. 11.104) afirmam que “[...] tomar posse desses novos conhecimentos é imprescindível para uma pedagogia contemporânea, que se mostra atuante e voltada às exigências do aprendizado em nosso mundo globalizado, veloz, complexo e cada vez mais exigente.”. Já De Oliveira (2011, p. 73) acredita que “[...] os estudos atuais sobre a mente, o cérebro e os processos neurais envolvidos no pensamento e na aprendizagem têm possibilitado a emergência de explicações e uma melhor compreensão da ciência da educação.”. A esse respeito, Rato e Caldas (2010, p. 627) estabelecem que

Embora a ideia de que a investigação neurocientífica pode influenciar a teoria e prática educacional já não seja uma novidade, atualmente, com as novas descobertas científicas, a neurociência e a educação voltam a cruzar caminhos.

Nesse contexto, entende-se a aprendizagem como o fortalecimento ou enfraquecimento das conexões neuronais, as quais têm seus padrões conectivos alterados a todo momento em resposta aos estímulos externos, às nossas percepções, pensamentos e ações. O cérebro humano precisa ser cotidianamente desafiado, fora ou dentro do espaço escolar, por isso é importante que a criança tenha o direito de se expressar: emoções, ideias, desejos.

Damásio (1998, p. 159) apresenta as contribuições da Neurobiologia numa visão transdisciplinar da afetividade. O autor “[...] vê as emoções e os sentimentos como constituidores de aspectos centrais da regulação biológica e como ponte entre os processos racionais e os não racionais.”. (BOMFIM, 2010, p. 55). Brockington (2011, p. 24), por sua vez, esclarece que:

A aprendizagem, de maneira geral, diz respeito a alterações na conectividade entre os neurônios, seja por meio de mudanças na potencialização das sinapses ou por meio do reforço de conexões. Um ensino eficaz, então, afeta

diretamente as funções cerebrais. Neste sentido, a aprendizagem é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos externos, fortalecendo algumas sinapses e enfraquecendo outras. Desta maneira, os diferentes padrões de atividade neural podem ser pensados como correspondentes a diferentes estados mentais ou representações mentais.

Embora já saibamos que a aprendizagem ocorre ao longo de toda a existência do ser humano na Terra, as experiências são mais significativas nos primeiros anos de vida. O cérebro continua a crescer e se desenvolver após o nascimento, mediante inúmeras experiências, estímulos, exigências e desafios que irão proporcionar novas conexões, reforçar as existentes e construir mais circuitos neurais. Maiato (2013, p.40) destaca que:

Os conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro podem constituir contribuição importante para a educação. Para a neurociência cognitiva, aprendizagem e memória estão fortemente relacionadas, uma vez que a memória é o substrato orgânico para que ocorra a aprendizagem.

Há de se ressaltar ainda os desafios de pesquisas nessa área voltadas para a Educação. Brockington (2011, p. 17), após a realização de seus estudos no laboratório de Neurociência Brain and Creativity Institute⁹, situado em Los Angeles, constatou que há duas dificuldades em Neurociência relacionadas à Educação, uma delas de ordem metodológica e outra de ordem prática na utilização de testes em laboratório. Em relação à primeira, segundo o autor, “[...] desenhar um experimento que seja capaz de responder uma pergunta complexa na área de Ensino e, ao mesmo tempo, seja possível, de ser testado usando essas tecnologias, é extremamente complicado”.

Já as dificuldades práticas eram referentes ao financiamento dos recursos da pesquisa, haja vista que eram utilizados exames de ressonância magnética e outras tecnologias para o estudo do funcionamento do cérebro. O autor também enaltece a relação entre neurociência e educação quando afirma que:

Deve-se concordar que toda vez que se fala em aprendizagem, direta ou indiretamente, fala-se sobre desenvolvimento do cérebro. Ou seja, todo processo educacional está fortemente ligado a mudanças no córtex, de modo que a investigação acerca dos diferentes processos de aprendizagem proporciona a conexão ideal entre educação e as neurociências. (BROCKINGTON, 2011, p.23).

⁹ <https://dornsife.usc.edu/bci/>

Conforme esclarecem Moraes e Torre (2004, p.21),

A neurociência oferece conhecimentos que deveriam ser aproveitados pelos docentes. Os referidos autores lembram que a aprendizagem é proporcionada pela plasticidade do cérebro e sofre influência do ambiente. Nesse caso, o professor, por meio de sua ação profissional, transmite estímulos que podem vir a contribuir para a secreção de hormônios que provocam o entusiasmo e o desejo de aprender ou o extremo oposto, o desinteresse.

Izquierdo (2011, p. 21) defende a emoção como condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, visto que “[...] o professor melhorará seu desempenho sabendo como o cérebro funciona para fazer a memória, para moldá-la através dos seus estudos emocionais. Esta modulação é feita por vias nervosas.”.

Apesar do rápido avanço científico na área das Neurociências, muito do funcionamento do sistema nervoso – especialmente do cérebro - ainda continua um mistério. As operações individuais neuronais são compreendidas com detalhamento considerável para o entendimento de suas propriedades por meio dos exames de ressonância magnética. Contudo, os avanços descobertos nessa área, ainda são poucos usados na Educação, especialmente, no processo ensino-aprendizagem.

Diante disso, os estudos que articulam Educação e Neurociência partilham um objeto comum: a criança. Isso envolve seu comportamento, suas ações e seus sentimentos no processo de aprendizagem (OLIVEIRA; BATISTA, 2009). Até os cinco anos de idade ocorre elevação nos níveis de cognição, linguagem e capacidades sensoriais devido à plasticidade cerebral da criança. Trata-se de um período no qual acontece um maior número de sinapses.

A construção dos circuitos cerebrais é altamente influenciada pelas experiências nos primeiros anos de vida, que são, por sua vez, diretamente mediadas pela qualidade das relações socioemocionais, em especial pelas interações da criança com seus pais/cuidadores e, depois, seus professores.

Portanto, a aquisição de competências mais complexas no futuro da criança, ou seja, no período escolar, e de funções cognitivas mais especializadas como atenção, memória, planejamento, raciocínio e juízo crítico, começa a se desenvolver na primeira infância por meio de habilidades como controle de impulsos, capacidade de direcionar atenção e lembrar de regras e dependerá de novos circuitos mais fundamentais. Isso é válido para as diferentes dimensões ligadas às funções

cerebrais, sejam elas perceptuais, cognitivas ou emocionais (COSENZA, 2011; FONSECA, 2016, HERCULANO-HOUZEL, 2009).

Em virtude disso, defendemos uma Educação que promova o neurodesenvolvimento integral da criança, a qual considera a importância de uma vinculação segura para o processo de aprendizagem. Acreditamos que os aportes teóricos da Neurociência afetiva contribuem para a ampliação e a vivência dos saberes docentes sobre suas necessidades e das crianças.

Vale considerar que o fator emocional exerce grande influência na capacidade de aprendizagem da criança, dentre outros fatores: nutricional, genético, biológico, ambiental e educativo. A nossa subjetividade é profundamente desenvolvida na infância e, por isso, é necessário que a criança viva sua liberdade e seu corpo inteiro na escola. É responsabilidade dos agentes educacionais proporcionar essa vivência, implicando elevar os níveis de respeito entre as crianças e entre essas e as professoras, buscando, assim, a diminuição de conflitos internos e externos no espaço escolar (SALTINI, 1997).

Enfatizamos, portanto, a necessidade de estudos, nos programas de formação – inicial e continuada – docente, sobre a dimensão integral do aprendiz com o objetivo compreender os processos de aprendizagem da criança para ensinar melhor. Os aportes da Neurociência afetiva apresentam um olhar sensível sobre a aprendizagem e profundas reflexões sobre como nós, educadores, podemos utilizá-la na nossa atuação profissional na Educação Infantil.

4.3 Alguns programas sobre Neurociências no âmbito da Educação no Brasil

Alguns educadores neurocientíficos desenvolveram pesquisas sobre a compreensão do processo de ensino e aprendizagem através das abordagens neurocientíficas. No primeiro semestre do doutorado, realizei um levantamento desses projetos e busquei contato com eles, por meio de cursos e leituras de teses e dissertações. Descrevo esses programas na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Programas sobre Educação e Neurociências no Brasil.

Programa	Descrição
Projeto Plural em Ribeirão Preto	Implementado em 2010 pelo Centro Integrado de Psicologia e Educação (CIPE), com apoio e parceria do Instituto de Neurociências e Comportamento (INeC), tem como objetivo promover discussões que tenham foco nos aspectos básicos da neurociência cognitiva aplicada à educação.
NeuroEduca	Projeto de extensão registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, que visa orientar educadores a respeito da utilização do conhecimento das neurociências no ensino e na abordagem dos problemas de aprendizagem. Dessa forma, o NeuroEduca tem como objetivo a capacitação e orientação continuada de professores das redes públicas, esfera municipal e estadual, sobre os fundamentos neurobiológicos do processo de ensino e aprendizagem e sobre as influências e intervenções neste processo. O projeto conta com a participação de graduandos de Medicina e Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ocorre por meio de reuniões periódicas. Ele tem obtido bons resultados constatados pelo relato de professores participantes que se sentem mais aptos para lidar com as dificuldades e transtornos de aprendizagem (GUERRA, 2005).
O Cérebro Vai à Escola	Projeto do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da UFMG sob a forma de curso de especialização em Neurociência e Comportamento, além dos seguintes cursos de atualização na área: Aspectos Biológicos Gerais do Sistema Nervoso Central, Fundamentos Básicos de Processos Comportamentais, Envelhecimento Cerebral e Doença de Alzheimer, Dependência Química, Neuropsicofarmacologia e Terapêutica e O Cérebro Vai à Escola: um diálogo entre a neurociência e a educação.
Comunidade Aprender Criança	É a primeira comunidade acadêmica brasileira dedicada ao aprimoramento do ensino e aprendizado através dos avanços nas pesquisas sobre o cérebro. Tem o objetivo de integrar educadores e neurocientistas em um trabalho cooperativo na busca por soluções que aprimorem o ensino e o aprendizado em todos os níveis.
Núcleo de Ciência pela Infância – NCPI	Projeto da Faculdade de Medicina da USP em parceria com o projeto de extensão Center on Developing Child – Harvard University. Objetiva ser uma ponte sólida entre o que é produzido pela comunidade científica e a sociedade. O núcleo é composto por várias organizações reunidas para aproximar pesquisa, prática e políticas públicas relativas à primeira infância.

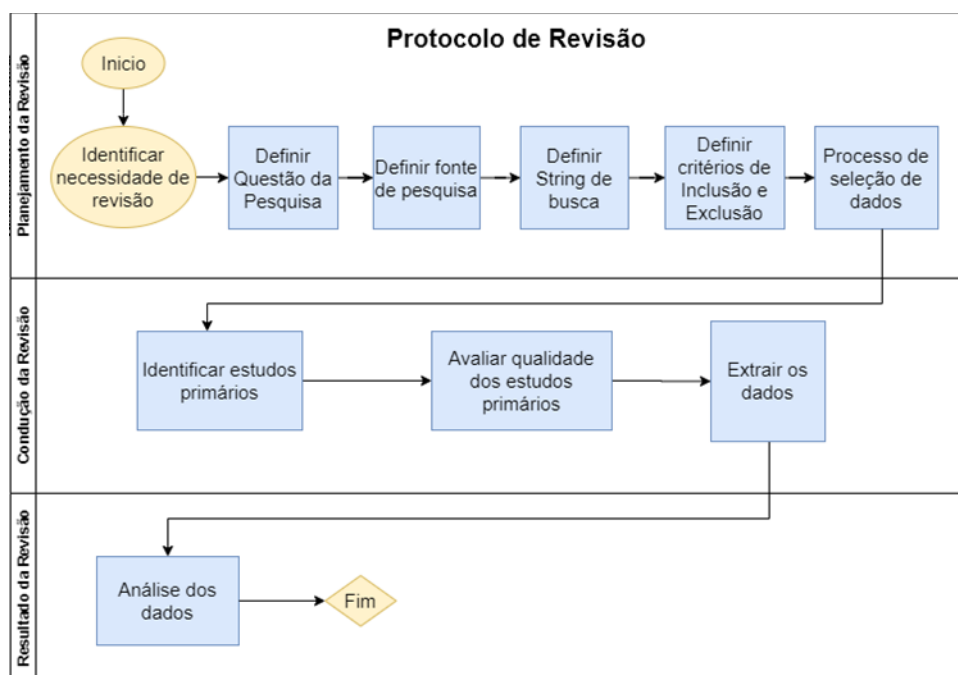
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Podemos verificar que os programas voltados para as pesquisas na área de neurociências e educação ainda são recentes. As pesquisas envolvendo Educação e Neurociências, por conseguinte, entre cientistas e educadores precisam colaborar para construir uma base mais sólida de estudos que sustentam a importância das neurociências no processo de aprendizagem da criança, bem como no currículo dos professores em formação inicial, temos visto que, ainda se configura como uma área pouco desenvolvida no campo educacional.

5 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA SOBRE NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por realizar uma Análise Bibliométrica – AB, que consiste em um procedimento orientado a um protocolo que sintetiza estudos de tópicos de pesquisas relacionadas às questões centrais (RUSSELL; CHUNG; BALK, 2009). Por meio da utilização de um processo controlado e formal de pesquisa bibliográfica, a AB é um método utilizado com direções específicas para busca e análise de trabalhos acadêmicos nacionais e internacionais. (KITCHENHAM, 2004). A Figura 10 exibe o detalhamento do Protocolo de Revisão empregado neste estudo.

Figura 10 – Protocolo de Revisão.



Fonte: Elaborado pela autora.

O desenvolvimento do protocolo de Análise Bibliométrica consistiu na elaboração das etapas descritas em cinco subcategorias com os processos, ferramentas e técnicas.

(i) Definir questão de pesquisa: Com base na necessidade de revisão e leitura preliminar de alguns artigos selecionados, esta revisão teve como objetivo

responder a seguinte questão: Qual o estado da questão sobre neurociências afetivas e educação socioemocional na etapa da Educação infantil?

(ii) Definir fonte de pesquisa: As etapas processuais se iniciaram com a seleção da base de dados. Defini a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD por ser a plataforma mais completa de trabalhos no Brasil, visto que dispõe do maior banco de dados de resumos e citações de literatura revisada por pares, possui uma visão mais abrangente da produção científica nacional e, ainda, se caracteriza pela multidisciplinaridade de teses e dissertações.

(iii) Definir String de Busca: Com base na questão de pesquisa definida, os termos para busca dos trabalhos foram: 1) “Educação and Neurociência”; 2) “Educação Infantil and Educação socioemocional”.

(iv) Definir critérios de Inclusão e Exclusão: Algumas restrições foram utilizadas para limitar a busca. Foram pesquisadas apenas teses e dissertações, visando compreender o que foi produzido em torno dessa temática nos últimos (10) dez anos, de 2009 a 2019.

(v) Definir Processos de Seleção de dados: Etapa 1: A estratégia de busca é aplicada na fonte da BDTD. Nesta etapa, foram localizados 297 resultados de documentos. Após a consulta, foram localizados os trabalhos referentes à tabela 2:

Tabela 2 – Pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

COMBINAÇÃO	NÍVEL	QUANTIDADE
Educação – Neurociências	Dissertação	64
	Tese	52
Educação Infantil – Educação socioemocional	Dissertação	122
	Tese	59
TOTAL		297

Fonte: Pesquisa da autora.

A Etapa 2 consistiu em selecionar o conjunto inicial de estudos. Para tanto, os títulos e resumos de todas as teses e dissertações obtidas foram lidos e confrontados com os critérios de inclusão e exclusão, ou seja: os trabalhos do período de 2009 a 2019 nas áreas escolhidas foram filtrados.

Após a “leitura exploratória”, denominada por Gil (2010, p.59), foi realizado o exame analítico do título, resumo e sumário. Posteriormente, foi feita a análise dos duzentos e noventa e sete trabalhos e identificou-se que apenas as pesquisas identificadas na tabela 3 se inseriam no recorte da Educação Infantil, etapa sobre a qual a presente tese trata.

Tabela 3 – Combinação de palavras usadas na pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

COMBINAÇÃO	NÍVEL	QUANTIDADE
Educação – Neurociências	Dissertação	5
	Tese	3
Educação Infantil – Educação socioemocional	Dissertação	6
	Tese	1
TOTAL		15

Fonte: Pesquisa da autora.

Apontamos, a seguir, a quantidade de trabalhos lidos de acordo com o ano, descrevendo as temáticas nos textos escolhidos para uma leitura analítica, pois elas acrescentam à educação infantil outras possibilidades de pensamento e problematização. Conforme Gil (2010, p.59), “a leitura analítica configura-se como ordenar as informações contidas nas fontes”. Após a leitura dos 15 trabalhos, exemplifiquei o tipo (Dissertação ou Tese), código¹⁰, título, autor e foco da pesquisa, conforme apresentado na tabela 4.

Tabela 4 – Descrição dos trabalhos selecionados para leitura analítica e interpretativa.

TIPO/ANO/CÓDICO	TÍTULO	AUTOR/IES ¹¹	FOCO
Dissertação/2013 D1	Neurociências e aprendizagem: o papel da experimentação no ensino de ciências	MAIATO/FURG	Neurociências e Educação
Dissertação/2014 D2	“O cérebro vai à escola”: um estudo sobre a aproximação entre	LISBOA/UERJ	Neurociências e Educação

¹⁰ Sendo D: Dissertação e T: Tese.

¹¹ IES: Instituição de Ensino Superior.

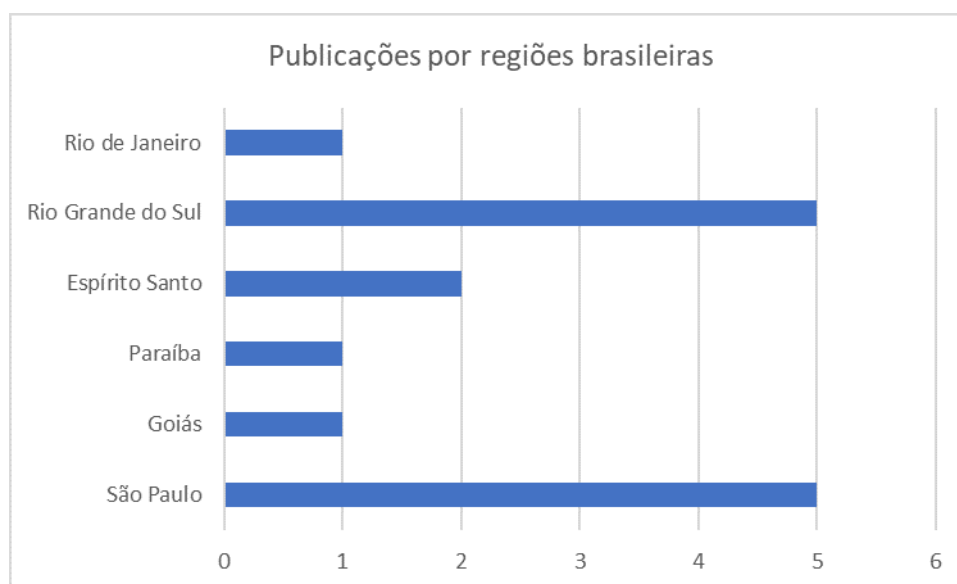
	Neurociências e Educação no Brasil		
Dissertação/2015 D3	Produção científica da área de neurociências & comportamento e seu vínculo com educação. Um estudo comparativo: Brasil e mundo	HAEFFNER/UFRGS	Neurociência e Educação
Dissertação/2016 D4	Teatro das emoções e emoções no teatro: diálogos entre neurociência e Stanislávski	SANTOS/UFG	Neurociências e Educação
Dissertação/2014 D5	Divulgação científica da neurociência: uma possibilidade de contribuir para a autopercepção na infância	NUNES/FURG	Neurociências e Educação
Dissertação/2013 D6	A Afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora – crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon	GALIANI/UNESP	Educação Emocional
Dissertação/2015 D7	Afetividade em pauta: as contribuições das emoções para a formação e práticas das professoras da Educação Infantil	PEIXOTO/UFPB	Educação Emocional
Dissertação/2014 D8	Experiência sensível na Educação Infantil: um encontro com a arte	ULIANA/UFES	Educação Emocional
Dissertação/2013 D9	“Vitória vai à escola”: o papel da afetividade na formação do professor da Educação Infantil	LIMA/UNICAMP	Educação Emocional
Dissertação/2012 D10	Composições curriculares na Educação Infantil: por um aprendizado afetivo	PRATES/UFES	Educação Emocional
Dissertação/2016 D11	Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores	PIGATTO/UFMS	Educação emocional
Tese/2014 T1	Neurociência e educação: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico	BROCKINGTON/USP	Neurociências e Educação
Tese/2011 T2	Diálogo entre neurociências e a perspectiva histórico-	COSTA/UNICAMP	Neurociências e Educação

	cultural: as funções executivas na educação infantil		
Tese/2018 T3	Aproximação entre neurociências e educação: algumas considerações a partir da metanálise qualitativa	RICHTER/PUCRS	Neurociência e Educação
Tese/2017 T4	Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana.	CACHEFFO/UNESP	Educação Emocional

Fonte: Elaborado pela autora.

Importa destacar que, nos últimos dez anos, as teses e dissertações com foco integrado em Educação Socioemocional, Neurociências e Educação Infantil estiveram concentradas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. A única exceção foi um trabalho na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na região Nordeste, e não houve nenhum trabalho na região Norte sobre a temática, conforme apresenta o gráfico 1.

Gráfico 1– Publicações por estados brasileiros.

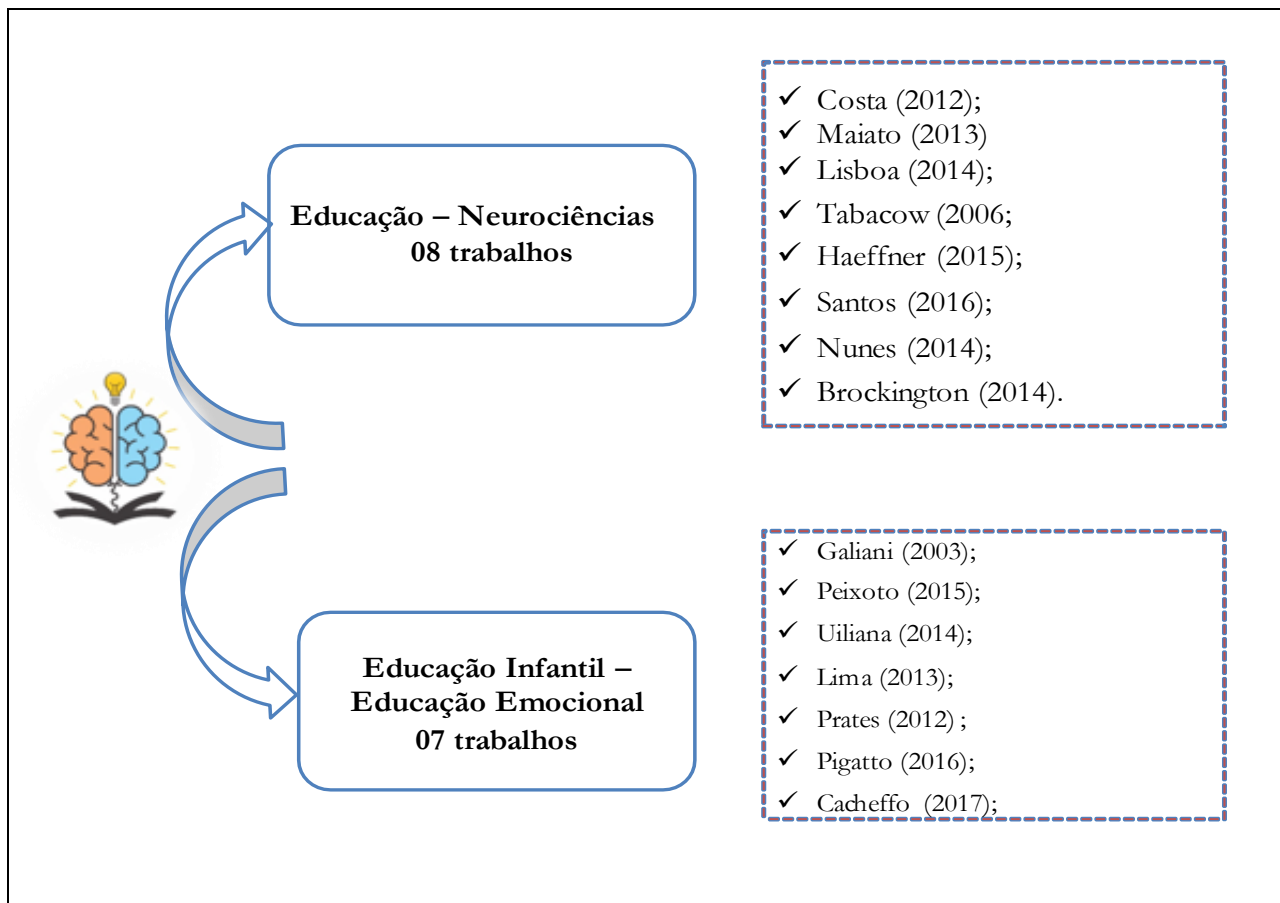


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para uma leitura analítica mais detalhada, apresento a interpretação dos trabalhos, formada por objetivos, problematização, principais resultados e as minhas considerações. Conforme Gil (2010), a leitura interpretativa é a última fase do

processo e procura conferir uma organização estrutural aos dados obtidos. Na figura 11, apresento as categorias das teses e dissertações selecionadas.

Figura 11 – Categorias das pesquisas selecionadas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, lançamos algumas descrições no sentido de estabelecer aproximação e afastamento com o interesse da pesquisa e propomos duas categorias de temas: Neurociência e Educação e Educação emocional e Educação Infantil, conforme apresento nas seções 5.1 e 5.2.

5. 1 Educação e Neurociências

Nesta seção, irei apresentar as teses e dissertações com foco em Educação e Neurociências publicadas no Brasil e encontradas na pesquisa, quais sejam: Maiato (2013) Lisboa (2014), Haeffner (2015), Santos (2016) e Nunes (2014).

A dissertação de Maiato (2013), “Neurociências e aprendizagem: o papel da experimentação no ensino de ciências”, teve por objetivo analisar a influência dos experimentos na aprendizagem, tomando como referência os aspectos neurobiológicos. Segundo Maiato (2013, p.42), “As atividades práticas que envolvem experimentos têm ações positivas na aprendizagem, o que corrobora com as tendências atuais a respeito do uso da experimentação no Ensino de Ciências”. Foi possível constatar, então, que aulas práticas e experimentais, além de envolverem mais os estudantes de forma positiva, exigem mais esforço cognitivo, ampliando as chances de manter e evocar informações na memória.

O estudo de Maiato (2013) identificou que, ao optar pelo aporte neurocientífico em suas aulas, o professor favorece o processo de aprendizagem discente. Com a diversidade presente em sala de aula, é essencial que o professor promova estratégias de ensino variadas, desenvolvendo as múltiplas linguagens da criança. Nesse sentido, a diversidade de metodologias promove um ensino criativo. A autora esclarece também que é preciso repensar os cursos de formação de professores no Brasil, adotando o aporte teórico das neurociências na educação. O estudo enaltece o papel do professor na medida em que repensa suas práticas numa perspectiva construtivista do ensino, pois é ele quem vai dar qualidade às situações de aprendizagem, já que ter o estímulo sensorial é uma condição de possibilidade, mas não uma garantia de que o estudante aprenda (MAIATO, 2013).

A pesquisa de mestrado de Lisboa (2014), “O cérebro vai à escola”: um estudo sobre a aproximação entre Neurociências e Educação no Brasil”, objetivou compreender como ocorrem os processos neurocientíficos e educacionais no Brasil, por meio das seguintes questões de pesquisa: Como se dá a emergência da Neuroeducação e quais configurações ela assume no país? Como o cérebro humano é entendido pelos diversos atores da Neuroeducação no Brasil?

Para Lisboa (2014, p.160):

o avanço atual nos estudos sobre neuroeducação, configurando-se na cultura ocidental contemporânea, como órgão central na identificação da nossa identidade pessoal. O que atualmente tem se identificado como um fenômeno chamado de “cerebralismo”, culmina no entendimento reducionista,

amplamente disseminado no mundo ocidental, de que “eu sou o meu cérebro”.

Através de uma revisão bibliográfica, o autor estabeleceu que boa parte da literatura brasileira entende o processo de aprendizagem de forma reduzida apenas às funções do cérebro, ocorrendo pouca articulação com as práticas de sala de aula (LISBOA, 2014).

Na pesquisa “Produção científica da área de Neurociências & Comportamento e seu vínculo com Educação: Um estudo comparativo no Brasil e Mundo”, desenvolvida por Haeffner (2015), a referida autora concluiu que tanto a produção referente à área de Neurociências e Comportamento quanto a relacionada à educação possuem crescimento contínuo no mundo, mas muito mais destacado no Brasil, se consolidando cada vez mais com grupos e pesquisadores de grande excelência acadêmica. A área de Neurociências e Comportamento é uma área nova, que recebe destaque cada vez maior, tanto pelos cientistas quanto pelo público leigo, haja vista que é cercada por questionamentos que intrigam a todos.

No Brasil a área de Neurociências e Comportamento está na 11ª posição em produção científica, o impacto em quinto lugar, e o percentual de documentos citados na segunda colocação, com um crescimento cerca de 10 vezes mais do que o crescimento mundial de publicações na área, contribui com 2,3 da produção mundial. Ou seja, a área de Neurociências e Comportamento no Brasil apresenta altos índices de progresso nacional e boa inserção internacional, tendo o desafio de melhorar o fator de impacto das publicações, o que deve acontecer com a tendência no aumento das parcerias internacionais (HAEFFNER, 2015, p.27).

Nesse contexto, entra a sua vinculação com a Educação, tendo em vista que se constata, cada vez mais, que são áreas intrinsecamente ligadas e que pecam somente no que concerne ao diálogo entre neurocientistas e professores, dando a entender que ambos pesquisam na área sem a colaboração mútua que deveria existir.

Santos (2014), por sua vez, pesquisou sobre o “Teatro das emoções e emoções no teatro: Diálogos entre neurociência e Stanislávski”. Analisou as perspectivas do sistema Stanislávski propostas pelo encenador russo Constantin Stanislávski (1863-1938), estabelecendo um diálogo com as recentes pesquisas da neurobiologia das emoções. Conforme Santos:

Os estudos da neurociência iniciados por Damásio foram pensados, inicialmente, como uma ferramenta metodológica para a busca de respostas que pudessem ampliar o entendimento contemporâneo do sistema emocional. Entretanto, acabei percebendo, com o mergulho nos escritos de Antônio Damásio, o quanto suas descobertas na área da neurobiologia das emoções servem como aporte teórico para as propostas do “antigo” sistema. Diria, então, que Stanislávski estaria bastante satisfeito em ler os livros de Damásio e perceber como suas proposições, baseadas nas conquistas cientistas de sua época, continuam tão atuais — ou, diria mais, como apontam numa boa direção para o entendimento da interpretação do ator (SANTOS, 2014, p.181).

As emoções existem como resposta à análise das imagens e podem expressar-se de forma ampla ou por meio de microexpressões. Considerados esses aspectos, acredito que as propostas de preparação do corpo de Stanislávski serviam para tornar o ator capaz de esboçar as reações possíveis a uma emoção. Quer sejam os grandes arroubos (que implicam um conhecimento das bases e limites anatômicos do corpo), quer seja o microenrijecimento (de um músculo da face ou de uma das mãos), estes vários arranjos corporais são comuns quando temos uma emoção “cotidiana”, mas o ator precisa ser consciente sobre quais desses aspectos ele quer demonstrar no momento “extra-cotidiano”, principalmente os mais detalhados.

A dissertação de Nunes (2014), “Divulgação científica da neurociência: uma possibilidade de contribuir para a autopercepção na infância”, propôs investigar, analisar, através de um estudo bibliográfica, em revistas e livros voltados ao público infantil e infantojuvenil que abordaram conteúdo na área da neurociência, em especial relacionado a questões educacionais.

A existência desse tipo de livro, ainda que incipiente, demonstra um movimento literário em direção a divulgação da neurociência para o público. Revela também que há um compromisso daqueles que fazem ciência em popularizar os conhecimentos de como o cérebro funciona e como tais mecanismos influenciam nossa vida diária. É importante ressaltar que, no caso do Brasil, ainda são poucas as publicações na área da neurociência que se destinam a educar crianças, o que mostra uma necessidade de mais investimento por parte dos autores e cientistas em disseminar esses conhecimentos aos mais jovens (NUNES, 2014, p.66).

A tese de Brockington (2011), “Neurociência e educação: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico”, visou elaborar estratégias de investigação capazes de articular a neurociência e a educação. De acordo com o autor:

A Neurociência foi capaz de fornecer um novo entendimento acerca de diferentes processos cognitivos e desvendar as propriedades neurais que dão suporte à linguagem, ao entendimento aritmético, à realização de cálculos etc. Tais avanços são ainda pouco conhecidos e, por consequência, pouco. Diferentemente das pesquisas em Neurociência, as variáveis associadas aos fenômenos educacionais não são bem definidas. Os problemas tratados na Educação têm um grau de complexidade inerente a este campo, que é uma amálgama de elementos pertencentes ao contexto social, econômico e cultural, biológico etc. A sala de aula, em última instância o laboratório de um educador, onde surgem as nossas questões e onde testamos nossos modelos, está longe de ser tratada de maneira controlada como se faz nos experimentos em Neurociência (BROCKINGTON, 2011, p.05).

Brockington (2011), acreditou que essa linha de investigação não se desenvolveu porque não existe uma metodologia capaz de estudar o papel da emoção como algo além de um simples sinônimo de motivação.

A tese de Costa (2015), “Diálogo entre neurociências e a perspectiva histórico-cultural: as funções executivas na educação infantil”, investigou o desenvolvimento do controle inibitório e do autocontrole, entendidos como uma dimensão das Funções Executivas¹², a partir do olhar para a prática pedagógica cotidiana da Educação Infantil. No Brasil, essas iniciativas são pontuais, fato que se reflete na produção científica, gerando uma discussão elementar sobre as possíveis relações entre Educação e Neurociências, de forma distinta de outros países mais desenvolvidos, que já possuem bases mais consolidadas (COSTA, 2015).

“Aproximação entre Neurociências e Educação: Algumas considerações a partir da metanálise qualitativa” foi o trabalho defendido por Richter (2018), que averiguou as evidências disponíveis nos estudos que relacionam neurociências e educação que possam ser utilizadas por docentes a fim de potencializar as aprendizagens de crianças. Para Richter (2018), torna-se desafiador para o professor elaborar e propor atividades que consigam manter a concentração de crianças e, nesse sentido, uma estratégia importante é a adoção de ambientes educacionais que não ofereçam ameaças emocionais e sociais, bem como o estímulo à curiosidade e atenção para pontos específicos do currículo escolar.

Os estudos da autora permitem sustentar a tese de que as aproximações entre neurociência e educação, por meio da metanálise qualitativa, revelaram um vislumbre do potencial da preciosa interação entre as áreas, visto que a

¹² A função executiva é um termo abrangente para a gestão dos processos cognitivos, incluindo memória de trabalho, raciocínio, flexibilidade de tarefas e resolução de problemas, bem como o planejamento e execução.

complementação de saberes pode contribuir para a prática docente, a aprendizagem discente e a produção de novos conhecimentos através de pesquisas científicas.

Por fim, conclui-se que os artefatos analisados sobre os contributos das neurociências para a educação estão dando conta de uma divulgação eficiente dos conhecimentos neurocientífico-educacionais, abordando diversos assuntos, como aprendizagem, comportamento, emoções, sentidos e memória. Porém, acreditamos que a exploração de questões educacionais atreladas à neurociência poderia ser inserida em uma intensidade maior, ou seja, em propostas integradas entre neurocientistas e educadores sobre melhorias para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

5.2 Educação infantil e Educação emocional

Os estudos com foco em Educação Infantil e Educação Emocional foram analisados a partir de Galiani (2014), Peixoto (2015), Uliana (2015), Lima (2013), Prates (2012), Pigatto (2016) e Cacheffo (2017). Esses autores trazem construtos sobre a Educação emocional nas práticas docentes de professoras de infância.

Galiani (2014) pesquisou sobre a afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças sob a perspectiva de Henri Wallon. As suas observações, ocorridas entre os meses de abril e junho do ano de 2012, revelaram, por meio de episódios de interação, que a atuação pedagógica da professora se resumiu a dois aspectos presentes na dimensão afetiva: atitudes e expressões verbais.

No que se refere ao primeiro, evidenciou-se que, embora a afetividade esteja presente constantemente nos momentos de interação no ambiente educativo, ainda precisa ser trabalhada de modo que favoreça a construção significativa das interações pelas crianças, que ora se apresentaram positivas (diálogo, respeito, cuidado), ora evidenciaram a superficialidade nas relações professora-crianças.

No aspecto “expressões verbais”, constatou-se a necessidade de maior cuidado no processo de manifestações expressivas destinadas às crianças pela professora, principalmente no que diz respeito ao uso de apelidos e expressões

diminutivas, que causam um clima de insatisfação no relacionamento, deixando de propiciar uma convivência saudável.

Mediante as análises realizadas, obteve-se como resposta que as lacunas na formação profissional e a falta de subsídios teóricos, no caso, sobre afetividade, presentes no ideário pedagógico são aspectos que mostram a deficiência de uma atuação que favoreça o desenvolvimento integral da criança pequena e interferem diretamente na prática educativa, no sentido de intervir no processo de construção das interações professora-crianças.

A pesquisa colaborou para uma reflexão sobre a importância de estudar a dimensão afetiva no processo de formação inicial e continuada dos professores de educação infantil, bem como a necessidade de que as práticas pedagógicas estimem a dimensão afetiva de modo que valorizem o papel das emoções no desenvolvimento humano, contribuindo na busca por uma educação mais humanista e emancipatória.

“Afetividade em pauta: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil” de Peixoto (2015) objetivou apontar a afetividade como aspecto necessário para a formação e prática das professoras de educação infantil, demonstrando a importância do aspecto afetivo para a relação adulto-criança e propondo a educação e vivência das emoções como possibilidade de uma educação mais humanizada, fundamental nas relações estabelecidas na educação infantil.

Encontramos coerência e concordamos com a teoria da autora de que, nesse processo de relações humanas, as emoções sobrevivem sobre nós, ocorrendo de maneira involuntária. Entretanto, à medida que o sujeito vai adquirindo competências para identificá-las e lidar com elas, ele vai regulando e modelando-as, seja adulto ou criança. Interessa-nos pensar sobre a formação e prática pedagógica das professoras, mas essas, têm implicações diretas sobre as crianças, pois há uma relação, uma troca nesse contexto (PEIXOTO, 2015, p.99).

No caso das professoras da educação infantil que trabalham com bebês e crianças pequenas, um primeiro passo para conhecer essa criança e contribuir com seu desenvolvimento integral é ouvir a família antes da entrada da criança na instituição. Ouvir os pais sobre a história gestacional, os primeiros meses, os hábitos, costumes e comportamentos da criança facilita no dia a dia da rotina preparada para atender às necessidades e especificidades das crianças. É um passo fundamental para, diante das situações, saber lidar com os medos, alegrias e expressões deste bebê ou criança. Os pais são aliados importantíssimos na construção e desenvolvimento dessa prática educacional (PEIXOTO, 2015, p.134).

A autora considerou que trabalhar a afetividade com foco na formação docente é colocar no centro as preocupações pela qualidade da educação, através de um aspecto da constituição humana que historicamente foi negligenciado. Assim, determinar as emoções como forma de expressão dessa afetividade é romper com a compartimentação do indivíduo entre emocional e racional.

A dissertação de Uliana (2015), “Experiência sensível na Educação Infantil: Um encontro com a arte”, buscou analisar os possíveis efeitos da experiência estética no cotidiano das crianças, observando como afetam e geram interlocuções com a comunidade escolar e com a família das crianças. Foi possível notar que as experiências provocaram a expressão das crianças para além dos seus conhecimentos, por meio de vivências estéticas geradoras de experiências sensíveis sobre seu cotidiano.

Já Lima (2013) propôs o projeto chamado: “Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação do professor da Educação Infantil”. A autora refletiu, junto com professoras de uma escola da rede pública de Piracicaba, acerca da afetividade na Educação e da importância do toque para a formação de educadoras de infância. Para pensar sobre o toque como um encontro afetivo entre professores e crianças, procurou, a princípio, conhecer a trajetória de vida das professoras, percebendo a sua formação e seus saberes a respeito das relações afetivas dentro dos espaços escolares. A questão de pesquisa foi “E quais os valores agregados a uma educação baseada no afeto? Como o toque ressoa no desenvolvimento da criança?”.

Lima (2013, p.87) responde que:

Proporcionar uma formação que pense e sinta o corpo é necessário para poder transmitir esse cuidado para as crianças. A vivência da educação e do cuidado corporal para os professores pode auxiliar suas atividades dentro dos espaços escolares, permitindo um olhar mais sensível para com a infância. Com crianças ainda tão pequenas, são necessárias formas diferentes de linguagem e interação, que não a escrita ou a fala. Ao repensar o papel e a formação do professor, foi possível notar a importância de se promover espaços que permitam aproximar os educadores das várias linguagens presentes no mundo das crianças.

Após acompanhar uma turma de educação infantil e oferecer sessões para as professoras da escola pesquisada, a autora concluiu que é importante pensar numa formação que permita o contato com o toque e com o corpo como uma linguagem essencial para a construção do saber e a construção de si. Sugere, assim, a importância de espaços e atividades que propiciem experiências afetivas aos

educadores, para que, dessa forma, seja possível que esses profissionais encontrem caminhos para vivenciar isso junto aos bebês e às crianças.

É necessário, ainda, que professores/as, diretores/as, coordenadores/as, gestores e os diversos profissionais responsáveis pela educação das crianças pequenas dialoguem sobre essa temática, para que juntos possam construir uma escola que valorize as emoções, os sentimentos e as sensações como parte do educar/cuidar.

A dissertação de Prates (2012), “Composição curriculares na Educação Infantil: por um aprendizado afetivo”, acompanhou os movimentos instaurados por professoras e crianças através de interdiscursividades sobre currículos e infâncias em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), problematizando as interlocuções entre planos curriculares a partir dos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e das experimentações educativas por um aprendizado afetivo.

Essa relação afetiva de alegria, expressão de desejos, gestos, atitudes, gritos e silêncios nas falas das crianças, constituem-se enquanto tentativa musical de expressão criadora, de fazer ressoar ritmos outros, que, por vezes, ainda não fazem parte da escola. Como coloca Deleuze; Guattari (1997, p.88), “a música é atravessada por todas as minorias e, no entanto, compõe uma potência imensa. Ritornelos de crianças, de mulheres, de etnias, de territórios, de amor e de destruição: nascimento do ritmo (PRATES, 2012, p. 114).

A autora utilizou a brincadeira como constituição da libertação da realidade ameaçadora das crianças, ligou diversas experimentações e vivências na escola, acreditando nesse fazer como uma das possíveis ressonâncias entre conhecimento e afetividade na composição de aprendizados e relações de alegria na educação infantil no trabalho entre crianças-professora.

A dissertação de Pigatto (2016), “Vínculos afetivos na Educação Infantil: Desafio no auto(trans)formação permanente de professores”, buscou compreender como os professores de uma escola de Educação Infantil de Santa Maria – RS percebem os vínculos afetivos entre si na Educação Infantil e na auto(trans)formação permanente. Como questão de pesquisa, elencou: Como os professores de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria – RS percebem os vínculos afetivos entre si e na sua auto(trans)formação permanente?

Pude observar que as professoras apontam para a importância de um trabalho em grupo ser significativo tanto para o trabalho pedagógico quanto para o desenvolvimento das crianças, e que os vínculos afetivos estão diretamente relacionados e refletem propriamente no trabalho das professoras. “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (IMBERNÓN, 2010, p. 33). Então, os momentos de socialização proporcionaram ampliação de conhecimentos e auto(trans)formações consideradas relevantes para seu trabalho (PIGATTO, 2016, p. 126).

E ainda,

Foi possível percebermos que a maioria das educadoras mencionou a importância da afetividade como sendo o mesmo conceito de vínculos afetivos. Sabemos que os vínculos afetivos são as relações estabelecidas entre os sujeitos e inclui a conduta desses (PIGATTO, 2016, p.126).

As professoras apontam para a importância de um trabalho em grupo ser significativo tanto para o trabalho pedagógico quanto para o desenvolvimento das crianças, e que os vínculos afetivos estão diretamente relacionados e refletem propriamente no trabalho das professoras (PIGATTO, 2016, p. 127).

A pesquisadora realizou sua pesquisa com crianças de um grupo fechado no *Facebook* e aplicou entrevista semi-estruturada junto a 11 professoras de Educação Infantil. Com a criação do grupo, teve a oportunidade de desenvolver reflexões sobre sua prática pedagógica e dialogar sobre filmes/vídeos. A autora finalizou destacando a importância das políticas públicas para garantia dos direitos dos professores de realizarem suas horas de planejamento, possibilitando e oportunizando que os vínculos afetivos se estabeleçam e contribuam para a qualidade social e humanizadora na Educação Infantil.

A pesquisa de doutorado desenvolvida por Cacheffo (2017), “Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana”, investigou o desenvolvimento do controle inibitório e do autocontrole, entendidos como uma dimensão das Funções Executivas, a partir do olhar para a prática pedagógica cotidiana da Educação Infantil.

Conforme Cacheffo (2017, p. 112):

A teoria walloniana é um subsídio para as práticas das professoras. Nos encontros de aprofundamento e análise das práticas, foi possível identificar as manifestações afetivas propostas por Wallon, nos relatos orais e escritos compartilhados pelas professoras, juntamente com as características das emoções – em destaque, o contágio –, que permitia que as necessidades infantis fossem atendidas, e o estabelecimento do circuito perverso em situações nas quais as professoras se deixavam agir pela emoção. Também se constatou que a dimensão motora e a representação mental são

estratégias adequadas para promover o cessamento dos estados emocionais.

A conclusão foi a de que, de acordo com as contribuições das obras de Wallon, a formação continuada de professores precisa ser assumida como processo promotor da profissionalidade docente e, portanto, deve estruturar-se em função das necessidades formativas dos envolvidos no processo educativo. Em consequência, a formação inicial precisa preocupar-se com a formação do professor integral, a fim de lidar com crianças integrais, ou seja, corpo, mente e espírito.

Após a revisão das teses e dissertações e dos programas nacionais, constatamos que, nas últimas décadas, a investigação científica a nível internacional e nacional tem se debruçado consistentemente sobre o tema das competências socioemocionais, fornecendo importantes contributos para a sua conceitualização e suporte empírico ao papel fundamental dessas competências para saúde, bem-estar e sucesso ao longo da vida. No entanto, existem poucos instrumentos disponíveis para uma avaliação sistemática dos domínios das competências socioemocionais.

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Caminhando e cantando e seguindo a canção.
Somos todos iguais. Braços dados ou não. Nas
escolas, nas ruas, campos, construções.
Caminhando e cantando. E seguindo a canção.
Vem, vamos embora que esperar não é saber.
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.”
(Geraldo Vandré, grifo da autora).

Do grego, Métodos significa "caminho para chegar a um fim". O percurso de um curso de doutorado parece não ter um ponto de chegada, somente de partida, com infinitos recomeços e repleto de incertezas. Qual método seguir? Como mapear emoções e sentimentos docentes? Como possibilitar uma escuta sensível e momentos de reflexões expansivas às professoras dentro de um cenário com diversas negligências? Encontro respostas com o poeta espanhol Antônio Machado, que diz: “o caminhante não tem caminho: o caminho se faz ao andar.” (MACHADO, 2012, p. 130).

Foi através de múltiplos replanejamentos que percorri esse caminho, assim como ouvia no projeto Mulheres Novelas¹³: “É um fio por vez”, tentando desentrelaçar e permanecer convicta que o caminho se abriria, mesmo ciente de tantos percalços que surgiram. Ciente também que “o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), ou seja, o pesquisador pode ter um breve conhecimento sobre a temática, no entanto, ele poderá ser consideravelmente expandido e modificado no percurso da pesquisa.

Goldenberg (2004, p.8) explica que “nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas”. Aliado a uma pandemia, esse percurso foi ainda mais imprevisível com o fechamento das escolas, aeroportos e comércio.

Assim, conforme Chauí (2000, p. 199):

Usar um método é seguir investigando um caminho através do qual uma certa finalidade ou um certo objetivo é alcançado. No caso do conhecimento, é o caminho ordenado que o pensamento segue por meio de um conjunto de regras [...]. O método é, portanto, um instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimentos.

¹³ O projeto aborda as emoções de mulheres. O canal no Youtube e Instagram: Mulheres e Novelas.

Na busca por um caminho para alcançar os objetivos deste estudo, a presente tese foi dividida em etapas. A primeira parte foi destinada à revisão da literatura, apresentada nos capítulos de números 1 ao 4, que esclareceu o percurso sobre a formação socioemocional de professoras na Educação Infantil e as contribuições das neurociências para a educação, de modo especial para a infância, por meio de pesquisas científicas e diretrizes destinadas ao bem-estar docente no seu processo de ensino-aprendizagem com crianças.

Diante desse contexto, foi necessário indagar: Quais práticas podem ser trilhadas para que a educação socioemocional se torne norteadora do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil? De modo mais profundo: a) Como a organização do espaço escolar, muitas vezes disciplinador e opressivo, pode ser um instrumento que propicie às professoras e crianças a vivência da afetividade?; b) Quais mediações feitas pela professora, dentro de uma educação que partilha valores democráticos, éticos e participativos, inserem essas competências na formação docente e nas atividades pedagógicas?; c) Em que medida o espaço escolar favorece ações docentes como um ser social que toma decisões e expressa sentimentos e emoções?

Para responder às questões deste estudo, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, em quatro escolas da Educação Infantil, constituído por professoras formadoras do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. O objetivo da pesquisa foi compreender a relevância das competências socioemocionais docentes para prática pedagógica e a relação com a criança, a partir do olhar das professoras da educação infantil.

Mais especificadamente, visou i) Clarificar o conceito de competências socioemocionais e contextualizar a literatura no Brasil; ii) Identificar o aporte das neurociências no processo de formação de professoras da educação infantil; iii) Identificar se os ambientes escolares promovem o encorajamento da expressão das emoções docentes; iv) Analisar como as professoras percebem essas competências que lhes permitem pôr em prática nas suas atividades pedagógicas com as crianças.

Desse modo, este capítulo é destinado à apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, através da análise das entrevistas com as professoras da Educação Infantil, definindo o local da pesquisa, os tipos de pesquisa, o universo escolhido, os instrumentos usados e a forma que ocorreu a análise dos

dados.

6.1 Lócus e participantes da pesquisa

O local do estudo foi o município de Crateús – Ceará (Figura 13). A escolha se deu por ser a região de trabalho da autora e pela facilidade do campo de trabalho com as professoras formadoras do Estágio Curricular na Educação Infantil, componente obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Figura 12 – Divisão geográfica de Crateús – Ceará.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/Crateus>.

O município de Crateús está localizado no sertão de Crateús/Inhamuns, Ceará, no Nordeste brasileiro, caracterizado pelo bioma Caatinga, típico dos sertões semi-áridos. O nome de Crateús tem raiz indígena, “Kraté = coisa seca; Yu = lugar muito seco) e está também associada à tribo Karatiu ou Karati, que foi antiga habitante da região.” (MONTENEGRO, 2004).

Crateús se localiza a cerca de 350 km de distância da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará. Limita-se com as cidades de Ipaporanga, Independência, Novo Oriente e com o estado do Piauí (IBGE, 2015). O município é contemplado com

apenas uma instituição pública de ensino superior que oferta o curso de Licenciatura em Pedagogia, criado em 1988 pela Faculdade de Educação de Crateús – FAEC da Universidade Estadual do Ceará – UECE, e uma instituição particular, a Universidade Vale do Acaraú – UVA.

O universo da pesquisa foi composto por 18 (dezoito) professoras de instituições públicas da Educação Infantil que participaram como formadoras do Estágio Curricular na Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

As entrevistas ocorreram durante os meses de maio a julho de 2019, referente aos meses de participação e regência dos estagiários do curso de Pedagogia nas escolas, na sala de aula, após o término das atividades da Educação Infantil, com horário agendado previamente e autorização das instituições.

Compuseram o perfil da amostra final desta pesquisa 18 (dezoito) professoras de Educação Infantil. Para a coleta dos dados, na primeira parte do instrumento, procedeu-se a categorização socioeconômica e demográfica das participantes, conforme a Tabela 5, que traz a distribuição de frequências das variáveis que caracterizam essas docentes.

Tabela 5 – Frequências das variáveis que caracterizam as docentes entrevistadas.

Variável	Frequência	
	F	%
Formação Acadêmica		
Pedagogia	18	100%
Sexo		
Feminino	18	100%
Instituição em que se formou		
UECE	16	88,9%
UVA	2	11,1%
Idade (anos)		
De 21 a 30 anos	10	55,6%
De 31 a 40 anos	5	27,8%
De 41 a 50 anos	1	5,6%
De 51 a 60 anos	2	11,1%
Estado Civil		
Solteira	14	77,8%
Casada	2	11,1%
Divorciada	2	11,1%
Filhos		
2 filhos	3	16,7%
Nenhum	15	83,3%
Tempo de experiência como docente		
Até 5 anos	14	77,8%

6 a 10 anos	2	11,1%
Mais de 20 anos	2	11,1%
Grupo de crianças que atende		
Infantil II	2	11,1%
Infantil III	5	27,8%
Infantil IV	4	22,2%
Infantil V	7	38,9%
Número de crianças na sala		
18 a 20	8	44,4%
21 a 23	7	38,9%
24 a 26	2	11,1%
27 a 29	1	5,6%
Presença de assistente		
Não	12	66,7%
Sim	6	33,3%
Carga horária diária de trabalho		
Até 4 horas	3	16,7%
De 5 a 8 horas	12	66,7%
De 9 a 12 horas	3	16,7%
Possui outra atividade remunerada		
Não	14	77,8%
Sim, 8h/dia	1	5,6%
Sim, cabelereira, 8 h/dia	1	5,6%
Sim, doceira, 4 h/dia	1	5,6%
Sim, fabrica chaveiros, 3 h/dia	1	5,6%

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Como mostra a Tabela 5, os resultados se referem às variáveis idade, sexo, formação acadêmica, estado civil, tempo de profissão docente, quantidade e faixa etária de crianças que atende, carga horária de trabalho e existência de atividades não remuneradas.

As participantes da pesquisa eram preponderantemente formadas pela Faculdade de Educação de Crateús, campus da Universidade Estadual do Ceará – UECE (88,9%). O restante (11,1%) tinha formação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú – UVA, com aulas apenas nos finais de semana e com a cobrança de mensalidades.

As professoras tinham em média 30,8 anos de idade, a mediana era de 27 anos de idade e o desvio padrão de 11,15 anos, resultando num coeficiente de variação igual a 0,36 para a distribuição de idade das professoras, que mostra moderada variabilidade da idade das professoras avaliadas. A maioria (55,6%) era da faixa etária de 21 a 30 anos, 27,8% dos 31 a 40 anos, 5,6% dos 41 a 50 anos e 11,1% dos 51 a 60 anos. Quanto ao estado civil, 77,8% eram solteiras, 11,1% eram casadas e 11,1% estavam divorciadas. No que diz respeito à maternidade, 83,3% não tinham filhos e 16,7% tinham dois filhos.

Quanto ao tempo de experiência em sala de aula com crianças, 77,8% tinham até 5 anos de experiência, 11,1% tinham de 6 a 10 anos e 11,1% tinham mais de 20 anos de docência.

As turmas em que as docentes trabalhavam eram predominantes do Infantil V (38,9%), do Infantil IV (22,2%), do Infantil III (22,2%) e do Infantil II (11,1%). Em relação ao número de crianças em sala, 44,4% tinham turmas de 18 a 20 crianças, 38,9% de 21 a 23 crianças, 11,1% de 24 a 26 crianças e 5,6% de 27 a 29 crianças. O número médio de crianças na turma era de 21,2 crianças, a mediana de 21 crianças e o desvio padrão igual a 2,9, o que resulta num coeficiente de variação igual a 0,14 e demonstra baixa variabilidade do número de crianças nas turmas em que as docentes trabalhavam.

A maioria das docentes trabalhavam sem a presença do acompanhamento de assistentes pedagógicas (66,7%) e 33,3% contavam com a presença dessa profissional. No que se refere à carga horária de trabalho, era de até 8 horas por dia para 66,7% das entrevistadas, até 4 horas para 16,7% e de até 12h para 16,7%. As docentes que não tinham outra atividade remunerada somavam 77,8% do total e o restante tinha outras atividades com remuneração. As atividades citadas foram as de doceira, cabeleireira e fabricante de chaveiros.

6.2 Natureza e tipos de pesquisa

A pesquisa foi realizada conforme orientação qualitativa, através da coleta dos dados diretamente no espaço investigado, com contato direto da pesquisadora com os fenômenos que se desenvolveram em uma situação natural e rica em dados descritivos. À medida que os dados foram coletados e agrupados, a pesquisadora elaborou as proposições. Desse modo, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela “[...] descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos.” (MARTINS, 2008, p. xi).

Na visão de Goldenberg (2004, p.4),

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória.

De acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa, esta investigação intencionou abordar as experiências cotidianas de professoras da educação infantil que eram também formadoras do Estágio Supervisionado na Educação Infantil: i) observação não participante do espaço escolar; ii) entrevistas junto às professoras, com a exposição de opiniões sobre sua prática pedagógica no que diz respeito às competências socioemocionais.

Nessa perspectiva, o emprego do método qualitativo de investigação na geração de conhecimento permitiu adotar uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos. Convém reiterar que essa abordagem constitui uma alternativa apropriada quando se busca identificar e explorar os significados dos fenômenos estudados e a interação que estabelecem, pois possibilita estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenômenos sociais.

É relevante destacar também que, na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não é a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas o aprofundamento da compreensão sobre uma organização, uma instituição, uma trajetória de vida e de formação (GOLDENBERG, 2004).

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), as características da pesquisa qualitativa são:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Desse modo, o método empregado foi o estudo de caso, considerado adequado para os propósitos desta investigação por conta da proposta de investigar sujeitos com características particulares, inseridos em um contexto socioeducacional específico, as instituições de Educação Infantil, com destaque para os processos envolvidos nas relações entre professoras e suas experiências subjetivas no trabalho docente com crianças.

O estudo de caso apresenta um caráter flexível em seu planejamento, pois enfatiza a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo

e exibindo a simplicidade nos procedimentos, e permite a análise de uma forma ampla e profunda dos processos e das relações (GIL, 2010).

6.4 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados

Foi realizada uma pré-testagem do instrumento para efeito de análise das competências socioemocionais com 52 professoras durante os semestres de 2018.1, 2018.2 e 2019.1, período de estadia da pesquisadora como docente em uma universidade pública da região. As professoras participantes do estudo eram também formadoras dos estudantes do curso de Pedagogia no Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Após adequação e reformulação do instrumento da entrevista, ele foi aplicado com 18 professoras participantes da turma do estágio. Essa amostra foi obtida a partir interesse em participar voluntariamente. Junto às professoras participantes, o procedimento de recolha de dados obedeceu às seguintes orientações: (i) esclarecer a natureza da investigação; ii) explicitar as instruções referentes ao tempo de entrevista e a confidencialidade das respostas e iii) mostrar disponibilidade para esclarecer eventuais dúvidas.

De acordo com Minayo (2010), a entrevista é uma forma privilegiada de interação social e pode ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. No caso das entrevistas estruturadas, há uma combinação de perguntas, fechadas e abertas, precisamente elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, as perguntas são previamente formuladas e diretivas. Deve-se trabalhar muito bem o roteiro utilizado na pesquisa e o pesquisador deve ter bastante conhecimento sobre o tema, inclusive para elaborar as alternativas de resposta (MANZINI, 2012).

A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). É um processo de responsabilidade do pesquisador e do sujeito coautor, visto que requer preparo do pesquisador para conduzir a conversa e disposição do entrevistado para colaborar respondendo às perguntas. Somente assim o processo será bem-sucedido.

No entanto, “muitas vezes, por exemplo, é necessária uma aproximação maior com o campo de observação para melhor definimos outras questões, tais como os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa” (MINAYO, 2010, p. 31). Devemos organizar uma pesquisa que tenha validade e que possamos, como pesquisadores, desenvolver, isto é, deve ser cautelosamente pensada para ser executada.

O instrumento para coleta de dados foi dividido em duas partes. A primeira parte contém um questionário que recolheu informações sobre variáveis pessoais e profissionais, constituído por 12 itens de carácter sociodemográfico (idade, sexo, estado civil, número de filhos, formação académica) e de carácter socioprofissional (carga horária de trabalho, número de crianças atendidas, horário laboral predominante, atividade extraescolar e a situação contratual).

A segunda parte foi composta por 20 (vinte) itens com perguntas abertas, dividido em cinco dimensões das competências socioemocionais desenvolvidas no ambiente escolar. Segue abaixo a Tabela 6 com as dimensões de construção do roteiro:

Tabela 6 – Escala de avaliação das competências socioemocionais docentes.

Dimensão	Perguntas
1 Autoconsciência em Educação socioemocional itens (1-5)	Durante sua formação inicial e continuada, foram contempladas as dimensões emocionais aplicadas ao processo educacional? E sobre Neurociências no âmbito educacional? (item 1); Ao final de uma semana de trabalho, o que mais atrapalha o seu bem-estar? Fadiga física, fadiga cognitiva, fadiga emocional. Justifique sua resposta com um exemplo ou como você percebe esta fadiga: exemplifique. (item 2); Considerando as necessidades e particularidades das crianças, para o bom desenvolvimento da prática docente da Instituição de Educação Infantil como você se sente em relação: A) os Espaços físicos. B) Aos materiais. (item 3); Durante o exercício da sua profissão, já surgiram dúvidas quanto a sua escolha? (item 4); Entre as funções que competem o trabalho docente na educação infantil, assinale e justifique quais te exige mais emocionalmente? (item 5).
2 Automotivação na prática itens (6-10)	Você vê o seu trabalho como uma forma de contribuir ao mundo positivamente? De que maneira? (item 6); Quais os sentimentos e emoções mais presentes no seu local de trabalho? (item 7); Quem é sua maior inspiração no trabalho que desenvolve com as crianças? Por quê? (item 8); Você se percebe persistente em seus objetivos educacionais diante de fortes obstáculos? (item 9); O que lhe dá mais felicidade na vida? (item 10).
3 Autocontrole itens (11-15)	No trabalho que realiza com a Educação Infantil, você já vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, que envolvesse o controle de suas emoções? Pode relatar? (item 11);

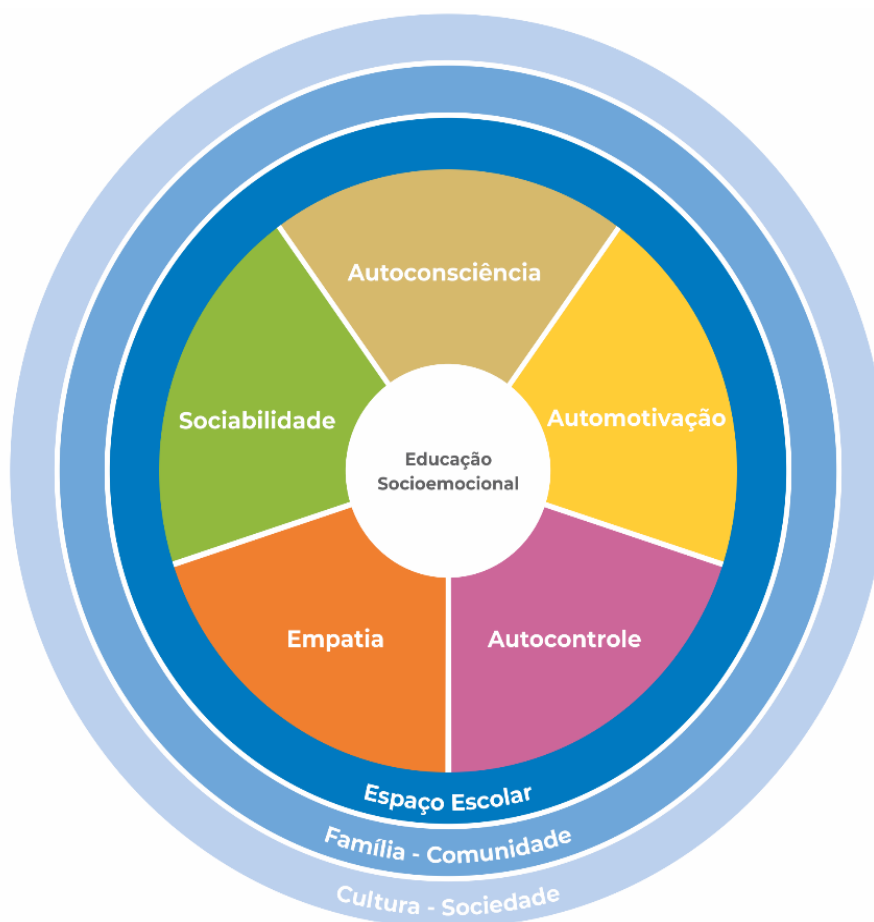
	Como você reage diante de feedbacks sobre o seu trabalho com as crianças? (item 12); A criança pode manifestar muitas situações adversas de agressividade e resistência às atividades. Como costuma enfrentar essas situações? (item 13); A instituição que você trabalha oferece algum tipo de ação preventiva que possa contribuir para o seu bem-estar? (item 14). Como você procura trabalhar o bem-estar de suas emoções? (item 15).
4 Empatia itens (16-20)	Você se percebe identificando com facilidade os sentimentos das crianças e/ou dos adultos mais próximos, mesmo que não expresse verbalmente? (item 16); você compartilha as atividades/projetos desenvolvidos com as crianças com outras professoras? (Item 17); Frequentemente, as pessoas te procuram para pedir ajuda e/ou aconselhamentos? Você tem facilidade de se relacionar com as pessoas do seu ambiente de trabalho? Na sua opinião, quais são os conflitos mais frequentes na escola? De que forma busca resolvê-los? (item 19). Cite situações, na sua experiência na Educação Infantil, onde se colocou no lugar do outro. Elenque as suas emoções a partir dessas situações (item 20).
5 Sociabilidade itens (21-25).	Você tem facilidade de se relacionar com as pessoas do seu ambiente de trabalho? De que forma? (item 21). Você prefere trabalhar sozinha ou em grupo? Por quê? (item 22); descreva um pouco como é sua relação com as famílias das crianças – já enfrentou alguma dificuldade? (item 23). Na maior parte do tempo, as interações entre seus colegas de trabalho são positivas ou negativas? (item 24). Você considera que a demanda emocional nas interações com as crianças e adultos, influencia no exercício da docência? (Item 25).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Goleman (2019) e Casel (2020).

O roteiro final da pesquisa foi construído com base no *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL*, desenvolvido na Universidade de Illinois em Chicago, com o objetivo de fornecer recursos e evidências científicas para a promoção de competências sociais e emocionais do indivíduo. Com esse foco, o instituto busca reunir e promover pesquisas, influenciando as políticas educacionais para a prática das competências socioemocionais em sala de aula (HROMEK; ROFFEY, 2009; WILLEMSSENS, 2016).

A principal meta do programa *Social and Emotional Learning (SEL)* é promover o desenvolvimento de cinco conjuntos inter-relacionados de competências cognitivas, afetivas e comportamentais: **autoconhecimento, autogestão, percepção social, gestão de relacionamento e tomada de decisão responsável** (CASEL, 2005). Apresento na Figura 13

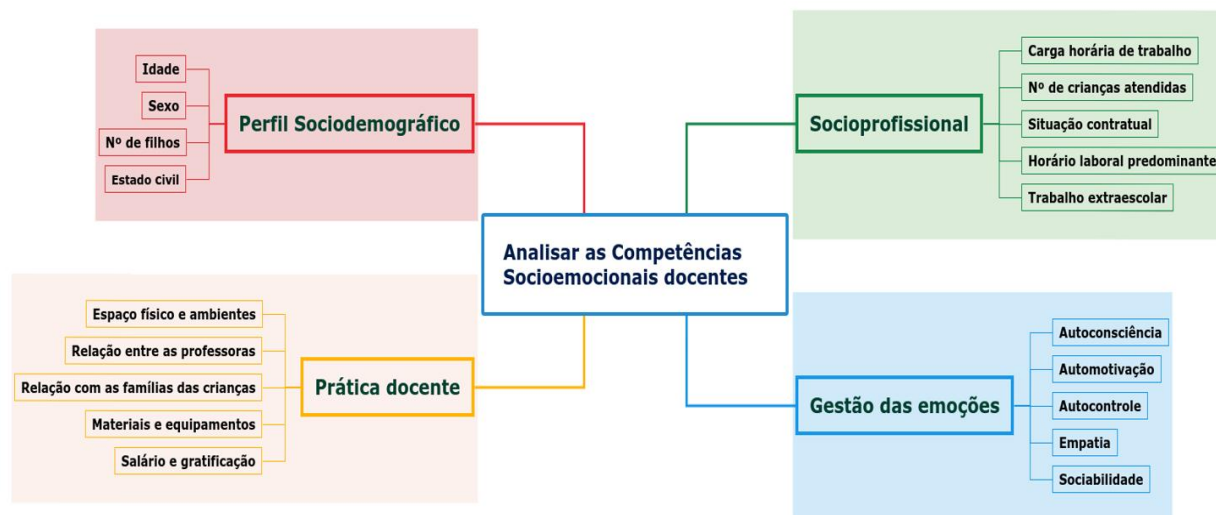
Figura 13 – Programa Social and Emocional Learning.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Casel (2020).

Assim, a educação socioemocional tem o objetivo de desenvolver nas professoras atitudes e comportamentos para lidar, de forma eficaz e ética, com situações e desafios do trabalho docente com crianças. Segundo Casel (2020), o conjunto de habilidades integra as competências sociais e emocionais do indivíduo que devem constituir também o currículo de professoras da Educação Infantil.

Figura 14 – Representação esquemática do roteiro de coleta dos dados.



Fonte: Elaborado pela autora através do *Software Mindomo*.

As questões da segunda parte do roteiro foram formuladas refletindo os cinco eixos da educação socioemocional e as respostas das (52) cinquenta e duas docentes nos anos anteriores, referentes às professoras das turmas de Estágio na Educação Infantil dos semestres 2018.1, 2018.2 e 2019.1, durante a fase da pré-testagem do instrumento de coleta de dados. Vale salientar que os primeiros instrumentos eram voltados para dados quantitativo, ou seja, não havia questões abertas para as professoras relatarem sobre suas emoções aliadas ao fazer docente.

As questões relacionadas às práticas docentes também foram elencadas por essas professoras, sempre associando as estimas afetivas com os itens: relação com outras docentes, com a gestão escolar e com as famílias das crianças; espaços e ambientes; salários e remuneração e, por fim, materiais e equipamentos disponíveis. Após várias revisões e adequações, definimos 12 itens sociodemográficos e socioprofissionais e 20 itens com questões abertas, totalizando 32 itens para serem analisados.

6.5 Procedimentos éticos

Os procedimentos éticos na pesquisa científica são adequados para analisar a fidelidade do estudo de caso em pesquisa de natureza qualitativa. Assim, em atendimento ao exigido, o projeto foi encaminhado à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – UFC e recebeu parecer favorável conforme n.º 3.921.178. Ademais, a pesquisa seguiu os preceitos éticos e legais segundo a resolução n.º 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), que regulamenta as diretrizes e normas envolvendo pesquisa com seres humanos. Mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), assegura-se aos participantes total anonimato e sigilo, bem como a privacidade e o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalidade ou prejuízo para eles. Para garantir o anonimato dos entrevistados, suas identidades foram codificadas com a letra P de professor, seguida de um número correspondente à ordem de entrevista.

6.6 Análise dos dados

Na análise dos dados, foram considerados os aportes teóricos apresentados nos capítulos anteriores. No que se refere aos dados coletados através das entrevistas com as professoras de educação infantil, foram organizados por meio de análise estatística e de conteúdo, de acordo com os pressupostos de Bardin (2010).

Segundo Bardin (2010, p.19), “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição clara, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.”. Assim, para cada um dos casos, as ciências humanas oferecem um instrumento: a análise de conteúdo de comunicações. Essa técnica, ou melhor, a técnica utilizada na análise de conteúdo implica um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do material estudado.

Após a realização de todas as 18 entrevistas com 32 itens com respostas, percebi que tinha um exaustivo material para analisar. A avaliação do conhecimento

socioemocional das professoras da Educação Infantil se deu através de duas estratégias principais: i) análise estatística descritiva das respostas e ii) análise de conteúdo conforme os pressupostos de Bardin (2010).

No que diz respeito à análise descritiva dos dados, foi baseada em gráficos com as distribuições de frequências e cálculos de estatísticas descritivas (proporções, média, mediana, desvio padrão e coeficiente de variação - CV). Esse procedimento tem como objetivo sintetizar e caracterizar o comportamento das variáveis para traçar o perfil das professoras participantes (TRIOLA, 2008).

A partir das entrevistas, foi construído um banco de dados em planilha eletrônica. A análise estatística descritiva foi efetuada com o uso dos programas *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 23.0, e *Microsoft Excel* 2007.

Para a análise de conteúdo, as entrevistas foram transcritas na íntegra, formando um corpus de dados, e analisadas através do programa IRAMUTEQ (em francês, *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), versão 0.7 alpha 2. O IRAMUTEQ é uma ferramenta de informática para análise de textos que busca apreender a organização do discurso, informando as relações entre os mundos lexicais mais frequentemente enunciados pelo sujeito. (LAHLOU, 2012; RATINAUD; MARCHAND, 2012) e é licenciada por GNU GPL (v2). O IRAMUTEQ ancora-se no software R, para execução dos cálculos, e na linguagem Python. Por isso, neste trabalho foi utilizado também o R, na versão 3.1.1.

O R é um ambiente de computação numérica e possui uma linguagem de programação de boa qualidade para análise e simulação de dados, de código fonte livre e aberto. Tem adesão mundial, pois é gratuito e inclui implementações de uma variedade de métodos estatísticos tradicionais e modernos. Fornece, entre outras vantagens, uma linguagem de programação simples e gráficos de alto nível. Para execução do IRAMUTEQ, uma vez que ele não trabalha com planilhas em arquivos texto da *Microsoft*, foi usado também o aplicativo *OpenOffice*, versão 4.1.1. Desse modo, no próximo capítulo, constarão as análises dos dados com as professoras participantes deste estudo.

7 AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOCENTE

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. **Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.** Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. (Manoel de Barros, 2010, p.109, grifo nosso).

Durante muitos anos, as medidas para avaliar os aspectos cognitivos foram supervalorizadas em detrimento do conhecimento emocional. Como consequência, as avaliações da aprendizagem, no âmbito escolar, cobraram apenas a memorização de conteúdos passados pelo professor e a resolução de questões. Atualmente, tem ficado cada vez mais claro que as crianças e professoras da Educação Infantil precisam desenvolver outras habilidades, como a capacidade de resolver conflitos, de serem criativos, e possuírem boa comunicação para alcançarem o equilíbrio entre fatores racionais e emocionais.

Assim, refletir sobre uma educação socioemocional docente visando um papel protagonista das crianças é também pensar em como avaliar na perspectiva formativa as emoções docentes, pois, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), entendida como a reflexão da ação docente, a avaliação analisa aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais para promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Como trata-se de uma avaliação do processo, seus benefícios não estão associados somente aos resultados finais, mas a toda ação que é desencadeada e suas construções coletivas ao longo do processo educativo (CRONBACH, 1963; SCRIVEN, 1967; HOFFMANN, 1993).

Nesse entendimento, conforme diz Sordi (2002, p.67):

Avaliar implica o desejo de conhecer, tirar a máscara, ato de entregar que não pode ser imposto simplesmente. Daí a defesa de processos de avaliação regidos pela adesão voluntária, que sinalizam na direção do compromisso com os resultados avaliativos, dando-lhes consequência. (grifo da autora).

O presente estudo teve como principal objetivo compreender a dimensão socioemocional docente a partir das percepções das professoras da Educação Infantil sobre seus sentimentos e emoções no trabalho que desenvolvem com crianças. Para conhecer as percepções das professoras sobre suas emoções e sentimentos no trabalho com as crianças foi preciso “tirar algumas máscaras”, com crenças e sobrecarga de trabalho que já estavam cristalizadas nessas docentes.

Dessa forma, apresentarei, neste capítulo, a análise dos dados sobre a avaliação do conhecimento socioemocional das professoras da Educação Infantil que se deu através de duas estratégias principais: i) análise estatística descritiva das respostas (seção 7.1) e ii) análise de conteúdo conforme os pressupostos de Bardin (2010) (seção 7.2).

7.1 Análise Estatística Descritiva e categorização das respostas

Nesta seção, será apresentada a análise estatística descritiva dos dados coletados. Nas subseções seguintes, foram feitas a descrição e categorização das respostas, subdivididas de acordo com os eixos do instrumento de avaliação: Eixo 1 – Autoconsciência em educação socioemocional; Eixo 2 – Automotivação docente; Eixo 3 – Autocontrole e resiliência; Eixo 4 – Empatia; e Eixo 5 – Sociabilidade.

7.1.1 Autoconsciência em educação socioemocional

Na sociedade atual, para que as professoras da Educação Infantil sejam capazes de responder às múltiplas solicitações e desafios da escola pública, é preciso que consigam identificar e gerir suas emoções para ter uma melhor participação individual e coletiva no âmbito escolar. Dentro dessa abordagem, serão apresentadas, nesta seção, a descrição e a análise das respostas das docentes a respeito da identificação das suas emoções e da autoconsciência sobre sua formação acadêmica, seus valores, crenças e limitações no trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

O Eixo 1 – Autoconsciência em educação socioemocional busca avaliar a compreensão das próprias emoções, dos valores, objetivos, da força e limitações das professoras, assim como os impactos causados por esses fatores GOLEMAN (2019); CASEL (2020).

Na primeira pergunta do roteiro da entrevista, foi questionado às participantes: (Q1)¹⁴ Durante sua formação inicial e continuada, foram contempladas as dimensões emocionais aplicadas ao processo educacional? E sobre Neurociências no âmbito educacional? Como resposta, todas as professoras declararam que não tiveram nenhuma formação a esse respeito durante a graduação e ressaltaram que também não fizeram formação continuada nessas áreas. Assim, é reconhecida a falta dessa formação, como dito por uma das entrevistadas:

(P1) Esta formação faz falta. Porque às vezes a gente sente a necessidade de um apoio especializado. Muitas vezes, com as circunstâncias da escola, a gente se sente oprimida por tomar decisões que necessitam de passividade e do conhecimento sobre nossas emoções. E a gente quer resolver e não sabe como (grifo da autora).

Nos últimos anos, as habilidades interpessoais – em inglês, *Soft skills* – ou inteligência interpessoal, conforme nomeada por Howard Gardner (1995), começam a surgir nos currículos dos profissionais da educação como competência docente necessária, mas ainda estão longe de serem utilizadas na prática escolar, principalmente na formação inicial do professor, momento ideal para o desenvolvimento dessas competências. Mesmo com os evidentes resultados que favorecem a sua utilização para um desenvolvimento pleno de crianças e professoras, a adoção desse tipo de competência ainda tem um longo caminho a percorrer para a sua implantação no currículo de professoras da Educação Infantil. Como visto, nenhuma das 18 participantes relataram ter cursado ou experienciado alguma formação que envolvesse a dimensão emocional aliada às práticas educacionais.

No que se refere ao aporte das neurociências como contribuição para as práticas educacionais, os sistemas escolares e as universidades no Brasil ainda não estão reconhecendo os contributos das neurociências aplicadas à educação nos cursos de formação de professores, como consequência, ainda temos um ensino regido por práticas expositivas e mecânicas. É preciso ter em vista que “a neurociência lança luz na docência”, exemplificando as particularidades do desenvolvimento infantil, e permite ao professor compreender melhor como ocorre o aprendizado em sala de aula (LIBERATO; SILVA, 2015).

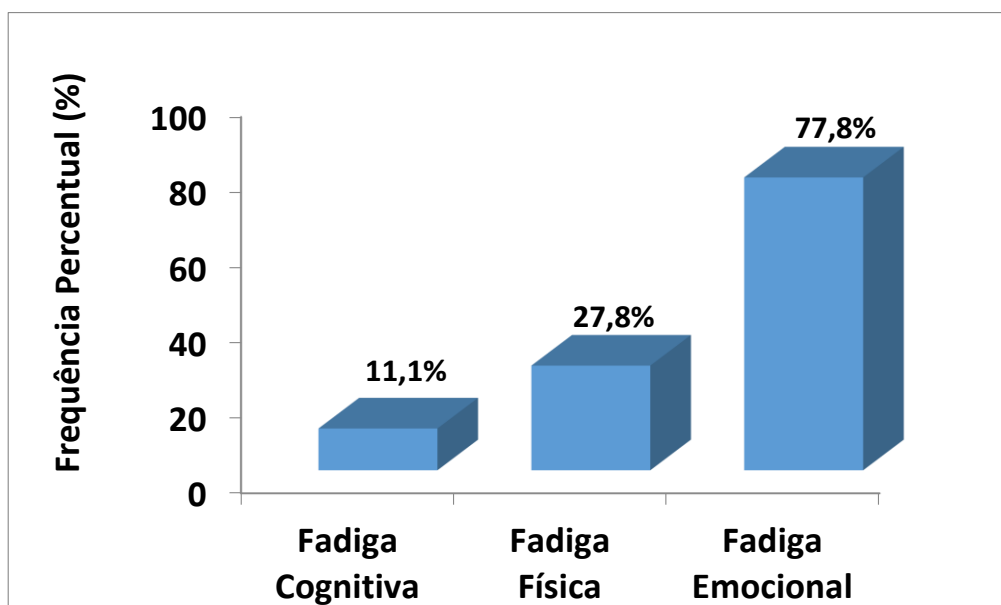
Alguns estudos apontam que os avanços na neurociência na próxima década desafiarão as práticas educacionais atuais, dado o enorme investimento em

¹⁴ Questão 1 do roteiro.

neurociência já realizado. No entanto, os benefícios potenciais precisam ser evidenciados, pois ajudam crianças em escolas e até mesmo jovens e adultos em universidades. Isso exigirá uma abordagem cooperativa e multidisciplinar entre educadores e neurocientistas (SHARPLES; KELLEY; 2015).

A distribuição de frequência do fator que mais aparece nas respostas das professoras de Educação Infantil ao responderem à pergunta: (Q2)¹⁵ Ao final de uma semana de trabalho, o que mais atrapalha o seu bem-estar? Apontei três tipos de fadigas: (Fadiga cognitiva, física e emocional). Todas citaram pelo menos uma das três fadigas, como pode ser verificado na Figura 15.

Figura 15 – Distribuição de frequência do fator que mais afeta o bem-estar das docentes.



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme percebemos na figura 15, o fator de maior frequência é a **Fadiga Emocional**, citada por 14 professoras (77,8%). As referências à fadiga emocional são feitas de forma direta no discurso sobre essa questão:

Ao final de uma semana **me percebo emocionalmente estressada**. (P18).

No final de semana **me sinto um pouco cansada** por ter que trabalhar e estudar todos os dias e ainda ter que me deslocar da minha cidade para outra cidade onde trabalho. (P15).

¹⁵ Questão 2 do roteiro.

Como estou com muitos anos na educação, **o emocional está muito abalado**. (P13).

O emocional fica extremamente sensível, quando chega o final de semana **por qualquer coisa eu estou chorando**. Sinto com muita coisa acumulada, vendo que não estou dando conta. Fico me cobrando, achando que devia dar o meu melhor e vejo que não estou dando... Então, **penso que não estou conseguindo. Me sinto incapaz!** (P3).

O abalo físico, a gente toma um banho, relaxa. Mas **a questão emocional é a que mais me pega**. (P1) (grifos da autora).

Três professoras (16,7%) apontam o agravo emocional causado pelo excesso de trabalhos, além do exercício da docência na escola:

Após o trabalho, **ainda tenho outras demandas: filhos e casa para organizar**. Então fica tudo nas minhas costas. (P8)

No decorrer da semana são muitas demandas, desde um bom dia alguém dá ruim, **quando a gente faz um trabalho que não recebe a devolutiva. Me sinto esquecida**. Em parte, entendo, mas **não deixo de me sentir entristecida e esquecida**. (P2) (grifo da autora).

As docentes que citaram a **Fadiga Física** como fator que mais atrapalha seu bem-estar ao final de uma semana de trabalho apontaram, principalmente, o estresse vocal, dado o uso excessivo da voz; dores nas pernas e na coluna devido ao fato de ficarem todo o tempo em pé durante as atividades para atender a um número elevado de crianças; e a necessidade de dormir mais e ter mais descanso. Os seguintes discursos expõem essas queixas:

São muitas crianças e **demandam um ritmo e preparo físico**. (P6)

O **estresse é vocal acaba mexendo com minhas emoções**, já tive que **pedir um afastamento**, a gente trabalha muito de forma excessiva com a voz. São muitas cobranças por resultados... (P12)

Prefiro ter um contato direto com as crianças, ou seja, mais próximo, ao realizar qualquer atividade seja de experiências físicas ou atividades escritas gosto sempre de abaixar-me como forma de me aproximar da criança, dando-lhe maior assistência. No entanto, **em uma turma de infantil II, com muitas crianças acaba por se tornar um trabalho árduo** e ao final do dia ou semana a fadiga física, **dores nas costas e enxaquecas são frequentes**. (P9) (grifo da autora).

As professoras que citaram **Fadiga Cognitiva** especificaram alteração de memória e dificuldade de concentração, muita dor de cabeça, peso na cabeça, cansaço mental e necessidade de dormir mais. Os dados relacionados às principais fadigas que as professoras relatam sentir comprovam a urgência de um olhar mais sensível sobre as condições que essas profissionais vivenciam dentro dos espaços públicos escolares. Vieira (2007b, p. 11) constata a necessidade de novas perspectivas para o aprendizado das emoções e seus benefícios no campo da educação:

Por que a gente mexe tanto no que está fora da gente e não atenta para o que está dentro da gente? Vai nos fazer mais felizes, vai nos fazer ganhar mais, vai nos fazer gastar melhor, vai nos fazer ter mais saúde, é bom para todo mundo. **Por que as pessoas responsáveis pela educação não estão mais atentas para isso?** (grifo da autora).

Penteado e Neto (2019, p. 148), ao realizarem uma revisão com publicações recentes sobre a saúde do professor, identificaram os principais aspectos atribuídos às questões, quais sejam: “epidemiológicos, de naturalização da problemática na docência, das políticas públicas, organização do trabalho docente e identidade profissional docente”.

Os autores mostraram, ainda, que a sociedade parece possuir a invisibilidade do corpo, da saúde e do cuidado docente no campo educacional, a qual se manifesta:

- (1) **no esquecimento ou na negação do corpo** e das próprias necessidades ante a dedicação para com os outros;
- (2) na **dificuldade em perceber, ler e interpretar sintomas do sofrimento** com o trabalho;
- (3) no **maniqueísmo no trato com o corpo**;
- (4) no **disciplinamento e no controle do corpo** e das suas manifestações e expressões (seja no habitus professoral, seja na linguagem, psicodinâmica ou psicossomática);
- (5) na **naturalização do mal-estar e dos problemas, sofrimentos e adoecimentos**;
- (6) na **baixa autonomia e desvalorização social** que repercutem na falta de expectativas;
- (7) em certa “satisfação” ao afirmar, perante os colegas, que **trabalhou até se exaurir**;
- (8) no **prolongamento do tempo em sofrimento** e na **demora em buscar ajuda profissional**;
- (9) na **dificuldade de enxergar e estabelecer limites referentes às demandas de trabalho**, às responsabilidades assumidas e à administração do tempo de trabalho na relação com o processo de saúde-doença e a qualidade de vida;
- (10) na postura modelar de perfeição e virtuosismo, a **impedir o professor de assumir sua condição humana diante dos alunos e colegas**, bem como diante de dificuldades, dúvidas, necessidades, dilemas, conflitos e/ou

algo que lhe escapa, que não conhece, não sabe, não consegue e que errou (e que, portanto, necessitaria de apoio e ajuda de dentro e de fora da docência, rompendo o isolamento que caracteriza o trabalho docente); (11) na **falta de cultura colaborativa e de partilha na docência** (que demanda outras formas de compreensão dos processos de formação e desenvolvimento profissional) (PENTEADO; NETO, 2019, p. 148, grifos da autora).

As falas das professoras entrevistadas retratam bem a literatura científica acerca dos problemas de saúde e adoecimento docente no Brasil (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Além de uma maior frequência de fadiga emocional, a amostra apresentou relatos de problemas comportamentais, enxaquecas, distúrbios da voz e das doenças osteomusculares, doenças as quais atingem os docentes, principalmente do ensino público. Também foram relatados disciplinamento e controle do corpo e dificuldade existente para procurar e ter acesso à ajuda profissional.

Em relação à dimensão arquitetônica da escola, foi perguntado: (Q3)¹⁶ Considerando as necessidades e particularidades das crianças, para o bom desenvolvimento da prática docente da Instituição de Educação Infantil como você se sente em relação: a) Aos Espaços físicos; b) Aos materiais e mobiliários. Como podemos observar abaixo, somente duas docentes (11,1%) não reclamaram dos espaços, ao declarar:

O espaço físico da escola é grande, com boa estrutura. Banheiros adequados ao tamanho das crianças” (P8); e que “A estrutura é excelente.

Os móveis da sala e banheiros são excelentes, de acordo com os tamanhos das crianças. **A sala é iluminada**, com todas as luzes funcionando. Na escola não tem parque, mas temos bonecos, boliche, bola, corda para eles brincarem à vontade, desenhos para pintarem durante o recreio (P4) (grifo da autora).

Já a Tabela 7 apresenta as frequências das principais citações negativas feitas pelas professoras sobre o espaço físico das escolas. As citações mais frequentes, mencionadas por 33,3% (6 professoras), foram que a “Escola não tem uma boa estrutura” e que a “Escola não é adequada para crianças com fatores de risco para acidentes”.

¹⁶ Questão 3 do roteiro de entrevista.

Tabela 7 – Principais citações negativas feitas pelas professoras sobre o espaço físico.

Avaliações negativas para o espaço físico citadas	Número de professoras que citou	%
Escola não tem uma boa estrutura	6	33,3%
Escola não é adequada para crianças com fatores de risco para acidentes	6	33,3%
Espaço físico ruim, quente, apertado, salas pequenas	3	16,7%
Espaços insuficientes para a demanda e necessidade das crianças	3	16,7%
Escola mal cuidada, suja	2	11,1%
Precária	2	11,1%
Escola tem muitas limitações	2	11,1%
Banheiros não são adequados ao tamanho das crianças	1	5,6%
Não pode aproveitar os espaços para a realização de atividades	1	5,6%
Não tem sala de professores	1	5,6%
Salas sem entradas de ar	1	5,6%
Falta manutenção dos espaços	1	5,6%
Existe quadra, mas não é coberta	1	5,6%
Salas de estruturas estáveis (não pode alterar o lugar das cadeiras)	1	5,6%

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme percebido através das observações dos espaços físicos das instituições e dos relatos das professoras, a dimensão arquitetônica na visão das professoras não contribui para suas práticas pedagógicas. Vale destacar alguns discursos sobre a avaliação do espaço físico:

Usamos pinturas, gravuras, e exposição de desenho, entre outros atrativos para deixar o espaço físico mais estimulante e atraente aos olhos das crianças que gostam de cores e ambientes alegres. Mas, **enquanto educadora sinto-me angustiada ao chegar no ambiente educacional e ver o parque inteiro destruído sem nenhuma estrutura para atender as necessidades das crianças** de brincar, se movimentar e expressar-se, algo que é de extrema importância para que as crianças comecem a construir sua autonomia, se socializar e lidar com alguns conflitos entre si. **As salas de aula sem ventilação, paredes manchadas e muitas vezes, caindo.** (P9)

A escola me passa medo, porque a estrutura não é plana. Não é um espaço adequado de escola, há calçadas altas e as crianças brincam, então, por muitas vezes eu tenho receio de acontecer algum acidente. (P5)

Os espaços físicos não são adequados para as crianças de 2 anos de idade. Os ambientes do parquinho são antigos e altos. Não oferecem proteção para as crianças. As crianças correm risco de vida. Me sinto insegura e medo. (P6)

Me sentia um animal preso. Não tinha como escapar. Salas muito pequenas, sem entrada de ar. Era só uma porta de entrada, **muito quente – a sala ficava de frente para o sol.** (P1)

Precários, quando chove as crianças não podem sair para o pátio. (P2)

A instituição foi projetada estruturalmente para atender crianças, até porque era é modelo do pro-infância do governo federal, porém não é aproveitada. Por exemplo, existe um parque, mas sem manutenção nenhuma. **As crianças corriam perigos e não podiam usar esses espaços.** (P7) (Grifo da autora).

As docentes ressaltam ainda que a condição do espaço físico pode influenciar a qualidade do trabalho docente:

Esses espaços **deveriam ser melhores para o bom trabalho docente.** (P18).

A instituição não se encontra nas mais maravilhosas situações, infelizmente. O que pode dificultar a prática docente dentro de uma instituição e **interromper o desenvolvimento das crianças.** (P16)

A desorganização dos espaços provoca desestímulo nas professoras, demonstrado de formas tanto diretas, ao facilitar ou impedir determinadas atividades, como simbólicas, relacionadas à intenção e valores das pessoas que administram esse espaço.

É preciso ressaltar que, em vários momentos da história da infância, a arquitetura escolar destinada à Educação Infantil recebeu a atenção de diversos estudiosos: a proposta pedagógica de Maria Montessori; os modelos arquitetônicos de Froebel, denominados de Jardins de Infância; a integração dos espaços educativos das escolas maternas de Margaret Macmillan; e a pedagogia da escuta de Loris Malaguzzi são alguns exemplos de estudos na área da infância que enaltecem a importância da organização dos espaços escolares. “Esses elementos são importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensino e da aprendizagem.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 23).

Ao avaliarem os materiais disponíveis nas instituições em que lecionam, só quatro docentes (22,2%) não reclamaram dos materiais. Uma afirmou “Temos um banco de materiais, o gestor é muito preocupado com a quantidade de materiais. Então, a cada ano temos mais. Então considero bom.” (P12). Outra garantiu “Não

falta, a gente nunca fica sem material” (P13), enquanto outra declarou “Os materiais são suficientes” (P6). Por fim, outra confirmou “Há material didático suficientes, porque o município repassa” (P2). Entretanto, 77,8% das professoras discordam dessas declarações.

A Tabela 8 traz as frequências das principais citações negativas feitas pelas pedagogas sobre os materiais disponíveis nas escolas. A citação mais frequente foi a de que os materiais são insuficientes (27,8%).

Tabela 8 – Principais citações negativas feitas pelas docentes sobre os materiais disponíveis nas escolas.

Avaliações negativas para o espaço citadas	Número de pedagogas que citou	%
Material insuficiente	5	27,8%
Materiais são escassos	3	16,7%
Professores e pais têm que comprar ou produzir materiais	3	16,7%
Não há higiene com os materiais	2	11,1%
Tem material, mas é limitado	2	11,1%
Não há variedade de material	1	5,6%
Não tem brinquedos	1	5,6%
Brinquedos insuficientes	1	5,6%
Livros não são renovados	1	5,6%

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

É relevante destacar alguns discursos das professoras sobre a avaliação de materiais:

É angustiante realizar atividades e não ter lápis, colas, papéis e brinquedos suficientes para todos. Em outros casos preparamos aulas diferenciadas, com novas possibilidades de aprendizagem, mas acho chegar **à instituição a falta de amparo material é enorme** e torna quase impossível diversificar no quesito de situações de aprendizagem, em alguns casos nos reinventamos com possibilidades mais simples que não demandem o uso de tantos materiais. (P9).

Minha insatisfação é mais com a falta de variedade de recursos que podem ser utilizados com as crianças para ajudar em seu desenvolvimento, pois infelizmente a instituição não dispõe essa variedade de recursos, e isso chama atenção das crianças, quando levamos algo diferente para sala de aula, é algo diferente, mas que irá contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem. (P17).

Os materiais já são bem escassos. Não tem tantos brinquedos. **Preciso comprar ou fazer campanha**. As famílias e as professoras doam.” (P8).

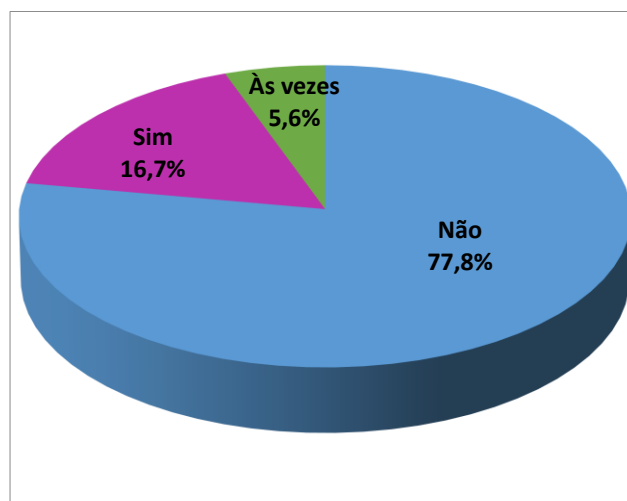
Os materiais são escassos, tem livros, mas não são renovados. Os jogos e a parte de criação é o próprio professor que tem que confeccionar. Então, se a professora quer fazer algo diferente ele tem que construir. A escola não oferece esse apoio. (P7).

Os materiais existentes **são oriundos das produções das professoras**. Isso acarreta carga horária de trabalho extra, pois passamos muito tempo, **além da carga horária de sala de aula com as crianças, construindo material didático**. (P3).

Precisamos **retirar do seu próprio bolso** para garantir uma educação para aquelas crianças. (P15).

Na (Q4)¹⁷ as professoras foram indagadas se, durante o exercício da profissão, surgiram dúvidas quanto à escolha da profissão docente. A distribuição de frequências das respostas pode ser vista na Figura 16. Como mostra a figura, predomina a frequência de pedagogas que nunca tiveram dúvidas quanto à escolha (77,8%).

Figura 16 – Distribuição de frequências sobre dúvidas quanto à profissão.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Entre as respostas daquelas que responderam que nunca tiveram dúvidas quanto à escolha da profissão”, percebem-se declarações com muita certeza:

Eu sempre tive **certeza de que queria ser professora...** (P8)

Sempre quis ser professora. (P11)

Sempre fui muito **focada nas minhas escolhas** (P13)

¹⁷ Questão 4 do roteiro de entrevista.

Sempre estive decidida, estabeleci isso como meta de vida e sempre me **preparo e qualifico para ser uma boa professora.** (P1)

Sempre tive muita convicção. (P5)

Todos os dias **confirmando a felicidade de minha escolha.** (P4)

Tudo que faço tem sentido e propósito. Estudo em busca de novos conhecimentos, e esperança de **uma profissional que contribui positivamente na aprendizagem das crianças.** (P18)

Amo estar com as crianças, o amor, carinho, o que eles transmitem não tem preço. **As crianças nos ensinam a sermos mais compreensíveis e amorosas.** (P14)

As professoras citam que a certeza da escolha supera, inclusive, críticas negativas, julgamentos e desmotivações alheias:

Mesmo que as pessoas julguem tal profissão de forma negativa, para mim esse sentimento não existe, pois **eu acho gratificante poder trabalhar com crianças**, a cada dia é como se despertasse um sentimento novo, aprendizagem nova. **É uma das profissões mais desafiadoras e encantadoras** que eu acho, e me encontrei aqui. (P16)

Hoje percebi que **fiz a escolha certa apesar das críticas da família**, pois só de você pôr em prática tudo aquilo que foi estudado é motivo de alegria e ter crianças que independente de quem você é, eles sempre estão alegres te abraçando, construindo seu conhecimento, junto com você... crescendo fisicamente e psicologicamente, sabendo que você teve influência naquilo, é algo extraordinário. (P17)

Mesmo sendo novata e ouvindo as professoras mais velhas dizer: Por que não escolhe outra profissão? Eles não incentivam e mesmo assim **continuam na carreira por anos desmotivando ou outros.** (P15) (grifo da autora).

No entanto, mesmo no discurso de quem declarou nunca ter tido dúvida quanto à escolha, são encontradas reflexões:

Já refleti muito sobre isso. Nunca me vi dizer que não queria ser, mas já refleti muito sobre como a sociedade e as famílias nos percebem. **Somos muito desvalorizados.** (P12)

Sempre ressalto para mim mesma o objetivo principal em ter escolhido a profissão, que foi e sempre contribuirá para formação de crianças capazes de tornarem-se construtoras de uma sociedade mais justas, **de levar a elas oportunidades educacionais diferentes das tradicionais na qual fui formada, mudando a realidade de muitas que sofrem com as mazelas sociais nem que seja por um pequeno momento.** (P9) (grifo da autora).

A única professora que citou ter dúvida quanto à escolha às vezes, justificou que se questiona sobre a escolha de ser professora “Quando as famílias vêm cobrar da docente competências e responsabilidades que não são nossas e sim delas” (P3). As outras três docentes que declararam já terem tido dúvidas citaram em seus discursos:

Antes de iniciar o curso de pedagogia eu tinha dúvidas, mas ao longo da graduação e **nos primeiros anos de docência, não fiquei com mais dúvidas.** (P6)

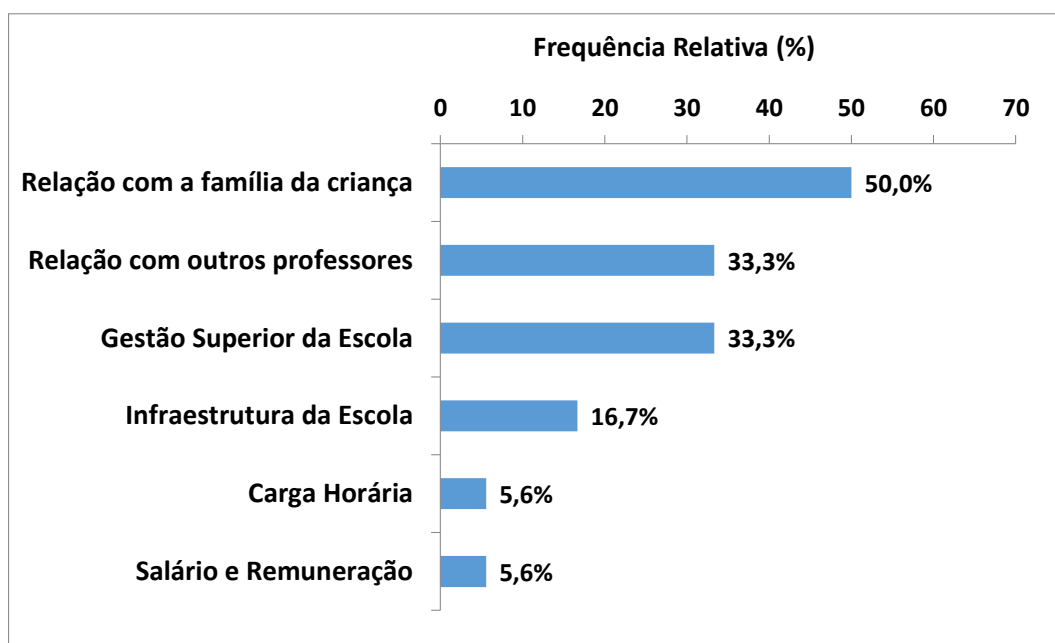
A dúvida surge principalmente **quando a gente conhece a realidade na escola.** Pois acredito que **a gente deveria ser motivada pela gestão.** No entanto, não temos apoio delas e ainda nos desestimulam e não acatam as nossas sugestões de melhorias e/ou inovações na escola. (P2)

Quando estou na escola, **já ocorreu de sentir um sentimento de desespero e vontade de ir embora.** (P7) (grifo da autora).

Na (Q5)¹⁸ foi perguntado: Entre os itens que competem o trabalho docente na Educação Infantil, assinale e justifique qual ou quais mais te exige emocionalmente? A Figura 17 exibe a distribuição de frequências dos itens relacionados ao trabalho docente na Educação Infantil que mais exigem emocionalmente das professoras. O item mais citado, por mais de metade dos professores, é a relação com a família das crianças (50%). Os itens “relação com outros professores”, “Infraestrutura da escola” e “Gestão Superior da Escola” também se destacam com frequência relevante.

¹⁸ Questão 5 do roteiro de entrevista.

Figura 17 – Distribuição de frequências dos itens que competem ao trabalho docente na Educação Infantil que mais exigem emocionalmente das professoras.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sobre a dificuldade da relação com as famílias das crianças, as professoras apontaram alguns problemas importantes:

Muitos pais não se responsabilizam pela educação dos seus filhos. Então, não existe um trabalho conjunto família e escola. Existem muitos julgamentos por parte da família, mesmo não cumprindo com suas funções de cuidados e educação com a criança. (P5)

A família acha que somos pais, mães e professoras, ao mesmo tempo. **Me sinto ignorada e não compreendida por eles.** (P3)

A gente oferece uma educação para elas durante as 4 horas que estão na escola. **Quando as crianças chegam em casa têm outra educação completamente diferente.** (P13)

Muitas vezes, não temos interação e **vejo a falta de interesse das famílias das crianças.** (P4)

As crianças são bem pequenas, então os cuidados são muito exigentes. Por exemplo, a criança cai – **as famílias culpam as professoras.** (P6) (grifo da autora).

Quando falaram sobre a relação com outros professores, convém destacar os seguintes discursos:

Existem alguns conflitos, as professoras que são mais antigas querem que a gente faça igual a didática delas. Então, se a gente quer renovar em algo,

não é bem-visto. As professoras mais antigas são concursadas, a coordenação escuta mais a elas, não levam em conta nossas sugestões. (P8)
O trabalho não é coletivo. **É como se estivesse numa corrida e existe uma competição para quem chegar primeiro.** (P6)

Muitas vezes, os professores e gestão divergem nas concepções de como lidar com as crianças. **Existem muitas discordâncias.** Existem colegas que acham importante a parceria com as famílias, outras não dão a devida atenção a isso. (P12)

Os colegas de trabalho não gostam de algo novo e não deixam quem quer fazer algo novo, fica criticando. O profissional da educação infantil na maioria das vezes não tem o apoio necessário para suas práticas de inovação, em modo geral da instituição... (P14)

Muitas das vezes somos enganados dentro de nosso próprio ambiente de trabalho, desestimulados por querer o melhor para as crianças e isso não ser reconhecido. (P15) (grifo da autora).

A qualidade das emoções docentes está intrinsecamente relacionada à ambiência escolar. A respeito da importância dessa temática, Malaguzzi (1999b, p. 86) declara que

Valorizamos o espaço devido a 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 devido a seu potencial para iniciar qualquer espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. **Tudo isso contribui para a sensação de bem-estar e segurança nas crianças.** Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (Grifo da autora).

O clima de conflitos, competição e críticas entre as docentes revela um péssimo ambiente de trabalho, muito distante da metodologia “Aprender juntos” ou “aprendizagem cooperativa”, que é entendida como método de aprendizado colaborativo. Trata-se de um conceito desenvolvido na década de 1970 por Johnson, que fundamentou as práticas pedagógicas na cooperação para a realização de ações em comum (JOHNSON, 1988).

Diante desse conceito, alicerça-se o trabalho colaborativo, no qual todo o conhecimento é desenvolvido conjuntamente, com o compartilhamento de decisões e divisão de funções. Ações colaborativas também são possíveis e frequentes em ambientes virtuais, em rede, possibilitando o exercício de uma base democrática.

O impacto da má infraestrutura da escola no emocional do professor também foi lembrado em alguns discursos:

A estrutura física desestimula o trabalho docente. (P7)

No inverno a escola passa por inundações. **Temos que mudar toda nossa prática**, as crianças ficam sem intervalo. (P11) (grifo da autora).

Da mesma forma, as professoras lamentaram os problemas emocionais causados por questões de atritos, desgastes e desentendimentos com a gestão escolar:

Quando gestores tentam se mostrar superiores, como inimigos do educador, ou ameaçador do trabalho, a ação docente torna-se sempre um questionamento, o que fiz de errado? Estou no caminho certo em relação às minhas atividades? Será que irei perder o emprego? A confiança diminui e fica a incerteza. (P9)

E quanto a **relação com a gestão** porque você não sente parceria e sim **imposição de poder**, isso acarreta um **desgaste emocional muito grande**. (P7).

As relações entre professores e gestores precisam de respeito acima de tudo. A meu ver, **sinto-me um pouco constrangida por não ter uma proximidade melhor**. (P18) (Grifo da autora).

No Brasil, ao se discutir sobre qualidade na educação, é comum surgirem questões relacionadas ao trabalho e aos salários dos professores. Barbosa (2011) destaca que a remuneração docente no Brasil é considerada baixa, principalmente se comparada à remuneração recebida por outras ocupações das quais também se exige formação em nível superior, e que esses baixos salários trazem impactos negativos para o trabalho docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação. Entretanto, o salário e a carga horária foram os itens menos citados entre os que interferem na saúde emocional das professoras da Educação infantil. Sobre eles, os profissionais comentaram:

O salário é insuficiente frente ao tamanho da responsabilidade que temos com as crianças. (P3)

A carga horária é muito puxada, pois ao final do dia nós não temos a mesma qualidade e força. Estamos desgastadas fisicamente e mentalmente. (P3) (grifo da autora).

Cabe salientar a importância conjunta de todos os itens listados na Figura 16, como bem lembrou uma das profissionais:

Todos os itens, a meu ver, estão interligados quando todos fluem simultaneamente em harmonia, **o trabalho em sua totalidade vai bem e se torna prazeroso.** (P9)

7.1.2 Automotivação na prática docente

No Eixo 2 - Automotivação na prática docente, pretendeu-se averiguar a capacidade de perseverança das professoras diante dos obstáculos pessoais no espaço escolar. Através da demonstração de prazer e otimismo na profissão. GOLEMAN (2019); CASEL (2020).

Na (Q6)¹⁹ foi perguntado: Você vê o seu trabalho como uma forma de contribuir ao mundo positivamente? Todas as profissionais afirmaram que veem o seu trabalho como uma forma de contribuir com o mundo positivamente. A forma como as profissionais compreendem essa contribuição, como uma colaboração para mudança, desenvolvimento, formação e transformação das crianças e suas vidas, é percebida claramente nos discursos das docentes:

Convivendo com as crianças, **estamos trabalhando na base de uma nova sociedade.** (P8)

Trabalhamos formando as próximas gerações, desde o começo da vida. (P1)

Nós estamos formando futuros cidadãos. Não podemos desistir das crianças, pois veem de realidades adversas, com famílias que negligenciam seus cuidados com as crianças. (P2)

Acredito que a partir do momento que se trabalha com crianças podemos trabalhar no início da formação da vida já é muito valoroso. Percebemos as mudanças na vida deles. (P12)

Acredito na educação, em poder contribuir na aprendizagem das crianças e **na construção de uma educação melhor e construtora da cidadania.** (P18)

Estar contribuindo para a formação do ser humano na educação infantil e ver que ao longo do tempo seus ensinamentos refletem na personalidade daquela criança é uma forma de contribuição. (P17)

Somos agentes de transformação. Faço um bem maior para as crianças. (P13)

Ajudamos as crianças no seu desenvolvimento integral, ajudando as famílias. (P10)

¹⁹ Questão 6 do roteiro de entrevista.

Realizando primeiramente o que faço com amor e dedicação com, e **mostrando para as crianças que é possível aprender de formas diferentes e divertidas para melhor construção de si mesmo.** (P14)

Conforme trabalho para formação global das crianças em sua totalidade, **buscando pelo menos com as condições que me são impostas atender suas necessidades básicas**, para que esse processo marque suas vidas e cresçam como verdadeiros cidadãos capazes de mudar sua realidade que em muitos casos são angustiantes. (P9)

A escola cobra muito das crianças, a precocidade de alfabetizar em um tempo que eles dizem ser o certo, então outras demandas das crianças não são desenvolvidas. **Procuro trabalhar neste aspecto. Por exemplo, propor momentos de acolhimento e não ser tão focado, apenas nos conteúdos.** (P5)

É **preciso formar as crianças, não apenas focando no cognitivo**, mas também **em todas as outras áreas, como o social e o emocional** e que estas crianças, no futuro, irão atuar na sociedade de uma maneira consciente. (P4)

Tento **dar sempre o meu melhor** nas atividades que as crianças estão envolvidas. (P6)

É uma sensação de descoberta, a cada dia que passa, a cada convivência com diferentes crianças, pois estamos sempre aprendendo com elas (crianças), o que me deixa feliz é saber como, a mínima que seja, é que eu fiz parte do desenvolvimento daquela criança é que é uma forma, a mínima que seja, **é que fiz parte do desenvolvimento daquela criança** é que uma forma outra ela aprendeu algo comigo, seja algo de conteúdo, sentimento, ou qualquer outra coisa. Mas me sinto triste em saber que por mais que elas (crianças) queiram, nem sempre irão ter um suporte de aprendizagem fora do ambiente institucional, para que aprendam e se desenvolvam positivamente fora e dentro da instituição escolar. (P16)

A pedagogia é a base de toda a formação e de qualquer profissão. Mas, infelizmente não é dado o reconhecimento devido aqui no nosso país. **Eu sinto e vejo, que muitas pessoas acham que ser professor é uma escolha fracassada profissionalmente. Ao longo da profissão, outras professoras vão te desestimulando.** (P7)

Quero sempre **propor para as crianças o melhor** e fazer com que o meu **trabalho seja significativo para elas.** (P15)

Com a minha visão de mundo sobre educação, vejo a minha responsabilidade ao fazer docência e **busco soluções que estejam ao meu alcance.** (P3) (grifo da autora).

Já na (Q7)²⁰ foi questionado: Quais os sentimentos e emoções mais presentes no seu local de trabalho? A Tabela 9 traz a distribuição de frequências dos sentimentos e emoções mais presentes no local de trabalho citados pelas professoras. Das 33 citações de sentimentos presentes na Tabela 9, 15 (45,5%) foram estimas

²⁰ Questão 7 do roteiro de entrevista.

afetivas positivas e 18 (54,5%) foram estimas afetivas negativas ou de insegurança. Os sentimentos com maiores frequências foram “Alegria” e “Amor”.

Tabela 9 – Distribuição de frequências de estimas afetivas mais citados no discurso das professoras.

Estimas negativos	Número de docentes	%	Estimas positivos	Número de docentes	%
Angústia	2	11,1%	Alegria	5	27,8%
Apreensão	2	11,1%	Amor	3	16,7%
Cansaço	2	11,1%	Esperança	2	11,1%
Desgaste	2	11,1%	Felicidade	2	11,1%
Medo	2	11,1%	Gratidão	1	5,6%
Ansiedade	1	5,6%	Prazer	1	5,6%
Desmotivação	1	5,6%	Satisfação	1	5,6%
Dúvida	1	5,6%			
Estresse	1	5,6%			
Incerteza	1	5,6%			
Inconformismo	1	5,6%			
Preocupação	1	5,6%			
Tristeza	1	5,6%			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

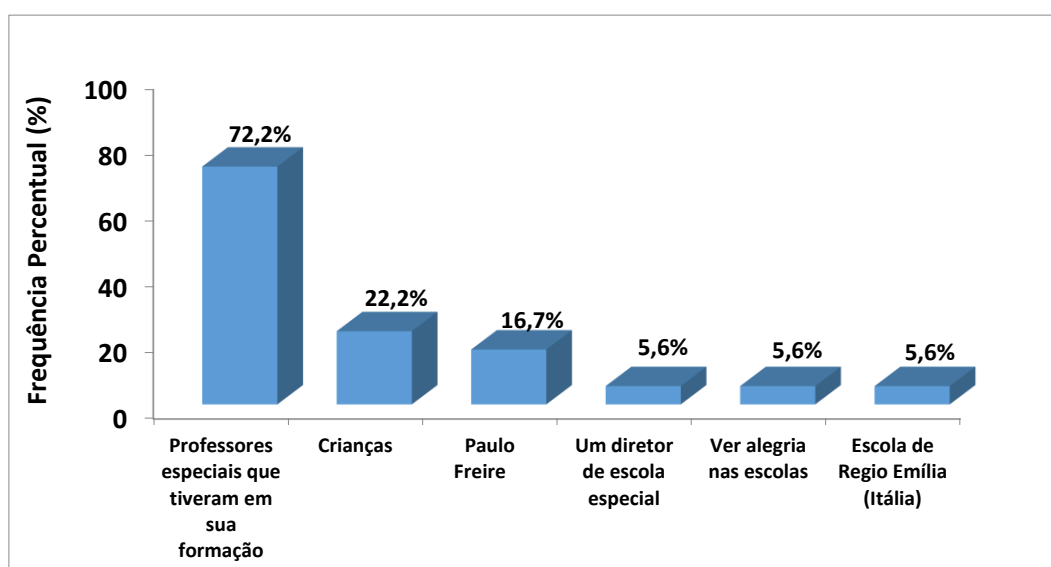
De acordo com a tabela 9, as emoções mais citadas no trabalho com crianças na Educação Infantil foram: alegria (27,8%), amor (16,7%), medo (11,1%). Importa ressaltar que angústia (11,1%), apreensão (11,1%), cansaço (11,1%), desgaste (11,1%), ansiedade (5,6%), desmotivação (5,6%), dúvida (5,6%), estresse (5,6%), incerteza (5,6%), inconformismo (5,6%), preocupação (5,6%) surgem também como subcategoria. As emoções estão associadas a sensações mais breves e até passageiras. Nota-se que as docentes mencionam diversos sentimentos negativos e sensações, tornando-os superiores as emoções. Vimos que os sentimentos atuam de forma mais duradora no organismo, associados aos aspectos particulares e subjetivos de cada indivíduo.

Com esse entendimento, Vygotsky (2004, p. 136) afirma que se deve compreender "a emoção como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento" e, ainda, que "a reação emocional enquanto reação secundária é um poderoso organizador do comportamento" (2004, p. 137). Dessa maneira, é

importante que as educadoras de infância tenham a autoconsciência sobre suas emoções e, principalmente, sobre as diversas formas de auto regulá-las.

Quando indagadas sobre (Q8)²¹ sobre quais eram suas maiores fontes de inspiração no trabalho que desenvolviam com as crianças, as respostas das professoras resultaram na distribuição de frequências exibida na Figura 18. Os resultados demonstram que a principal fonte de inspiração docente foram professores especiais que as entrevistadas tiveram em sua formação, isso foi citado por 72,2% das respondentes. O conhecimento ao longo da formação acadêmica, “os saberes experienciais” nomeados por Pimenta (1999) e Tardif (1992) como saberes acumulados construídos ao longo das experiências enquanto estudante, aliados aos saberes que outros professores forneceram foram significativos para a formação humana e docente. Esse saber foi nomeado também por Barguil (2016) como Saber Existencial, visto que contempla a dimensão subjetiva do professor, que, muitas vezes, costuma ser ignorada.

Figura 18 – Distribuição de frequências sobre fontes de inspiração no trabalho que desenvolve com as crianças.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na (Q9)²² foi indagado: Você se percebe persistente em seus objetivos educacionais diante de fortes obstáculos? Todas as professoras entrevistadas se

²¹ Questão 8 do roteiro de entrevista.

²² Questão 9 do roteiro de entrevista.

consideram persistentes em seus objetivos educacionais mesmo diante de grandes obstáculos. Em seus discursos, estas profissionais mostram motivação e persistência na resolução de dificuldades e desafios pessoais e inerentes à profissão docente:

Superamos dificuldades todos os dias. (P14)

Saio cedo do meu município para trabalhar em outro município. Mas, vale muito a pena. **Me sinto valorizada.** (P8)

A minha profissão não me deixa desistir. Hoje em dia a gente uma demanda grande de crianças especiais. (P13)

Já passei por muitas dificuldades, tive problemas com a gestão da escola e mesmo assim não desisti de dar aula. (P11)

Apesar das dificuldades e desafios, **ainda insisto em estar em sala de aula,** mesmo sem ajuda e infraestrutura necessária. (P1)

Me esforço para repassar o conteúdo, mesmo quando as crianças têm dificuldade. (P5)

Busco sempre estar renovando a bagagem teórica, fundamentando minhas ações no que grandes estudiosos nos ensinam, relacionando com a realidade de vida da criança, para me garantir a certeza de que estou fazendo um bom trabalho, não só para atender as demandas educacionais do sistema de ensino, mas também as necessidades das crianças, embora **as condições que me são subsidiadas para realizar meu trabalho sejam precárias.** (P9)

Eu procuro sempre ver o lado bom de qualquer situação, daquilo que acontece na minha vida, penso que colocar pensamentos e sentimentos negativos atrapalha bastante o segmento e desenvolvimento daquilo que se pretende. (P16)

Mesmo diante de um cenário não muito favorável, a educação ainda é a única solução para o presente e para o futuro, por isso, é com essa visão que me **dedico todos os dias a enfrentar os obstáculos que permeiam a nossa jornada docente.** (P4)

Me coloco muitas vezes na oposição das minhas colegas. Já fui representante do conselho escolar, tive de incluir as famílias. Já escapei de brigas. **O pior obstáculo é a falta de consenso de ideias com outras professoras.** (P12)

Porque até hoje eu nunca desisti. Meus exemplos disso são minha família, principalmente minha mãe, eles não estudaram. Meu pai não me deu assistência e minha mãe foi doméstica a vida inteira. Então, **ser professora ainda tem muito respaldo.** (P2)

Só em ser professora e todos os dias estando com as crianças, em promover a aprendizagem **me considero persistente.** Desde o planejamento até a avaliação da aula. Então, umas das qualidades do professor tem que ser a persistência. (P7)

Tenho responsabilidade afetiva pelas crianças, essa responsabilidade é também uma persistência. (P12)

Persisto naquilo que vejo que traz coisas positivas, que contribui para o desenvolvimento de uma comunidade, pois jamais será uma persistência em vão, lutar, ir atrás, debater se preciso for, mas sempre em busca do desenvolvimento. (P17)

Às vezes quando nos deparamos com alguns problemas vem logo em mente que não vamos conseguir, ou quando algo chocante acontece descreditamos realmente de que tudo está perdido, mas **a esperança precisa se fazer morada e precisa se acreditar que "coisas" melhores virão**. (P18)

Tenho força de vontade, amor, dedicação e paciência para seguir todos os dias essa profissão na qual escolhi seguir em que muitos criticam. (P15)

Diante de um cenário com tantas dificuldades, muitas vezes me perguntava por que escolhemos ser educadoras? E, ainda, “[...] por que dedicarmos toda uma existência a essa atividade cansativa, economicamente e socialmente prejudicada e desvalorizada, entremeada de percalços?” (CORTELLA, 2008, p. 129).

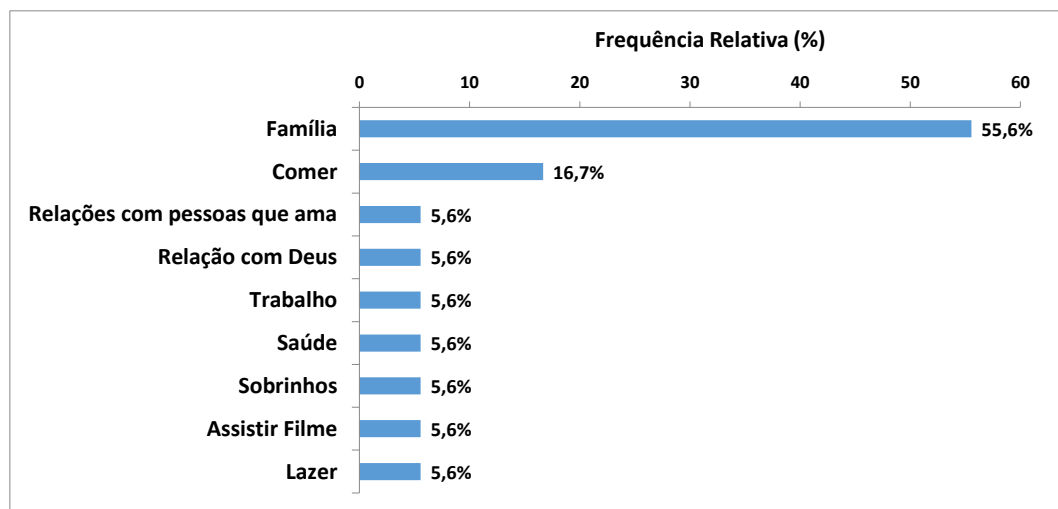
Faz-se necessário refletir sobre a resiliência do professor que trabalha com crianças em muitas condições desfavoráveis, identificando suas motivações, crenças e suas paixões.

Paixão pelo quê? Por ganhar pouco, trabalhar muito, e toda noite querer desistir, e no dia seguinte, de manhãzinha, estar de novo, na escola? Vinte, trinta (aposenta e volta) quarenta ou mais anos na profissão, alimentando o corpo docente nas reuniões movidas a café, chá e bolacha? Não. Paixão por uma ideia irrecusável: gente foi feita para ser feliz! E esse é o nosso trabalho; não só nosso, mas também nosso. Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota da desesperança; paixão pela ideia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo; paixão em suma, pelo futuro (CORTELLA, 2008, p. 129, grifo da autora).

No que se refere à distribuição de frequências das fontes de felicidade declaradas pelas professoras de Educação Infantil, conforme foi perguntado na (Q10)²³ O que lhe dá mais felicidade na vida? A figura 19 apresenta a “Família” como fonte de mais felicidade das professoras, lembrada por 55,6% das participantes da pesquisa.

²³ Questão 10 do roteiro de entrevista.

Figura 19 – Distribuição de frequências das fontes de felicidade declaradas pelas professoras.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

7.1.3 Autocontrole e gestão das emoções

No Eixo 3 - Autocontrole e gestão das emoções, avalia se as professoras são capazes de lidarem eficazmente com as próprias emoções, através do controle de impulsos, gestão das emoções e controle de situações de estresse. GOLEMAN (2019); CASEL (2020).

Algumas linhas de pesquisa ressaltam que nossas emoções são estimuladas por impulsos biológicos e ambientais. Goleman afirma que “o autocontrole é uma conversa contínua que temos com nós mesmos, é o componente da inteligência emocional que evita que nos tornemos prisioneiros de nossos sentimentos” (GOLEMAN, 2019, p.17). Os profissionais que praticam de forma satisfatória essa autorregulação de suas emoções estão sujeitos a encontrar formas de canalizar os sentimentos de maneira mais proveitosa.

Em relação a esse ponto, foi indagado às professoras: (Q11)²⁴ No trabalho que realiza com a Educação Infantil, você já vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, que envolvesse o controle de suas emoções? Pode relatar? As professoras contaram ao todo 15 situações negativas e somente 4 lembranças de situações positivas. A seguir, são descritos os tipos de fatos negativos declarados.

²⁴ Questão 11 do roteiro de entrevista.

Os que envolviam a gestão escolar:

Tínhamos um bom diretor na escola, mas precisou sair, **não conseguia gerir tantos conflitos com os professores**. (P12)

Há um tempo, quando não existiam turmas de Educação Infantil, eu e outras professoras fomos falar com o secretário de educação do município para propor a abertura de uma turma de educação infantil, o que ouvimos foi: Minha gente, **só quem ganhou dinheiro trabalhando com crianças foi a Xuxa**. (P13) (grifo da autora).

Os que envolviam a família das crianças:

Uma vez tentei conversar com uma mãe em relação ao comportamento de uma criança, de forma amigável, **a mãe se alterou, me tratou com desrespeito e levou a criança embora, tirando da sala**, afirmando que eu, professora não queria a criança lá. Entretanto, havia pessoas presentes que a conheciam e me disseram que a reação da senhora era natural, pois estava acostumada a fazer aquilo e inclusive já havia discutido com outras educadoras. (P9). (Grifo da autora).

Em relação às situações que envolvem crianças com deficiências, é possível destacar os seguintes comentários:

Tive uma criança muito agressiva, ela me desafiava muito, era conhecido por toda escola. Então, **precisei adestrar as minhas emoções**. (P1).

A mais marcante foi quando vi uma colega professora não aceitar uma criança na sala dela porque achava que a criança tinha deficiência e segundo a professora a criança atrapalhava as outras crianças aprenderem. (P11).

Foi marcante **quando apareceu uma criança com deficiência**, sem diagnóstico médico. A criança tinha algumas características de autismo. (P5).

Ocorreu uma situação da minha turma de educação infantil que entrou **uma criança nova, ela apresentava alguns sinais de autismo e não conseguia acompanhar os demais da turma, isso me abalou**. (P15).

Me marcou quando apareceu um caso de autismo na minha turma. A outra professora não sabia o que fazer, as crianças ficaram desesperadas e então eu tive de pegar a criança e tentar acalmar. **E eu não tive nenhuma orientação ou estudo em minha formação sobre como lidar com crianças com autismo**. (P2) (Grifo da autora).

Nos dias atuais, vive-se, no cenário educacional, um momento histórico em busca da inclusão e do reconhecimento pela precocidade da alfabetização. Questionam-se antigos paradigmas e formas de tratamento pedagógico para o público da educação especial na perspectiva da inclusão, ao mesmo tempo em que são

propostos novos modelos e se argumentam novas formas de ensinar para a Educação Inclusiva (AMBROSETTI, 1999).

Para a criança com autismo, as atividades escolares devem apresentar características diversificadas que considerem suas especificidades. Conforme apresentado nos relatos das docentes, a presença de algumas dessas crianças em sala de aula pode gerar um grande conflito interno e uma sensação de incompetência profissional, revelada através dos sentimentos e emoções de rejeição, angústia, desprazer e, muitas vezes, de paralisação. A inexistência de formação docente adequada colabora para validar preconceitos em relação a essa população.

Sobre os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das crianças:

Me marcou muito foi ao começar a aula durante a tarde, certa criança começou a chorar e dizer que estava com dor no estômago, ao conversar com ela **descobri que ela estava chorando de fome, pois não tinha almoçado**. Imediatamente, fiquei muito emocionada, porém procurei, juntamente com a gestora escolar resolver a situação" (P4).

Todos os dias minhas emoções são colocadas em prova. Tem crianças que são muito carentes. Após saber que as crianças passavam fome. Já ouvi: "Tia, não merendei hoje e nem jantei ontem." (P8).

As condições sociais das crianças. Chega criança com carência afetiva e falta de acolhimento, crianças com fome que a única alimentação é na escola. Mesmo sabendo que **não tenho como resolver todas as demandas sociais das crianças. Eu tenho um sentimento de culpa.** (P7).

Sim, teve um caso de **uma criança que ia para a escola sem tomar banho, sem ser alimentada**. Então, eu sofri muito com essa situação. (P3).

Uma situação que me chamou atenção e que mexeu comigo foi o fato de uma criança ter dito que estava com muito sono, porque teve que ficar com seu irmãozinho menor para mãe ir para uma festa. (P18).

Não poder ajudar a todos em meio às dificuldades; tanto, na aprendizagem quanto financeiramente me marca muito. (P14). (Grifo da autora).

É possível notar que a aprendizagem da criança é resultante das interações dela, mediante suas estruturas mentais, com o meio natural e social em que está inserida. Alguns estudos apontam que crianças que vivem com famílias mais desenvolvidas economicamente têm mais acesso aos suprimentos alimentícios, culturais e emocionais do que crianças cuja única refeição é feita na escola, o que faz com que não consigam atingir o nível mínimo de proteína, enfraquecendo as sinapses para a aprendizagem.

Quanto aos casos positivos, foram citados:

um ex-aluno me convidou para o lançamento do livro dele. **A gente não tem dimensão das marcas que deixamos.** (P10)

A criança que não sabia segurar o lápis e eu pude ajudar com atividades de psicomotricidade. (P1)

Acompanhar o processo e perceber a evolução da criança, isso me dá uma sensação de satisfação e de dever cumprido. (P7)

As principais situações marcantes são alegria, companheirismo entre as crianças, simplicidade. **O carinho e atenção que os pequenos nos passam.** (P14) (Grifo da autora).

Foi feita às professoras a pergunta: (Q12)²⁵ “Como você reage diante de *feedbacks* sobre o seu trabalho com as crianças?”. As docentes lembraram principalmente dos *feedbacks* positivos e se declararam felizes ou gratas por receberem esses *feedbacks*. Elas relatam que: “Se sente feliz, se for um *feedbacks* positivo e triste se for negativos”; “Naturalmente, nem muito feliz quando é positivo”; “Tento sempre melhorar”; “Aceito, se for construtivo”; “Fico grata, se for positivo”; “Reajo bem, tento tirar o melhor possível”; “Fico surpresa, se negativo”; “Reajo bem, tento tirar o melhor possível”; “No momento da crítica não fico bem, mas depois reflito”; “Depende de como está meu estado emocional no momento”.

Já a Tabela 10 traz a distribuição de frequências das formas como as professoras enfrentam situações adversas de agressividade e resistência das crianças às atividades, conforme perguntado na (Q13)²⁶. As respostas mais frequentes foram “com diálogo” (33,3%) e “com atividades diferenciadas” (22,2%). Todas as profissionais declararam enfrentar a situação de forma a tentar resolver o problema. Um discurso chama atenção, proveniente de uma pedagoga que procura relacionar o comportamento da criança ao que ela pode estar vivendo em casa:

Já ocorreu situações de crianças com dificuldade de cumprir as regras. Tento descobrir que tipo de situação as crianças estão vivendo em casa. **Já ocorreu de descobrir muitas situações de violência familiar e por estarem vivendo isso em casa,** acabam reproduzindo na escola. Então, procuro saber para só posteriormente levar para a diretoria. (P12). (Grifo da autora).

²⁵ Questão 12 do roteiro de entrevista.

²⁶ Questão 13 do roteiro de entrevista.

A P12 relata situações de violência às quais a criança estava exposta. Esses relatos de violência foram também recorrentes durante o acompanhamento do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Na situação em questão, a coordenadora encaminhou uma notificação para o conselho tutelar. Nesse sentido, convém destacar que o Brasil possui uma das legislações mais avançadas na área da assistência à criança e ao adolescente com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei 8069/90 (BRASIL, 1990).

O ECA dispõe, conforme o art. 1º, sobre a proteção integral da criança e do adolescente, sendo

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

O art.5º do ECA assegura que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais". Entretanto, essas situações ainda são graves no contexto escolar, como mostra o relato das docentes:

Passo por isso diariamente. (P11)

Já sofri até agressão física por defender uma criança. É um assunto muito delicado e a gente precisa ter um controle emocional muito grande para lidar com isso. (P10). (Grifo da autora).

O cenário de violência na escola, o estresse e o desestímulo quanto à profissão docente têm causado diversos adoecimentos no professor. Com isso, nos últimos anos, vemos o aumento significativo dos números de casos de Síndrome de Burnout, diagnosticada como um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico e mental. Ela é resultante de situações de trabalho desgastante com muitas pressões e exigências que, muitas vezes, se repetem por muitos anos (MASLACH; JACKSON, 1981, 1986; LEITER; MASLACH, 1988, MASLACH, 1993; VANDERBERGHE; HUBERMAN, 1999; MASLACH; LEITER, 1999).

A Síndrome de Burnout é considerada também como "um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em

uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional” (CARLOTTO, 2002, p. 23).

Apesar dos relatos acima mencionados, veremos na tabela 10 que as docentes relatam diferentes formas para enfrentar as situações de adversidades no seu trabalho com as crianças.

Tabela 10 – Distribuição de frequências das formas como as docentes enfrentam situações adversas de agressividade e resistência das crianças às atividades.

Como enfrentam situações adversas de agressividade e resistência das crianças às atividades?	Número de docentes que citou a resposta	%
Com diálogo	6	33,3%
Com atividades diferenciadas	4	22,2%
Explicando a importância da atividade	2	11,1%
Com respeito	2	11,1%
Ouvindo e acalmando a criança	2	11,1%
Tentando entender a criança	2	11,1%
Sentando-se próximo e falando baixo com a criança	1	5,6%
Passo a dar mais atenção àquela criança	1	5,6%
Com jeitinho, tentando negociar	1	5,6%
Insisto com a criança	1	5,6%
Tento descobrir que situações a criança está vivendo em casa	1	5,6%
Conversando sobre o contexto escolar e propondo práticas novas.	1	5,6%
Ajo com naturalidade	1	5,6%
Com tranquilidade e controle emocional	1	5,6%

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Conforme vemos, as professoras demonstram atitudes de resiliência frente às adversidades enfrentadas na escola. O trabalho docente na educação infantil exige dessas profissionais uma escuta ativa da criança, a qual deve ser centro das atividades e do planejamento das professoras.

Na (Q14)²⁷ foi perguntado: “A instituição que você trabalha oferece algum tipo de ação preventiva que possa contribuir para o seu bem-estar?”. Todas as professoras de educação infantil reclamaram que a instituição em que trabalham não

²⁷ Questão 14 do roteiro de entrevista.

oferece nenhum tipo de ação preventiva que possa contribuir para o seu bem-estar emocional e levantaram questionamentos ao discutirem sobre esta questão:

As instituições de ensino deveriam sim cuidar do bem-estar de seus professores, porém não é isso que acontece onde trabalho, **infelizmente não temos esses suportes**. (P4)

Enfrentamos diariamente situações que mexem com as nossas emoções. **É muito estresse na nossa profissão**. (P11)

Acho importante, em muitos momentos **nos sentimos com a sensação de incapacidade**. Mas a quem recorrer? (P15)

Estamos cobrando muito isso da direção. **Por que quem cuida do Cuidador?** (P8)

Seria importante para não sobrecarregar muito. Porque além dos problemas pessoais existe também a demanda de problemas da escola. **Então, deveríamos ter um apoio especializado**. (P5)

Existe muita necessidade. **Também não é muito acessível fazer terapia, é um serviço caro**. (P8)

Vejo uma extrema necessidade. Porém, **não temos apoio em nada. Tirar uma licença médica, se curar para depois voltar**. (P10)

É de **extrema necessidade que tenhamos no mínimo um apoio psicológico** para saber lidar com situações que demandam serenidade, cautela para lidar com os obstáculos e desafios da escola. (P9)

Seria bem interessante. **Só ter um momento de relaxamento na nossa rotina já seria muito gratificante**. Faria toda diferença. (P3)
Fico muito triste por não ter esse apoio que precisamos tanto. (P14)
Não existe nem o básico. (P17)

A gente já entra no sistema sabendo que não tem. Então, **essa formação é por sua conta**. (P1)

Com certeza, porque percebemos muitos desafios, sob pressão e às vezes angustiados e ter alguém que compreenda que isso faz parte da vida e **poder trabalhar nossas emoções para desenvolver um melhor trabalho com as crianças**. (P6)

Eu sinto carência na formação docente. Por exemplo, **essa questão de trabalhar emoções não é realizada, as práticas são muito voltadas para o letramento e alfabetização**, mesmo sendo em turma de educação infantil que exigem outras atenções, como a psicomotricidade da criança, mas fica para outros planos. (P2)

Mesmo você sendo professora você tem muitas dúvidas e inseguranças, **eu tenho inseguranças, mas não tenho a quem recorrer. Eu fico com essas perguntas na minha cabeça**. (P7)

Nas escolas de educação infantil acontecem **muitas discussões entre colegas professores ou até mesmo envolvendo os pais, um grupo de mediação seria importante**. (P18)

Aqui **temos que ser mais racionais em nossas atitudes e falas**, pois tudo pode voltar para si em forma de pessoas machucadas e a culpa, avaliações

baixas, convívio forçado, clima desagradável na escola. (P16) (grifo da autora).

Foi perguntado as docentes: (Q15)²⁸ “Você procura formas de trabalhar o bem-estar de suas emoções por conta própria?”. Das 18 entrevistadas, 15 professoras (83,3%) declararam que procuram formas de trabalhar o bem-estar e o controle de suas emoções por conta própria. As formas mais frequentemente citadas foram a Atividade Física (27,8%) e práticas de Meditação (22,2%), como mostram os dados dispostos na Tabela 11.

Tabela 11 – Distribuição de frequências das formas de trabalhar o bem-estar e controle das emoções citadas pelas professoras.

Formas de trabalhar o bem-estar e controle de emoções	Número de professoras que citou	%
Atividade Física	5	27,8%
Meditação	4	22,2%
Leituras de autoajuda	3	16,7%
Estar com amigos	2	11,1%
Procurar alguém para conversar	2	11,1%
Ouvir música	2	11,1%
Fazer algo que gosta	1	5,6%
Terapia	1	5,6%
Grupo de apoio na igreja	1	5,6%
Serviço voluntário na Igreja	1	5,6%
Refúgio na Bíblia	1	5,6%
Ficar em silêncio	1	5,6%
Exercícios de respiração	1	5,6%

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em suas respostas, as docentes relatam mais de um item como forma de trabalhar o bem-estar, já que na instituição de Educação Infantil não existe nenhum trabalho relacionado às competências socioemocionais desenvolvido para e com as docentes. Conforme nos alerta Almeida (1999, p. 11), “[...] a ausência de uma educação que aborde a emoção na sala de aula traz profundos prejuízos para a ação pedagógica.”, motivo pelo qual é importante a escuta das professoras sobre suas

²⁸ Questão 15 do roteiro de entrevista.

emoções e sentimentos em sala de aula, com crianças e entre professoras da Educação Infantil.

7.1.4 Empatia

Poderia haver maior milagre do que olharmos com os olhos do outro por um instante? (Henry David Thoreau).

O termo “empatia” é oriundo da palavra alemã “*einfühlung*”, cujo significado equivale à expressão “sentir em”. A empatia é reconhecida como o entendimento de pensamentos e estados emocionais do outro e requer a expressão verbal ou não verbal dessa compreensão. Trata-se também de uma importante habilidade de conexão social, que visa entender os sentimentos, as emoções, as necessidades e perspectivas de alguém (FALCONE, 2008; KRZYNARIC, 2015; RICARD, 2015).

No âmbito do trabalho docente com crianças, a empatia tem sido referenciada como um construto multidimensional complexo por constituir componentes cognitivos, afetivos e comportamentais (DECETY & JACKSON, 2004; FALCONE, 2008; PRESTON; WALL, 2002; SAMPAIO, 2017). É possível constatar que as práticas docentes com crianças geram inúmeros cuidados e uma série de destrezas e habilidades baseadas em empatia.

Segundo Sacristán (1991, p. 74), “[...] o professor não é apenas um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes.”.

No Eixo 4 – Empatia estabelece a capacidade de entender a estrutura emocional do outro. GOLEMAN (2019); CASEL (2020). Desse modo, quanto à primeira pergunta sobre empatia: (Q16)²⁹ “Você se percebe identificando com facilidade os sentimentos das crianças e/ou dos adultos mais próximos, mesmo que não se expresse verbalmente?”. Todas as 18 professoras declararam que se percebem identificando com facilidade os sentimentos das crianças e/ou dos adultos

²⁹ Questão 16 do roteiro de entrevista.

mais próximos, mesmo que não expressem verbalmente. Sobre como reagem a essas percepções, as respostas foram bem variadas, mas destaca-se que é mais fácil ter essa percepção com as crianças, como relataram:

Pela convivência com as crianças, principalmente. **As crianças falam tudo**, tudo que ocorre na vida delas, **mas nós adultos não falamos – guardamos**. (P8)

Em se tratando de crianças, **elas são muito espontâneas**. Já com os adultos, tenho dificuldades. (P8)

Acredito que **é mais fácil perceber das crianças**, elas recorrem a nós. Já das outras professoras é mais difícil. (P11)

Só com as crianças, quando elas estão passando por algum problema em casa, **tento conversar e ouvir**. (P3)

Com as pessoas mais intimidade, **tento perceber pelas atitudes, mesmo forma como forma de como estão agindo**. As crianças são muito corporais, elas chegam abraçando. (P12)

Em se tratando de crianças, **procuro fazer contatos com as famílias**. (P13)

Percebo conversando. Gosto muito de ouvir, percebendo que o outro não está bem. (P10)

Procuro entender a situação e a pessoa que está passando por algum tipo de sentimento negativo oferecendo apoio, ou conversa para ajudar. (P9)
Primeiro analisar se isso vai me afetar ou não, analiso se a pessoa está em momento de raiva, sempre **tento perceber e me reportar como a pessoa vai receber**. (P1)

Eu tento ajudar, mas **muitas vezes a própria pessoa nem percebe o que está sentindo**. (P5)

Eu sinto muita vontade de ajudar, mas nem sempre **o outro está aberto para falar e querer ser ajudado**. (P6)

Eu pergunto, converso. **Eu tenho essas sensibilidades**. Porém no dia a dia **as relações são muito corridas, muitas vezes a gente deixa de perceber o outro**. (P7)

Percebemos pela mudança de comportamento, expressões faciais (triste ou alegre) quando não conversa e nem uma reação com outras pessoas. (P18)

Gosto de falar com todos da escola, os professores novos, as disciplinas e como nós estamos nos sentindo. É algo muito, **mesmo havendo sempre alguém se isolando por conta própria e rejeitando contato**. (P16)

Muitas vezes, percebo que algumas pessoas que convivo apenas estão ali através de interesses e outras vejo que realmente gostam de estar comigo. **Gosto de dialogar**. (P15) (grifo da autora).

Quando questionadas na (Q17) “Você partilha as atividades/projetos desenvolvidos com as crianças com outras professoras?”. Uma parcela de 27,8% das docentes não compartilha com outras professoras as atividades e projetos desenvolvidos com suas crianças. Elas alegam que não há muita interação e que a comunicação é difícil, uma vez que cada uma vive correndo atrás das próprias “coisas” e não há tempo para socializar com outros professores. As que compartilham as atividades com outras docentes citam que o fazem com muito diálogo e troca de ideias e materiais, divulgação de matérias, textos, fotos, pesquisas, livros e publicações, além de afirmarem que esse contato é fortalecido na sala de professores, na discussão do planejamento e na confecção e uso coletivo de jogos e materiais. Destacam-se em meio aos discursos as seguintes citações:

Se vejo que meu trabalho está dando certo na minha turma, também acho pertinente que outras crianças tenham acesso, **então compartilho os materiais com outras colegas.** (P2).

Realizamos planejamento e as atividades juntos, cada professora com sua turma procura modificar, de acordo com sua realidade. (P12).

Na (Q18) foi perguntado: “Frequentemente, as pessoas te procuram para pedir ajuda e/ou aconselhamento?”. Somente três das docentes (16,7%) declararam que não são procuradas frequentemente por outras profissionais para fornecer ajuda e conselhos. As demais dizem que sempre são procuradas para dar conselhos e ajudar os outros e o fazem conversando e ouvindo, além de tentarem compreender a situação, incentivarem e buscarem uma solução.

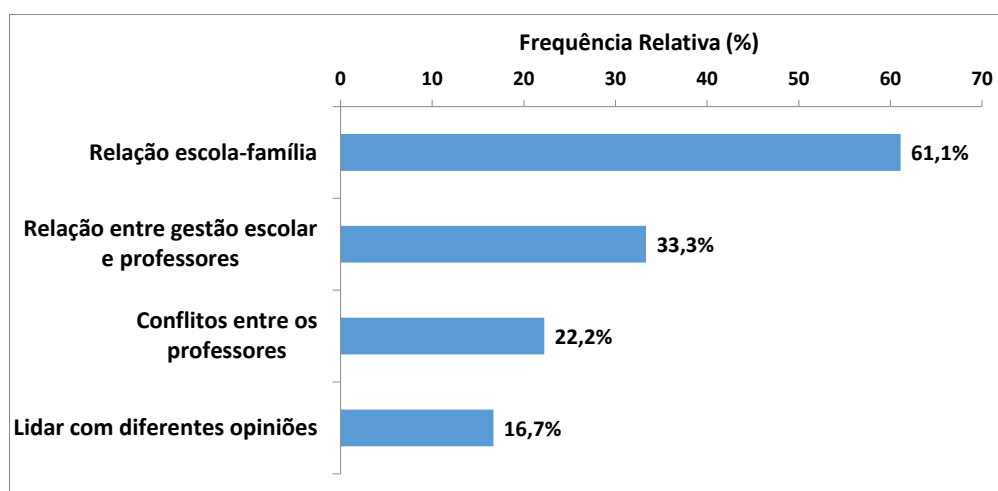
Quando esses aconselhamentos são a respeito de questões do trabalho com as crianças, elas procuram formas de pesquisar para ajudar e depois criar uma alternativa sobre o assunto. Muitas buscam conselhos sobre como lidar com as crianças com dificuldade de aprendizagem ou deficiência e estão sempre trocando informações.

A Figura 20 mostra a distribuição de frequências dos conflitos mais frequentes na escola na opinião das professoras, conforme perguntado: (Q19)³⁰ “Na sua opinião, quais são os conflitos mais frequentes na escola? De que forma você busca resolvê-los?”. Os mais citados foram os conflitos da relação escola-família (61,1%) e entre gestão escolar e professores (33,3%), em que os profissionais

³⁰ Questão 19 do roteiro de entrevista.

apontam como causas o comportamento de “superioridade” dos gestores, a má qualidade do diálogo com os professores e o individualismo dos gestores. Ganham destaque também, com mais de 20% de frequência, os conflitos entre professores (22,2%). Os profissionais lembram que há “muito embate de pensamento das professoras, alguns não concordam com as opiniões dos outros”.

Figura 20 – Distribuição de frequências dos conflitos mais frequentes na escola na opinião das docentes.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na resolução dos conflitos entre professoras e gestores foram citadas as atitudes de “ficar neutra” (16,6%) e de “ignorar atitudes dos gestores em prol da boa convivência” (5,6%); nos conflitos com professores as atitudes tendem a ser de “respeito e diálogo” (44,4%), enquanto para resolver os conflitos com as famílias foram citadas as seguintes soluções: “buscam contato com a família”, “tenta criar um laço com a família”, “escutam as demandas da família” e até “procuram visitar as famílias”. Verificam-se as diferentes maneiras de lidar com conflitos, seja se afastar deles ou procurar soluções que melhorem a qualidade da comunicação com as famílias e com a gestão escolar.

Vale ressaltar que a relação família e escola é um dos pilares que sustentam a educação, portanto, a comunicação estabelecida entre professores, gestores e pais é o que garante o funcionamento de uma parceria positiva, visando o desenvolvimento global da criança e o bom funcionamento escolar.

7.1.5 Sociabilidade

No Eixo 5 – Sociabilidade buscou Identificar se as professoras estabelecem e mantêm relacionamentos saudáveis e gratificantes, através de escuta ativa, negociação de conflitos e cooperação em ambiente coletivo. GOLEMAN (2019); CASEL (2020).

Quando solicitadas a responderem: (Q20)³¹ “Cite situações, na sua experiência na Educação Infantil, onde você se percebeu no lugar do outro”. As professoras lembraram situações diversas de sociabilidade com as crianças:

Houve um caso que aconteceu de a criança ter se machucado, a ponto de sangrar e pedir ajuda a diretora, e ela simplesmente não olhou para a criança e pediu para que ela procurasse outra pessoa, pois naquele momento ela estava ocupada. (P16)

Uma criança nova tinha vergonha de escrever. Então, **percebi que a criança tinha algum problema de visão**. Eu passei por isso por ter doenças na visão. (P2)

Tem momentos que você quer forçar uma aprendizagem e, muitas vezes, a criança não está bem, assim como o adulto tem problemas, eles também têm.” (P7)

Quando as crianças relatam situações de miséria absoluta ou doença. Uma vez uma criança estava doente; procurei a mãe da criança, busquei ajuda de terceiros para resolver a situação. (P14)

Eu sempre me coloco no lugar das crianças, essas que **não têm os cuidados necessários das famílias**. Que estão largadas – que **não possuem o básico para viver**. (P3)

Quase todos os dias, alguma criança com fome ou doente, ou que não fez a atividade por não ter um acompanhamento em casa, é preciso se colocar no lugar delas e entender a situação. (P4)

Na sala de aula, **já me coloquei no lugar de uma criança que apresentava dificuldades por falta de condições básicas de sobrevivência e falta de assistência da família**. (P12)

Situações de indiferença de professoras com as crianças. (P18)

Em relação às colegas de trabalho, é possível destacar as seguintes falas:

Quando as professoras estão iniciando sua carreira, **eu me coloco no lugar delas. Pois, para mim foi muito difícil começar**. (P1)

³¹ Questão 20 do roteiro de entrevista.

Em situações de brigas dos professores, **me coloco na situação daquele professor que quer se expressar e não consegue ser acolhido pelo grupo.** (P11).

Eu tento sempre me colocar no lugar do outro. Até para comprar material com outras professoras. Porque meu dinheiro é só para mim, sou solteira. Minhas colegas têm filhos e trabalham. (P8)

Quando **presenciei a coordenadora por várias vezes gritando com a professora.** (P2)

Quando **vejo algumas colegas serem submetidas a falas grosseiras** que as deixam para baixo diante de pequenos erros que podem ser consertados. (P9)

Situações desagradáveis, quando algum colega quer ser mais que outra, **tentando diminuir o colega.** (P17)

Uma colega professora que estava com uma criança com deficiência. Ouvi o choro dessa professora, então, sugeri dividir a turma e passamos a planejar juntas. **Ela já havia pensado até em desistir da profissão.** (P10)

Na (Q21) foi perguntado: “Você tem facilidade de se relacionar com as pessoas do seu ambiente de trabalho?”. Quase todas as professoras declararam que têm facilidade de se relacionar com as pessoas do seu ambiente de trabalho e que não têm dificuldade de interagir com pessoas novas no trabalho. Somente uma docente declarou não ter facilidade nesse relacionamento. As demais citam em seus discursos as atitudes que tomam para garantir um bom relacionamento:

Chego conversando, sou aberta ao diálogo, ao ouvir. **Não entro questionando o trabalho de ninguém, acho que isso abre portas.** (P1)

Tento compreender que cada pessoa é de determinado jeito e vejo que **cada um é de acordo com suas experiências de vida.** (P6)

Procuro me entrosar e **ajudo no que precisam.** (P11)

Busco me **integrar nas conversas.** (P5)

Estamos sempre **dialogando e buscando uma ajudar a outra.** (P4)

Primeiro analiso, **observo e depois me enturmo.** (P2)

Gosto de partilhar. (P10)

Busco conversar sobre coisas da vida cotidiana e das alegrias e dificuldades da sala de atividade. (P9)

Sou uma pessoa que conversa muito e tenta ajudar o outro com tudo que está ao meu alcance. (P14)

Gosto de trabalhar mais com pessoas novas do que com pessoas conhecidas há muito tempo, elas me agregam mais. (P12)

Lidar com o ser humano é bem difícil, **mas é sempre bom ter um ambiente com diferentes pessoas**, diferentes realidades, pensamentos, ideias, assim o trabalho pode ser mais harmonioso. (P16)

Sempre me relacionava com todas. Mas sei que também **existem muitas discordâncias no ambiente de trabalho**. (P8)

Sobre as formas que as docentes preferem trabalhar (Q22)³², somente duas professoras (11,1%) declararam que preferem trabalhar sozinhas em vez de em grupo e justificam essa preferência “*porque o planejamento, em grupo dispersa a atenção e as responsabilidades*” (P1) e “*acho mais produtivo trabalhar sozinha, porque tem dificuldade de concentração*” (P7). As demais justificam que gostam de trabalhar em grupo por diversos motivos:

O trabalho em grupo fica mais fácil e o ambiente mais agradável (P6)

Diversas visões juntas são melhores que uma só. (P5)

Divide as atividades, responsabilidades, os resultados. (P10)

Mais de uma cabeça pensa melhor e contribuem mais. (P3)

É mais produtivo (P13, P17)

Assim é possível a troca de experiências, saberes e uma aprende com a outra.” (P4)

Fazendo planejamento juntas, aprendo muito com as mais experientes. (P8)

Acredito que juntos temos maiores possibilidades em somar quanto ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças e trazer para a instituições novos horizontes. (P9)

Gosto mais de trabalhar em conjunto, mas um conjunto de pessoas interessadas e acessíveis em relação ao diálogo. **É muito ruim trabalhar com mortos-vivos**. (P16)

Gosto de saber o que as pessoas pensam e ouvir diferentes opiniões. (P11)

Gosto de conversar e fazer novas amizades. (P15)

Gosto de trabalhar com pessoas que possam interagir comigo e que facilite o trabalho e a convivência de um grupo. (P18)

É um grupo bom de trabalhar, então conseguimos desenvolver. Sei que existem discordâncias. (P12).

As relações são construídas em prol do trabalho para as crianças. (P14). (Grifo da autora).

³² Questão 22 do roteiro de entrevista.

Quando foi pedido às docentes: (Q23)³³ Descreva um pouco como é sua relação com as famílias das crianças – já enfrentou alguma dificuldade?”. 5 delas (27,8%) declararam que nunca tiveram conflito com as famílias. Uma delas, por exemplo afirmou que *"Tenta, manter sempre a cordialidade e uma boa relação, demonstrando ser amiga deles para criarmos laços de confiança."*. As demais apontaram algumas dificuldades nessa relação, principalmente no que tange à falta de participação da família na vida escolar das crianças:

Quando estamos inseridas nestes conflitos entre família e escola. Quando as crianças se machucam, os pais reclamam das professoras. (P6)

Ocorreu uma situação em que a mãe de uma criança agrediu uma colega professora. Foi triste. (P13)

Não existe muita parceria, **eles são ausentes**. (P14)

As dificuldades acontecem quando as famílias não são assíduas no acompanhamento escolar das crianças. (P4)

A relação é de parceria com algumas mães, já outras nem aparecem. (P10)

Nem todos os pais têm assiduidade na escola. Mas com os que sempre estão na escola, tento conversar e entrar em um acordo. (P11)

Não há muita interação com a família das crianças. (P17)

Tento ter uma boa relação com todos, apesar de alguns deles serem difíceis. (P5)

Às vezes **os pais perguntam como estão as crianças**, mas nem sempre estão abertos para ouvir. (P7)

Veza ou outra as crianças mordem outras crianças, então **as famílias não entendem e tentam sempre culpar a professora**. (P13)

Quando as crianças se machucam, **os pais reclamam das professoras**. (P6)

Quando as crianças não cuidam dos materiais e **as famílias cobram isso de nós professoras**. (P3)

Sinto indignação com a forma que as famílias tratam as crianças, pois algumas situações não podemos intervir e isso me deixa muito revoltada. Tento sempre ajudá-los quando vejo algumas situações que me revoltam, **negligência em relação aos cuidados da criança. Recebo crianças com fome**." (P15)

Tento ter boa relação com os pais das crianças, querendo ou não interferir na sua relação com a própria criança, por isso é bom estarmos atentos e dispostos a dialogar com todos que fazem parte do ambiente escolar. (P16)

³³ Questão 23 do roteiro de entrevista.

Fico indignada e a situações em que não podemos fazer nada, mas quando está ao meu alcance **faço o possível para reverter o caso e ter uma boa relação**. (P18)

Tento manter sempre a cordialidade, demonstrando ser amiga deles para criarmos laços de confiança. **Acredito que juntos temos maiores possibilidades em somar quanto ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças** e trazer para a instituições novos horizontes. (P9) (grifo da autora).

Já na (Q24)³⁴ foi questionado: “Na maior parte do tempo, as interações entre seus colegas de trabalho são positivas ou negativas?”. As interações entre colegas de trabalho **são negativas** para 3 das 18 docentes (23,1%). Essas profissionais justificam suas respostas da seguinte forma:

A forma como as colegas de trabalho fala, muitas vezes, não é construtiva, então depende do nosso autocontrole, da nossa autoestima. Tento persistir que elas possam mudar o pensamento delas. (P12).

Professoras falam mal das outras – do trabalho que uma faz, a outra fala nas costas, ou fala para a diretora. Infelizmente é uma querendo ser melhor que as outras. Falam mal da direção da escola. **São pessimistas e tentam desconstruir o que você faz**. (P8).

Tenho dificuldade de relacionamento, **são pessoas muito individualistas**. (P10). (Grifo da autora).

As que julgam serem **positivas** as interações entre seus colegas de trabalho justificam suas respostas do seguinte modo:

Na maior parte do tempo ocorre interação positiva, o ambiente sempre bom e de discussões e conversas construtivas e amigáveis. (P16).

Eles interagem bem, as interações negativas são mais no período do planejamento. (P11).

Conseguimos viver bem um com o outro e ouvimos as experiências que cada um tem. (P6).

Não tenho nenhum problema de relacionamento, são sempre positivas. **Eu me vejo muito na posição de mediadora**, minhas colegas estão sempre na briga e eu tenho que ir lá e conversar. (P7)

Trocas de ideia e de experiências. (P5, P13).

Conversamos sobre as aulas, buscando uma ajudar a outra, em uma partilha positiva e recíproca. (P4).

³⁴ Questão 24 do roteiro de entrevista.

As pessoas procuram ajudar umas às outras e manter sempre o respeito. (P18).

Sempre procuramos nos ajudar em todas as situações. (P15).

Nos identificamos em enfrentar as mesmas dificuldades e em alguns casos ter as mesmas alegrias em relação à docência. (P9).

Apesar de não estarmos em um período bom, nossas relações são muito produtivas e agradáveis. Amamos nossas conversas e conselhos. (P17). (Grifo da autora).

Quanto à última pergunta: (Q25)³⁵ “Você considera que a demanda emocional nas interações com as crianças e adultos, influencia no exercício da docência?”. Todas as professoras entrevistadas consideram que a demanda emocional nas interações com as crianças e adultos influencia no exercício da docência. Em seus discursos, elas explicam de que forma essa influência acontece:

Desde o planejamento das atividades, até a forma como tenho que me comportar na sala. (P8).

Na escola, falam assim: O que acontece em casa fica em casa e o que acontece na escola fica na escola. Apesar de que eu não acredito nessa fala. **A criança quando passa por uma situação difícil em casa isso interfere na aprendizagem**, ela não quer participar, fica mais isolada. (P11).

Se houver uma interação de forma positiva, uma boa interação, o trabalho e relação entre crianças e adultos irá fluir melhor. Se for uma interação ruim, as crianças irão perceber e se sentirão intimidados com aquela situação. (P16)

Quando estamos estáveis no nosso trabalho, **tudo flui melhor**. (P6).

Para trabalhar com criança, demanda muita carga emocional. Elas são imprevisíveis, além de suas famílias. (P5)

Estamos sempre em uma **constante troca de saberes, experiências e emoções**. (P4)

Quando existe uma maior interação, muda o nosso ambiente de trabalho. Quando existe uma boa relação é uma motivação a mais para trabalhar. (P13)

Relações de inimizade tornam o ambiente hostil e dificulta o convívio de trabalho. (P9)

Existem professores que saem da sala para tomar um café ou beber uma água, mas que não estão nem com sede ou fome, **mas é a necessidade de respirar e ficar distante da sala**. (P12)

³⁵ Questão 25 do roteiro de entrevista.

Senti muitas vezes, **a pressão por parte das famílias** e isso **interfere na minha conduta com as crianças**. (P3)

Não flui da mesma forma se você não está bem. A gente fica mais estressada, qualquer comportamento da criança te irrita. Sem querer, **a gente acaba fazendo ou falando algo grosseiro com as crianças**. (P2)

A bagagem emocional afeta bastante na atuação do professor, quando positiva, pode se ver à vontade de animação durante as atividades com as crianças; quando negativa, o desprezo e falta de força ao realizar suas ações. (P17)

As investigações sobre a dimensão emocional revelam que existe um maior índice de adoecimento de professores do que de outros profissionais (JESUS, 2002, p. 11), razão pela qual o autor defende a necessidade de investir numa “Formação Educacional”, para que, de algum modo, os docentes aprendam a criar resistências pessoais e fazer frente a essa preocupante realidade, visto que considera a profissão de professor como “risco físico e mental”. Vieira e Relvas (2003) corroboram, na sua pesquisa, as percepções sobre mal-estar docente, acrescentando a essa imagem contingências específicas:

A imagem desgastada, a mobilidade geográfica, as novas funções na escola, a sobrecarga (de trabalho e emocional), o conflito (de tempo, e pressão emocional), a ambivalência e conflitos transportados e vividos numa profissão de carácter solitário (p. 190-191).

Nesse ponto, podemos voltar nossos olhares para as escolas pesquisadas, em busca de conhecimentos e práticas ligados ao ensino e aprendizagem das habilidades emocionais, embora seja um campo ainda em desenvolvimento: a introdução de assuntos relacionados às competências socioemocionais de professoras na educação pública. Como já vimos, através das falas das docentes, a profissão docente é uma das que mais adoecem no país, além dos inúmeros casos de violência e negligência que ocorrem nos espaços escolares. Assim, torna-se fundamental intervir precocemente, tendo em vista o bem-estar docente e o reconhecimento de habilidades para uma vida mais integrada e, porventura, mais feliz nos espaços educacionais.

7.2 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo consistiu em análises quantitativas de dados textuais por meio do método de Classificação Hierárquica Descendente – CHD, dendograma de classes e análise léxica, fornecendo contextos e classes de discurso caracterizado por seus vocabulários. A CHD foi executada a partir do corpus global do discurso das professoras na entrevista. A CHD permite a análise de segmentos de textos que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente de outros segmentos de texto simultaneamente, calculando distâncias e proximidades a partir de testes do Qui-quadrado.

Por meio dessas análises é organizado um dendograma que representa a quantidade e composição léxica das classes a partir de um agrupamento de termos, do qual se obtém a frequência absoluta de cada um deles, o valor de Qui-quadrado agregado de associação da palavra com a classe e o *p-valor* que identifica o nível de significância da associação da palavra com a classe.

Assim, o conjunto de palavras agrupadas nas classes são as mais representativas, ou seja, aquelas com valor de Qui-quadrado mais elevado. A relação de pertinência entre palavras e classe é definida pelo seguinte critério de inclusão das palavras representativas em suas respectivas classes: frequência maior que a média de ocorrências no corpus e associação com a classe determinada pelo valor de Qui-quadrado igual ou superior a 3,84, tendo em vista que o cálculo para este teste é definido segundo grau de liberdade 1 e significância 95%, ou seja, todas as palavras representativas da classe têm *p-valor* menor que 5% (CAMARGO; JUSTO, 2013).

As classes geradas pela CHD representam o ambiente de sentido das palavras e podem indicar representações sociais ou elementos de representações sociais referentes ao objeto social estudado. Para cada uma das classes, designou-se, por interpretação, uma nomenclatura, conceituando o conteúdo lexical obtido por meio da CHD.

7.2.1 Análise Léxica do Conteúdo

O tratamento estatístico de dados provenientes de fontes utilizadas no campo das Ciências Humanas e Sociais, como material resultante de entrevistas,

efetuado com o auxílio de *softwares* tem se mostrado cada vez mais frequente nos trabalhos em que o corpus a ser analisado é volumoso (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). Logo, ele se faz relevante neste estudo, no qual foram consideradas 18 entrevistas com 32 perguntas abertas, gerando 576 itens a serem lidos, explorados e analisados.

A Figura 21 traz a nuvem de palavras mais importantes no discurso global das professoras entrevistadas. No geral, as palavras mais importantes no discurso das professoras foram “CRIANÇA”, “PROFESSOR”, “FAMÍLIA”, “ESCOLA” e “TENTAR”. Os substantivos mais importantes no discurso das pedagogas foram “CRIANÇA”, “PROFESSOR”, “FAMÍLIA”, “ESCOLA”, “RELAÇÃO” e os verbos mais importantes no discurso das pedagogas foram “TENTAR” “FICAR”, “SENTIR”, “DAR” e “EXISTIR”. A palavra “CRIANÇA” foi a mais frequente do discurso e constitui o centro principal do discurso dos professores.

A Figura 21, vista como uma arte do discurso, pode ser interpretada como a “CRIANÇA” sendo a “espinha dorsal”³⁶ que sustenta todo o discurso das pedagogas e o “PROFESSOR” a “cabeça” do discurso. A Nuvem de Palavras abaixo produz uma representação gráfica dos vocabulários mais utilizados no corpus do discurso global.

³⁶ Na análise de conteúdo, a interpretação das classes léxicas e das nuvens de palavras são subjetivas. Nas falas das docentes, a palavra criança aparece como central, ou seja, em maior quantidade.

Figura 23 – Dendograma e Classes Léxicas do discurso das docentes.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Já a Tabela 12 apresenta as palavras que ocorreram dentro de cada classe obtida através da classificação hierárquica descendente.

Tabela 12 – Lista de palavras que ocorrem entre cada classe obtida através da classificação hierárquica descendente.

Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Criança	Professora	Escola	Família
Criança	Professora	Escola	Família
Professora	Criança	Sala	Relação
Família	Tentar	Atividade	Escola
Escola	Ficar	Material	Mãe
Conversar	Sentir	Bom	Casa
Atividade	Dar	Colega	Dificuldade
Fome	Existir	Espaço Físico	Responsabilidade
Ouvir	Buscar	Gestão	Ausente
Perceber	Ver	Educação	Educação
Procurar	Ajudar	Falta	Falta
Situação	Trabalhar	Dificuldade	Conversar
Educação	Perceber	Demanda	Apoio
Dificuldade	Gosto	Aula	Conflito
Necessidade	Emoção	Aprendizagem	Pais
Cuidado	Lidar	Banheiro	Diálogo
Emocional	Aula	Escolar	Interação
Aluno	Alegria	Ambiente	Briga
Acreditar	Docente	Discordância	Contribuir
Realidade	Formação	Planejamento	Importância
Mudar	Sentimento	Grupo	Parceria
Entender	Profissão	Adequado	Ajudar
Deficiência	Resolver	Briga	Compreender

Atenção	Pensar	Qualidade
Realizar	Difícil	Município
Diálogo	Faculdade	Insuficiente
Acolhimento	Compreender	Livro
Triste	Viver	Instituição
Comportamento	Livro	Acordo
Empatia	Feliz	Básico
Conseguir	Certeza	Direção
Brincar	Analisar	Brinquedo
Parque	Não desistir	Infantil
Carência	Carga	Cobrar
Autismo	Vontade	Didático
	Troca	Diretor

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Conforme visto na figura 23 e na tabela 12, a divisão das classes é hierárquica. A análise detectou que o número ideal de classes para divisão deste discurso é de, no máximo, 4 classes. Mas, se houvesse o interesse de dividir este discurso em apenas 3 classes, as classes 3 e 4 seriam as primeiras que se juntariam. A primeira ligação hierárquica a ocorrer de baixo para cima na Figura 23 é a junção das classes 3 e 4. O que significa que as classes 3 e 4 são as mais similares. A classe 2 é a mais independente no discurso, pois se fossem divididas em apenas dois grupos, a classe 1 se juntaria às classes 4 e 3 e a classe 2 continuaria sozinha sem se juntar a nenhuma classe. É isso que significam os ramos hierárquicos, representados através das linhas pretas na Figura 23.

7.2.1.1 Classe 1 – Criança

A frequência de discursos desta Classe é de aproximadamente 42,0%. Nos segmentos de texto representativos desta classe são citados o professor, a família da criança, as atividades na escola, as ações dos professores para com as crianças e aspectos emocionais, da realidade, dificuldades e deficiências das crianças. Os seguintes segmentos de textos são representantes desta classe:

Como professora, **tento conversar com a criança e ouvir**, tento explicar a importância da atividade. (P7).

Convivendo com as crianças, estamos trabalhando na **base de uma nova sociedade**. (P8).

Tem crianças que são muito carentes. Após saber que as crianças passavam fome. Já ouvi: 'Tia, não merendei hoje e nem jantei ontem'. **Tanto carência afetiva como também de comida**. (P8).

Ano passado **tinha uma criança com deficiência**, então tive que levar muitas atividades diferenciadas. (P8).

Lembro quando as crianças não compreendem uma atividade, então lembro da minha vida escolar. (P1).

Já ocorreu situações de crianças com dificuldade de cumprir as regras. Tento descobrir que tipo de situações estão vivendo. Já ocorreu de descobrir muitas situações de violência familiar e por estarem vivendo isso em casa, acabam reproduzindo na escola. (P12).

A escola cobra muito das crianças, a precocidade de alfabetizar “em um tempo que eles dizem ser o certo”, então outras demandas das crianças não são desenvolvidas. Procuo trabalhar propondo momento de acolhimento da criança e que não seja tão focado apenas nos conteúdos. (P5).

Da maneira que a gente começa a fazer parte da vida das crianças, cada uma carrega consigo suas experiências. **Vêm crianças muito revoltados e após muito acolhimento, vejo a mudança na vida deles**. (P11)

Isso é uma necessidade básica da criança, **ser acolhida**. (P3).

Com as crianças, quando elas estão passando por algum problema em casa, tento conversar e ouvir. (P3).

Quando a criança manifesta agressividade e resistência às atividades é muito delicado e **a gente precisa ter um controle emocional muito grande** para lidar com isso. (P10).

Existe um parque, mas sem manutenção nenhuma. **As crianças correm perigos** e não podiam usar esses espaços. (P7). (Grifo da autora).

Esta categoria abrange os discursos das professoras que destacam o núcleo “Criança”. As palavras mais recorrentes (todas com *p-valor* < 0,05 da Análise de Associação feita pelo qui-quadrado desta classe) foram: **Criança, Professora, Família, Escola, Conversar, Atividade, Fome, Ouvir, Perceber, Procurar, Situação, Educação, Dificuldade, Necessidade, Cuidado, Emocional, Aluno, Acreditar, Realidade, Mudar, Entender, Deficiência, Cuidado, Atenção, Realizar, Diálogo, Acolhimento, Triste, Comportamento, Conseguir, Brincar, Parque, Carência e Autismo**.

As abordagens escolares parecem mais eficazes quando incluem uma perspectiva de “CRIANÇA inteira”, quando usam um modelo de promoção de competências sociais e emocionais, quando incluem a educação de pares, quando

favorecem a participação e a iniciativa das crianças e educadoras e quando utilizam metodologias interativas e participativas (MENESES, 2000). É nesse sentido que Campos de Carvalho (2003, p.294-295) defende uma visão integral do desenvolvimento da criança em diferentes ambientes escolares, pois:

O desenvolvimento implica em processos através dos quais as características da pessoa e do ambiente interagem, produzindo tanto continuidade quanto mudanças nas características da pessoa durante o curso da vida, no modo como a pessoa percebe e negocia com o seu ambiente; isto é, mudança e constância nas capacidades da pessoa em descobrir, manter ou alterar as propriedades no ambiente, as quais, por sua, também exercem influência nas características da pessoa.

Para uma noção multidimensional que contemple a dimensão socioemocional aplicada à educação de crianças, que permita um melhor aproveitamento dos saberes docentes e a percepção da criança em sua totalidade, é preciso implementar e manter programas específicos de apoio a todos os agentes educacionais. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professoras que não valoriza apenas a formação intelectual da criança, reduzindo a atividade docente aos aspectos cognitivos e descartando a chance de ampliar suas competências espaciais, pictóricas, corporais, musicais, interpessoais e intrapessoais (SMOLE; DINIZ; CANDIDO, 2003, p.10).

7.2.1.2 Classe 2 – O papel do professor da Educação Infantil

Esta categoria juntou as partes recorrentes no discurso que destacam a palavra “professora”. Pela disposição hierárquica do dendograma, percebe-se que esta classe constitui um núcleo do discurso de importância e independência individual, ou seja, ainda que se dividisse o discurso em apenas dois clusters, a classe “Professora” seria uma classe isolada. As demais palavras mais representativas desta classe são: **Criança, Tentar, Ficar, Sentir, Dar, Existir, Buscar, Ver, Ajudar, Trabalhar, Perceber, Gosto, Emoção, Lidar, Aula, Alegria, Docente, Formação, Sentimento, Profissão, Resolver, Pensar, Difícil, Faculdade, Compreender, Viver, Livro, Feliz, Certeza, Analisar, Não desistir, Carga, Vontade e Troca**. A frequência de discursos desta Classe é de aproximadamente 15,3%. Os seguintes segmentos de textos são bem representativos e recorrentes nesta classe:

Eu dou mais **atenção a criança com problema de comportamento**, pois percebo que a atenção dada por mim muda o comportamento dela.” (P3)

Primeiro, como professor, tento dialogar. (P8)

Eu tento sempre me colocar no lugar do outro. (P8)

Tem muita alegria na profissão, porque a gente se alegra com as crianças...” (P8)

Todos os dias minhas emoções são colocadas a prova. (P8)

Fico feliz, gosto de receber feedback. (P7)

Todas as relações que você tem, família, criança e amigos de trabalho, tudo isso interfere nas suas emoções. (P13).

A **minha profissão nem me deixa desistir**. Hoje em dia a gente uma demanda grande de crianças especiais. (P13).

Sempre tem uma grande **troca de experiências com os colegas de profissão**. (P13).

Acredito que a partir do momento que se trabalha com crianças podemos trabalhar no início da formação da vida já é muito valoroso. (P12).

Eu sinto carência na formação docente. Por exemplo, essa questão de trabalhar emoções não é realizada, as práticas são muito voltadas para o letramento e alfabetização, mesmo sendo em turma de educação infantil que exigem outras atenções, como a psicomotricidade da criança. (P2).

O trabalho do professor é fundamental para contribuir com o mundo. Meu trabalho, a pedagogia é a base de toda a formação e de qualquer profissão. Mas, infelizmente não é dado o reconhecimento devido aqui no nosso país. (P7).

Professores que tive na vida acadêmica são minhas maiores inspirações no trabalho que desenvolvo com as crianças. (P10).

Com as falas das docentes sobre o seu papel no trabalho desenvolvido na Educação Infantil, deixou claro que com a gestão das emoções, resiliência e acolhimento proporcionam mais satisfação pessoal e profissional. As professoras podem dar apoio às crianças, ajudando-as a superar os bloqueios emocionais com relação a uma determinada atividade.

7.2.1.3 Classe 3 – O espaço escolar na Educação Infantil

Com representação de 15,0% no discurso das professoras da Educação Infantil, esta categoria compreende as partes do discurso que tocam na escola do ponto de vista ambiental, físico e administrativo. As outras palavras mais representativas desta classe são: **Sala, Atividade, Material, Bom, Colega, Espaço Físico, Gestão, Educação, Falta, Dificuldade, Demanda, Aula, Aprendizagem, Banheiro, Discordância, Realidade, Planejamento, Grupo, Adequado, Briga, Qualidade, Município, Insuficiente, Livro, Instituição, Acordo, Básico, Direção, Brinquedo, Infantil, Cobrar, Didático e Diretor**. Os seguintes segmentos de textos são bem representativos e recorrentes nesta classe:

Não podemos aproveitar os espaços para realização das atividades. Não temos sala de professoras. **A escola é muito limitada. A escola não é adequada para as crianças**, existem batentes altos, inclusive já ocorreram acidentes. Os banheiros são adequados somente para os adultos e não para crianças. (P11)

As salas de aula sem ventilação, paredes manchadas e muitas vezes, caindo aos pedaços, **por ser um espaço um tanto feio nos leva a sentimentos de querer mudar aquela realidade da escola que está para além de nossa ação docente**, que acaba até por superar nossa capacidade de recriar o espaço. (P9)

A relação gestão escolar e professores estão em constantes conflitos. Principalmente quando ocorre desentendimento entre professoras e direção. A direção segue uma orientação da secretaria de educação. Uma briga dessa causa uma grande desarmonia no trabalho. (P8)

Lidar com as professoras e com a gestão é bem difícil. Muitas vezes divergem nas concepções de como lidar com as crianças. (P12)

Sempre me relacionava com todas as professoras. Mas **sei que também existem muitas discordâncias no ambiente de trabalho.** (P8)

Em situações de brigas dos professores, **me coloco na situação daquele professor que quer se expressar e não consegue ser acolhido pelo grupo.** (P11)

A segunda situação foi quando presenciei **a coordenadora por várias vezes gritando com a professora.** (P2)

Eu me vejo muito na posição de mediadora, minhas colegas estão sempre na briga e eu tenho que ir lá e conversar. (P7) (Grifo da autora).

Desse modo, as práticas para uma melhor qualidade de educação devem ser favorecidas por rotinas estáveis, em uma programação com continuidade e significados para as crianças, além da possibilidade de materiais diversificados

(CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006; ZABALZA, 1998). Os estudos voltados sobre o espaço escolar no âmbito da Educação Infantil revelam que a criança, durante muito tempo, foi vista como um sujeito sem importância para a sociedade.

Nos tempos atuais, os estudos de Barbosa e Horn (2001), Bomfim (2002; 2010), Campos-de-Carvalho e Rubiano (1994), Faria (2007), Forneiro (1998), Horn (2007), Malaguzzi (1999) e Santos (1997, 2008) apontam que, na organização de um determinado espaço, entram em cena as significações das professoras que o gerenciam e os tipos de interações com as crianças. Nesse sentido, “[...] a escola deveria também saber que, em função dessas articulações, a relação que a criança estabelece com as educadoras são fundamentais, enquanto elemento energizante do conhecimento” (SALTINI, 1997, p.15).

Crianças e professores formam uma unidade, uma relação de interação. Por isso, é importante que os espaços escolares estimulem todas as possibilidades para as crianças expressarem seu corpo com criatividade, seja por gestos, pela fala ou por desenhos, pintura e escultura, de forma segura e prazerosa. Ressalto, ainda, que “[...] o desenvolvimento humano praticamente depende das qualidades inatas do indivíduo somadas as interações realizadas durante o seu crescimento, com experiências vividas em sua trajetória oportunizadas pelas pessoas nelas envolvidas, com os pais e professores” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 72).

Zabalza (1998, p. 54) propõe a abertura de espaços e ambientes escolares e entende que o “[...] meio social, natural, cultural é um imenso salão de recursos formativos” para experimentação das crianças. De forma concomitante aos estudos dessa área, os diferentes olhares sobre a infância – Sociológico, através dos estudos de Corsaro (2002, 2011) e Sarmiento (2003, 2005); Antropológico (COHN, 2005) e Histórico (ARIÈS, 1981) – apontam o processo histórico da desmistificação da concepção da criança como “vir-a-ser”, um sujeito negado e etimologicamente já definido como sujeito sem fala.

Para atingir o intuito de estudar as competências socioemocionais no espaço escolar no contexto da Educação Infantil considerando o espaço como uma das dimensões materiais do currículo, é necessário retomar, em novas bases, a questão do espaço escolar voltado para a pré-escola por meio dos trabalhos científicos: seja pela vertente da discussão da cidade, para a qual os estudos de Lefebvre (1969; 2001) têm um papel fundamental e fundador, seja pelas discussões das instituições e espaços de poder, nos estudos de Foucault (1988).

Diversos estudos, como os de Kamii (1984,1991), Kishimoto (1986,1993), Scriptori (2011), Luckesi (2001), Smole, Diniz e Candido (2003), afirmam que a criança se desenvolve no espaço escolar por meio de jogos e de brincadeiras, adquirindo conhecimentos culturais e regras que irão propiciar adaptações progressivas no meio social em que vive.

7.2.1.4 Classe 4 – A família das crianças

Com representação de 27,7% no discurso das professoras, esta categoria compreende as partes do discurso que tocam na relação da família da criança com as docentes e a escola. Pela disposição hierárquica do dendrograma, percebe-se que a classe “Família” se juntaria à classe “Escola” se dividisse o discurso dois ou três classes. Desse modo, as palavras mais representativas desta classe são: **Família, Relação, Escola, Mãe, Casa, Dificuldade, Responsabilidade, Ausente, Educação, Falta, Conversar, Apoio, Conflito, Pais, Diálogo, Interação, Briga, Contribuir, Importância, Parceria, Ajudar Compreender**. Os seguintes segmentos de textos são bem representativos e recorrentes nesta classe:

As relações com as famílias das crianças exigem muito do professor emocionalmente. Muitos pais não se responsabilizam pela educação dos seus filhos. Então, **não existe um trabalho conjunto família e escola**. Existem muitos julgamentos por parte da família, mesmo não cumprindo com suas funções de cuidados e educação com a criança. (P5)

A relação é de parceria com algumas mães, já outras nem aparecem. (P10)

Nem todos os pais têm assiduidade na escola. Mas com os que sempre estão na escola, tento conversar e entrar em um acordo. (P11)

As dificuldades acontecem quando **as famílias não são assíduas** no acompanhamento escolar das crianças. (P4)

A relação com as famílias das crianças é bem complicada porque a família acha que somos pais, mães e professoras, ao mesmo tempo.” (P3)

Brigas que envolvem as famílias das crianças são os conflitos mais frequentes na escola. (P13, P16)

Muitas crianças têm resistências às atividades, mesmo assim eu insisto. **Não existe um acompanhamento das famílias.** (P5)

Na escola **somos inseridas nestes conflitos entre família e escola**. As crianças quando se machucam e seus pais reclamam das professoras. (P6)

Para trabalhar com criança **demanda muita carga emocional. Elas são imprevisíveis, além das famílias.** (P5)

Nós, professoras da escola, juntamente com a gestão escolar **buscamos um contato com essas famílias, porém, muitas das vezes sem êxito.** (P4)

A Educação Infantil – EI, primeira etapa da Educação Básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral de todas as crianças brasileiras até os 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. No entanto, historicamente, no Brasil, a relação de famílias e crianças da Educação Infantil é apresentada como um problema antigo.

Conforme apresentado, os relatos das docentes destacando a ausência e falta de compromisso das famílias das crianças foram recorrentes, com isso a sobrecarga do trabalho das professoras se intensificam cada vez mais.

O objetivo das entrevistas foi repensar como as professoras se sentem nos espaços de trabalho da Educação Infantil, na tentativa de compreender as suas competências socioemocionais como um processo de autopercepção e regulação de suas emoções. Acredito que as relações estabelecidas nessas escolas, entre as professoras, professoras-crianças e professoras-famílias das crianças ainda têm dificuldades de mudanças, mesmo sabendo que essas profissionais precisam se sentir apoiadas, incentivadas nos desafios que a carreira docente apresenta.

No cenário de imprevisibilidade causado pela pandemia, a empatia e a resiliência fazem muita diferença nas relações humanas e nas relações profissionais também, uma vez que somos seres indissociáveis. Assim, perguntamo-nos: como poderíamos colaborar para que as professoras assumam em suas práticas a relação entre competências socioemocionais e a aprendizagem efetivamente?

Para isso é preciso pensar em formações reflexivas com essas professoras, mas, para isso, serão necessários: tempo, espaço e incentivo da rede pública municipal de ensino. Tendo em vista que os momentos disponíveis nas escolas para as formações foram poucos; e acreditamos que são necessárias mais possibilidades e recursos extras.

Por fim, percebemos o quanto Paulo Freire nos encoraja a refletir sobre as adversidades enfrentadas por essas docentes e o quanto estão conectadas com as competências socioemocionais, pois “Não há vida nem humana existência sem briga

e sem conflito. O conflito parteja a nossa consciência. Negá-la é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social” (FREIRE, 1997. p. 42).

Assim, foi possível notas que as professoras realizaram algumas reflexões “auto(trans)formativas” (CRISPE, 2016) ao responderem as entrevistas, visto que relataram suas percepções sobre os desafios da docência.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim não morre jamais”. (Rubem Alves).

A formação de professoras que trabalham na Educação Infantil tem um papel importante a desempenhar em todo o processo de aprendizagem neuroeducacional, emocional e social da criança em desenvolvimento. É responsabilidade dos agentes educacionais proporcionar essa vivência, implicando em elevar os níveis de competências sociais e emocionais entre as crianças e professoras.

Neste estudo, estabeleceu-se como problema de pesquisa: Quais saberes e práticas podem ser trilhados para que a educação socioemocional se torne norteadora do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil? Levantei como hipótese que, mesmo com a visibilidade e promoção das competências socioemocionais na formação, a forma de entender como a educação social e emocional pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem ainda não foi alterada de modo mais profundo nas práticas docentes com crianças.

Para responder essa questão de pesquisa, busquei compreender a importância das competências socioemocionais a partir do olhar de professoras da educação infantil. Um olhar, conforme foi apresentado, tão negligenciado nos espaços escolares diversos do sertão do Ceará.

Ao esclarecer o conceito de competências socioemocionais e contextualizar a literatura existente no Brasil foi possível verificar, de acordo com os autores pesquisados, a ausência da educação emocional no currículo de professores da Educação Infantil. Essa lacuna se manifesta mesmo que se saiba que as primeiras experiências da infância, no contexto escolar, são uma etapa crucial para o seu desenvolvimento, visto que nela se consolida o alicerce das aprendizagens posteriores, resultantes da junção entre os fatores neurobiológicos, ambientais e sociais.

Para identificar o aporte das neurociências no processo de formação de professoras da educação infantil foi realizada a análise bibliométrica de dez anos,

compreendendo o período entre 2009 e 2019. Foram detectadas teses e dissertações com propostas de investigação acerca dos conhecimentos produzidos pela neurociência, com indicação de conteúdos e intervenções que podem ser inseridos no plano de formação inicial de professores da Educação Infantil.

Atuar como professora de estágio na Educação Infantil me proporcionou um contato direto com as especificidades dos espaços e ambientes escolares do sertão de Crateús. Ouvir os receios dos estudantes estagiários, muitos sem experiência com a docência, e acompanhá-los durante as fases de observação, participação e regência, verificando suas dificuldades e superações, assim como acompanhar as professoras da Educação Básica em relação às maneiras pelas quais elas promovem o encorajamento da expressão de suas emoções e sentimentos, que também envolvem os entraves vivenciados no exercício de sua atividade e as estratégias utilizadas para superá-los, foram ações que me proporcionaram aprendizagens e diversas inquietações.

Analisando como as professoras percebem essas competências que lhes permitam pôr em prática nas suas atividades pedagógicas com as crianças, foi possível observar que a qualidade das emoções docentes está ligada a diversos fatores: 1) Precarização do espaço escolar e dos materiais pedagógicos; 2) A ausência de um bom ambiente de trabalho com outras profissionais; 3) Sobrecarga de suas funções relacionadas ao cuidar e educar as crianças; 4) Desvalorização da profissão.

Os relatos das professoras induziram à compreensão de que práticas de melhor qualidade exigem um espaço organizado e bem planejado pelas professoras, com equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho orientado pela gestão escolar, no momento de organizar ao desenvolver as atividades. Também exige atenção privilegiada aos aspectos emocionais das docentes, estabelecendo uma relação cooperativa de bem-estar no ambiente educativo, em que se deve utilizar uma linguagem enriquecida, possibilitando novas experiências na diversidade de atividades realizadas com as crianças (ZABALZA, 1998).

Da mesma forma que ensinamos conteúdos como matemática e língua portuguesa às crianças, também devemos “alfabetizá-las emocionalmente” com propostas planejadas e sistematizadas, com roteiros claros que exemplifiquem para a criança o está sendo desenvolvido e aprendido. A dimensão socioemocional deve ser trabalhada como um componente do currículo escolar.

Assim, espera-se contribuir, principalmente, para o aprofundamento da compreensão dos elementos emocionais envolvidos na aprendizagem, na formação e na prática escolar de professoras da Educação Infantil e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem integral da criança. Nesse aspecto, os saberes e as práticas docentes têm um papel importante na relação entre neurociência – educação – emoção e formação de professores.

Espera-se também que as professoras participantes deste estudo tenham estabelecidos vínculos afetivos e tenham refletido sobre suas formações, acreditando sempre na criança interna que habita em cada ser e desejando serem acolhidas com práticas docentes mais amorosas, tendo em vista que a “amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto com compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade” (STRECK, 2008, p. 37).

No estudo de campo, algumas limitações metodológicas foram apresentadas: i) Apesar do crescimento exponencial de programas com abordagens sobre as competências socioemocionais, ele não tem sido acompanhado de instrumentos avaliativos baseados em evidências. Nesse sentido, como foi apresentado, a literatura tem evidenciado a dificuldade de determinar objetivamente instrumentos eficazes para identificar estímulos emocionais docentes; ii) Demora expressiva do comitê de ética da Universidade Federal do Ceará – UFC, causada por diversas paralizações decorrentes da pandemia; iii) Parte do estudo empírico ficou incompleto, sem as intervenções reflexivas-formativas com as professoras da Educação Infantil, devido ao fechamento de todas as escolas e aeroportos provocado pelo Covid-19, que gerou também a impossibilidade de regresso da autora ao Brasil.

Para pesquisas futuras, pretende-se ampliar este estudo com a implementação de intervenções reflexivas-formativas com professoras da Educação Infantil. Espera-se que, no futuro, seja possível que as professoras tenham formação em programas integrados de treinamento de professores e sejam versadas tanto na neurociência quanto na prática educacional, e, pensando transdisciplinarmente, tenham habilidades de compreender a criança de forma integral: neural, afetiva, cognitiva e social.

A formação docente pode ter um papel importante a desempenhar em todo o processo de pesquisa sobre competências socioemocionais, mas exigirá tempo e recursos extras. As dimensões sociais e emocionais devem ser incorporadas e

avaliadas nos programas de formação de professores para que recebam a atenção que merecem.

Nessa perspectiva, os caminhos a serem percorridos pelos saberes e práticas docentes devem apontar soluções para as demandas atuais, com grandes imprevisibilidades causadas pela pandemia, exigindo dos docentes o avanço e transformação de suas práticas pedagógicas, recriando maneiras de democratizar o saber. Para esse propósito, é importante que se atribua um significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, a fim de que as crianças apresentem melhores possibilidades de aprendizado e as educadoras tenham a satisfação de realizar um trabalho com foco nas competências socioemocionais.

Vislumbro, por fim, a possibilidade de considerarmos os aspectos afetivos como orientadores na compreensão do conhecimento emocional docente no espaço escolar, assim como a percepção e a cognição.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção em sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. ALVES, N. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, Moraes, 1982.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- AMBROSETTI, N. B. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999. p. 47-49.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, G. Miguel. **O ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.
- AUGÉ, M. **Não lugares, introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 1994.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. S. (org.). **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.p.67-79.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BARGUIL, P. M. Educação matemática e educação infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. *In*: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (org.). **Educação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2016. p. 271-289.
- BRASIL. Conselho nacional de saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário oficial da união**, Brasília, DF, n. 12, 13 de junho de 2013. Seção 1, p. 59. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular** (versão final). 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid. Acesso em: 20 out. 2017.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Record, 2003.

BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. Percepção do professor sobre neurociência aplicada à educação. **EDUCERE – Revista da educação**, Umuarama, v. 9, n. 1, p. 7-32, jan./jun. 2009.

BOMFIM, J. A. O. **Arranjos espaciais e ocupações do espaço por crianças de 1–2 e 3-4 anos em creche**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2002.

BOMFIM, Z. A. C. Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BROCKINGTON, J. G. **Neurociências e educação**: Investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHABOT, D; CHABOT, M: **Pedagogia emocional**: sentir para aprender. Trad. de Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá, 2008.

CACHEFFO, V. A. F. F. **Afetividade na creche**: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria Renéiana. 2017. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – São Paulo, 2017.

CAMARGO, E. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n.2, 513-518, 2013.

CAMARGO, E. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição –

LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 2 jul. 2020.

CAMARGO, E. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. *In*: A. S. P. MOREIRA, J. C. JESUINO; B. V. CAMARGO. (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005.

CAMPOS, A. L. Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación em la búsqueda del Desarrollo Humano. 2010. **La educación digital magazine**, jun. 2010. Disponível em: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf. Acesso em: 5 jul. 2018.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigação sobre arranjos espaciais em creches. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 8, n.2, p. 289 – 297. 2003.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. 1.ed. Brasília, DF: Editora Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Liber Livro, 2009. 252p.

CASEL, Collaboritiva for academic social and emotional learning. CASEL'S SEL FRAMEWORK: **What are the core competence areas and where are they Promoted?**, Chicago, 2020. Disponível em: <https://casel.org/sel-framework/>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CRONBACH, L. J. Evaluation for course improvement. **Teacher's College Record**, v. 64, n. 8, 1963.

CRISPE, Juliana. **Cartografias afetivas: proposições do professor cartográfico ETC**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, S. R. D. **Diálogo entre neurociências e a perspectiva histórico-cultural: as funções executivas na educação infantil.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CHOPRA, Deepak. **As sete leis espirituais do sucesso: um guia prático para a realização de seus sonhos.** 54. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008. 105 p.

CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORSARO, W. A Reprodução Interpretativa no brincar ao 'faz-de-conta' das crianças. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSENZA, R. M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORRALIZA, J. A. Emoción y ambiente. *In*: ARAGONÉS, J, I & AMÉRICO, M. **Psicología ambiental.** Madrid: Ediciones Pirâmides, 1998.

COEN, M. **A sabedoria da transformação: reflexões e experiências.** São Paulo: Planeta, 2014.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de descartes: emoção, razão e cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro criou o homem.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, A. R. **Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurobiologia do sentir.** Men Martins: Europa-América, 2003.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de descartes.** Men Martins: Europa-América, 1996.

DAMÁSIO, A. R. **O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência.** Men Martins: Europa-América, 2000.

DE OLIVEIRA, G. G. **Neurociência e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011.

DECETY, J.; JACKSON, P. L. The Functional architecture of human empathy. **Behavioral and cognitive neuroscience reviews**, v. 3, 2004.

DOMINGUES, A.R. **A dificuldade de expressar emoções: um estudo Psicossocial da servidão.** 2001. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ENGELMANN, A. **Os estados subjetivos**: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais. São Paulo: Ática, 1978. FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Tradução: Sandra Netz. 2ªed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1988.

ESPINOSA, B. **Pensamentos metafísicos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FARIA, A. L. G. O Espaço Físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lucia G., PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2007.

FALCONE, E. M. O. **A evolução e as relações entre os estilos de vinculação, a empatia e a raiva** (relatório final de Pesquisa de Pós-Doutoramento não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FALCONE, E. M. O. **A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários**. (Tese de doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FONSECA, Vitor. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Oeiras. **Rev. Psicopedagogia**, v 33, n.102, 2016.

FONSECA, Vitor. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1988.

FORNEIRO, L.I.A Organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABAIZA, M.A (org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, 1998. p. 229-281.

FOUCALT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FROTA, L. D. **Saúde do professor**: Um estudo sobre o adoecimento no trabalho a partir do olhar docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. 2. ed. London: Cassell Educational, 1991.

GAIARSA, J. A. As carícias e o iluminado. *In*: SHINYASHIKI, R. (org.) **A carícia essencial**: uma psicologia do afeto. São Paulo, 1984.

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam**: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e a dos outros. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2005.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**. A teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom**: os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S.; ASSUNÇÃO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GERHARDT, S. **Por que o amor é importante**: como o cérebro molda o cérebro do bebê. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Altas, 2010.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: as melhores práticas para você desenvolver as habilidades centrais para o seu sucesso no trabalho e nos relacionamentos. Harvard Business Review. Tradução de Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Emoções que curam**: conversas com o Dalai Lama. Lisboa: Temas e Debates, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

HAEFFNER, C. **Produção científica da área de Neurociências & comportamento e seu vínculo com Educação**. Um estudo comparativo: Brasil e Mundo. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

HELLER, A. **Teoria de los sentimientos**. 3.ed. Madrid: Editorial Fontamara, 1979.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Neurociências na educação**. Coleção Neurociências. São Paulo: Atta, 2009.

HECKMAN, J.J.; STIXRUD, J.; URZUA, S. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. **Journal of labor economics**, v. 24, p. 411–482, 2006.

HENZ, C. I. Círculos dialógicos investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. *In*: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. (org.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliação - mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1992.

HORN, M.G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

IZQUIERDO, I. A. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JESUS, S, N. **Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior**. Coimbra: Quarteto, 2002.

KOAN, W. **Devir-criança da Filosofia – infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEFEBVRE. H. **Modo de vida e urbanização**. Traduzido por Ary, Z., 1969.

LEFEBVRE. H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBERATO. A. A. S; SILVA. A. L.G. Processos do aprender: as contribuições da neurociência para a formação de professores da educação infantil. Educere. **XII congresso nacional em educação**. PUCPR, Paraná, 2015.

LISBOA, F. S. **“O cérebro vai à escola”**: um estudo sobre a aproximação entre Neurociências e Educação no Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências humanas e saúde). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, 2014.

LIMA, M. P. **Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia – Ensaio 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2001. v.1, p. 9-41.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1984.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos de grupos na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**: jogo brinquedo brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**. [S.l.], 2004.

KRZYNARIC, R. **O poder da empatia**: A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, Maringá. v. 7, n.1, 2002.

MAIATO, A. A. **Neurociências e aprendizagem**: o papel da experimentação no ensino de ciências. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MASLACH, C. JACKSON, S. E. **The measurement of experienced burnout**. *Journal of Occupational Behavior*, 1981, 99-113.

MASLACH, C. GOLDBERG, J. Prevention of burnout: news perspectives. **Applied & Preventive Psychology**, v. 7, 1998, p.63-74

MENESES, H. I. **A competência social no contexto escolar**: Um estudo da interface entre a competência social e a realização acadêmica na criança. 2000. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORA, F. **Continuum: como funciona o cérebro?** Trad. de Maria Regina Borges Osório. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, M. C; TORRE, S. L. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis: Vozes, 2004

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MONTENEGRO, A. T. Arquiteto da memória: uma memória de Crateús. *In*: GOMES, A. C (org.). **Escrita de Si, Escrita da História.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, p. 309-333, 2004.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, E. V. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas psicol.** [online]. v.8, n.3, p. 287-299, 2000.

NUNES, M. O. **Divulgação científica da neurociência: uma possibilidade de contribuir para a autopercepção na infância.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade do Rio Grande do Sul. Rio Grande, 2014

OLIVEIRA, G.G; BATISTA, G. A. **Andragogia e aprendizagem na modalidade de educação a distância: contribuições da neurociência.** São Paulo: Peixoto Neto, 2009.

OLIVEIRA, G. G. **A pedagogia da neurociência: ensinando o cérebro e a mente.** Curitiba: Appris, 2011.

PAIVA, I. C. **Corpo e movimento: a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento integral da criança.** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual do Ceará, Crateús – CE, 2019.

PEIXOTO, V. A. C. **Afetividade em pauta: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras da Educação Infantil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2015.

PENTEADO, R. Z; NETO, S.S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, v. 28, n.1, São Paulo, Jan./Mar. 2019.

PEREIRA, J.C. Cartografias afetivas: proposições do professor-artista-cartógrafo-etc. **Revista Ra'e Ga – Espaço geográfico em análise**, Curitiba, v. 30, abr. 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes opiniões. **Revista Poiesis**, v.3, n.3 e 4, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIGATTO, C. Z. **Vínculos afetivos na educação infantil**: desafios na auto(trans)formação permanente de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

PICHON-RIVIÈRE. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PRATES, M. R. C. **Composições curriculares na Educação Infantil**: por um aprendizado mais afetivo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PRESTON, S. D.; WAAL, F. B. M. Empathy: its ultimate and proximate bases. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 25, n.1, 2002.

RABELO, J. S. A **organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança**: sentimentos e ações em turmas de Pré-Escola. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

RABELO, J. S. BARGUIL. As contribuições da neurociência afetiva para a compreensão docente sobre aprendizagem da criança. *In*: ANDRADE, F. A de; CHAVES, F.M; BARGUIL, P.M (org.). **Docência: prática e práxis**. Curitiba: Appris, 2019. p. 161-176.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RATO, J. R.; CALDAS, A.C. Neurociências e educação: realidade ou ficção?. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**, Barbacarena, 2010, p. 626-644. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/267698780_Neurociencias_e_educacao_Realidade_ou_ficcao. Acesso em: 11 mai. 2017.

RICARD, M. **A revolução do altruísmo**. São Paulo: Palas Athena, 2015.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, M. F. **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RUSSELL, R.; CHUNG, M.; BALK, E. **Issues and Challenges in Conducting Systematic**. Reviews to Support Development of Nutrient Reference Values, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 63-92.

SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. **Inteligência emocional da criança**: aplicações na educação e no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SHARPLES, J; KELLEY, P. **Introdução à Aprendizagem, Mídia e Tecnologia edição especial de neurociência e educação**. Aprendizagem, Mídia e Tecnologia, v. 40. n. 2. p. 127-130, 2015.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A pedagogia do ser: Educação dos sentimentos e dos valores humanos**. Petrópolis, Vozes, 2004.

SAMPAIO, L.R. A cross-cultural study: empathy and role-taking in Brazilian and American children. **Universitas psychologica**, v. 16, n. 1, 2017

SANTOS, A. C. **Teatro das emoções e emoções no teatro: diálogos entre Neurociência e Stanislávski**. 2016. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, M. **Espaço e método**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, A. C. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Portugal, 2003. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

SAWAIA, B. B. Espinosa: o precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. *In*: CARVALHO, I. C. M.; GRUN, M; TRABJER, R. (org.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília, DF: Edições MEC/UNESCO: Brasília, 2006.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In*: **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SALTINI, C.J. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: PD&A, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCRIPTORI, C. C. Pressupostos para o trabalho docente com matemática na Educação Infantil. *In*: DE ASSIS, O. Z. M; MOLINARI, A. C.; ZAIA, L. L; RABIÓGLIO,

M; BESSA, S. (org.). **O desafio de ensinar e aprender matemática na educação básica**. 1.ed. Campinas: FE/UNICAMP; Metaprint, 2011.

SOARES, N. S. **Educação transdisciplinar e a arte de aprender**: a pedagogia do autoconhecimento para desenvolvimento humano. Salvador: EDUFBA, 2006.

SORDI, M. R. L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. *In*: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. *In*: TYLER, R. W. et al. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally (AERA Monograph series on curriculum evaluation), n.1, 1967.

SMOLE, K, S; DINIZ, M, I; CANDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

TABACOW, L. S. **Contribuições da neurociência cognitiva para a formação de professores e pedagogos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOKUHAMA-ESPINOSA. **Mind, brain, and education science**: A comprehensive guide to the new brain-based teaching. [s.] WW Norton & Company, 2011.

TRIOLA, M. F. **Introdução à Estatística**. 10. ed. LTC: Rio de Janeiro, 2008.

VANDRÉ, G. Pra não dizer que falei das flores. **Festival de música popular brasileira**. 1968. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KdvsXn8oVPY>. Acesso em: 10 mai. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.

VETTORASSI, Andréa. Mapas afetivos: recursos metodológicos baseados na história oral e reflexões sobre identidades espaciais e temporais em estudo sociológico. **História e cultura**, Franca, v. 3, n. 3, p. 155-176, dez. 2014.

VIEIRA, C. R.; RELVAS, A. P. **A(s) vida(s) do professor, escola e família**. Coimbra: Quarteto, 2003.

VIEIRA, G. **A construção das bases para o desenvolvimento de um software CBT tendo como conteúdo central um teste de avaliação da inteligência emocional**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

VIEIRA, G. Depoimento [jul. 2007]. **Entrevistadora**: Claudia Carla de Azevedo Brunelli Rêgo. Salvador, 2007b. 1 CD.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Théorie des émotions: étude historique-psychologique**. Trad. de Nicolas Zavaloff e Christian Saunier. Paris: L'Harmattan, 1998.

ULIANA, D.P.P. **Experiência sensível na educação infantil: Um encontro com a arte**. 2013. Dissertação (Educação e Linguagens). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Trad. de J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes Editora, 1979.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WILLEMSSENS, B. **Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico**. 2016. Tese (Doutorado em administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade Ribeirão Preto, 2016.

ZABALZA, M. A. Os dez aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade *In*: ZABALZA, M. A. (org.). **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: **“COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.**

O motivo que nos leva a desenvolver esta pesquisa é a compreensão das competências socioemocionais de professoras na Educação Infantil. Visto que, com o ingresso da criança às instituições escolares, a figura valorativa dos pais é partilhada pelas educadoras, sendo elas também responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras, que serão a base de toda a vida. A partir de então, passa-se a perceber a importância de estudos sobre as competências socioemocionais de professoras na Educação Infantil, no que diz respeito à forma como elas lidam com as relações intra e interpessoais no trabalho desenvolvido para e com crianças de 0 a 5 anos de idade.

Com a pesquisa em questão, busca-se analisar a promoção das competências socioemocionais no processo de formação iniciada e continuada de professores da educação infantil em Crateús - Ceará. Compreender como as professoras percebem os vínculos afetivos nas suas relações de trabalho, com adultos e com as crianças em turmas da educação infantil.

O sigilo quanto à identidade dos participantes será mantido e asseguro o compromisso como pesquisadora de utilizar os dados e/ou material coletado somente para esta pesquisa e que não receberá nenhum pagamento os participantes da pesquisa.

Acrescento que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garanto que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. A pesquisa não oferece riscos ou desconfortos físicos à saúde dos participantes. Porém, os participantes poderão sentir algum desconforto ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais. Diante de tal fato, os participantes não serão obrigados a responder ou dar qualquer informação caso sintam-se constrangidos em quaisquer momentos da realização da pesquisa.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Com a pesquisa em questão pretende-se investigar as competências socioemocionais de professoras na educação infantil. Os sujeitos da pesquisa serão 24 (vinte e quatro) professoras que estão atuando na Educação Infantil de instituições públicas municipal de Crateús – Ceará, sendo essas também, formadoras do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Os sujeitos a serem investigados na pesquisa serão escolhidos a partir da disponibilidade e interesse dos mesmos em participar do estudo.

Os procedimentos investigativos serão desenvolvidos a partir da análise da literatura produzida na área, trabalhos de campo, entrevistas semiestruturadas contendo 20 (vinte) questões com duração de aproximadamente 1h (uma hora), com os sujeitos da pesquisa, grupo focal e observações da prática docente no espaço escolar.

Endereço dos) responsáveis pela pesquisa:

Nome: Jeriane da Silva Rabelo

Instituição: Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará.

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 1 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-110.

Telefones para contato: 85 99966581

E-mail: jerianeufc@gmail.com

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese de Doutorado

Orientador: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Filomena R. F. Gaspar

Orientanda: Jeriane da Silva Rabelo

NOME DA PESQUISA: As competências socioemocionais na formação e na prática docente: percepções de professoras da educação infantil

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Jeriane da Silva Rabelo

Tel.: (85) 9-9996-6581

E-mail: jerianeufc@gmail.com

Parte I – IDENTIFICAÇÃO E DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Sua formação (maior nível completo):

2. Instituição que se formou () Pública () Particular

Nome: _____

3. Sexo:

Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>

4. Idade	
5. Estado civil	
6. Número filhos	
7. Tempo (anos) de profissão enquanto docente	() até 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () acima de 20 anos.
8. Grupo de crianças que trabalha	
9. Número de crianças em classe	
10. Carga horária diária de trabalho	() até 4 horas () 5 a 8 horas () 9 a 12 horas
11. Atividade extra remunerada	Sim () Não () Qual: _____ hs:
12. Na turma que trabalha existe alguma professora assistente?	Sim () Não ()

Parte II – AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE

EIXO 1 – AUTOCONHECIMENTO	
Q1	Durante sua graduação, você teve alguma formação que contemplasse a dimensão emocional aplicada ao processo educacional? E sobre Neurociências no âmbito educacional? Comente.
Q2	Ao final de uma semana de trabalho, o que mais atrapalha o seu bem-estar? <input type="checkbox"/> Fadiga física <input type="checkbox"/> Fadiga cognitiva <input type="checkbox"/> Fadiga emocional <input type="checkbox"/> Outros. Justifique sua resposta com um exemplo ou como você percebe esta fadiga: exemplifique.
Q3	Considerando as necessidades e particularidades das crianças, para o bom desenvolvimento da prática docente da Instituição de Educação Infantil como você se sente em relação: a) Aos Espaços físicos: b) Aos materiais e mobiliários:
Q4	Durante o exercício da sua profissão, já surgiu dúvidas quanto a sua escolha? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Sim. Por quê?
Q5	Entre os itens que competem o trabalho docente na Educação Infantil, assinale e justifique qual ou quais mais te exige emocionalmente? <input type="checkbox"/> Infraestrutura da escola <input type="checkbox"/> Relações com as famílias das crianças <input type="checkbox"/> Salário e remuneração <input type="checkbox"/> Relações com outras professoras <input type="checkbox"/> Relações com a gestão escolar <input type="checkbox"/> Relações com as crianças <input type="checkbox"/> Planejamento das atividades <input type="checkbox"/> Carga horária de trabalho <input type="checkbox"/> Outros. Quais: _____ _____
EIXO 2 – AUTOMOTIVAÇÃO	
Q6	Você vê o seu trabalho como uma forma de contribuir ao mundo positivamente? De que maneira?
Q7	Quais os sentimentos e emoções mais presentes no seu local de trabalho?
Q8	Quem é sua maior inspiração no trabalho que desenvolve com as crianças? Por quê?
Q9	Você se percebe persistente em seus objetivos educacionais diante de fortes obstáculos? Não () Às vezes () Sim () Justifique:
Q10	O que lhe dá mais felicidade na vida?
EIXO 3 – AUTOCONTROLE	
Q11	No trabalho que realiza com a Educação Infantil, você já vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, que envolvesse o controle de suas emoções? Pode relatar?
Q12	Como você reage diante de feedbacks sobre o seu trabalho com as crianças?
Q13	A criança pode manifestar muitas situações adversas de agressividade e resistências às atividades. Como você costuma enfrentar essas situações?
Q14	A instituição que você trabalha oferece algum tipo de ação preventiva que possa contribuir para o seu bem-estar? Não () Às vezes () Sim () <input type="checkbox"/> Apoio psicológico <input type="checkbox"/> Meditação

	<input type="checkbox"/> Ginásticas laborais <input type="checkbox"/> Dinâmicas de grupo <input type="checkbox"/> Outros. Qual sua opinião sobre a sua resposta?
Q1 5	Você procura formas de trabalhar o bem-estar de suas emoções por conta própria? Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> . De que maneira?
EIXO 4 – EMPATIA	
Q1 6	Você se percebe identificando com facilidade os sentimentos das crianças e/ou dos adultos mais próximos, mesmo que não expresse verbalmente? <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Sempre. Como procura reagir?
Q1 7	Você partilha as atividades/projetos desenvolvidos com as crianças com outras professoras? Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> . De que forma?
Q1 8	Frequentemente, as pessoas te procuram para pedir ajuda e/ou aconselhamento? Nunca <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> De que maneira consegue ajudá-las?
Q1 9	Na sua opinião, quais são os conflitos mais frequentes na escola? De que forma você busca resolvê-los?
Q2 0	Cite situações, na sua experiência na Educação Infantil, onde você se percebeu no lugar do outro. Elenque as suas emoções a partir dessas situações.
EIXO 5 – SOCIABILIDADE	
Q2 1	Você tem facilidade de se relacionar com as pessoas do seu ambiente de trabalho? De que forma?
Q2 2	Você Prefere trabalhar sozinha <input type="checkbox"/> ou em grupo <input type="checkbox"/> ? Por quê?
Q2 3	Descreva um pouco como é sua relação com as famílias das crianças – já enfrentou alguma dificuldade?
Q2 4	Na maior parte do tempo, as interações entre seus colegas de trabalho são: <input type="checkbox"/> Positivas <input type="checkbox"/> Negativas Explique. _____ _____
Q2 5	Você considera que a demanda emocional nas interações com as crianças e adultos, influencia no exercício da docência? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Sim. De que forma? _____ _____ _____

Tem algo a mais a dizer sobre as suas demandas emocionais da docência na Educação Infantil?

Muito Obrigada por sua colaboração!

JERIANE DA SILVA RABELO
(Pesquisadora principal)

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO

Pesquisador: JERIANE DA SILVA RABELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 24555319.0.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.921.178

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa tem a afetividade como elemento importante na formação do professor. Para o pesquisador responsável, o ser humano vive em contínua inter-relação com outros seres. Segundo o pesquisador, conflitos surgem na dinâmica relacional, bem como emoções emergem na interação professor/criança/sala de aula, tendo em vista que o ser humano se constitui de múltiplas dimensões, entre elas, as emoções, os sentimentos e os afetos. A educação emocional é elemento importante a ser compreendido no processo de construção da aprendizagem e na formação docente. Nesta perspectiva, o pesquisador propõem o estudo para entender a importância da dimensão emocional no processo de formação inicial e continuada de professores; bem como refletir sobre o papel das práticas pedagógicas que valorizam os afetos nos processos de aprendizagem da criança na rede pública municipal de Fortaleza – Ceará. O pesquisador realizará uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Participarão 24 professores que trabalham na educação infantil. Serão realizadas observação participante, entrevista individual semiestruturada e diário de campo. O tempo de duração das entrevistas individuais poderão variar de acordo com o sujeito pesquisado, sendo a duração média prevista de 1 (uma) hora. O pesquisador realizará análise de sentido, de forma heurística, que articula afeto (motivo, vontade), cognição (pensamento e linguagem) e imaginação (criatividade e sonho) da relação entre criança, professoras e o espaço escolar.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.921.178

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Avaliar a importância da educação emocional no contexto da educação infantil do Ceará.

Objetivos secundários: Identificar a dimensão emocional no processo de formação iniciada e continuada de professores da educação infantil; Identificar se os ambientes de relação docentes e crianças promovem a experimentação das diferentes linguagens da criança e o encorajamento da expressão das emoções na relação professor-criança; Compreender como as professoras percebem os vínculos afetivos entre si e com as crianças em turmas da educação infantil; Oferecer encontros presenciais as professoras para desenvolver/refletir habilidades socioemocionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os participantes poderão sentir algum desconforto ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais. Diante de tal fato, os participantes não serão obrigados a responder ou dar qualquer informação caso sintam-se constrangidos em quaisquer momentos da realização da pesquisa.

Benefícios: Conhecimento científico na área da Educação Infantil sobre as competências socioemocionais de professoras da Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta tema relevante. Objeto de estudo é adequadamente fundamentado em revisão bibliográfica ampla e atual. Objetivos estão apresentados, são claros e factíveis. Metodologia com descrição adequada de participantes, instrumentos e análises.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 466/2012.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve enviar o relatório final ao concluir a pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.921.178

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1439328.pdf	08/03/2020 09:30:11		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_2.pdf	08/03/2020 09:29:46	JERIANE DA SILVA RABELO	Aceito
Outros	Instrumento_Atual.pdf	21/02/2020 05:28:16	JERIANE DA SILVA RABELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Resivado_JSR.pdf	21/02/2020 05:24:39	JERIANE DA SILVA RABELO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_19_02.pdf	19/02/2020 08:06:29	JERIANE DA SILVA RABELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	concordancia.pdf	26/10/2019 20:01:59	JERIANE DA SILVA RABELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	26/10/2019 20:00:17	JERIANE DA SILVA RABELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/10/2019 09:53:57	JERIANE DA SILVA RABELO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	30/09/2019 20:32:30	JERIANE DA SILVA RABELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta.pdf	24/09/2019 19:09:52	JERIANE DA SILVA RABELO	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	24/09/2019 17:20:19	JERIANE DA SILVA RABELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 17 de Março de 2020

APÊNDICE D – CADASTRO NA PLATAFORMA BRASIL

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Pesquisador: **JERIANE DA SILVA RABELO**

Versão: **2**

CAAE: **24555319.0.0000.5054**

Instituição Proponente: **Faculdade de Educacao**

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: **141977/2019**

Patrocinador Principal: **Financiamento Próprio**

Informamos que o projeto **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** que tem como pesquisador responsável **JERIANE DA SILVA RABELO**, foi recebido para análise ética no CEP UFC - Universidade Federal do Ceará / PROPESQ-UFC em 30/10/2019 às 16:32.