



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NATÁLIA NAVARRO GARCIA

**EMOÇÃO, AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Londrina
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2022

NATÁLIA NAVARRO GARCIA

**EMOÇÃO, AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Marta Silene Ferreira Barros

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Garcia, Natália Navarro.

Emoção, afetividade e desenvolvimento humano: : Uma articulação necessária na Educação Infantil / Natália Navarro Garcia. - Londrina, 2022. 131 f.

Orientador: Marta Silene Ferreira Barros.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Educação Emocional - Tese. 3. Desenvolvimento - Tese. 4. Humanização - Tese. I. Barros, Marta Silene Ferreira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

NATÁLIA NAVARRO GARCIA

**EMOÇÃO, AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira
Barros
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Londrina, 23 de fevereiro de 2022.

Dedico este trabalho a todos que encontram na
aceitação da emocionalidade e na qualificação
dos afetos um caminho para efetiva
humanização...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as graças que me têm sido concedidas, pelas bênçãos e provas que me permitem sentir sua vontade que é boa, perfeita e agradável.

Agradeço à minha estimada orientadora, professora Martinha, por todo apoio e esmero durante todo o meu percurso acadêmico. Seus ensinamentos me impulsionam na busca constante e infindável do efetivo desenvolvimento humano, pois o seu exemplo me fez acreditar na educação desenvolve.

Agradeço também a meu esposo, companheiro de todos os momentos, apoio inabalável, mesmo durante os momentos em que me distanciei em função dos estudos que se encontram neste trabalho sistematizados. Gratidão pelas infinitas emoções que me permite experienciar.

Agradeço às professoras Adriana de Jesus, Sandra Franco e Silvia Moraes pela disposição em participar dessa banca de qualificação e contribuir com este trabalho de maneira tão relevante.

Não poderia deixar de agradecer ao grupo de pesquisa FOCO – “Formação, práxis e emancipação na educação escolar: Implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano”, pelos estudos desenvolvidos que são imprescindíveis no meu processo formativo.

Agradeço a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuem ou já contribuíram para que meu interesse nas emoções e nos afetos se desenvolvesse. Trago vocês, de muitas formas, comigo, pois compreendo que me constituo a partir das inúmeras relações que estabeleço.

Por fim, agradeço ao CNPq, pelo apoio financeiro que me permitiu completa dedicação à pesquisa.

“A verdadeira educação é aquela que nos possibilita sermos seres humanos, verdadeiramente humanos”.

Claudemir Sales

GARCIA, Natália Navarro. **Emoção, afetividade e desenvolvimento humano: Uma articulação necessária na Educação Infantil.** 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Desde os primeiros contatos com a Educação Infantil percebeu-se o despreparo com que os aspectos emocionais e afetivos são abordados pelos docentes na cotidianidade das salas de aula, reverberando uma compreensão limitada acerca da integralidade dos sujeitos, entendendo-os de maneira equivocada, exclusivamente a partir dos aspectos concernentes à racionalidade, culminando na debilidade do desenvolvimento emocional das crianças e no adoecimento docente. Por esta razão, o questionamento que norteia esta discussão engendra: De que maneira o desenvolvimento da função psíquica da emoção bem como a afetividade poderá contribuir com a formação da criança desde o nascimento visando o seu desenvolvimento emocional em si e para si? Destaca-se também que o presente trabalho integra parte das demandas do Programa de Pós-graduação em Educação da UEL e compreende eixo temático de discussões do grupo de pesquisa FOCO – Formação, práxis e emancipação na educação escolar: Implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano. Ademais, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar o processo de humanização, com ênfase nas funções psíquicas, a fim de contribuir com a sistematização de conhecimentos científicos a respeito do desenvolvimento emocional das crianças na Educação Infantil. No mesmo seguimento, são objetivos específicos: conhecer, a partir da perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento ontológico do homem; Conceituar e problematizar a respeito das emoções e da afetividade em suas dimensões biológicas e sociais, bem como sobre o lugar que ocupam no desenvolvimento humano integral; Refletir sobre o desenvolvimento emocional e sua interferência na vida pessoal e profissional, especialmente no trabalho pedagógico dos professores da Educação Infantil; Compreender o percurso histórico da Educação Infantil e da formação docente para este nível de ensino, perpassando reflexões sobre a criança, infância e sua atividade principal e; Selecionar e analisar teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2019 com vistas a observar avanços e retrocessos na discussão sobre a educação emocional dos professores, sobretudo dos atuantes na Educação Infantil. Visando a reflexão proposta, recorreu-se à pesquisa bibliográfica pautada no Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural. Como resultado dessa investigação verifica-se que os estudos relacionados à emoção e à afetividade são imprescindíveis aos professores, sobretudo aos que atuam diretamente com as crianças pequenas para que possam, por meio de sua prática pedagógica, viabilizar o desenvolvimento integral das máximas potencialidades humanas de forma intencional, pois se reconhece que as emoções e a afetividade são partes fundamentais da integralidade humana.

Palavras-chave: educação; educação infantil; educação emocional; desenvolvimento; humanização.

GARCIA, Natália Navarro. **Emotion, affectivity and human development: A necessary articulation in Early Childhood Education.** 2022. 131 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

From the first contacts with Early Childhood Education, it was noticed the lack of preparation with which the emotional and affective aspects are approached by the teachers in the daily life of the classrooms, reverberating a limited understanding about the integrality of the subjects, understanding them in a wrong way, exclusively starting from aspects concerning rationality, culminating in the weakness of the children's emotional development and in the teaching illness. For this reason, the question that guides this discussion engenders: How can the development of the psychic function of emotion as well as affectivity contribute to the formation of the child from birth, aiming at their emotional development in and for themselves? It is also noteworthy that the present work integrates part of the demands of the Postgraduate Program in Education at UEL and comprises the thematic axis of discussions of the FOCO research group – Formation, praxis and emancipation in school education: Implications of Historical-Cultural Theory in teaching, learning and human development. Furthermore, this research aimed to investigate the process of humanization, with emphasis on psychic functions, in order to contribute to the systematization of scientific knowledge about the emotional development of children in Early Childhood Education. In the same vein, there are specific objectives: to know, from the Historical-Cultural perspective, the ontological development of man; Conceptualize and problematize emotions and affectivity in their biological and social dimensions, as well as the place they occupy in integral human development; Reflect on emotional development and its interference in personal and professional life, especially in the pedagogical work of Early Childhood teachers; Understand the historical course of Early Childhood Education and teacher training for this level of education, passing through reflections on the child, childhood and its main activity and; Select and analyze theses and dissertations published between 2015 and 2019 in order to observe advances and setbacks in the discussion about the emotional education of teachers, especially those working in Early Childhood Education. Aiming at the proposed reflection, we resorted to bibliographic research based on Historical-Dialectical Materialism and Historical-Cultural Theory. As a result of this investigation, it appears that studies related to emotion and affectivity are essential for teachers, especially those who work directly with young children so that they can, through their pedagogical practice, enable the full development of the maximum human potential of learning. intentionally, as it is recognized that emotions and affectivity are fundamental parts of human integrality.

Key-words: education; child education; emotional education; development. humanization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES	108
Quadro 2 – Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	112
Quadro 3 – Levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	114
Quadro 4 – Trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	117
Quadro 5 – Levantamento bibliográfico realizado no catálogo <i>Scientific Electronic Library Online</i> – SCIELO	119
Quadro 6 – Trabalho selecionado no catálogo <i>Scientific Electronic Library Online</i> – SCIELO.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2)
DCNEIS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: A ESSÊNCIA DO TRABALHO EDUCATIVO	20
2.1	A GÊNESE DO SER SOCIAL SOB A ÉGIDE DA DIALÉTICA	20
2.2	INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO: ASPECTOS FUNDANTES DO TRABALHO EDUCATIVO.....	25
2.3	A CULTURA ENQUANTO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO EMANCIPATÓRIO DO PROFESSOR	34
2.4	APROPRIAÇÃO, OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	41
3	A FUNÇÃO PSÍQUICA DA EMOÇÃO	49
3.1	EMOÇÕES E AFETIVIDADE, ENTRE O BIOLÓGICO E O SOCIAL.....	49
3.1.1	Processo De Qualificação Das Funções Psíquicas Emocionais	59
3.2	QUAL LUGAR OCUPAM AS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO?.....	67
4	DA FORMAÇÃO À AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
4.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA HISTÓRIA ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS	75
4.2	CRIANÇA, INFÂNCIA E ATIVIDADE PRINCIPAL	85
4.3	A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	97
4.3.1	O Desenvolvimento Emocional E As Professoras De Educação Infantil: Um Levantamento Bibliográfico Preliminar	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	124

1 INTRODUÇÃO

A educação enquanto esfera social motriz do desenvolvimento ontológico do homem é um campo fértil para pesquisas, pois podem ser identificadas inúmeras problemáticas que vêm se desdobrando no percurso sócio-histórico, sobretudo no que diz respeito à qualidade do ensino e da aprendizagem nas instituições escolares. Desta forma, pode-se afirmar que esta gama de situações-problema vem despertando o interesse de teóricos e pesquisadores de áreas distintas, que se debruçam ao estudo da educação escolar, levando ao surgimento de múltiplas teorias, ideias e modelos pedagógicos com vistas a contribuir com o processo educativo.

Reconhecer esta dinâmica permite refletir sobre a escolha do objeto de pesquisa, isto é, as emoções e a afetividade no desenvolvimento humano, pois para o desvelar de um trabalho educativo, relacionam-se as demandas educacionais às inquietações pessoais do pesquisador. Nesse sentido, destaca-se que desde os primeiros contatos com a educação escolar, nos estágios curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia e, posteriormente, nas situações de pesquisa e trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil, percebeu-se o despreparo com que estes aspectos são abordados na cotidianidade das salas de aula, reverberando uma compreensão limitada acerca da integralidade dos sujeitos, compreendendo-os, exclusivamente, a partir dos aspectos concernentes à racionalidade, culminando na debilidade do desenvolvimento emocional das crianças e no adoecimento docente.

Observa-se que as experiências oriundas dessas vivências de estudo, pesquisa e trabalho pedagógico, assim como os estudos adjacentes às disciplinas do Programa de Pós Graduação em Educação da UEL e ao grupo de pesquisa FOCO – Formação, práxis e emancipação na educação escolar: Implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano, produziram anseios, sobretudo no que tange a compreensão dos aspectos emocionais e afetivos no desenvolvimento humano e a necessidade de ampliação do referencial teórico a este respeito, culminando no questionamento que norteia a presente pesquisa: De que maneira o desenvolvimento da função psíquica da emoção bem como a afetividade poderá contribuir com a formação da criança desde o nascimento visando o seu

desenvolvimento emocional em si e para si?

Portanto, a identificação da temática elencada como centro da presente pesquisa sobressaltou-se às demais em função das inquietações oriundas do crescente adoecimento docente, comumente relacionado às questões emocionais e psíquicas, ou melhor, à falta de desenvolvimento emocional uma vez que este “[...] envolve o aumento da capacidade de sentir, entender e diferenciar emoções cada vez mais complexas, bem como a capacidade de autorregulá-las” (RUEDA; PAZ-ALONSO, 2013, p. 1).

De acordo com os fundamentos sócio-históricos, o homem e sua humanidade são produto das relações sociais estabelecidas, portanto, os valores, os hábitos, a linguagem, tudo aquilo que constitui o sujeito, é, social e historicamente consolidado sobre a base biológica com a qual se nasce, por conseguinte, a natureza social do homem sobressalta-se a partir da apropriação cultural que advém dos infindáveis processos de transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Deste modo, reitera-se que a aprendizagem qualifica o homem e seu desenvolvimento integral, perpassando os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e afetivos de maneira indissociável.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural toda dualidade precisa ser superada para que a integralidade dos sujeitos seja verdadeiramente compreendida e trabalhada visando o pleno desenvolvimento das mais elaboradas funções psíquicas, assim, a fragmentação do ser em aspectos isolados como, por exemplo, o racional e emocional ou biológico e social, justifica-se somente em caso de estudos preliminares, pois, a investigação subsidiada no método dialético pressupõe a consideração dos múltiplos fatores e fenômenos que interagem entre si, constituindo o movimento de formação de outro objeto ou fenômeno.

A partir disso, destaca-se que a Educação Infantil é um nível de ensino historicamente desvalorizado, pois traz as marcas de sua constituição no Brasil, como o assistencialismo atrelado à concepção de atendimento das necessidades básicas a partir de práticas espontâneas. Este entendimento raso expropria deste espaço sua função máxima: a transmissão do conhecimento sistematizado acumulado sócio-histórico, ao mesmo tempo em que despreza a capacidade da criança de aprender e se desenvolver e descredibiliza os profissionais que neste espaço atuam.

Desta maneira, a defesa aqui empreendida caminha também no sentido de modificar a compreensão a respeito deste nível de ensino, demonstrando sua função primordial enquanto *lócus* de transmissão do saber acumulado que, ao ser apropriado pela criança, possibilita o desenvolvimento da humanidade, enfatizando a máxima necessidade de formação docente nos níveis mais avançados e que perpassam a totalidade do desenvolvimento do ser, pois quanto mais qualificado o docente melhores são as possibilidades de intervenções que impulsionam o desenvolvimento infantil.

Em consonância com o exposto e com os pressupostos teóricos adotados, pode-se afirmar que este trabalho tem como objetivo central investigar o processo de humanização, com ênfase nas funções psíquicas, a fim de contribuir com a sistematização de conhecimentos científicos a respeito do desenvolvimento emocional das crianças na Educação Infantil. E, para efetivamente atingir este objetivo, foram delineados objetivos específicos, quais sejam:

- ✓ Conhecer, a partir da perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento ontológico do homem;
- ✓ Conceituar e problematizar a respeito das emoções e da afetividade em suas dimensões biológicas e sociais, bem como sobre o lugar que ocupam no desenvolvimento humano integral;
- ✓ Refletir sobre o desenvolvimento emocional e sua interferência na vida pessoal e profissional, especialmente no trabalho pedagógico dos professores da Educação Infantil;
- ✓ Compreender o percurso histórico da Educação Infantil e da formação docente para este nível de ensino, perpassando reflexões sobre a criança, infância e atividade principal;
- ✓ Selecionar e analisar teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2019 com vistas a observar avanços e retrocessos na discussão sobre a educação emocional dos professores, sobretudo dos atuantes na Educação Infantil;

Para tanto, pautou-se na metodologia da pesquisa bibliográfica, a fim de proporcionar a ampliação do repertório do conhecimento teórico a respeito das emoções e do afeto e, concomitantemente, contribuir com a produção científica a este respeito, haja vista que, comparativamente, poucos são os trabalhos

acadêmicos que versam sobre a Educação Infantil e que se dedicam a transpor a barreira da aparência desses objetos e aproximar-se da essência, pois de acordo com Camargo (2005), na maioria das vezes a emocionalidade humana é compreendida a partir do senso comum como algo puramente biológico, natural, contrário a razão e que, portanto, fica secundarizado, delegado a situações espontâneas.

Ademais, defende-se, em consonância com os estudos de Lefebvre (1975) que, a aproximação da essência dos objetos e fenômenos fundamenta-se no movimento dialético de análise das modificações, de modo que, o Materialismo Histórico-Dialético constitui-se em um método de investigação da realidade concreta por meio das suas contradições, as quais são sempre superadas por novas contradições, em um contínuo movimento. Deste modo, as pesquisas que se fundamentam sob este método devem considerar, não apenas o estado em que o determinado fenômeno se encontra naquele momento, mas, principalmente, a forma como chegou a ser, como é e como poderá ser, considerando o contexto social, político e econômico.

Destarte, a fim de estruturar esta investigação em consonância com os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, a pesquisa encontra-se organizada em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. A segunda seção, intitulada *“Educação e humanização: A essência do trabalho educativo”*, apresenta considerações sobre a ontologia social do homem e seu desenvolvimento, levando a reflexões a respeito da cultura, interação, mediação, apropriação, objetivação e subjetividade no processo de humanização.

A terceira seção, denominada *“A função psíquica da emoção”*, versa sobre a influência das emoções na sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem e na saúde dos professores a partir das conceituações e problematizações a respeito das emoções e da afetividade em suas dimensões biológicas e sociais, bem como sobre o lugar que ocupam no desenvolvimento humano integral. A quarta seção, *“Da formação à ação docente na Educação Infantil”*, apresenta uma análise do percurso histórico da Educação Infantil e da formação docente para este nível de ensino, perpassando reflexões sobre a concepção de criança, infância e atividade principal, bem como a seleção e análise de teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2019 a fim de observar avanços e

retrocessos na discussão sobre a educação emocional dos professores, pois, conforme abordado, a compreensão de um objeto ou fenômeno precisa considerar a diversidade de objetos que se inter-relacionam e modificam-se mutuamente no transcurso histórico-cultural.

Já na quinta e última seção são apresentadas as considerações finais, tendo em vista uma síntese das discussões elaboradas ao longo do texto, pois se compreende que os estudos que envolvem o desenvolvimento infantil são fundamentais, uma vez que os estímulos físicos, cognitivos e psicológicos realizados durante a infância influenciam direta e indiretamente na vida adulta. Portanto, espera-se que este trabalho possa contribuir com o ensino na Educação Infantil, bem como para que professores possam repensar seu modo de perceber e atuar no trabalho pedagógico com crianças pequenas.

2 EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: A ESSÊNCIA DO TRABALHO EDUCATIVO

O mundo humano engendra a dialética mesmo quando esta não é nomeada e compreendida pelos sujeitos, uma vez que todos os fenômenos são inter-relacionais, pois constituem fragmentos interligados de uma totalidade. Portanto, ante ao método Materialista Histórico-Dialético adotado neste trabalho, torna-se basilar refletir sobre processos imprescindíveis ao desenvolvimento da humanidade. Ademais, os aspectos ontológicos da humanidade constituem aqui elementos fundantes para compreensão da relação entre o trabalho educativo e a humanização, dado que o trabalho e a educação são, sobretudo, atividades tipicamente humanas que envolvem a ação do sujeito sobre a natureza biofísica e sobre a sua própria humanidade, transformando-as.

O trabalho e a educação integram, neste sentido, um processo histórico e cultural de transformação do ambiente externo pelos sujeitos e de si mesmo de maneira concomitante, o que reafirma a indispensabilidade de compreensão destes conceitos para melhor entendimento do desenvolvimento humano, com ênfase nas funções psíquicas, a fim de contribuir com a sistematização de conhecimentos científicos a respeito do processo de humanização e do desenvolvimento emocional em si e para si da criança na Educação Infantil. Para tanto, apresenta-se neste capítulo o alicerce teórico deste trabalho, pois são tecidas considerações sobre a ontologia social do homem e seu desenvolvimento, levando a reflexões a respeito da cultura, interação, mediação, apropriação, objetivação e subjetividade no processo de humanização.

2.1 A GÊNESE DO SER SOCIAL SOB A ÉGIDE DA DIALÉTICA

Mesmo os mais remotos registros dos primeiros seres humanos demonstram que a humanidade vem desenvolvendo formas cada vez mais elaboradas de produzir sua sobrevivência a partir da ação intencional sobre a natureza, retirando dela não só os elementos fundamentais, mas também transformando os recursos naturais em instrumentos, objetos, símbolos e signos culturais, produzindo por meio do trabalho o mundo humano. O caráter ativo e a ação intencional do homem diante dos fenômenos demonstram, de antemão, aquilo

que o diferencia de todos os demais animais, “[...] sua forma superior do psiquismo que é a consciência humana. Sabe-se que a hominização dos antepassados animais do homem se deve ao aparecimento do trabalho e, sobre esta base, a sociedade”. (LEONTIEV, 1978a, p. 75-76).

Leontiev (1978a), em concordância com os estudos de Marx e Engels, preconiza a função precípua do trabalho para a constituição da consciência humana e da sociedade, pois é por meio do trabalho que o sujeito objetiva a vida social, desenvolvendo e utilizando-se de signos e símbolos culturais. O trabalho é, portanto, condição primordial para efetivação da relação material do ser humano com a natureza e com a sociedade, sendo o movimento realizado em função e por meio do trabalho que produz a sociedade.

Complementarmente, para Lukács (2004) o ser social se objetiva no cotidiano, é concreto, real, histórico e dialeticamente formado por todas as relações de trabalho que este ser estabelece ao longo de sua vida, modificando e sendo modificado concomitantemente. Assim, pode-se inferir que o que diferencia os homens dos demais animais é o trabalho, que se configura como a capacidade humana de agir de forma intencional e consciente, dirigida por finalidades determinadas previamente. Deste modo, ao intervir intencionalmente na natureza o homem não só cria suas condições materiais de sobrevivência como transforma a si mesmo, produzindo novas necessidades e possibilidades tanto físicas, quanto psíquicas, tal como elucida Leontiev (1978a, p.79):

As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, modificaram a aparência física do homem bem como sua organização anatômica e fisiológica.

De acordo com o mesmo autor, o trabalho modificou, no decurso da história, as características físicas e psíquicas do cérebro humano tais como o volume, o tamanho e a quantidade e complexidade de campos corticais e relações neuronais. Concomitantemente, os órgãos do sentido também se desenvolveram, tornando-se mais precisos, assim como a linguagem. Isso posto, destaca-se que nas palavras de Marx e Engels (1988, p. 10-11, grifos meus), o trabalho é retratado como

a produção constante da existência humana por intermédio da adaptação da natureza a si:

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

Com base nessas premissas pode-se inferir que o trabalho não se constitui em toda e qualquer atividade humana. Como elucida Lukács (2004), nem toda atividade humana integra uma atividade de trabalho, pois esta somente se efetiva quando o sujeito antecipa mentalmente a finalidade da sua ação, esta finalidade, por sua vez é impreterivelmente social. Portanto, o planejamento, a representação mental daquilo que se objetiva por intermédio da ação antecede e dirige a atividade, diferenciando o trabalho das demais atividades humanas.

De acordo com Marx (1978), os resultados esperados são antevistos na consciência, produzindo um resultado idealizado que será, posteriormente, pretendido durante a execução das atividades práticas. Desta forma, o planejamento constitui uma representação abstrata do concreto, o que confirma, para Marx (1978) a necessidade de distanciamento do objeto concreto e o empreendimento de forças voltadas à abstração, pois assim, separando o objeto do todo, pode-se visualizá-lo em categorias e conceitos mais lógicos e simples, uma vez que o valor de um objeto é dado no campo da abstração por mais que tenha na realidade concreta seu ponto de partida efetivo.

Assim, pela abstração, pelo pensamento, o homem relaciona e reconstrói o concreto em categorias, pois aquilo que se compreende do real, “[...] o todo [...] é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível” (MARX, 1978, p. 117), permitindo (re)criar o concreto, ou seja, modificar a realidade objetiva. O produto do trabalho, portanto, equivale à materialização da idealização do homem, desta forma a relação dialética que se estabelece entre a abstração, a ação humana sobre a natureza e o desenvolvimento do mundo humano implica conjuntamente na transposição do ser em-si no ser para-si, pois aquilo que era subjetivo torna-se objetivado e exteriorizado.

Dada sua notoriedade, o trabalho configura-se para o Materialismo Histórico-Dialético como uma categoria principal para a reflexão a respeito das dinâmicas e a estrutura do desenvolvimento, da humanização e da sociedade, visto que influi nas particularidades filogenéticas (características próprias da espécie), ontogenéticas (particularidades desenvolvidas pelo próprio do indivíduo) e sociais, assim, de acordo com Leontiev (1978a, p. 171) “[...] o problema consiste em explicar as particularidades específicas do indivíduo humano, a sua atividade e o seu psiquismo, analisando a relação e a ligação que existem entre essas particularidades”.

Outrossim, conforme os pressupostos marxianos o trabalho permite que a humanidade desenvolva e acumule conhecimentos dos mais variados aspectos, pois estes surgiram como resposta às próprias necessidades humanas. Desta maneira, para além do desenvolvimento alcançado enquanto espécie tem-se o desenvolvimento social, na medida em que os conhecimentos acumulados são transmitidos a cada novo ser humano pelo grupo social de origem.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978a, p. 284).

Verifica-se, portanto, a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural cuja base fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, que o homem difere dos demais animais porque não está submetido apenas às leis naturais, ou seja, a constituição da humanização não depende exclusivamente da hereditariedade biológica, mas, sobretudo dos aspectos sociais, pois “[...] o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (LEONTIEV, 1978a, p. 285). Nesta perspectiva, as leis sociais que a humanidade experimenta tanto ou mais do que as próprias leis naturais, impactam no efetivo desenvolvimento

do ser social, ou seja, na constituição do humano no homem, tal como reconhece Vygotsky (1989) ao aclarar a lei genética geral do desenvolvimento cultural.

Por meio do trabalho e das relações sociais consequentes o ser humano exterioriza e objetiva sua própria consciência, ou seja, traz ao concreto aquilo que advém do seu psiquismo, nos signos e símbolos que elabora em meio a sua relação metabólica com a natureza, pois o homem é também uma espécie com suas próprias estruturas e determinantes biológicos, é parte integrante da natureza sobre a qual age ativamente. Conforme explicita Marx (1989, p. 149), “[...] o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade”, apropriando-se e adaptando as matérias naturais para sua própria vida.

Consequentemente, o que nos animais resulta da herança biológica resulta no homem de uma assimilação, isto é, de um processo de hominização do psiquismo da criança. [...] A criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens. Com efeito, tudo que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida. (LEONTIEV, 1978a, p. 255, grifo nosso).

Nesta acepção, confirma-se que o homem é um ser eminentemente social em função da sua própria natureza, ou seja, da sua estrutura biofísica. Não obstante, o social exerce papel determinante para constituição de sua natureza humanizada e modifica sua estrutura natural, portanto, os planos biológico e histórico são dialeticamente complementares. Tal como aludido por Leontiev (1978a, p. 252) a herança biológica da espécie *Homo sapiens sapiens* mantém-se evidente, mas não representa a totalidade do progresso alcançado no nível do desenvolvimento psíquico, dado que a formação biológica definitiva fora atingida há milênios enquanto que “[...] os progressos no desenvolvimento das aptidões psíquicas dos homens fixaram-se e transmitiram-se de geração em geração sob uma forma particular, a saber: uma forma material exterior”.

Perante esta assertiva não se pretende desconsiderar as potencialidades biológicas do homem, mas ressaltar a transposição do ser natural em ser social por intermédio das relações sociais de trabalho, de modo que os

aspectos biológicos e sociais constituem a essência humana, uma vez que o desenvolvimento do ser social, o desenvolvimento da humanização dos sujeitos, demanda estruturas naturais que denotam sua condição primeira enquanto espécie e sobre esta base desenvolvem-se as experiências sócio-históricas que transformam o ser natural em ser social.

Neste contexto, a transmissão e a assimilação de conhecimentos acumulados historicamente pelos homens propiciam a ele, enquanto sujeito cujas predisposições biológicas possibilitam a aprendizagem, o desenvolvimento das capacidades ontológicas e sociais. Engendra-se assim a relevância dos processos educativos ante o decurso de apropriação das capacidades concernentes à humanização.

2.2 INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO: ASPECTOS FUNDANTES DO TRABALHO EDUCATIVO

Consoante aos fundamentos abordados anteriormente a respeito do processo da humanização do sujeito em função da ontologia do ser social emerge a discussão sobre a relevância da interação e da mediação, uma vez que os processos educacionais se constituem, sobremaneira, a partir destes, favorecendo a transformação do ser hominizado em humanizado. É certo que múltiplas são as vertentes teóricas que tecem considerações a respeito da educação, mediação, interação e humanização, portanto, cumpre explicitar que esta relação dialética estabelecida entre a educação e a humanização do sujeito retratada neste estudo respalda-se nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica em função da unidade conceitual e filosófica de ambas para com o Materialismo Histórico-Dialético.

Nesta perspectiva, a natureza social do homem tem como condição fundamental o ensino e a aprendizagem na medida em que a educação se constitui como uma característica particular dos seres humanos. Nas palavras de Saviani (2015, p. 286), “[...] a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Conforme abordado anteriormente, enquanto os demais animais adaptam-se a natureza garantindo sua sobrevivência a partir da realidade natural o homem, por sua vez, necessita modificar a mesma, adaptá-la a

si, transformando-a por meio do trabalho para produzir a sua existência, em vista disso,

[...] para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano [...] Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 2015, p. 286).

Por este viés, é na própria produção social da natureza humana sobre a base biofísica que se consolida o trabalho educativo, portanto, o fenômeno educativo coincide com a própria existência humana. Saviani (2011, p. 7) destaca que “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”, deste modo, a educação compreende a socialização, a transmissão e a assimilação do conhecimento acumulado historicamente pelo conjunto dos homens, portanto, o desenvolvimento do mundo humano demanda trabalho e educação.

Nesse sentido, é mister destacar que o trabalho educativo é não material e voltado para produção de saber, produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Pode-se afirmar que esta é a forma pela qual o homem apreende o mundo. Leontiev (1978a, p. 301, grifo nosso), a respeito da aprendizagem e humanização dos sujeitos, expõe que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Sendo assim, a educação não interessa enquanto algo exterior ao homem, pois é pela apropriação dos inúmeros elementos sociais pertinentes a ela que se constitui algo como uma segunda natureza, os hábitos, os valores, os costumes e todas as características propriamente humanas que são aprendidas.

“Conseqüentemente o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2011, p.12). Desta maneira, a educação é correlata à produção da humanidade e o fenômeno educativo coincide com a própria existência humana, pois a humanização do sujeito tem caráter eminentemente social e é dialeticamente condicionada à aprendizagem, à apropriação dos comportamentos complexos culturalmente desenvolvidos na prática sócio-histórica.

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, interpõe-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos. (MARTINS, 2016, p. 14).

Frente a estas assertivas pode-se questionar: De que maneira se efetiva a interposição das relações interpessoais em conhecimentos que constituem as funções psicológicas superiores, uma vez que o cerne da abordagem histórico-cultural compreende as características tipicamente humanas como produto da vida em sociedade? Vygotsky e colaboradores dedicaram-se ao estudo das particularidades psíquicas dos homens, ou seja, empenharam-se em compreender a formação e as peculiaridades das funções psíquicas superiores que englobam, dentre outras coisas, os modos de percepção, representação e explicação da realidade, modos de agir e sentir sobre si próprio, o meio e os demais sujeitos.

De acordo com Oliveira (1993, p. 26) as funções psíquicas superiores ou processos mentais superiores sofisticados, mais complexos, “[...] envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes”. Nesse sentido, a referida autora expõe um exemplo significativo de distinção entre as funções elementares e superiores:

[...] é possível ensinar um animal a acender a luz num quarto escuro. Mas o animal não seria capaz de, voluntariamente, deixar de realizar

o gesto aprendido porque vê uma pessoa dormindo no quarto. Esse comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior, tipicamente humano. O mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, intencional. (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

Estas particularidades humanas, por sua vez, vão sendo desenvolvidas nas relações sociais estabelecidas no transcurso da vida, isso porque ao nascer a criança não se depara com um mundo natural, ao contrário, depara-se com um mundo humano constituído, substancialmente, por objetos e fenômenos desenvolvidos pelas gerações que a precederam e o contato, as atividades e práticas sociais possibilitam a apropriação paulatina desses elementos culturais. (LEONTIEV, 1978a). A apropriação decorre das muitas situações de aprendizado proporcionado pela interação com os adultos mediadores dos signos culturais uma vez que

[...] a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

Afinal, durante as interações sociais, a herança biológica de atividades reflexas e automáticas (de ordem primária) vão sendo modificadas e dando lugar às atividades de ordem secundárias manifestas nos modos de agir, pensar e sentir apreendidos socialmente, portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas é diretamente condicionado pelas relações estabelecidas com o meio social. Portanto, de acordo com os pressupostos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural a relação do homem com o meio é, sobretudo, uma relação mediada por produtos culturais humanos (instrumentos e signos) e por outros sujeitos mais experientes que dominam os conhecimentos produzidos e apropriados. Corrobora-se esta proposição com os notórios casos de crianças selvagens que foram abandonadas em ambiente natural e por estarem afastadas da cultura humana, a qual proporciona assimilação do mundo social não desenvolveram características humanas como a fala e o andar bípede.

Um dos casos mais veiculados pela mídia foi o caso de Oxana Malaya, uma ucraniana nascida em 1983 que vivenciou pouca interação humana, do nascimento aos três anos de idade, em função do alcoolismo e negligência dos pais. Posteriormente, com três anos, a criança foi deixada à própria sorte e passou a conviver somente com os cachorros selvagens da região, aprendendo com eles a se alimentar, andar, higienizar. Logo, a menina adquiriu os hábitos dos cachorros. Quando encontrada pelas autoridades locais após denúncias, Oxana já tinha oito anos, não falava, se comunicava por latidos e uivos, andava de quatro, arqueada e com a língua de fora, alimentava-se de restos de comida e carne crua. Os casos de crianças selvagens, tal como exemplificado com a situação de Oxana Malaya, permite asseverar as palavras de Vygotsky (1935, p. 699):

As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores compreende, então, o resultado do desenvolvimento histórico-social do homem, a superação das características filogenéticas pela cultura advinda, principalmente, da apropriação dos instrumentos e dos signos, de modo que, o próprio processo de modificação das funções psíquicas elementares em superiores tem como condicionante fulcral a apropriação de signos culturalmente criados pela humanidade (MARTINS, 2016). Destarte, de acordo com a abordagem histórico-cultural, a criança nasce dotada de seu aparato psíquico elementar, determinado em função da hereditariedade biológica e entra em contato com os elementos culturais desenvolvidos pela humanidade por meio da interação social, fazendo com que as estruturas psíquicas com as quais nasceu evoluam a partir do uso de signos, de instrumentos, do trabalho e da própria interação social.

De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 58) o homem, diferente dos demais animais, objetivando suprir suas necessidades fisiológicas e sociais, desenvolve instrumentos para tornar as atividades mais eficazes. Nesta perspectiva, “[...] pode-se considerar instrumento tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação”. Portanto, são exemplos

de instrumentos o martelo, o pente, a enxada, o arado, as máquinas e todos os objetos físicos desenvolvidos culturalmente, utilizados de e para o trabalho. Os instrumentos são produtos culturais humanos, desenvolvidos socialmente para modificar e descomplicar a atividade de trabalho, estabelecendo uma mediação entre o homem e o meio. Neste movimento, a fabricação e utilização dos instrumentos acabam por modificar o comportamento e a psique humana.

Assim, é importante esclarecer que alguns animais também fazem uso de instrumentos mediadores, mas de modo menos elaborado e rudimentar, uma vez que o caráter sócio-histórico de elaboração e transmissão do conhecimento sobre o instrumento não é realizado pelos animais. Experimentos com chimpanzés demonstram que eles até utilizam bastões de madeira e caixotes para alcançar alimentos de difícil acesso, mas esta atividade diferencia-se substancialmente do uso de instrumentos pelos humanos, tal como elucida Oliveira (1993, p. 29):

Os animais, diferente dos homens, não produzem, deliberadamente, instrumentos com objetivos específicos, não guardam os instrumentos para uso futuro, não preservam sua função como conquista a ser transmitida a outros membros do grupo social. São capazes de transformar o ambiente num momento específico, mas não desenvolvem sua relação com o meio num processo histórico-cultural, como o homem.

Do mesmo modo, os signos são inerentes ao ser social, na medida em que são compreendidos pela abordagem sócio-histórica como instrumentos psicológicos utilizados para representar, interna e subjetivamente, a realidade objetiva. A linguagem, por exemplo, é toda composta por signos, pois cada palavra remete a algo concreto e genérico que é representado psiquicamente sem a necessidade de sua presença objetiva. Também são exemplos de signos os desenhos e os símbolos, tais como os utilizados para a escrita, nos mapas, nas obras de arte, nos diagramas, nos símbolos algébricos, químicos e físicos, nos dispositivos mnemônicos, entre tantos outros modos e sistemas representacionais.

De acordo com Martins (2016, p. 16), os signos culturais internalizados pelo sujeito a partir das mediações sociais, orientam, objetiva e subjetivamente, a relação do homem com a realidade. Por conseguinte, “[...] os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do

comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural”. Sendo assim, o trabalho, o desenvolvimento humano, a educação, a fabricação e a apropriação dos variados instrumentos e signos são reciprocamente condicionados, ou seja, exercem influência mútua entre si para a constituição histórica e social sobre a organicidade do homem. O papel determinante do signo advém, portanto, de representar e mediar de modo intrapsíquico todo o universo cultural objetivo e subjetivo.

Martins (2016), subsidiada por vastos estudos de Vygotsky e Luria, mostra que os signos podem também ser referidos como conceitos, na medida em que enquanto instrumentos psicológicos de representação interna da realidade são abstratos e subjetivos. Destarte, a complexidade e influência destes para o desenvolvimento humano é desmesurada, pois relaciona-se diretamente ao pensamento e à linguagem.

Enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo real, esses sistemas de representação da realidade consistem em uma espécie de “filtro” através do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele. Quando um indivíduo vê, por exemplo, um avião, ele é capaz de interpretar esse objeto como um avião e não como um amontoado de informações perceptuais (linhas, formas, cores, sons) caóticas ou não compreensíveis. O conceito de avião, construído socialmente, consiste numa representação mental que faz a mediação entre o indivíduo e o objeto real que está no mundo. A palavra “avião”, que designa uma certa categoria de objetos no mundo real, é um signo mediador entre o indivíduo e o avião enquanto elemento concreto. (OLIVEIRA, 1993, p. 36).

Constata-se, em harmonia com o exposto, que embora os instrumentos e signos sejam mediadores que reestruturam a psiquê para o efetivo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, estes se constituem como tal a partir da mediação de sujeitos mais experientes que os transmitem como legado histórico e cultural acumulado. Desta forma, a mediação simbólica pressupõe a mediação social, a relação entre os sujeitos mais desenvolvidos e a criança que aprende a partir do contato com o outro. Cumpre enfatizar que os instrumentos físicos e os signos não se sobrepõem hierarquicamente, mas complementam-se enquanto ferramentas físicas e psicológicas de mediação, determinantes e determinadas no processo de mediação social entre as gerações, corroborando os

pressupostos marxianos de indissociabilidade entre o desenvolvimento individual e coletivo.

À vista disso, pode-se assegurar que o desenvolvimento das características propriamente humanas decorre do ensino, da transmissão dos conhecimentos que se configuram em signos representacionais que modificam toda a estrutura psíquica, portanto, “[...] a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e as condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance da formação psíquica conquistada pelos indivíduos” (MARTINS, 2016, p. 17). Por conseguinte, o saber escolar entendido por Saviani (2015, p. 210) como “[...] o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado” objetiva sobrepujar o conhecimento raso e superficial, viabilizando o enriquecimento do arcabouço de significações que influem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, na complexificação das capacidades humanas.

Desta maneira, em consonância com os estudos vygotskyanos, refuta-se as correntes psicológicas idealistas e mecanicistas, asseverando que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira natural ou biologicamente determinada, mas, ao contrário, é determinado em função das condições objetivas de vida e educação, pois as particularidades das vivências individuais, isto é, a qualidade e a quantidade de mediações e apropriações dos signos e bens culturais determinam e qualificam o desenvolvimento. À vista disso, a Pedagogia Histórico-Crítica privilegia a emancipação humana a partir da transmissão e assimilação dos conhecimentos eruditos sistematizados, haja vista que nem todo ensino é de fato condição para o desenvolvimento, pois as funções psíquicas superiores desenvolvem-se quando requeridas, o que significa dizer que para a complexificação das funções psíquicas as atividades devem ser adequadas para esse fim, de modo que os sujeitos conheçam efetivamente a realidade. Conforme palavras de Martins (2016, p. 19, grifos meus):

Nesta tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados no transcurso de todos os períodos do desenvolvimento. Trata-se do enriquecimento do universo simbólico por meio da apropriação dos signos culturais mais elaborados e abstratos. **Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação dos pensamentos em conceitos, que é, em última**

instância, o meio mais adequado de se conhecer efetivamente a realidade.

Nestas vias, pode-se assegurar que o ensino escolar desenvolvente requer do professor, sujeito que efetiva a mediação dos conteúdos sistematizados, vasto repertório de conhecimentos eruditos a serem mediados, assim como o domínio dos meios adequados de transmissão destes às novas gerações. Mediante a adequada transmissão e assimilação de conteúdos se efetiva a aprendizagem que mobiliza e direciona o desenvolvimento humano no desvelar da realidade concreta, instrumentalizando e libertando o sujeito das amálgamas da sociedade vigente, pois a tomada de consciência sobre si, sobre as relações e sobre o mundo é desenvolvida como produto da apropriação dos saberes, como esclarece Martins (2016, p. 20):

Por conseguinte, sem o ensino sólido o pensamento não alça seus patamares mais complexos e abstratos, deixando de corroborar a formação de uma ampla consciência, posto que seu desenvolvimento é cultural, histórico e socialmente condicionado. A consciência supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo - inclusive as orgânicas -, e o núcleo dessa superação radica na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento.

Tais proposições permitem inferir que o saber escolar se diferencia dos saberes espontâneos, informais e cotidianos em função do planejamento intencional e sistematizado dos conhecimentos a serem transmitidos para viabilizar a apropriação cultural que incidirá sobre a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico das crianças. De acordo com Saviani (2015), este movimento do desenvolvimento pelo saber escolar efetiva-se mediante a seleção intencional e assertiva de conteúdos e formas adequadas para sua transmissão, bem como o grau de desenvolvimento do destinatário, ou seja, daquele que sintetizará os conhecimentos transmitidos pelas mediações resultantes do processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, reconhece-se o fundamental papel da escola como um local privilegiado para o ensino de conceitos científicos que, em simbiose com os conceitos apreendidos na cotidianidade social do sujeito, promovem a qualificação do sistema psicológico, efetivando o desenvolvimento das características tipicamente humanas.

2.3 A CULTURA ENQUANTO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO EMANCIPATÓRIO DO PROFESSOR

Ao considerar a escola como *lócus* do conhecimento elaborado, como local privilegiado para socialização dos conhecimentos historicamente elaborados que qualificam o psiquismo, torna-se indispensável refletir sobre o papel do professor no planejamento e organização dos signos culturais e da influência da cultura enquanto elemento fundamental para a emancipação deste profissional, afinal, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural é por intermédio das relações sociais estabelecidas no seio da cultura produzida pelo trabalho que o homem desenvolve-se sócio e historicamente sobre as bases biofísicas.

De acordo com esta concepção, urge partir da definição de cultura, a qual tem adquirido significações ambíguas em função das reflexões pós-modernas, contudo, conforme os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético cultura é oposto ao que é natural. Mesmo etimologicamente o termo deriva do latim *cultur* e remete à lavoura, ao cultivo, aos cuidados com a terra e com os animais, sendo algo que advém da natureza, mas que se modifica a partir da ação humana sobre a natureza. Ademais, segundo Malanchen (2019, p. 44):

Além do cenário ambíguo quando se trata de cultura, tem se tornado regra, sob a primazia ideológica do capital, compreendê-la desarticulada do processo histórico de formação do ser humano. O discurso existente destaca cada vez mais as diferenças existentes na humanidade e não as suas semelhanças. Forma-se, desse modo, uma concepção teórica que valoriza o imediato, o particular, o subjetivo, o que prejudica a compreensão das conexões e relações existentes entre o particular e o universal.

Verifica-se, portanto, as dificuldades e a premência de tecer considerações entre a cultura e a história da humanidade para compreender a intrínseca relação entre a cultura e o desenvolvimento social do homem, bem como sua influência para emancipação humana, visto que, divergindo dos ideais pós modernos esvaziados em função da lógica do sistema vigente, a Psicologia Histórico-Cultural refere-se à cultura como produto, como criação humana que engloba tudo o que foi/é produzido a partir do trabalho humano sobre a natureza, logo, tanto o desenvolvimento humano quanto a cultura concretizam-se e

condicionam-se reciprocamente a partir da superação da organicidade pela transformação social.

Dito de outro modo, a cultura, conforme abordado no decorrer deste estudo, é condição para o desenvolvimento ontológico do homem, pois é produto de sua ação intencional e ininterrupta sobre a natureza (trabalho). Concomitantemente, a relação instituída entre as novas gerações e os instrumentos e signos culturais, por meio da mediação social, viabilizam a socialização dos conhecimentos acumulados no decurso da história, instrumentalizando-os para que continuem a produzir intencionalmente sobre a natureza, a cultura humana. Leontiev (1978a, p. 291) ilustra esta relação a partir de uma analogia à obra de Piéron:

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar. O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.

Ademais, de acordo com Leontiev (1978a), o processo de desenvolvimento cultural é vinculado às características sociais do desenvolvimento do psiquismo na medida em que a complexificação do modo de vida do ser social vem, paulatina e sincronicamente, envolvendo a ação coletiva e a produção da cultura. Para o autor este princípio ratifica-se pela passagem empreendida pelo homem para transposição das características animais às humanas ao longo do desenvolvimento da espécie. Isso porque em um primeiro estágio do desenvolvimento humano as leis naturais eram predominantes e as características sociais como a comunicação e o uso de instrumentos eram extremamente primitivas e não trabalhadas.

Posteriormente, após uma série de etapas do desenvolvimento biológico, verifica-se por intermédio da Paleantropologia,¹ o desenvolvimento do

¹ Ciência que se dedica ao estudo dos fósseis de homínídeos e das evidências deixadas por eles, tais como ossos e pegadas.

segundo estágio com o início da fabricação e uso dos instrumentos em paralelo às primeiras formas de trabalho e sociedade. Contudo, “[...] a formação do homem estava ainda submetida, neste estágio, às leis biológicas, quer dizer que continuava a traduzir-se por alterações anatômicas transmitidas de geração em geração pela hereditariedade” (LEONTIEV. 1978a, p. 280), mas, novos elementos passaram a constituir o homem, estes elementos eram resultantes do trabalho e do uso da linguagem, que desencadearam modificações fisiológicas e morfológicas, inscrevendo na biologia do ser os produtos de sua história individual e coletiva.

Nas palavras de Leontiev (1978a), o terceiro e atual estágio do desenvolvimento humano, pois o desdobramento biológico do homem torna-o dependente da produção sócio-histórica, estabelecendo o que Vygotsky denomina de leis sócio-históricas, pois embora refiram-se a constructos históricos individuais e/ou coletivos estes objetivam-se no desenvolvimento do sujeito. Sob esta premissa, o homem, tal como se reconhece, rompe a supremacia das leis biológicas do desenvolvimento produzindo e modificando a natureza e a si próprio uma vez que enquanto espécie os aspectos orgânicos encontram-se definitivamente constituídos e fornecem todo o aparato necessário para a formação histórico-social infundável. Com efeito, a vivência cultural cada vez mais complexa e elaborada não demanda mudanças biológicas, do mesmo modo que as mudanças biológicas não determinam mudanças sócio-históricas. Portanto, pode-se afirmar que:

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (SIRGADO, 2000, p. 51).

Articula-se, deste modo, os planos ontogenéticos e filogenéticos na constituição biofísica do homem, pois a história da vida individual mescla-se à história da espécie uma vez que a história pessoal parte do desenvolvimento cultural que é individual enquanto engloba a história da humanidade, deste modo, as

mudanças ontogenéticas representam um caso particular dentro do plano filogenético. Nesse sentido, a cultura, o trabalho e o desenvolvimento social do homem integram princípios motrizes, pois por meio do trabalho o homem age intencionalmente sobre a natureza produzindo o mundo humano, o mundo da cultura, bem como suas características tipicamente humanas. Frente a esta asserção, urge distinguir o que é social daquilo que é cultural, pois compreende-se que o cultural e o social constituem categorias distintas, embora inseparáveis, do processo de desenvolvimento e emancipação humana, conforme elucida Sirgado (2000, p. 53):

[...] o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural mas tudo o que é cultural é social. Enquanto expressão das múltiplas formas que pode tomar a sociabilidade, o *social* é um fenômeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o *social* é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais.

Sumariamente, a cultura constitui um acúmulo de experiências obtidas a partir da autorrealização do homem no domínio da natureza, na criação de procedimentos, instrumentos e signos excepcionais, ou seja, a cultura institui-se por meio da ação produtiva do homem sobre a natureza e sobre si próprio. Em vista disso, a expansão cultural remete à ampliação da sociedade e das potencialidades criadoras do homem. Outrossim, a cultura implica diretamente no desenvolvimento humano, pois é determinante para a constituição das características verdadeiramente humanas, moldando as formas de pensar e de agir, logo, o processo educativo não é outra coisa senão a transmissão da cultura acumulada.

Desta forma, pode-se reiterar que a cultura desdobra-se na materialidade da ação do homem sobre a natureza, transmutando-se em elementos não materiais como ideias e linguagens, tornando o próprio conhecimento parte da cultura a ser transmitida e assimilada socialmente pelos sujeitos no processo de

humanização. Nesse sentido, o outro, a intervenção do sujeito mediador mais experiente não se constitui apenas como uma mediação instrumental, mas como condição *sine qua non* para o desenvolvimento. Deste modo,

[...] o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando a análise hegeliana: o desenvolvimento em si, para os outros e para si. O primeiro momento é constituído pelo “dado” em si, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” em si adquire significação para os outros (para os homens, em sentido de coletividade ou gênero, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. (SIRGADO, 2000, p. 65).

Desta maneira, o desenvolvimento cultural abrange todo o processo de significação do mundo para o sujeito, conferindo ao outro, aqui entendido como sujeito mais experiente e mediador nesse processo de significação, ser o viabilizador do transcurso da aprendizagem e o portador da significação a ser transmitida, de modo que “[...] ao interiorizar a significação do outro da relação (e não podemos esquecer que cada pessoa faz parte de uma malha de relações diferentes), o indivíduo está dando entrada na sua esfera íntima a esse outro” (SIRGADO, 2000, p. 67), o que preconiza a tese central da célebre frase de Vygotsky: por meio do outro constituímos-nos.

Sob este ponto de vista, entendendo que a aprendizagem, o conhecimento, é condição precípua para o desenvolvimento e não o contrário, desvela-se os meandros do sistema capitalista que fragiliza e fragmenta a formação humana por meio da disparidade de acesso à educação e aos bens culturais dos sujeitos de diferentes classes sociais. Esta assertiva estende-se, sobretudo, aos profissionais da educação.

O(a) professor(a) é o(a) ator(atriz) que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolúvelmente nas

relações educativas. Os processos amplos de reconhecimento social fazem-se presentes nessas relações, quer nas perspectivas e nas expectativas dos professores, quer nas dos alunos, assim como os aspectos estruturantes das sociedades em certo tempo. O cenário no qual os professores atuam e o foco e as suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. A essa “complexificação” da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para autoestima e, em sua representação, criar estima social. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 26).

Cumprido destacar que com base nesta concepção o professor detém local de destaque como mediador dos conhecimentos elaborados acumulados ao longo da história da humanidade, mas para viabilizar um ensino verdadeiramente desenvolvendo torna-se primordial a máxima apropriação dos bens culturais, pois os professores não podem viabilizar situações de ensino e aprendizagem dos elementos culturais mais complexos e elaborados caso não os dominem. Frente a essa conjuntura, verifica-se a expropriação do capital cultural atrelado à desumanização pelo processo capitalista de produção que se deflagra sobre todas as esferas e se estende ao âmbito educacional desde a Educação Infantil até os cursos de pós-graduação aligeirados e de qualidade questionável.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 28) expõem que no Brasil os professores e professoras da Educação Básica compreendem uma categoria profissional de acesso cada vez mais restrito aos bens culturais em função da classe social a que pertencem, pois “[...] os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental”.

Constituiu-se, assim, um ciclo de expropriação cultural, pois os professores pouco acessam os bens culturais em sua vivência cotidiana e essa problemática se perpetua nos cursos de formação docente, logo, não são capazes de ampliar o repertório cultural das crianças em sala de aula. Este ciclo compreende, sincronicamente, um viés da causa de expropriação das características tipicamente humanas e um dos muitos efeitos do sistema capitalista instituído na sociedade de classes. Logo, a defesa pela ampliação do repertório cultural docente não representa, ao fim e ao cabo, o remédio para todo o mal da alienação social, pois

estas demandas educativas são intrínsecas à realidade objetiva que requer mais do que intervenções pontuais, contudo, estampa uma possibilidade real de efetivar uma educação verdadeiramente humanizadora, promotora de desenvolvimento e de emancipação dos sujeitos.

De acordo com Raupp e Arce (2012), em nosso país a demanda por professores capacitados para atuar como promotores de ensino e aprendizagem é latente, ainda mais quando se refere à Educação Infantil, pois erroneamente este nível de ensino costuma ser desvinculado de práticas educativas e o professor visto como mero cuidador infantil. Esta tendência acaba por asseverar a desintelectualização docente, esvaziando a escola dos conhecimentos científicos, secundarizando o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e a formação docente. Neste contexto, nota-se a disseminação de ideias como a do 'aprender a aprender' como um reforço à formação e à prática docente fundamentada no pragmatismo e no espontaneísmo, tornando, muitas vezes, a própria escola um local de reprodução de conteúdos que não qualificam e nem humanizam os sujeitos envolvidos.

Em consonância com os estudos de Raupp e Arce (2012), as práticas educativas esvaziadas de conteúdos e de intencionalidade docente transformam o professor em um coadjuvante, um facilitador no processo de ensino ao mesmo tempo em que delegam à criança e seu aparato biologicamente constituído, o papel de desenvolver-se a partir de atividades de seu próprio interesse. Assim, a compreensão de que a criança por si própria desenvolve seu conhecimento de mundo expropria todas as funções escolares, docentes, sociais e culturais, pois em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica quanto mais rica e elaborada for a experiência do sujeito, melhor se dará todo o desenvolvimento psíquico, logo, cabe a escola como local destinado à socialização do saber sistematizado viabilizar condições promotoras de experiências agregadoras por meio do ensino.

Desse modo, todo aquele que se encontra em uma escola na posição de escolar, seja ele criança ou adulto, tem direito a aprender sobre o que de mais elaborado a humanidade desenvolveu e/ou descobriu no transcurso histórico empreendido até a atualidade. Estes conteúdos, por sua vez, são conhecimentos objetivados na cultura, sistematizados e científicos, portanto, o trabalho docente

efetiva-se por meio da educação que, via de regra, transmuta-se em desenvolvimento quanto mais coerente, consistente e qualitativa for a prática docente subsidiada na apropriação do conhecimento elaborado historicamente, culminando na promoção da humanização como resultado de uma práxis revolucionária dentro da sociedade capitalista, tal como aduz Martins (2015, p. 4-5, grifos meus):

O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens [...]. Encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor e, conseqüentemente, em íntima relação com seu processo de personificação. Diferentemente, existem outras formas de trabalho cujo produto se objetiva num dado material e que não se altera pela alienação de seu autor ou por outras, não se encontra na dependência do desenvolvimento genérico de sua personalidade. A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens.

Logo, o ensino revolucionário e emancipador não consiste em outra coisa senão viabilizar transformações quantitativas e qualitativas no aparato psíquico para viabilizar o real desenvolvimento do sujeito por intermédio das apropriações culturais materializadas nas práticas de ensino-aprendizagem. Dada a notoriedade da apropriação cultural docente para efetivação do desenvolvimento do próprio professor e de suas práticas educativas que reverberam em desenvolvimento das potencialidades humanas nas crianças é mister compreender este aspecto como o fio condutor que baliza permanentemente a formação profissional e humana dos sujeitos. Portanto, a defesa pela apropriação cultural não se limita aos docentes, mas engloba todos os seres humanos desde a mais tenra idade até a velhice, de modo que esta apropriação vá se complexificando e reelaborando-se, libertando o homem de sua alienação por meio da efetiva compreensão sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

2.4 APROPRIAÇÃO, OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Visto à prévia exposição a respeito da concepção de homem em função da gênese do ser social para o desenvolvimento do psiquismo humano, torna-se premente abordar com diligência os conceitos de apropriação, objetivação e subjetividade, pois ainda que estes já tenham sido tratados indiretamente no decorrer desse estudo, entende-se que demandam atenção distinta em função da relevância ímpar que detêm para a compreensão do processo de humanização e personalização dos sujeitos.

Destarte, de acordo com Martins (2015, p. 76), a compreensão sócio-histórica do desenvolvimento humano reconhece que este se consolida em consequência das condições biológicas e sociais, promovendo a qualificação do psiquismo no decurso da atividade “[...] que por sua natureza é consciente e determina nas diversas formas de sua manifestação a formação das capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos etc.” engendrando processos que asseguram o desenvolvimento da existência psicológica singular.

Portanto, o estudo das funções psíquicas superiores e da constituição do humano no homem compõe, dialeticamente, a discussão sobre o plano individual e coletivo da humanização, de modo que o coletivo, já amplamente discutido neste trabalho, compreende as relações sociais e a mediação cultural estabelecida, enquanto o plano individual engloba a personalidade, a singularidade de cada pessoa. E, embora distintos, os planos individual e coletivo imbricam-se nas atividades sociais que o sujeito experiencia desde o seu nascimento. Nas palavras de Martins (2015, p. 76-77),

[...] a personalidade é processo, é desenvolvimento resultante da relação entre dois aspectos da sociedade, sendo um deles de natureza objetiva e o outro, de natureza subjetiva, portanto, aspectos em princípio opostos. O curso do seu desenvolvimento assenta-se exatamente no processo dinâmico pelo qual o primeiro se converte no segundo e vice-versa. Assim, a personalidade resulta da unidade e luta dos contrários, indivíduo e sociedade. O indivíduo constitui-se por sua unidade com a sociedade; entretanto, sua existência enquanto tal reside exatamente em sua autodiferenciação para com ela, o que lhe confere inclusive papel de sujeito no processo de construção da sociedade.

Nesse sentido, de acordo com Leontiev (1978b) a superação da dicotomia personalidade e objetividade torna-se premente, pois aquilo que constitui

a individualidade compreende as significações advindas das apropriações da realidade objetiva. Do mesmo modo, por meio das objetivações individuais a realidade concreta é modificada ininterruptamente. Não obstante, pode-se afirmar que “[...] a personalidade não nasce, a personalidade se faz”, o que justifica o fato de que “tampouco falamos sobre a personalidade de um neonato ou um lactente, ainda que os traços da individualidade se coloquem de manifesto nos estágios iniciais da ontogênese com clareza não menor que em etapa mais tardias”. (LEONTIEV, 1978b, p. 138, tradução nossa).

A despeito dessa afirmação, cumpre distinguir as categorias individualidade e personalidade, pois, estes conceitos, embora sejam diversas vezes e por diferentes vertentes teóricas compreendidos como sinônimos, apresentam significações singulares para a Psicologia Histórico-Cultural. A categoria individualidade engloba a indivisibilidade do ser humano a partir de sua concretude, ou seja, de sua constituição genotípica, fenotípica e social enquanto a personalidade desenvolve-se, exclusivamente, por intermédio das vivências sociais que culminam em apropriações e objetivações, constituindo-se como produto do desenvolvimento histórico e social que se consolida sob os determinantes biológicos. (LEONTIEV, 1978b).

Outrossim, cumpre lembrar que para Duarte (2013) a individualidade envolve a própria produção do homem pelo homem constituída nos processos de apropriação e objetivação, pois as relações sociais envolvem estes movimentos dialéticos que têm potencial para viabilizar a humanização do sujeito, assim como aliená-lo, a depender da qualidade dos mesmos.

Assim sendo, a personalidade representa uma objetivação da individualidade, o estilo pessoal que lhe configura, revela-se a continuidade na mudança permanente do processo de individualização. Estruturar essa continuidade, essa coerência interna, significa estruturar a personalidade, que para cada indivíduo se realiza segundo as condições concretas de sua vida aliadas às suas possibilidades para uma atividade consciente. Quanto menores forem essas possibilidades, mais gerais e uniformes serão seus resultados, pois o que deveria ser continuidade e coerência internas se convertem em continuidade e coerência para com os determinantes externos. (MARTINS, 2015, p. 80).

Logo, pode-se afirmar, em consonância com os estudos de Duarte (2013) e Martins (2015) que a vivência social por si própria não configura garantias

sobre a emancipação do sujeito e a constituição de sua personalidade, pois nem todas as apropriações das objetivações genéricas demandam relações conscientes, livres e emancipadas. Via de regra, o nascimento biológico não representa a efetiva caracterização enquanto ser humano, pois tal como abordado, o homem desenvolve sua humanidade do decurso de suas relações sociais com outros homens que transmitem o conteúdo sócio-histórico desenvolvido pelo gênero humano. Desta forma, as apropriações que realiza por intermédio da mediação da genericidade humana constituem, histórica e socialmente, as características próprias do sujeito como sua personalidade.

Estas apropriações genéricas, de acordo com Duarte (2013), subdividem-se em duas distintas categorias de objetivação: a objetivação em-si e a objetivações para-si que culminam no desenvolvimento da individualidade em-si e para-si, respectivamente. Ademais, fundamenta-se e recorda-se que para as teorias psicológicas e pedagógicas subsidiadas no Materialismo Histórico-Dialético, a objetivação constitui-se como o processo de criação e transformação da realidade objetiva, primeiramente no nível psíquico e posteriormente na materialização daquilo que foi projetado psiquicamente.

Dito de outro modo, a produção de instrumentos e signos acontece inicialmente na consciência, no planejamento e transferem-se por meio da ação intencional do homem, ao mundo objetivo na forma de objetos e materiais não físicos como o conhecimento e a linguagem. Assim, pode-se assegurar que quanto mais elaboradas forem as apropriações, mais complexas e desenvolvidas serão as objetivações constituídas, a individualidade e a personalidade. Destarte, o desenvolvimento da individualidade em-si e para-si distinguem-se a partir da qualidade das apropriações que possibilitam as objetivações genéricas. Segundo Martins (2015, p. 80), as objetivações em-si são primárias e cotidianas, “fruto de relações espontâneas com o processo de apropriação. Quando, porém, essa relação além de espontânea é alienada, temos como consequência a individualidade em-si alienada”.

É certo que, enquanto integrantes da sociedade capitalista, a alienação compreende um fenômeno próprio da luta de classes, deste modo, “[...] todos nós fazemos parte dos processos que humanizam e que alienam. Não existem esferas da vida humana, ou tipos de atividade que, nesta sociedade, estejam isentas

da reprodução da alienação. Não existem indivíduos alienados e não alienados” (DUARTE, 2013, p. 43). Perante a sociedade capitalista, quando muito, pode-se somente distinguir entre os graus mais baixos ou elevados de alienação. Tendo dilucidado esta questão, pode-se afirmar que a objetivação genérica para-si difere-se da em-si, pois se refere ao conhecimento mais elaborado, à ciência, arte, moral, emocional, etc. A apropriação destes conhecimentos amplia e qualifica as objetivações do pensamento e das ações humanas, portanto, instrui a consciência, o modo de ser, de agir e de pensar.

O pleno desenvolvimento do gênero humano demanda a superação da genericidade em-si pela genericidade para-si, constitutiva da individualidade para-si que pressupõe o homem como ser livre e universal [...] Apenas pela atividade e consciência a individualidade poderá destacar-se (superação da individualidade em-si em direção à individualidade para-si) e a estrutura da personalidade singularizar-se. (MARTINS, 2015, p. 80).

A personalidade, portanto, engloba a predisposição biológica e o desenvolvimento psicológico e cultural que modifica as estruturas psíquicas no decurso da vida objetiva de modo que a fragmentação torna-se inviável, uma vez que a integralidade humana permite o desenvolvimento de novas funções e propriedades psíquicas que culminam no desvelar contínuo da consciência. No mesmo sentido, cumpre destacar que a atividade e a consciência constituem aspectos correlacionados, pois a atividade envolve a formação da consciência e a consciência orienta e regula as atividades a serem realizadas. (LEONTIEV, 1978b; MARTINS, 2015).

Essa condicionalidade aplica-se também ao conteúdo da subjetividade que parte do referencial histórico e cultural, portanto, constitui-se como um conteúdo objetivo advindo da realidade concreta do sujeito. Portanto, o que se condicionou chamar de psiquismo compreende aspectos orgânicos e simbólicos da compreensão do real, permitindo que se estabeleçam representações internas do mundo externo.

[...] a personalidade é processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social, constituindo-se como autoconstrução da individualidade graças à atividade e consciência historicamente

construídas. Essas proposições guardam os elementos fundamentais para a compreensão da gênese da personalidade, que, por sua vez, condiciona sua estrutura e suas funções. (MARTINS, 2015, p. 81).

Diante do exposto, pode-se inferir que a personalidade envolve o controle dos traços individuais e de conteúdos determinados das subjetivações que balizarão pensamentos e atitudes, e, o desvelar da subjetividade, da individualidade e da personalidade estão diretamente relacionados às condições objetivas da vida. Assim, a educação escolar, enquanto parte das vivências constitui *lócus* de transmissão e associação de instrumentos e signos que permitirão o desenvolvimento das representações internas do mundo circundante para constituição da individualidade para-si.

Verifica-se, desta maneira, a indissociabilidade do estudo da personalidade e do psiquismo e a conexão intrínseca entre os aspectos inatos e sociais, superando a ilusão da naturalidade e da imutabilidade da personalidade dos indivíduos, por esta razão, cumpre ainda dissertar sobre diferentes grupos de propriedades da personalidade, tais como o temperamento, a sensibilidade, as motivações, as capacidades, hábitos e habilidades, o caráter, os sentimentos e as emoções.

Não obstante, constata-se, em conformidade com o ideário histórico-cultural que a personalização e a constituição da subjetividade “[...] não se explica nem por meio de dados biológicos, nem por meio de contingências. Ainda que ambas as possibilidades explicativas contenham algo de verdadeiro [...] dicotomizam singularidade e sociedade, indivíduo e gênero humano”. (MARTINS, 2015, p.127). Desse modo, a personalização, assim como a constituição do psiquismo estabeleceu-se a partir das apropriações da realidade objetiva, o que ratifica o pensamento marxiano que as características subjetivas dos sujeitos decorrem da sociedade com a qual se relaciona dialeticamente via atividade intencional (trabalho).

Circunscreve-se, portanto, a relação entre a organização social capitalista e a expropriação das características particulares de cada sujeito em função da alienação iminente às atividades de trabalho, pois mesclam-se as atividades objetivas de humanização/personalização com as atividades resignadas e de cunho operacional que minimamente asseguram a sobrevivência via conversão

em mercadoria. (LEONTIEV, 1978b). A respeito da relação, ou melhor, da fragmentação da alienação adjacente da sociedade de classes na personalização, Martins (2015, p. 130) acrescenta:

A cisão criada pela alienação no interior da personalidade acaba por opor a atividade psicológica a si mesma, pois o universo de significação social e pessoal que coabitam no indivíduo se tornam cada um deles o instrumento de negação do outro, comprometendo de forma decisiva a articulação entre as principais dimensões da atividade humana, isto é, entre suas dimensões objetiva e subjetiva.

Portanto, a transformação da realidade vigente radica no desenvolvimento da consciência para-si via transmissão e apropriação dos conhecimentos mais elaborados para todos, centrando no professor, enquanto sujeito especialista na organização e desenvolvimento de situações de ensino que são fundamentais para a transmissão e socialização desses conhecimentos necessários a emancipação humana, ainda que a própria personalidade docente seja em algum grau comprometida pela alienação e suas expressões psicológicas.

Cumprasse assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2015, p. 292).

Desta forma, pode-se assegurar que a natureza concreta do homem pressupõe a natureza e a especificidade da educação, porquanto humaniza e proporciona a constituição da personalidade e da individualidade, direcionando o homem a um ideal superior. Admite-se, portanto, a demanda por investimentos e conscientização a respeito desta questão proeminente, tanto pela sociedade quanto pelos próprios profissionais da educação. Logo, a qualificação profissional dos professores efetiva-se via qualificação humana, de modo que se torna irreal que o

docente, conforme debatido anteriormente, possa desnaturalizar a desumanização e a descaracterização das particularidades humanas se ele próprio encontra-se inerte à alienação, limitado a pura e simples venda de sua mão de obra, esvaziando o trabalho educativo das dimensões humanizadoras e emancipadoras.

Assim sendo, a educação escolar, prevê, dentre as suas especificidades, uma relação consciente entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, de forma que prediz que o sujeito mais experiente também qualifica suas objetivações para-si a partir da contínua busca e apropriação dos conhecimentos elaborados, seguindo a compreensão de que a humanização, a personalização, a individualidade e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores estendem-se até os últimos dias de vida.

3 A FUNÇÃO PSÍQUICA DA EMOÇÃO

As questões que permeiam o desenvolvimento humano no âmbito emocional e afetivo costumam compor um cenário contraditório, pois embora sejam reconhecidamente aspectos que influenciam na vida pessoal e profissional dos sujeitos são também, concomitantemente, deixados em condição adiáfora por desconhecimento de seu potencial para o desenvolvimento e qualificação. De acordo com Goleman (1995) a dualidade razão-emoção que justifica o desprezo pelo desenvolvimento emocional e exalta a racionalidade humana advém da compreensão equivocada da emoção enquanto resposta fisiológica desagregadora, desconsiderando os aspectos sócio-históricos que as evocam e qualificam.

Portanto, dado os aspectos ontológicos do homem e os objetivos traçados para este trabalho, sobretudo no que tange ao entendimento sobre a relação entre o desenvolvimento emocional e sua interferência na vida pessoal e profissional, especialmente no trabalho pedagógico dos professores almeja-se identificar a influência das emoções na sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem e na saúde dos professores a partir das conceituações e problematizações a respeito das emoções e da afetividade em suas dimensões biológicas e sociais, bem como sobre o lugar que ocupam no desenvolvimento humano integral.

3.1 EMOÇÕES E AFETIVIDADE, ENTRE O BIOLÓGICO E O SOCIAL

No decurso da história, as problemáticas hoje pesquisadas ou já compreendidas cientificamente foram associadas a diferentes fatores e circunstâncias devido à necessidade humana de responder aos questionamentos que perpassam o entendimento sobre si e sobre o meio em que se vive. As explicações mitológicas são um exemplo desta necessidade latente desde as primeiras civilizações, desta maneira, pode-se inferir que os conhecimentos referentes aos aspectos emocionais e afetivos vêm, com maior ou menor ênfase, sendo objeto de reflexão.

As primeiras conjecturas sobre as emoções remontam à mitologia grega, em que estas eram compreendidas como manifestação dos deuses devido à

dificuldade humana de explicá-las, portanto, o amor e a paixão eram justificados como intervenção de Eros, deus do amor e a raiva concebida como manifestação de Erínias (personificação da vingança), assim como outras emoções eram atreladas a outros deuses. De acordo com Oliveira (2020) a compreensão das emoções como manifestações divinas permaneceram aceitas ao longo de muitos séculos, embora apresentasse alterações, principalmente a partir do advento do cristianismo, quando as emoções “positivas” foram atreladas a Deus e as “negativas” à influência do diabo. A vista disso percebe-se a desresponsabilização sobre o controle emocional e a ideia de que as emoções são indomáveis.

Os estudos de Camargo (2005) destacam que as emoções e a afetividade compreendem atualmente parte do arcabouço de estudos da área de Psicologia e Neurociência, contudo, estas se constituíram como ciências recentemente, apenas no final do século XIX, por consequência, as discussões a elas relacionadas foram evocadas por outras ciências como a Filosofia e a Biologia em uma tentativa de compreender a totalidade humana de maneira inteligível, o que explica o fato de que a vida emocional era referida na Grécia Antiga em obras como ‘Retórica’ e ‘Ética a Nicômaco’, do filósofo Aristóteles.

A Filosofia condensou as reflexões sobre o afeto e as emoções, descentralizando-os, tomando-os como paixões, forças incontroláveis e contrárias ao raciocínio e a razão. Esta visão reverberou da Antiguidade ao Renascimento, quando, no século XVIII, David Hume influenciado pelos estudos de Spinoza e Descartes propõe, no segundo volume de sua obra ‘*Tratado da Natureza Humana*’ uma teoria sobre as emoções argumentando que as mesmas são dirigidas a um objeto ou pessoa, e perpassam a consciência, de modo que no mesmo século o estudo das emoções passa a ser ampliado por demais filósofos como Claude Helvétius, Adam Smith, Johannes Nikolaus Tetens e Immanuel Kant, reverberando a relação proposta por David Hume entre os aspectos emocionais e a vivência. (CAMARGO, 2005).

Somente no início do século XIX com a Biologia e o prelúdio da ciência psicológica os aspectos emocionais da vida humana começam a ser tratados cientificamente e colocados no âmbito da inteligência e da vontade, de modo que, na segunda metade do mesmo século surgem os primeiros expoentes científicos a respeito da temática, Alexander Bain, Wilhelm Wundt e Théodule Armand Ribot que

desenvolveram, respectivamente, os livros *‘As emoções e a vontade’*, *‘Fundamentos da psicologia fisiológica’* e *‘A psicologia dos sentimentos’*. (CAMARGO, 2005). Estes trabalhos, ainda que exploratórios, agregaram no sentido de abordar as emoções como inerentes ao homem e sua organização fisiológica, contudo, os aspectos psíquicos, sociais e culturais mantinham-se ignorados.

Em 1872, no livro *‘A expressão das emoções nos homens e nos animais’*, de autoria de Charles Darwin, o reconhecido cientista responsável pela Teoria da Evolução, relaciona as emoções humanas ao instinto animal, compreendendo-as como expressões fisiológicas inatas evocadas independente da vontade ou do hábito, fazendo emergir a teoria evolutiva das emoções que respalda-se na percepção de que as emoções são comuns aos homens e aos animais e que estas desenvolveram-se de maneira natural para garantir a sobrevivência, pois permitem reações instintivas que asseguram a segurança e a reprodução da espécie. (OLIVEIRA, 2020).

Outrossim, no final do século XIX e início do século XX alguns cientistas, como Walter Cannon e James-Lange, que seguiam os pressupostos de Darwin, passaram a se dedicar ao estudo da origem fisiológica das emoções, pois compreendiam as mesmas como “[...] o resultado, consequência natural das modificações fisiológicas dos vasos sanguíneos, dos músculos, das glândulas etc”. (CAMARGO, 2005, s.p). Contudo, Cannon avaliou que não se tratava de uma origem, mas de respostas fisiológicas para as emoções que advém dos comandos psíquicos estimulados em função das circunstâncias, demonstrando pela primeira vez, como salienta Camargo (2005, s.p) “[...] a origem cerebral de uma conduta emocional. Esta descoberta tornou impossível a interpretação de que as diferentes emoções fossem produto da percepção das mudanças fisiológicas”.

É evidente que as pesquisas acima mencionadas representam marcos preponderantes para a elaboração do conhecimento dos aspectos emocionais dos seres humanos, mas nota-se que a dimensão psicológica do sentimento era ignorada, tornando a compreensão fragmentada, limitando as dimensões humanas aos mecanismos fisiológicos, destacando os traços biológicos.

À vista disso, este apanhado se torna fundamental para compreensão dos equívocos arraigados na cotidianidade contemporânea que se pretende dissipar ao longo deste trabalho, bem como justificar o avanço dos estudos

relacionados à temática por filósofos, psicólogos e educadores do século XX e XXI. Por essa razão, cumpre elucidar que durante todo o século XX as modificações fisiológicas continuaram no cerne das definições sobre emoções, como apresenta Camargo (2005, s.p, grifos da autora):

Um grupo significativo de psicólogos faz das modificações fisiológicas, ou da percepção destas transformações, o cerne da definição de emoção. Esses pesquisadores privilegiam o aspecto exteriorizado da reação emocional. Alguns negam a experiência subjetiva ou consideram secundárias as representações cognitivas que acompanham as alterações fisiológicas. É o caso da definição proposta pelos neodarwinistas Tomkins, Plutchik, Izard e Ekman: *Emoção é um padrão adaptativo de reação corporal, em grande medida inato, produto da filogênese, que tem como componentes essenciais atributos fisiológicos e motor-expressivos, em particular faciais.*

No mesmo sentido, segundo Camargo (2005), os psicólogos behavioristas como John Watson, Frederick Skinner e Gilbert Ryle por se dedicarem ao estudo do comportamento e da relação estabelecida com o meio a partir dos conceitos de estímulo e resposta compreendem as emoções como respostas ou um conjunto de respostas biologicamente determinadas e que tem como função preliminar a sobrevivência, desta forma, a vertente behaviorista acaba por também desconsiderar a subjetividade dos sujeitos ao assegurar que a emoção não é outra coisa senão um “padrão-reação” hereditário que provoca modificações fisiológicas, em especial nos sistemas viscerais e glandulares.

Ainda de acordo com a referida autora, a visão fragmentada das emoções passa a ser questionada somente em 1938 quando Jean-Paul Sartre publica seu trabalho intitulado *‘Esboço de uma teoria das emoções’* onde tece críticas aos métodos empreendidos pelos pesquisadores que o precederam no estudo da totalidade humana e ratifica a necessidade de se considerar as significações das emoções na medida em que avalia que elas representam parte da consciência individual. Estes estudos de Sartre foram posteriormente aprofundados por Gordon Bower que verificou que “[...] as emoções são unidades centrais na rede semântica associativa da memória [o que pressupõe] que cada emoção tem um nó específico na memória, e este reúne, mediante laços associativos, as etiquetas verbais, as condutas, as cognições e os sucessos” relacionados às emoções

sentidas. (CAMARGO, 2005, s.p).

Nota-se, assim, os preponderantes avanços que se sucederam no transcurso do século XX no que se refere ao entendimento das emoções humanas, dentre eles a pesquisa de Schachter e Singer a respeito da relevância dos fatores cognitivos para a experiência emocional e a de Klaus Scherer que, de maneira complementar, desenvolveu um sistema de classificação das emoções, diferenciando-as em função de seu desenvolvimento, das mais simples às que exigiam maior avanço cognitivo, portanto, estes estudos demonstram que o sistema emocional relaciona-se com os demais sistemas, sendo necessário para a aprendizagem. Entretanto, diferentes problemáticas não elucidadas continuavam a cercear os estudiosos do início do XXI: O sistema cognitivo e o emocional são independentes? Um se subjeta ao outro? Há racionalidade nas emoções? Todo pensamento evoca uma emoção?

Visando dirimir estes questionamentos pesquisadores como Arnold, Lazarus e Frijda destacaram em suas teorias a natureza sócio-cognitiva das emoções, evidenciando que a “[...] intensidade da emoção varia de acordo com as apreciações cognitivas” e que “[...] esta intensidade varia de acordo com o grau de pertinência e de significação pessoal ligada ao acontecimento, assim como os aspectos previsível e controlável, ameaçador ou neutro, com os quais as sensações ou acontecimentos são percebidos”. (CAMARGO, 2005, s.p). Posteriormente, a Psicanálise de Sigmund Freud modifica a concepção supracitada, pois segundo a vertente psicanalista as emoções não se restringem ao nível consciente, na medida em que se percebe que emoções inconscientes também influenciam diretamente no comportamento dos indivíduos.

Percebe-se, em consonância com os estudos de Maturana (1998) e Camargo (2005), que o percurso histórico empreendido no estudo do afeto e das emoções foi favorecendo a elaboração da superação da premissa dualista que dicotomiza o biológico e o social, o consciente e o inconsciente, o corpo e a mente, a natureza e a história, o indivíduo e a sociedade. Nesse sentido, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural avançam ao enfatizar a inter-relação dos sistemas funcionais humanos e suas tonalidades biológicas e culturais, bem como a trama afetiva-volutiva que orienta os pensamentos, a linguagem e as atitudes, pois,

[...] a atividade humana é explicada por meio das influências sociais e culturais no desenvolvimento da espécie. Ele [Vygotsky] mostra que a criança incorpora instrumentos culturais como a linguagem, que ocupa espaço privilegiado como mediadora das relações sociais, e afirma que os processos psicológicos, afetivos e cognitivos, são condicionados pelo ambiente cultural e social. (CAMARGO, 2005, s.p).

Nessa mesma direção, de acordo com Faria (2018), as emoções sempre perpassam as obras de Vygotsky, sobretudo “Psicologia da arte”, “Psicologia pedagógica” e “Teoría de las emociones”, pois ainda que este não tenha se debruçado suficientemente para desenvolver uma teoria completa sobre as mesmas, o estudo da integralidade humana em seus trabalhos direciona o olhar para a compreensão histórico-cultural dos aspectos emocionais, de tal modo que as primeiras reflexões vygotskianas sobre a temática questionam, diretamente, a superficialidade e brevidade científica sobre a emocionalidade, do mesmo modo que compreende que esta falha relaciona-se com as dificuldades implícitas para análise, descrição, classificação e estabelecimento de relação com os demais sistemas funcionais.

Conforme proposto por Vygotsky em sua teoria do desenvolvimento, a natureza biológica não pode ser desprezada, ainda que se transforme a partir da natureza social do homem. Do mesmo modo, quando refere-se às emoções, o autor elucida que enquanto componente biológico, as emoções atuam como um sistema de respostas aos estímulos internos e externos, portanto, acompanham uma causa, um estímulo que antecede a resposta emocional, contudo, a percepção e significação do estímulo é eminentemente particular por pautar-se naquilo que foi culturalmente assimilado, desta forma, “[...] a emoção é objetiva em sua gênese e subjetiva para quem a vivencia; por isso, nem todos os elementos da realidade objetiva despertam emoções, mas somente aqueles que agem sobre as necessidades ou motivações de cada indivíduo”. (FARIA, 2018, p.48).

Nota-se o limiar da reação emocional, da consciência e da personalidade dos sujeitos, culminando na definição de que as emoções ativam e organizam os pensamentos, transparecendo, de acordo com Faria (2018, p. 49) “[...] uma concepção que admite o biológico, porém não deixa de considerar a importância do ambiente e suas manifestações culturais e históricas”. À vista disso, pode-se questionar as vertentes teóricas biologizantes que fragmentam a

integralidade humana e argumentam a respeito da distinção entre o homem e o animal a partir da racionalidade, pois esta afirmativa torna implícita a ideia de que a emoção pode ser desvalorizada como algo puramente fisiológico que nos assemelha aos animais enquanto força contrária à razão, dessa maneira, a declaração de que o homem não é outra coisa senão um animal racional produz uma cultura que desvaloriza as emoções e o afeto, ignorando a inter-relação entre o sistema racional e o fundamento emocional que o articula. Maturana (1998, p. 15) elucida que:

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção.

De acordo com os estudos de Vygotsky (2001) e Maturana (1998) a racionalidade humana estabelece-se a partir daquilo que é interpretado da realidade objetiva. Sabe-se que esta apreensão da realidade relaciona-se com o pleno funcionamento psíquico, assim como com as relações sociais estabelecidas e aquilo que foi interpretado por intermédio dos diferentes órgãos do sentir, despontando emoções, memórias e pensamentos sobre o objeto, pessoa ou situação, portanto, o sistema racional imbrica-se com o sistema emocional, uma vez que as emoções compreendem disposições que determinam e direcionam ações. Este direcionamento emocional, segundo Maturana (1998), se confirma por meio da distinção dos diferentes domínios funcionais demonstrados nas ações e expressões corporais quando experienciamos diferentes emoções.

[...] as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a vida. A própria raiz da palavra *emoção* é do latim *movere* - “mover” - acrescida do prefixo “e-”, que denota “afastar-se”, o que indica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato. Essa relação entre emoções e ação imediata fica clara quando observamos animais ou crianças; é somente em adultos “civilizados” que tantas vezes detectamos a grande anomalia

do reino animal: às emoções - impulsos arraigados para agir - divorciados de uma reação óbvia. (GOLEMAN, 1995, p. 20, grifos do autor).

Conforme citado, as emoções são inerentes aos animais e direcionam as ações, mas nos homens, especificamente, as emoções entrelaçam os aspectos racionais e irracionais, isto é, consciente e inconsciente, pois tem vazão em situações sociais e moldam-se a partir do que foi socialmente aprendido embora compreendam uma característica filogenética, uma vez que a racionalidade do homem constitui-se sob a emocionalidade em função da evolução do desenvolvimento cerebral para assegurar a sobrevivência da espécie frente à dura realidade do período em que o psiquismo humano se consolidou.

De acordo com Goleman (1995), a evolução do cérebro ocorreu de baixo para cima, assim como acontece no embrião em formação, partindo das partes inferiores para os centros superiores, desenvolvendo-se a partir do topo da medula espinhal formando, a princípio, a parte mais primitiva do cérebro que orienta as funções vitais e reage de modo a assegurar a sobrevivência do ser. Deste cérebro primitivo (tronco cerebral) surgiram os centros emocionais, que originaram, milhões de anos depois, o neocórtex também denominado de cérebro pensante. “O fato de o cérebro pensante ter se desenvolvido a partir das emoções revela muito acerca da relação entre razão e sentimento; existiu um cérebro emocional muito antes do surgimento do cérebro racional”. (GOLEMAN, 1995, p. 39).

Ainda em consonância com os estudos de Goleman (1995) os primitivos centros emocionais do cérebro evoluíram, aumentando de tamanho e complexidade, envolvendo todo o topo do tronco cerebral, desenvolvendo o sistema límbico que complexificou os reflexos emocionais de sobrevivência transformando-os em efetivas emoções que passaram a requerer aprendizagem e memória. Esta organização cerebral viabiliza, fisiologicamente, todas as capacidades eminentemente humanas, pois

Na evolução, o neocórtex possibilitou um criterioso aprimoramento que, sem dúvida, trouxe enormes vantagens na capacidade de um organismo sobreviver à adversidade, tornando mais provável que sua progênie, por sua vez, passasse adiante os genes que contêm esses mesmos circuitos neurais. A vantagem para a sobrevivência deve-se à capacidade do neocórtex de criar estratégias, planejar a longo

prazo e outros artifícios mentais. Além disso, os triunfos da arte, civilização e cultura são todos frutos do neocórtex. Esse acréscimo ao cérebro introduziu novas nuances à vida emocional. (GOLEMAN, 1995, p. 40).

Desta forma, o desenvolvimento do neocórtex amplia as interligações entre os circuitos neurológicos, aumentando o conjunto de respostas e a complexidade da psiquê, o que permite o desvelar de atividades profundamente elaboradas e flexíveis como pensar sobre os próprios pensamentos ou ter sentimentos sobre os sentimentos que ocorreram anteriormente. Contudo, como os centros superiores que permitem o desenvolvimento da consciência formaram-se a partir da região límbica, os campos emocionais apresentam funções cruciais na arquitetura neurológica devido às ligações que estabelecem com todas as demais regiões do neocórtex, evidenciando a influência das emoções e dos sentimentos no funcionamento geral do cérebro. (GOLEMAN, 1995).

De acordo com Werebe e Nadal-Brulfert (1986, p. 146) a inter-relação entre os afetos e as emoções com toda a estrutura psíquica permite inferir que estes atuam também sobre a representação da realidade, pois conforme mencionado, a significação perpassa os sentidos e as relações estabelecida, assim, “[...] a coesão de relações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas” vem desempenhando desde o início da vida social do homem, pois se privado das tonalidades emocionais e afetivas o contato humano esvazia-se de sentido. Sobre isso, Ekman (2003) esclarece que o afeto pressupõe relações sociais e as emoções denotam a interpretação das situações que advém destas relações.

Ademais, para elucidar esta problemática Ekman (2003) rememora que de acordo com os pressupostos sócio-históricos as emoções compreendem funções psíquicas inatas que se complexificam a partir da mediação social e da articulação com o pensamento e a linguagem, transmutando-se em funções psíquicas superiores, atrelando às particularidades biológicas o aprendizado acumulado a partir da vivência com sujeitos mais experientes, assim sendo, pode-se afirmar que desde antes do nascimento, as emoções, mesmo as mais rudimentares, vão desenvolvendo-se como emoções sociais, pois as reações emocionais da criança, em sua maioria, advêm da relação que estabelece com os adultos à sua volta. Neste sentido, de acordo com Vygotsky (2001) as emoções e o afeto, como

funções psíquicas que são, também apresentam um caráter relacional e processual que orienta a constituição da personalidade e da subjetividade, de modo que

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento [...] De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 2001, p. 25).

Observa-se, a partir do excerto acima, que a emocionalidade é compreendida a partir da intrínseca relação que estabelece com as demais funções psíquicas superiores, pois, reconhecidamente, constitui função de maior influência para composição da subjetividade, uma vez que de acordo com Martins (2015, p. 74) toda atividade realizada pelo homem promove e advém de uma emoção, “[...] de tal forma que a realidade, que se põe enquanto objeto da consciência, se apresenta também como objeto dos sentimentos”. Essa proposição sobre a relevância da emocionalidade para a formação da subjetividade, assim como seu caráter histórico e cultural também encontra estofos nos escritos de Vygotsky (2001, p. 87):

[...] nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude qual surge essa emoção.

Em conformidade com a dialética da Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky (2001, p. 87) orienta sobre o predomínio dos elementos sócio-históricos na determinação das tonalidades emocionais e sobreleva que “[...] as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções”. Contudo, o referido autor também argumenta que o desenvolvimento da emocionalidade não se relaciona a superioridade de

determinadas emoções e afetos sobre outros, pois cada qual depreende funções de sua própria natureza, viabilizando modificações concretas e psicológicas nas relações sociais e nos processos mentais.

A principal crítica de Vigotski (2004b) em relação às teorias tradicionais das emoções é sua falta de historicidade, isolando-as do contexto geral do desenvolvimento psíquico humano, que é cultural e historicamente produzido pelo homem. O autor defende a possibilidade de desenvolvimento emocional, que acompanha todo o desenvolvimento do organismo. Assim, as emoções surgem como funções mentais que, a partir das bases biológicas permeadas por correlatos no universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos), transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento. (FARIA, 2018, p. 54).

Complementarmente, Leontiev (1978b) elucida que as emoções, após apropriações culturais, objetivam-se também como um julgamento que entrecruza os dados psíquicos com a realidade objetiva, reorganizando de maneira recorrente, as reações psíquicas e fisiológicas a partir das conclusões obtidas, transpondo a vida objetiva à vida psíquica e vice-versa. Para tanto, o tópico a seguir objetiva tecer discussão sobre o processo de qualificação das funções psíquicas emocionais, pois de acordo com Rodrigues (2015, p. 21), faz-se necessário ampliar o desenvolvimento emocional e afetivo e o estudo a este respeito, pois “[...] tornar-se emocionalmente educado é ser mais consciente sobre as próprias emoções, ser apto a lidar com as emoções perturbadoras e ser capaz de manter interações pessoais saudáveis”.

3.1.1 Processo de qualificação das funções psíquicas emocionais primárias

Conforme referido anteriormente, a emocionalidade depreende os afetos e as emoções que constituem-se como funções psíquicas que se originaram no decurso do desenvolvimento do cérebro humano e se qualificam, complexificando a gama de capacidades emocionais e afetivas, desenvolvendo o que se convencionou chamar de emoções autoconscientes e sociais, dado que sua qualificação decorre do contato estabelecido com outros sujeitos histórico-sociais que medeiam, a partir do uso de instrumentos e signos, o arcabouço de conhecimentos acumulados sobre as emoções e o afeto. Desta forma, algumas

destas funções psíquicas compreendem emoções primárias, aquelas com as quais se nasce e sob as quais o efeito das relações sociais permite o desvelar de novas emoções e afetos, mais complexos e correlatos à vida social denominadas de emoções secundárias, autoconscientes e sociais.

De acordo com Sawaia (2010, p. 6), Vygotsky subsidia-se nos postulados de Espinosa e defende que “[...] as emoções também são funções mediadas, são sentimentos humanos superiores, pois, até o próprio organismo reage a significados de forma que as sinapses cerebrais são mediadas socialmente”. Podem-se distinguir, assim, as emoções e o afeto principalmente a partir da duração e do efeito que produzem, pois os afetos sempre denotam tonalidades positivas ou negativas duradouras ainda que variáveis em intensidade, enquanto as emoções manifestam os afetos por meio da transposição do afeto (contido no psiquismo) para o fisiológico de modo fugaz.

A emoção é o afeto que irrompe na relação imediata e é momentânea, breve, centrada em objetos ou imagens que interrompem o fluxo normal da conduta de alguém, provocando modificações corpóreas e comportamentais, facilmente constatáveis. O que não significa que seu conteúdo seja elaborado na situação. Ele tem história, depende da minha memória e dos outros das minhas relações. Nas emoções do instante, aglutinam-se instantaneamente as frustrações e os desgostos acumulados que a vida nos reservou, que julgamos que ela ainda nos reservará. No medo, condensam-se todos os possíveis perigos, meus e de minha família, classe e nação, presentes, passados, bem como os futuros, sem rosto, que nos angustiam. (SAWAIA, 2010, p. 15).

Sem embargo, o sentimento tem longa duração e a emoção destina-se a situações específicas, de tal forma que se exemplifica essa distinção da emocionalidade humana a partir do medo que pode apresentar tonalidade de emoção e de sentimento, pois um perigo iminente evoca a emoção do medo, mas quando solucionada a situação potencialmente perigosa a emoção se dissipa, já o sentimento de medo caracteriza a identidade do sujeito, pois significa dizer que a pessoa teme muitas situações, inclusive as mais cotidianas.

Nesse sentido, Sawaia (2010) elucida que a afetividade é o nome que se atribui à capacidade tipicamente humana de transpor seus instintos para o nível consciente pela interiorização e objetivação dos signos sociais que direcionam

a atividade humana, portanto, o termo emocionalidade acentua o caráter social das emoções, distinguindo-as do instinto de sobrevivência, pois a partir da assimilação do conteúdo cultural as emoções adquirem outras funções. Não obstante, as emoções e o afeto têm seus significados consolidados em palavras, tornando possível abstrações sobre as mesmas a partir da mediação adjacente das conexões conceituais e relacionais, superando o imediatismo e o instinto.

De acordo com Damásio (2000, p. 103), quando a terminologia 'emoção' é utilizada em um diálogo, são as emoções primárias ou universais (alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa, repugnância) que são comumente atreladas, contudo, é fundamental que sua conceituação não se esgote nas características emocionais inatas, pois a partir das relações sociais desenvolvem-se "[...] as chamadas emoções secundárias ou sociais, como embaraço, ciúme, culpa ou orgulho, e também o que denomino emoções de fundo, como bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão". As emoções de fundo são observadas em detalhes não verbais como a postura corporal, a velocidade e quantidade dos movimentos e as contrações dos músculos faciais que dão origem às microexpressões, são exemplos de emoções de fundo a animação, o abatimento, a tensão, o desânimo, o entusiasmo e a irritabilidade.

Complementarmente, Damásio (2000, p. 104) esclarece que todos os fenômenos emocionais fundamentam-se sobre um núcleo biológico que assegura a formação de um padrão no sistema nervoso para regular as circunstâncias em que determinada emoção se manifestará, com a finalidade de garantir o bem estar e a preservação da vida, pois ainda que o aprendizado modifique as vivências e expressões emocionais agregando novas significações, as emoções se constituem a partir das determinantes biológicas que compreendem os mecanismos cerebrais desenvolvidos no percurso filogenético, desta maneira, "[...] os mecanismos produtores de emoções [...] são parte de um conjunto de estruturas que regulam e representam estados corporais".

No mesmo sentido, cumpre destacar que os mecanismos universais do sistema emocional, representados pelas emoções inatas, podem emergir de maneira reflexa e inconsciente em uma situação interpretada pelo sistema límbico como urgente, pois de acordo com Goleman (1995) quando o centro límbico do cérebro identifica uma situação extrema, reverbera em uma reação automática antes

mesmo de o neocórtex interpretar o que está, de fato, acontecendo e qual a melhor decisão a ser tomada frente à circunstância. Isto exprime outro padrão proposto por Damásio (2000, p. 105):

Todas as emoções usam o corpo como teatro (meio interno, sistemas visceral, vestibular e músculo-esquelético), mas as emoções também afetam o modo de operação de inúmeros circuitos cerebrais: a variedade de reações emocionais é responsável por mudanças profundas na paisagem do corpo e do cérebro. O conjunto dessas mudanças constitui o substrato para os padrões neurais.

Todavia, quando se refere às emoções de fundo, têm-se particularidades, pois estas emoções são induzidas internamente pelos processos de regulação fisiológicos e conflitos mentais sobre avaliação positiva ou negativa de si ou de situações já vividas. Fisiologicamente, até mesmo os esforços físicos ou a inércia por um longo período evoca diferentes emoções de fundo, portanto não se atrelam, neste sentido, aos aspectos sócio-históricos. Já os conflitos psíquicos que advém da consciência sobre si e sobre o meio são resultados da experiência social de outrora, mas, independente da origem essas emoções mesclam-se sutilmente com as emoções e os afetos evocados constantemente na vivência social.

Nas emoções de fundo, as reações constitutivas estão mais próximas do núcleo íntimo da vida, e seu alvo é mais interno do que externo. Nelas, o principal papel é desempenhado pelos perfis do meio interno e das vísceras. Mas, embora não façam uso do repertório diferenciado de expressões faciais explícitas que facilmente definem as emoções primárias e sociais, as emoções de fundo também se expressam em complexas mudanças músculo-esqueléticas, como, por exemplo, em posturas sutis do corpo e na configuração global dos movimentos corporais. A experiência ensinou-me que [...] em geral as emoções de fundo são comprometidas quando o nível básico de consciência, a consciência central, também é comprometido. (DAMÁSIO, 2000, p. 107).

Todas as emoções, conforme vem sendo discutido, são mecanismos fundamentais para o pleno desenvolvimento humano, pois viabilizam a apropriação da realidade e integram um sistema regulador da vida. De acordo com Damásio (2000) e Goleman (1995) desde as emoções menos elaboradas, as emoções humanas superam as dos primatas e demais animais, pois mesmo os componentes inatos vêm à tona a partir da socialização, uma vez que emergem como parte de um

sistema que visa o bem estar e a segurança. Vygotsky trabalha com o conceito de emoção como função psicológica superior, culturalizada que detém, além de funções fisiológicas, função comunicativa interligando o pensamento e a imaginação em um movimento dialético constante entre o interno e externo, a realidade e a imaginação.

“As emoções, portanto, modificam-se e adequam-se às circunstâncias vivenciadas pelo indivíduo – circunstâncias essas que são geradas sob um contexto que é constituído por determinantes históricos e culturais de cada realidade”. (FARIA, 2018, p. 55). Não obstante, os sentimentos e as emoções, não são voluntários, logo, não são diretamente comandados ainda que possam ser suscitados pelos pensamentos. Constata-se, desta forma, o potencial transformador do pensamento sobre as emoções e sentimentos, todavia, esse movimento é dialético e influenciado pelo ambiente, sobressaltando o caráter educativo das emoções.

Ao conceder à emoção um status semelhante ao da cognição na constituição dos diferentes processos e formas de organização da psique, Vygotsky está considerando a independência das emoções, em sua origem, de processos cognitivos e integração de emoções dentro uma visão complexa da psique que representa um importante antecedente para a construção teórica do tema da subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 137 apud FARIA, 2018, p. 54, tradução nossa).

Diante disso, urge aprofundar a discussão sobre a qualificação emocional que direciona a formação da subjetividade, pois é premente o estudo das emoções universais ou primárias, de onde todas as demais categorias relacionadas à emoção se originam a partir da assimilação da aprendizagem social. Conforme previamente mencionado, Ekman (2003) considera a existência de seis emoções primárias: medo, tristeza, raiva, nojo, surpresa e alegria, estas denotam sensação de bem-estar ou mal-estar sobre as quais o aprendizado social mescla-se constituindo emoções sociais e autoconscientes.

A alegria, muitas vezes denominada como felicidade, satisfação e prazer, é de acordo com Ekman (2003) uma emoção primária atrelada aos acontecimentos agradáveis que resultam em uma reação espontânea do organismo, liberando hormônios como dopamina e noradrenalina que estimulam sinapses, portanto é uma emoção que vêm a tona desde o nascimento quando uma situação

negativa ou neutra é interrompida por uma situação positiva que proporciona bem-estar físico e psicológico, potencializando a atividade cerebral que favorece a comunicação interpessoal, a criatividade, o raciocínio lógico-matemático e o alívio de dores e stress, protegendo o sistema imunológico, assim como demais emoções positivas.

Em posição contrária e dialética, a tristeza relaciona-se com a perda ou o desprestígio de algo significativo, sendo a emoção primária de maior duração, pois é produto e produtora de desequilíbrios químicos do cérebro como a redução dos níveis de serotonina. O pessimismo, por exemplo, advém da tristeza, de modo que a percepção da realidade influenciada por esta emoção torna-se deturpada e faz com que o indivíduo evidencie os aspectos negativos, esvaziando os sentidos positivos até mesmo das situações do passado, portanto, a tristeza excessiva provoca uma disfunção que culmina em um enfrentamento negativo e passivo frente a realidade, podendo progredir para casos de depressão e semelhantes. (EKMAN, 2003).

Por estes motivos a tristeza costuma ser analisada por sua tonalidade negativa, contudo, fisiologicamente, esta emoção tem função adaptativa ao demonstrar que algo não vai bem e que precisa ser urgentemente resolvido, favorecendo a interação social para a busca de soluções. No mesmo sentido, é porque a tristeza existe que a empatia pode se desenvolver como emoção secundária, pois o sujeito, durante a vivência social tende a refletir sobre a tristeza do outro, ademais a tristeza direciona a reflexão e ao desenvolvimento, pois “força uma espécie de retirada reflexiva das atividades da vida, deixando-nos num estado de suspensão para chorar a perda, meditar no seu significado e, finalmente, fazer os ajustamentos psicológicos necessários e os novos planos que permitirão a nossa vida prosseguir”. (GOLEMAN, 1995, p. 90). Verifica-se, desta maneira, que a regulação e a qualificação da tristeza são determinantes para que ela promova adaptação e traga benefícios, pois a falta do desenvolvimento emocional pode impactar de maneira neurofisiológica levando a disfunções como a depressão e prejuízo das funções cognitivas.

Outra emoção primária comumente mal interpretada é o medo, porém de acordo com Ekman (2003) o medo também pode ser ensinado no sentido de um autocontrole emocional, assim como ocorre com as demais emoções

primárias, ainda que sejam inatas. Desta forma, é possível educar pessoas para que elas tenham pouco ou muito medo, assim como educar para que sejam mais felizes e gratas do que tristes e negativas, o que significa dizer que não existe distinção entre emoções boas e ruins, mas distingue-se a educação limitadora que ignora os aspectos afetivos da educação direcionada para ampliação do repertório emocional que orienta a uma vivência social plena, pois de acordo com os estudos de Goleman (1995) até mesmo as fobias compreendem emoções sociais, pois se constituem a partir de vivências traumatizantes com o objeto ao qual o medo se orienta ou de demais situações sociais perturbadoras.

Conforme Goleman (1995) os estudos sobre o medo vêm sendo ampliados nas últimas décadas, pois as fobias e medos excessivos vêm sendo diagnosticados em números cada vez mais alarmantes. Ekman (2003) afirma que o medo é uma emoção profundamente enraizada na herança filogenética, pois em condição primária o medo desvela-se como um instinto que guia para uma ação de enfrentamento ao perigo iminente, por esta razão a primeira reação ao enfrentar uma situação perigosa será a paralisação corporal ou a fuga, além da redução da sensação de dor. De forma igualmente instintiva, desconfiar de um perigo próximo aumenta a vigilância, a tensão muscular e o aumento da sensação de dor, pois estas modificações da percepção do perigo ativam áreas distintas do cérebro, contudo, a ampliação do repertório cultural permite a ativação de demais áreas cerebrais e o desvelar da ansiedade, da apreensão, do nervosismo, do pavor e da preocupação como emoções secundárias/sociais cuja raiz fundamenta-se no medo e nas pressões sociais da vida contemporânea, marcada pelo sistema de produção capitalista.

Ainda no âmbito das emoções primárias, a raiva desponta como uma frustração às expectativas, produzindo respostas fisiológicas que fazem com que o sangue flua “[...] para as mãos, tornando mais fácil sacar a arma ou golpear o inimigo; os batimentos cardíacos aceleram-se e uma onda de hormônios, a adrenalina, entre outros, gera uma pulsação, energia suficientemente forte para uma atuação vigorosa”. (GOLEMAN, 1995, p. 35). Neste sentido, esta emoção se manifesta em comportamentos característicos como insultos, gritos, agressões e atitudes correlatas em que se observa a falta de autocontrole e consciência, contudo, esta descrição pode levar a uma compreensão da raiva como uma emoção

eminentemente desagregadora, mas, para Goleman (1995) a raiva é uma emoção funcional de autodefesa, ademais esta também pode gerar bons resultados quando o sujeito é capaz de autorregular a ação de sua raiva para com as pessoas e identificá-la nos demais, favorecendo a interação social.

De igual modo, a repugnância é uma emoção que se ativa quando algo desagrada, tanto que se confunde com a raiva, porém, esta aversão representa uma reação de nojo e incômodo que não necessariamente exprime irritabilidade. Inicialmente, esta emoção relacionava-se somente ao olfato e ao paladar visando assegurar a segurança para que nada prejudicial pudesse ser ingerido ou inalado, mas com o desvelar do desenvolvimento social passou a englobar ideias, situações e pessoas, assim, em inúmeras situações cotidianas esta emoção vem à tona como uma sinalização de que algo causa incômodo. (EKMAN, 2003).

De acordo com Damásio (2000) as emoções acima descritas compreendem emoções primárias, pois são inatas, desenvolvidas ao longo do decurso da história da humanidade como funções psíquicas que objetivam assegurar o bem-estar e a sobrevivência, porém, as relações sociais que se estabelecem desde os primeiros momentos de vida transformam estas emoções em emoções sociais devido à neuroplasticidade cerebral que reorganiza a comunicação neuronal resignificando as emoções a partir do que foi socialmente aprendido. Nas palavras de Cruz (2016, p. 5) as funções psíquicas superiores são produto do social e são fisiologicamente determinadas pelo neocortex, pois o

[...] encéfalo humano é composto por aproximadamente 86 bilhões de neurônios, as células nervosas, que interagem entre si e com outras células formando redes neurais para que possamos aprender o que é significativo e relevante [...] O nosso comportamento depende do número de neurônios envolvidos nesta rede de comunicação neural e dos seus neurotransmissores, que são substâncias químicas que modulam a atividade celular, acentuando ou inibindo a comunicação entre os neurônios. As sinapses, ou seja, as conexões entre as células nervosas que compõe as diversas redes neurais vão se tornando mais bem estabelecidas e mais complexas, à medida que o aprendiz interage com o meio ambiente interno e externo. Desta forma, é verdadeiro que crianças pouco ou não estimuladas durante a infância podem apresentar dificuldade de aprendizagem. Nestes casos ao encéfalo delas não foi dada a oportunidade de se desenvolver plenamente, alcançando toda a sua potencialidade.

Desta forma, o que é socialmente aprendido como bom ou ruim, como agradável ou desagradável, como certo ou errado, influencia na reorganização e readaptação cerebral, agindo como estímulo às conexões e sinapses que evocam pensamentos e emoções complexas como o orgulho e o ciúme ou a gratidão e a ansiedade, o que corrobora a ideia de que as emoções se desenvolvem e fazem parte do processo de formação educacional (de maneira intencional ou espontânea) impactando diretamente no desenvolvimento sistêmico dos sujeitos, conforme se verifica a partir dos dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) que indicam que em 2020 a depressão compreendeu o segundo maior problema de saúde pública, caminhando para números cada vez mais alarmantes, tornando a educação emocional cada vez mais urgente, superando a ideia de um “jargão pedagógico” e assumindo lugar na formação eminentemente humanizadora que compreende a qualificação da totalidade do ser.

3.2 QUAL LUGAR OCUPAM AS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO?

A educação emocional vem se tornando um amplo campo de estudo e interesse, pois de acordo com Valle (1997) o reconhecimento dos aspectos emocionais humanos como preponderantes para o pleno desenvolvimento dos sujeitos põe em questionamento inúmeros métodos, concepções e modelos curriculares enraizados, porém, o referido autor argumenta que a educação emocional não deve ser encarada como uma revolução, mas como um campo de estudo e aprofundamento para que o desenvolvimento humano perpassa a integridade do ser, sobretudo no ambiente escolar, pois

Na convivência com os colegas, a criança aprende a conhecer o mundo, toma contato, de maneira marcante, com os estímulos e padrões culturais de sua época, é influenciada pelos modelos, ideias e valores vigentes, tenta definir sua identidade ameaçada por um mundo plural, anômico e fragmentado. Na escola, a criança é atingida, enquanto pessoa, pela cultura geracional que plasma o ambiente em que ela, sua família e a própria escola se constituem como sujeitos e como objetos dos modernos processos de socialização institucionalizada. (VALLE, 1995, p. 12).

Esta compreensão sócio-histórica da aprendizagem, do desenvolvimento humano, em especial da complexificação emocional torna

premente que o *locus* de transmissão do saber elaborado englobe maiores estudos, conceituações e vivências intencionais sobre o autoconhecimento e a emocionalidade, visando promover, de maneira contínua e permanente, o desvelar de habilidades emocionais essenciais para o desenvolvimento integral que direciona ao bem-estar pessoal e social. Ademais, nas palavras de Alzina e Escoda (2012) a emocionalidade é inerente à formação da personalidade, de modo que influencia, inclusive, o desenvolvimento de demais funções psíquicas superiores, pois se relaciona dialeticamente com a cognição e a aprendizagem.

O desvelar da personalidade e do desenvolvimento emocional compreende, desta maneira, uma relação dialética para apreensão do mundo por intermédio dos aspectos biológicos, históricos, sociais, cognitivos e afetivos. Nesse sentido, é possível afirmar que a educação emocional pode englobar também uma prevenção das problemáticas relacionadas às emoções como o estresse, a ansiedade, a depressão, a violência dentre outras, pois a aquisição de competências socioemocionais minimiza a vulnerabilidade emocional e afetiva, visto que “[...] quando ainda não há disfunção, a prevenção primária tende a convergir com a educação para maximizar as tendências construtivas e minimizar as destrutivas”. (ALZINA; ESCODA, 2012, p. 2, tradução nossa).

Em consonância com os estudos de Valle (1997), destaca-se que estas definições, ainda que de maneira despretensiosa, podem direcionar ao equívoco que incorre grande parte das novas teorias educacionais: a idealização da mesma como a solução de todos os problemas, por esta razão ressalta-se que a educação emocional não concentra a solução de todos os problemas emocionais, tampouco os educacionais, mas representa uma alternativa psicopedagógica para a qualificação de aspectos até então ignorados, pois o objetivo central consiste no desenvolvimento emocional por intermédio de atividades dinâmicas que favorecem a autorreflexão, o relaxamento, o conhecimento sobre as próprias emoções e as dos demais.

A título de exemplo, alguns dos objetivos da educação emocional são citados a seguir: adquirir uma melhor compreensão de suas próprias emoções; identificar as emoções dos demais; nomear as emoções corretamente; desenvolver a capacidade de regular as próprias emoções; elevar o limiar de tolerância à frustração; prevenir efeitos nocivos de emoções negativas; desenvolver a capacidade de gerar emoções positivas; desenvolver a capacidade de automotivação;

adotar uma atitude positiva em relação à vida, etc. (ALZINA; ESCODA, 2012, p. 2, tradução nossa).

Conforme discutido por Alzina e Escoda (2012) a educação emocional caminha no sentido de qualificar as emoções, tornando o sujeito cada vez mais consciente do que sente e do que provoca suas respostas emocionais específicas. Portanto, este conhecimento da emocionalidade aplica-se às mais diferentes áreas da vida, do pessoal ao profissional, favorecendo a comunicação, a resolução de conflitos e a tomada de decisões, pois as capacidades emocionais são correlatas à autoestima e a expectativas realistas sobre si e sobre o outro, o que direciona a uma atitude positiva diante da vida.

As estatísticas, conforme outrora mencionada, demonstram que o número de doenças psicossociais vem sendo linearmente crescente e estas são diagnosticadas cada vez mais cedo, fazendo emergir reflexões sobre as necessidades emocionais e sociais que não vem sendo suficientemente atendidas e ensinadas. Alzina e Escoda (2012) argumentam que a organização social contemporânea não apenas desdenha dos aspectos emocionais como é, por si só, um fator que eleva a predisposição dos indivíduos a estas doenças ao pautar-se na individualidade, na racionalidade e na produtividade mecânica que conduz à baixa tolerância, à frustração, à incapacidade de controlar a raiva em situações de conflito, aos atos violentos e ao abuso físico e emocional.

Conseqüentemente, pode-se afirmar que grande parte dos conflitos e das doenças psicossociais advém, sobretudo, da falta do ensino que possibilita a ampliação do repertório emocional adequado à vida em sociedade, o que é também denominado de 'analfabetismo emocional' por autores como Alzina e Escoda (2012) e Cassà (2012), justificando assim a necessidade de ampliação da educação emocional intencional nas diferentes instâncias sociais. À vista disso, destaca-se que a educação emocional enquanto conteúdo a ser ensinado e apropriado pelas novas gerações direciona ao desenvolvimento de cinco aspectos importantes que constituem pilares do desenvolvimento emocional, quais sejam: a consciência, a regulação, a autonomia, a plena vivência social e o bem-estar.

De acordo com Alzina e Escoda (2012) o primeiro pilar a ser desenvolvido é a consciência emocional, pois engloba o conhecimento sobre as emoções a partir da conceituação que advém, a princípio, da observação intencional

das próprias emoções e das pessoas que fazem parte do convívio social, levando à reflexão sobre os pensamentos, ações e emoções, o que permite avaliar as causas, consequências, intensidade e demonstrações das emoções por meio da linguagem verbal e não verbal, assim, em “[...] seu nível mais complexo e elaborado, a consciência ajuda-nos a cultivar um interesse por outras pessoas e a aperfeiçoar a arte de viver”. (DAMÁSIO, 2000, p. 19). Complementarmente, o segundo pilar consiste na regulação emocional, o que representa o desenvolvimento do equilíbrio entre a repressão da emoção e a falta de controle sobre ela. Desta maneira, pela regulação, passa-se a responder de maneira adequada às emoções evocadas, sem excessos prejudiciais. De acordo com Alzina e Escoda (2012, p. 3, tradução nossa) são técnicas que podem favorecer a regulação emocional:

[...] diálogo interno, introspecção, meditação, atenção plena, gerenciamento do estresse (relaxamento, respiração), autoafirmações positivas; assertividade; reestruturação cognitiva, imaginação emocional, mudança de atribuição causal, etc. O desenvolvimento de regulação emocional requer prática contínua. É aconselhável começar regulando emoções como raiva, medo, tristeza, vergonha, timidez, culpa, inveja, alegria, amor, etc.

Verifica-se, portanto, a complementaridade e dialeticidade das funções socioemocionais com a aprendizagem, na medida em que a consciência emocional é imprescindível à sistematização e esta, por sua vez, é fundamental para a tomada de consciência sobre as emoções. De igual modo, as demais aprendizagens emocionais também apresentam relação intrínseca, como se verifica ao analisar o pilar da autonomia emocional, pois esta habilidade consiste em não se deixar influenciar de maneira extrema pelos estímulos externos, o que requer sensibilidade e consciência sobre si mesmo. (ALZINA; ESCODA, 2012).

Ainda no sentido de conceituação dos pilares que constituem as premissas básicas da educação emocional, as habilidades sociais são aquelas que viabilizam o relacionamento social saudável, ancorado na predisposição em compreender e colaborar com o outro, o que demanda empatia, respeito e diálogo com todos os sujeitos da convivência. Novamente, é premente observar a inter-relação dos pilares do desenvolvimento emocional uma vez que as competências²

² O termo ‘competência’ é utilizado neste trabalho para exprimir um conjunto de qualificações psíquicas que viabilizam mudanças objetivas nas ações do sujeito, portanto não há relação com a

para a vida e bem-estar engendram “[...] um conjunto de habilidades, atitudes e valores que promovem a construção do bem-estar pessoal e social” (ALZINA; ESCODA, 2012, p. 3, tradução nossa).

Verifica-se, portanto, que os pilares que sustentam a educação emocional subsidiam-se no desenvolvimento integral das características tipicamente humanas, pois engloba a qualificação das peculiaridades inatas por intermédio da intervenção social que amplia e complexifica os comportamentos, os pensamentos, as emoções e tudo o que constitui o humano mediante a qualificação das funções psíquicas elementares em superiores. Nesta perspectiva, Punset (2012) destaca o desequilíbrio observado na sociedade, a busca constante pela qualificação de funções superiores ligadas à racionalidade e à logicidade ancoradas sob as particularidades emocionais e afetivas inatas, elementares e pouco desenvolvidas.

Esta lacuna, segundo Punset (2012), compromete o desenvolvimento humano e a qualidade das relações sociais, conforme se verifica no colapso dos sistemas de saúde, segurança e educação. De acordo com Bisquerra (2012) os estudos sobre educação emocional vêm demonstrando, nos últimos vinte anos, a inter-relação entre a emocionalidade, a saúde e o desenvolvimento cognitivo, portanto, relaciona-se com todas as instâncias da vida, tornando iminente o trabalho de qualificação das mesmas em diferentes contextos, sobretudo na escola e na família. Desta forma, pode-se afirmar que:

Esses processos [de desenvolvimento emocional] devem começar nos primeiros estágios da vida, pois nestas idades são dadas as primeiras bases do aprendizado e do relacionamento. Por exemplo, quando uma criança começa a falar, é importante dizer-lhe coisas relacionadas às suas emoções: “Vejo que você fica triste porque sente minha falta”. “Você está feliz? Verdade? Também me sinto como você, que alegria”. Com exercícios simples deste tipo, ajudamo-los a dar nome às suas emoções, a partilhar as nossas e a fazer com que as crianças associem a emoção a uma situação vivida, o que favorece o desenvolvimento da consciência emocional e da empatia. (CASSÀ, 2012, p. 45, tradução nossa).

Outrossim, pode-se afirmar que a educação emocional ressoa desde o início da vida, pois desde antes do nascimento as emoções, comportamentos e sentimentos daqueles que o circundam refletem na aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, fazendo com que o controle ou o descontrole emocional, assim como a felicidade e a tristeza, sejam aprendidos socialmente para que depois passem a compor o psiquismo, a identidade e a personalidade, de tal maneira que cada emoção e sentimento tem seu respectivo valor e significado individual correlato às experiências acumuladas sócio-históricamente. À vista disso, quando atividades pertinentes à educação emocional, conforme exemplificado por Cassà (2012), são incorporadas às dinâmicas escolares e familiares, e observa-se uma ruptura entre os aspectos emocionais e afetivos e a espontaneidade, o que não se relaciona com a inibição ou repressão, mas ao contrário, relaciona-se com o desvelar da consciência emocional que advém da ampliação do repertório de conhecimento sobre a temática.

Ora, como controlar aquilo que é desconsiderado? Como qualificar o que não se conhece? Como um adulto pode ensinar sobre emoções se ignora as suas próprias? Para Goleman (1995, p. 89) a educação emocional perpassa toda relação humana, daí a necessidade de institucionalizá-la e integrá-la no ambiente escolar de modo a desvendar que esta não deve ser compreendida como “[...] síndrome de Poliana”, conforme muitos autores do âmbito da autoajuda fazem, pois a educação das emoções é uma qualificação das potencialidades humanas que não objetiva “[...] evitar os sentimentos desagradáveis para que fiquemos satisfeitos, mas, antes, de não permitir que sentimentos tempestuosos nos arrebatem, atrapalhando o nosso bem-estar”. Assim, o trabalho de Goleman (1995) direciona o olhar para o desenvolvimento emocional que estabelece interdependência entre os aspectos sociais e biológicos e a compreensão de que a emocionalidade engloba as tonalidades positivas e negativas dos afetos e das emoções, de modo que nunca é cedo ou tarde demais para busca de conhecimentos que permitem a qualificação das emoções.

Como testemunha o choro dos recém-nascidos, os bebês têm sentimentos intensos a partir do momento em que nascem. Mas o cérebro deles está longe da maturidade [...] O repertório de sentimentos do recém-nascido é primitivo, em comparação com a gama emocional de um menino de 5 anos; que por sua vez é falho quando comparado com a variedade de sentimentos de um adolescente [...] O cronograma do crescimento emocional está

entrelaçado com linhas aliadas de desenvolvimento, sobretudo para o conhecimento, de um lado, e maturação do cérebro e biológica, do outro. Como vimos, aptidões emocionais como empatia e auto-regulação emocional começam a formar-se praticamente a partir da primeira infância. Os anos de jardim-de-infância assinalam um pico de amadurecimento das “emoções sociais” — sentimentos como insegurança e humildade, ciúme e inveja, orgulho e confiança —, os quais exigem a capacidade de comparar-se com os outros. A criança de 5 anos, ao entrar no mundo social mais amplo, entra também no mundo da comparação social. (GOLEMAN, 1995, p. 325).

Desta forma, o desenvolvimento emocional entrelaça-se com os demais desenvolvimentos inerentes ao sujeito humano, justamente por perpassar o amadurecimento fisiológico e a interação social, constituindo-se de maneira gradativa e não linear. De acordo com Goleman (1995) o domínio dos conhecimentos emocionais demanda um processo de aprendizagem contínuo que permite que cada vez mais sentimentos e emoções sejam trazidos ao nível consciente para que a reflexão sobre eles, situações e comportamentos correlatos aconteçam, qualificando-os. Outrossim, pode-se avaliar que a educação emocional parte dos mesmos princípios de apropriação e objetivação que ocorre com todos os conceitos interiorizados.

O movimento do não domínio ao domínio emocional envolve, portanto, plenas condições psicofisiológicas e interação social com sujeitos capazes de mediar os conhecimentos historicamente elaborados sobre a emocionalidade. Este desenvolvimento emocional, conforme elucida Goleman (1995), pode ocorrer tanto de modo direto por meio da nomeação, conceituação e identificação, quanto indireto, perpassando a vivência dos sujeitos de maneira transversal como conteúdos de formação operacional. Por esta razão, pode-se afirmar que ainda que os professores não trabalhem de forma intencional sobre a emocionalidade dos alunos, estes ainda são impactados pela ação docente, afinal, os aspectos emocionais e afetivos são inerentes a todas as relações sociais, assim, “[...] a maneira como ele [professor] lida com a classe é, por si mesma, um modelo, uma lição de fato de competência — ou incompetência — emocional. Sempre que um professor responde a um aluno, vinte ou trinta outros aprendem uma lição”. (GOLEMAN, 1995, p. 331).

Neste sentido, Goleman (1995) acrescenta que a intencionalidade docente para com os fatores socioemocionais demanda, a princípio, a consciência, a

regulação, a autonomia, a plena vivência social e o bem-estar do próprio docente para que este possa superar o desenvolvimento emocional espontâneo, direcionando momentos que estimulam a qualificação emocional das crianças de modo concomitante ao desenvolvimento motor e cognitivo. Esta afirmativa pressupõe a demanda premente de qualificação profissional adequada e a proposição de que trabalho semelhante pode vir a ser realizado com os pais e demais integrantes da comunidade escolar, para que por meio da qualificação emocional, direcione-se, gradualmente ao desvelar da totalidade das características humanas mais elaboradas.

Frente à demanda evocada e a ciência das condições políticas, sociais e econômicas do país, reconhece-se que a qualificação emocional do corpo docente, sobretudo em nível de Educação Básica, representa um horizonte longínquo, porém, é mister que se compreenda a relevância da educação emocional, pois, conforme salienta Goleman (1995), Alzina e Escoda (2012), Damásio (2000) e demais autores, a educação emocional permite a ampliação do repertório cultural que direciona a melhoria no reconhecimento e designação das próprias emoções, maior capacidade de entender as causas dos sentimentos, diferenciação dos sentimentos e emoções, melhor tolerância à frustração e controle da raiva, maior capacidade de expressar adequadamente os sentimentos, redução do comportamento agressivo ou autodestrutivo, ampliação dos sentimentos positivos sobre si mesmo e o entorno, maior capacidade de adotar a perspectiva do outro, capacidade superior de análise e compreensão dos relacionamentos, entre tantas outras capacidades socioemocionais que qualificam a vida.

4 DA FORMAÇÃO À AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Frente aos pressupostos teóricos e metodológicos adotados para realização deste trabalho, é de suma importância que, em consonância com o método dialético, o objeto de estudo seja analisado de forma integral, considerando que cada fenômeno é composto por um conjunto de processos a ele relacionados. Nesta perspectiva, para se conhecer um fenômeno é necessário observar seus movimentos, sua dinâmica, suas determinações e características, bem como a sua história. O fenômeno isoladamente não pode dizer muita coisa, este deve ser sempre associado a fatores externos que influenciaram sua existência e moldaram sua manifestação no mundo, portanto, para alcançar a essência de um objeto deve-se compreender sua estrutura dinâmica, seu movimento.

Assim, ao buscar especificamente investigar o processo de humanização, com ênfase nas funções psíquicas, a fim de contribuir com a sistematização de conhecimentos científicos a respeito do desenvolvimento emocional das crianças na Educação Infantil, não são excluídas as questões macro, como a análise do percurso histórico da Educação Infantil e da formação docente para este nível de ensino, a concepção de criança, infância e atividade principal, bem como o resgate e análise de teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2019 com vistas a observar avanços e retrocessos na discussão sobre a educação emocional dos professores, visto que, busca-se, sobretudo, compreender as múltiplas questões que envolvem a problemática e reconhece-se que a Educação Infantil, etapa primeira da Educação Básica brasileira, é envolta por um amplo cenário de continuidades e rupturas uma vez que apresenta em seu percurso histórico diferentes concepções de criança, infância, função social, e, formação e ação docente.

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA HISTÓRIA ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

De acordo com Oliveira (2002) a trajetória da Educação Infantil brasileira acompanhou o panorama global, mas com particularidades específicas, de modo que os espaços institucionalizados, como creches e jardins de infância, voltados ao atendimento de crianças pequenas passaram a compor o cenário

nacional somente a partir de meados do século XIX. Os estudos de Paschoal e Machado (2009) apontam que de maneira geral, antes da institucionalização do ensino infantil, há mais de um século, a educação da criança pequena relacionava-se a aquisição de valores e de normas sociais, ensinamentos viabilizados pelo núcleo familiar e social da própria criança.

A institucionalização da educação da criança de zero a cinco anos de idade motiva-se principalmente a partir das mudanças econômicas europeias na transição do feudalismo ao capitalismo, aumentando a demanda por trabalhadores fabris, reorganizando o modo de vida em sociedade, pois neste período o êxodo rural foi massivo e a escassez de mão de obra masculina atrelada à situação de miséria impulsionou a entrada da mulher operária no mercado de trabalho, modificando significativamente a estrutura e dinâmica familiar. (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Paschoal e Machado (2010), em função da jornada de trabalho dos pais começaram a surgir serviços de atendimento às crianças. Nestes espaços eram realizadas brincadeiras e atividades de memorização de rezas e cantos litúrgicos, enquanto os aspectos de comportamento também eram modelados. Infelizmente, “[...] a preocupação das famílias pobres era sobreviver, sendo assim, os maus tratos e o desprezo a que as crianças eram submetidas tornaram-se aceitos pela sociedade” (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p. 3), destarte, as práticas realizadas nestes espaços, assim como as práticas familiares apresentavam um caráter pouco humanizado.

Frente a este cenário, pessoas abastadas passaram a praticar filantropia. Surgiram assim as primeiras creches e maternais na Europa e Estados Unidos, inicialmente de caráter assistencialista, onde eram realizadas a guarda da criança, a tutela, a higienização, a alimentação, os cuidados físicos gerais para saúde dos pequenos (PASCHOAL; MACHADO, 2009). No Brasil, seguindo a perspectiva dos demais países, observou-se também o desenvolvimento de instituições filantrópicas e/ou religiosas de caráter assistencialista voltado ao amparo às crianças em situação de vulnerabilidade, sem preocupação com o desenvolvimento intelectual e emocional.

Acompanhando a dinâmica global, a primeira forma institucionalizada de atendimento às crianças desamparadas no Brasil foi de caráter

religioso e assistencialista, a 'roda dos expostos'. De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 7) era

[...] composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio, o dispositivo era fixado, geralmente, na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou por qualquer outra pessoa da família que, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, e se retirava do local, preservando a sua identidade.

A roda dos expostos, assim como demais sistemas de acolhimento filantrópicos, objetivava salvaguardar as vidas das crianças, oferecendo moradia e alimentação, em vista disso, a educação viabilizada na maioria destes espaços pouco se ocupava com o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Desta forma, as crianças costumeiramente eram ensinadas sobre doutrinas religiosas, bons costumes, serviços manuais e em algumas instituições também aprendiam a ler, escrever e contar.

De acordo com Oliveira (2002), o contexto brasileiro atravessa grandes transformações políticas, econômicas e sociais após a abolição da escravatura em 1888 e novos problemas surgem no que diz respeito aos filhos dos escravos, aumentando significativamente a quantidade de crianças abandonadas à própria sorte. São criadas, portanto, nesse contexto, creches, asilos e internatos, para atender a criança pobre em situação de vulnerabilidade.

Concomitantemente, a elite influenciada pelos ideais liberais e pelo movimento escolanovista passou a requerer instituições escolares para as crianças pequenas, assim como os Jardins de Infância europeus (OLIVEIRA, 2002). É criado então em 1875 no Rio de Janeiro o primeiro Jardim de Infância brasileiro destinado aos filhos dos burgueses, enquanto as creches e asilos infantis eram destinados aos filhos da população pobre. Surge, segundo Oliveira (2002), nesse momento, uma concepção de Educação Infantil pautada no assistencialismo e ensino compensatório para as crianças pobres, pois,

[...] enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e

cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins de infância onde eram educadas as crianças de classe média. (OLIVEIRA, 2002, p. 110).

De acordo com a autora, com a chegada dos imigrantes e entrada destes como força de trabalho fabril, iniciou-se um processo de reivindicação sindical visando melhores condições de trabalho, fazendo com que as associações patronais passassem a oferecer, como medida de arrefecimento das reivindicações e atração de novos trabalhadores, clubes para esportes, vilas operárias e creches para os filhos dos funcionários. Posteriormente, com a continuidade do movimento dos sindicatos de trabalhadores, aliado ao desejo patronal de eximir-se da responsabilidade de criar e manter as creches, o Estado passou a ser requerido como agente responsável pela criação e manutenção de creches e escolas maternais que atendiam aos filhos dos trabalhadores.

Contudo, Kuhlmann Júnior (2004) esclarece que o Estado também não atrelou estas instituições ao âmbito escolar, deixando-as vinculadas do serviço social, reforçando o ideário de assistencialismo. O autor destaca ainda que, essas instituições com baixa qualidade de assistência e ensino reforçaram a 'pedagogia da submissão', preparando os que dela faziam uso para permanecerem na mesma situação social de origem, sem possibilidade de ascensão. Pode-se afirmar, portanto, em consonância com o referido autor que a legislação brasileira a respeito da educação da infância foi pouco eficiente para a garantia de direitos e qualidade deste nível de ensino até meados da década de 1970.

Somente em 1882, segundo Kuhlmann Júnior (2004), diante do cenário de discussões sobre aquilo que era destinado às crianças ricas e às pobres, Rui Barbosa propõe uma reforma educacional pautada na tomada de responsabilidade do Estado para suprir a demanda educacional de modo gratuito, laico e obrigatório. Perante o cenário descrito, emerge nos anos de 1980, um movimento feminino de luta por creches para todas as crianças "[...] como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e, também, desejável". (MERISSE, 1997, p. 49).

Tal movimento produziu impacto social e político, culminando, em 1988, na determinação deste direito na nova Constituição Federal que em seu artigo

208, inciso IV determina que “[...] o dever do Estado para com a educação, será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade”. (BRASIL,1988, s.p). De acordo com Paschoal e Brandão (2015) esta demarcação representa o primeiro marco legal na determinação do direito da criança à educação, pois

[...] a partir dessa lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação, pois foi tomado como orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional. (PASCHOAL, BRANDÃO, 2015, p. 198).

Ademais,

[...] a aprovação da Carta Constituinte possibilitou a reorganização de todo o sistema educacional, por meio de leis e políticas, e a distribuição de responsabilidades entre os níveis de governo federal, estaduais e municipais [...] Desta maneira, é dever do Estado disponibilizar vagas em instituições dos sistemas educacionais para todas as crianças, desde seu nascimento, seja qual for sua origem regional, social, racial ou étnica, e a despeito da opção religiosa ou política de seus pais. (PASCHOAL, BRANDÃO, 2015, p. 199).

Como visto, a Constituição Federal/1988 é reconhecida desde sua promulgação em função da garantia de direitos que assegura às crianças e à educação, mas complementarmente a ela é promulgado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, atestado o dever da família, da comunidade e da sociedade em geral em assegurar a efetivação dos direitos infantis no que diz respeito 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).

Assegura-se assim a compreensão majoritária da criança como ser de direitos não por ser um futuro adulto, mas por aquilo que ela é naquele período. A Educação Infantil deixa de ser, sobretudo, direito da mãe trabalhadora e passa a ser direito da criança, independente de sua classe social, origens, crenças, etc. Constitui-se assim o entendimento da criança como cidadã, com características específicas da idade e em pleno desenvolvimento.

Notoriamente, a partir de 1990, avanços em relação à legislação da educação da infância tornam-se recorrentes, impulsionando, em 1994, uma sequência de seminários e encontros organizados pelo Ministério da Educação (MEC) com gestores educacionais objetivando o desenvolvimento de políticas públicas para este nível de ensino. Tem-se assim, a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil, determinando os objetivos centrais do fortalecimento do ensino da criança pequena. (LEITE FILHO, 2001). Desta maneira, pode-se afirmar que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. (CEZARI; SOUSA; CUNHA, 2016, p. 462).

De acordo com Leite Filho (2001), os avanços da Política Nacional de Educação Infantil caminham no sentido de reforçar a sua função educativa e traçar especificidades a respeito das atividades de ensino, da formação docente, dos conteúdos abordados e resguardar a criança como sujeito social e histórico em pleno desenvolvimento. Este, por sua vez, efetivado via interação social, qualificado também a partir da relação da criança com o ambiente escolar e os agentes mediadores.

No mesmo sentido, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reforça a identidade da Educação Infantil como escolar e voltada ao desenvolvimento integral da criança ao estabelecer que a Educação Infantil configura-se como primeira etapa da Educação Básica brasileira e que a finalidade dessa etapa educacional é “[...] promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade”. (BRASIL, 1996, s.p).

De acordo com Oliveira (2002), a LDB amplia o conceito de Educação Básica, instituindo a Educação Infantil como primeira etapa, sem que esta seja entendida como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas ao contrário, com objetivos e propostas voltadas para o pleno desenvolvimento infantil.

Assegurando, inclusive, preparação profissional básica para atuar neste nível de ensino, introduzindo a ideia de professor especialista. Nessa sequência, em 1998, são elaborados o Referencial Curricular Nacional e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. É oportuno destacar, contudo, que o RCNEI mesmo sem validade legal foi disseminado em larga escala por conter um conjunto de sugestões para professores e gestores.

Por outro lado, as DCNEIS, com validade legal, direcionam o desenvolvimento das propostas curriculares a partir de princípios norteadores, considerando, inclusive, os aspectos afetivos, cognitivos e motores, e o próprio ambiente de aprendizagem, promovendo uma continuidade às políticas de estruturação deste nível de ensino. Já em 2009, contrariamente aos avanços obtidos a partir da mobilização de diferentes instâncias sociais a respeito da educação da criança pequena, é implementada a Emenda Constitucional nº 59 que traz em seu bojo, especificamente no artigo 208, inciso I, a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos. Ou seja, excluindo crianças de zero a três anos da obrigatoriedade escolar.

Para reiterar, validar e complementar a Emenda Constitucional nº 59/2009 a Lei nº 12.796/2013 altera o artigo 4º da LDB e institui a Educação Básica a partir dos quatro anos, na forma de Pré-escola, demonstrando o descaso para com a educação da criança de zero a três anos, uma vez que a Educação Infantil atende crianças de zero a seis, mas a obrigatoriedade inicia-se aos quatro anos, fragilizando a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento infantil desde a mais tenra idade.

Diante do exposto, defende-se aqui a relevância ímpar do ensino escolar de crianças desde os primeiros meses de vida para aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que o trabalho educativo compreende a socialização, a transmissão e a assimilação do conhecimento acumulado historicamente pelo conjunto de homens atrelado ao cuidado com as necessidades básicas infantis.

Como já abordado no decorrer do trabalho, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural a faixa etária de zero a três anos compõe a primeira infância, período em que diversas operações e conteúdos são aprendidos e os estímulos são cruciais, pois, dentre outras coisas, as crianças passam a

relacionar seus sentimentos e desejos com as representações elaboradas, moldando seu comportamento (MUKHINA, 1996). Portanto, o ensino, indissociável à prática educativa pautada na atitude intencional do adulto, é capaz de provocar desenvolvimento significativo no período de zero a três anos, o que justifica a defesa do ensino plenamente organizado, sistematizado e intencional para esta faixa etária.

Sem embargo, conservando o olhar no percurso histórico da Educação Infantil, salienta-se que este nível de ensino apresenta, de modo contínuo, revisão de concepções para o ensino, crianças e práticas pedagógicas. Em vista disso, no ano de 2014 regulamenta-se o PNE (Plano Nacional da Educação) em que foram estabelecidas metas para melhoria do ensino nacional.

A partir da regulamentação do PNE têm-se o início da elaboração da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em 2015, objetivando, acima de tudo, “estabelecer os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica, além de orientar a formulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas”. (CEZARI; SOUSA; CUNHA, 2016, p. 466). Entretanto, tanto o conteúdo quanto a maneira como foi elaborada desencadeou uma sequência de críticas advindas de diferentes instâncias sociais. Frente ao cenário de críticas e sugestões, o texto completo da BNCC foi homologado somente em 2018, designando conhecimentos, habilidades e competências que se almeja para cada etapa educativa, seguindo os princípios éticos, políticos e estéticos das DCN.

Muitas problemáticas podem, e necessitam, ser geradas a respeito da BNCC no sentido de viabilização e fundamentação teórica da proposta, recursos disponíveis para implementação da mesma, formação docente, e outrem, pois estes e demais aspectos divergem diretamente dos pressupostos teóricos, metodológicos e filosóficos adotados nesta pesquisa, contudo, o avanço advindo da proposição do documento em estabelecer padrões mínimos de qualidade para a Educação Infantil em todo cenário nacional compõe um avanço legislativo, principalmente no que diz respeito a determinar competências que se associam aos conhecimentos de conceitos e procedimentos, quais sejam, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2018).

Destaca-se aqui a proposição das competências socioemocionais, na medida em que esta é a primeira vez que um documento norteador, o qual oferece considerações mais elaboradas, principalmente no que diz respeito à

Educação Infantil. Com efeito, são direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da Educação Infantil segundo a BNCC (2018, p. 38):

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Observa-se assim, que na BNCC o gerenciamento das emoções é compreendido como fator correlato ao aprendizado, portanto, o referido documento preconiza a imprescindibilidade de aprender a agir, progressivamente, com autonomia emocional, respeitando e expressando sentimentos e emoções, assim como atuar em grupo de maneira funcional e se mostrar apto a produzir novas relações, com respeito à diversidade e se mostrando solidário ao outro e saber quais são e acatar as regras de convívio social (BRASIL, 2018). Desta maneira, a educação emocional representa a qualificação das funções psíquicas individuais e das relações sociais.

Segundo a professora doutora norte-americana Pamela Bruening, especialista em educação socioemocional, em entrevista dada à revista Educação,

no ano de 2018, as competências socioemocionais abordadas na BNCC englobam cinco campos de desenvolvimento, ou melhor, apoiam-se em pilares fundamentais, a autoconsciência, o autogerenciamento, a tomada consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável.

Verifica-se, em consonância com os estudos de Bruening (2018) que embora os aspectos emocionais e afetivos sejam inerentes à educação escolar, pouca ou nenhuma atenção lhe era dada de maneira intencional, deste modo, a BNCC apresenta proposta semelhante à *American Common Core*, a base norteadora de educação norte americana e agrega no cenário educativo atual no sentido de prever o trabalho pedagógico intencional considerando o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças de forma indissociável aos demais conteúdos escolares.

A inserção destes conteúdos no currículo básico da Educação Infantil são, por si só, um avanço no entendimento dos aspectos socioemocionais como fator de impacto no desenvolvimento sistêmico do sujeito, o que inclui o desempenho acadêmico, pois, partindo da compreensão de currículo de Saviani (2011), o que se convencionou chamar de saber escolar ou currículo, consiste na organização sequencial e gradativa do saber objetivo para possibilitar sua transmissão e assimilação. Para mais,

[...] atividades extracurriculares são frequentemente tidas como algo opcional e desnecessário. A quantidade de pesquisas que apoiam a educação socioemocional e seu impacto no desempenho acadêmico e na cultura escolar tornou comum a integração do desenvolvimento dessas habilidades aos currículos escolares, dando à Educação Socioemocional seu merecido lugar de importância na educação. (BRUENING, 2018, s.p).

Bruening (2018) defende, assim, a integração da educação socioemocional em atividades de outros conteúdos como leituras, conversas e rotina escolar, um exemplo de integração de conteúdos é a leitura ou a contação de uma história que trate das emoções e como elas são demonstradas, assim preserva-se os objetivos da leitura ou contação e agrega-se os conteúdos socioemocionais. Contudo, a inserção destes conteúdos ainda representa um desafio para os professores de diferentes níveis de ensino, inclusive da Educação Infantil, mas para ampliar esta discussão estes e demais aspectos da relação entre o trabalho

pedagógico e a educação emocional são objetos centrais de estudos de demais seções deste trabalho.

Neste sentido, considerando o percurso histórico supracitado da Educação Infantil brasileira até a inserção de conteúdos relacionados à educação emocional nas orientações legais para o referido nível de ensino, apresenta-se a seguir reflexões sobre a concepção de criança e infância, para que a partir da compreensão histórica da mesma, possa-se refletir a respeito da relação do desenvolvimento infantil com as atividades principais de cada período da infância, incitando o olhar para as possibilidades de um trabalho pedagógico que vise o desenvolvimento da criança na sua integralidade.

4.2 CRIANÇA, INFÂNCIA E ATIVIDADE PRINCIPAL

Assim como a educação da infância foi sendo reelaborada no decorrer da história, da mesma forma ocorre com a concepção de criança e infância. Sabe-se que as concepções compreendem julgamentos e convicções elaboradas de modo individual e coletivo a respeito dos mais variados temas, portanto acompanham o desenvolvimento da humanidade, por serem a ela inerentes.

Desta forma, pode-se afirmar que as concepções de criança e infância estão pautadas em mudanças na sociedade e que a concepção impacta diretamente no tratamento dado às crianças, descortinando assim as questões a respeito da criança e sua infância como aspectos eminentemente sociais, pois elas sempre existiram independentemente das concepções que se tinham delas.

Segundo Ariès (1981) desde a antiguidade mulheres e crianças eram tidas como inferiores, menos fortes e improdutivas, e, a ideia de infância como temos hoje era desconhecida nas sociedades antigas e medievais, pois assim que as crianças apresentavam sinais de independência física passavam a compor o mundo adulto, pois eram entendidas como adultos em miniatura, conseqüentemente, a criança não era valorizada como sujeito uma vez que eram ignoradas suas características tipicamente infantis como as fragilidades físicas e emocionais..

Nas palavras do autor, o cuidado para com crianças neste período era obrigação, sobretudo das mães, pois passados os primeiros anos de vida, “[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 1981, p. 11), ou seja, “[...] a criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais”. (ARIÈS, 1981, p.14).

A falta de clareza sobre as especificidades da infância continuou presentes no decorrer da história. Mesmo durante o Renascimento, período de transição da Idade Média para a Moderna, marcado por avanços científicos, artísticos e culturais, a estrutura de ensino deixava explícito a não diferenciação de crianças e adultos. De acordo com Ariès (1981) somente a partir do século XVII foram ampliadas as discussões a respeito da escolarização e embora as definições de criança e infância ainda não estivessem bem determinadas passou-se a separar adultos de crianças.

Posteriormente, frente às discussões sobre escolarização, higiene e vacinação para redução do índice de mortalidade infantil, até então altíssimo, pôde-se notar no final do século XVII as concepções de criança sendo reelaboradas (OLIVEIRA, 2002). Evidencia-se, portanto, que a identidade infantil vem sendo desenvolvida social e historicamente, culminando no conceito de infância como compreendemos hoje, portanto, todo o processo histórico supracitado permitiu que discussões realizadas por psicólogos e educadores se intensificassem no decorrer do século XX modificando a concepção de infância, atestando que as crianças são, sobretudo, seres de direito e em constante desenvolvimento psíquico, motor e emocional.

À face do exposto, pode-se afirmar que a concepção de infância enraizada em cada professor, da antiguidade e da contemporaneidade, é manifestada a partir da forma como este concebe o ensino e desenvolve suas práticas pedagógicas com as crianças. O modelo de ensino tradicional, por exemplo, amplamente questionado a partir dos pressupostos do enfoque Histórico-Cultural, carrega em si uma compreensão específica de criança, “[...] a veem passiva e incapaz - um ser natural, à mercê de um desenvolvimento universal e biologicamente determinado, uma tábula rasa, cujo preenchimento depende do conhecimento dos adultos”. (SOUZA, 2007, p. 131).

Já a partir do enfoque Histórico-Cultural, a criança não é entendida como um sujeito vazio que precisa ser preenchido ou um ser impotente que precisa ser treinado, mas, ao contrário, a concepção de criança encontra-se dialogicamente relacionada ao ensino, pois por meio do ensino a criança, é considerada um sujeito ativo e capaz, o qual desenvolve suas características humanas. Ademais, sendo a educação eminente à produção da humanidade, o fenômeno educativo condiz com a própria existência humana e foi sendo institucionalizado, culminando no surgimento de escolas. Assim, pode-se afirmar que a constituição da escola como “[...] forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza”. (SAVIANI, 2011, p. 7).

A visão Histórico-Cultural permite, assim, compreender a criança enquanto sujeito de múltiplas potencialidades, ativa e envolta, a cada dia mais, pelo mundo da cultura produzido social e historicamente. Assim, a infância é, por esta perspectiva, entendida como um fenômeno mediatizado por aspectos econômicos, políticos e sociais do mundo contemporâneo.

Vygotsky (1996) e seus colaboradores advogam que a infância consiste em um período de mudanças qualitativas no desenvolvimento físico, emocional e, sobretudo, psíquico, ocorrido a partir da atividade da criança com o seu entorno. Essas atividades impulsionam a apropriação da cultura humana pela criança, fazendo com que ela passe a reproduzir e produzir cultura humana, em um movimento cíclico de transformação de si e do ambiente que a rodeia.

Destarte, a criança não é passiva, é ativa no processo de interação social com o meio, culminando em desenvolvimento, agregando aprendizagens que modificam a sua ação com o ambiente social. As aprendizagens advindas das relações sociais estabelecidas “[...] faz nascer nela [criança] novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores, modificando-as”. (SOUZA, 2007, p. 132).

De acordo com Pasqualini (2009) as situações de interação que culminam em desenvolvimento psíquico são únicas e específicas para cada criança, uma vez que essas situações passam a compor o arcabouço que subsidia a constituição da personalidade do sujeito. Assim, “[...] o caráter ativo do sujeito no

processo de apropriação, possibilita a criação da singularidade de cada ser humano". (SOUZA, 2007, p. 133).

Destaca-se, desta maneira, que para a Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento infantil e a humanização são correlatos e indissociáveis e ocorre a partir da atividade de apropriação do mundo da cultura, atividade viabilizada pelas relações sociais realizadas com adultos experientes, ou que dominam os conhecimentos elaborados. A máxima desta concepção reside na ideia de que não se nasce homem, mas torna-se humano a partir da apropriação e objetivação social das características tipicamente humanas.

Nesta perspectiva, a criança vai apreendendo, recriando e criando representações pessoais do mundo social da qual faz parte, adquirindo, paulatinamente, novas e mais elaboradas formas de se apropriar do universo da cultura, transpondo aquilo que lhe é externo para o interno, por meio de apropriações viabilizadas pelas atividades principais de cada período do desenvolvimento.

De acordo com Leontiev (1987) a atividade principal ou atividade guia constitui a maneira mais utilizada e eficiente, em um determinado período, para propiciar a relação da criança com o entorno, o que significa dizer que em cada estágio, uma atividade guia se torna a principal forma de relacionamento da criança com o meio, possibilitando aprendizagens e novas necessidades que impulsionam o desenvolvimento psíquico e influenciam a formação de sua personalidade. Para mais, segundo Leontiev (1978, p. 292),

[...] a vida ou a atividade de conjunto não é simplesmente a soma das diferentes espécies de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos, uns desempenham o papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão porque devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante.

Na contramão dos pressupostos naturalistas e espontâneos do desenvolvimento infantil que depreendem o mesmo como processo espontâneo e linear que ocorrerá independente dos estímulos externos, Leontiev (1987) assegura que não é possível traçar padrões de desenvolvimento desconsiderando o ambiente

social onde a criança nasceu e cresce, ou seja, é incoerente considerar que toda e qualquer criança passará pelos mesmos períodos de desenvolvimento, na mesma idade, desenvolvendo esta ou aquela função psicológica, pois os aspectos históricos e sociais da criança influenciam diretamente na constituição destes processos. Assim, a proposição Histórico-Cultural de períodos de desenvolvimento apoia-se nas transformações ocorridas no decurso da história da humanidade e do lugar ocupado pela criança nas sociedades. De acordo com Pasqualini (2009, p. 33) a

[...] análise acerca da origem histórica do jogo protagonizado ilustra com clareza essa tese. Apoiado em estudos antropológicos e etnográficos, Elkonin (1998) demonstra que o jogo de papéis é muito raramente observado em comunidades primitivas e mesmo em sociedades de economia baseada em formas rudimentares de agricultura e pecuária, nas quais as crianças são precocemente integradas ao trabalho dos adultos. O autor conclui que a origem desse jogo está relacionada à mudança do lugar ocupado pela criança na vida das sociedades – fundamentalmente no que se refere a seu afastamento da atividade produtiva.

Neste sentido, pode-se afirmar que o jogo de papéis surge como uma maneira de adentrar, de modo imaginativo, na vida adulta e seus diferentes papéis sociais, pois a vivência destes torna-se irrealizável de outras maneiras (PASQUALINI, 2009). Ademais, conforme Leontiev (1987), mesmo os estágios de desenvolvimento psíquico e as atividades guia não são estáveis e não respeitam uma sequência lógica linear, afinal, todo conteúdo e estímulos são fruto de condições históricas concretas, deste modo a idade não apresenta relação direta com o conteúdo e a qualidade do desenvolvimento psíquico, estas são fruto, sobretudo, das condições histórico-sociais. Assim, independente da idade, o desenvolvimento do psiquismo infantil dispõe de uma dinâmica plena:

[...] as forças que movem o desenvolvimento da criança de uma idade a outra acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento da idade anterior, determinando, como necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento, ou seja, o fim da etapa vigente em direção à etapa seguinte. (PASQUALINI, 2009, p. 35).

Em conformidade com os estudos de Mukhina (1996) e Leontiev (1978, 1987), as transições de períodos de desenvolvimento e respectivas

atividades guia conduzem a mudanças no psiquismo infantil, influenciando diretamente no comportamento e percepção de mundo, isso porque modificam funções psíquicas como a atenção voluntária, memória, percepção, pensamento, linguagem, dentre outras. Para Leontiev (1978, p. 292 - 293) as atividades guias são identificadas a partir de três critérios elementares, quais sejam:

Primeiramente, é aquela sob a forma da qual se diferenciam tipos novos de atividade. [...] Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. [...] Terceiro, é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas da etapa do seu desenvolvimento. A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento.

Em consonância com o exposto, de acordo com Mukhina (1996) a atividade guia relaciona-se com os estágios do desenvolvimento que são, por sua vez, demarcados por idades aproximadas, pois os fatores determinantes são de origem sócio-históricos, contudo, é comum que se desenvolvam em faixas etárias similares. Deste modo, para a autora, o estágio denominado primeiro ano, compreende aproximadamente a faixa etária de 0 a 1 ano, a primeira infância engloba de 1 a 3 anos, a idade pré-escolar dos 3 aos 6, a adolescência inicial de 10 a 14 anos e adolescência dos 14 aos 17 anos, salvo possíveis variações e especificidades de cada sujeito. Tendo em vista o exposto, tenciona-se aqui abordar com maiores detalhes os períodos e respectivas atividades guia que abrangem o decurso da Educação Infantil, ou seja, de 0 a 6 anos.

De acordo com Cheroglu e Magalhães (2016) o desenvolvimento infantil inicia-se com a concepção do óvulo pelo espermatozoide, portanto refletir a respeito do primeiro ano de vida do bebê inclui discorrer, inclusive, sobre a vida intrauterina, uma vez que a predisposição biológica para o desenvolvimento humano inicia-se logo após a fecundação com o início do desenvolvimento fisiológico.

É no desenvolvimento fisiológico empreendido no útero materno que são formadas as bases para o desenvolvimento de sistemas funcionais complexos que darão suporte ao desenvolvimento psíquico, pois segundo Cheroglu e Magalhães (2016) a partir da concepção o bebê já se relaciona com as condições

sociais da gestante por meio das alterações de humor que modificam os fatores bioquímicos que o sustentam e o afetam. Ademais, de acordo com Vicentini, Stefanini e Vicentini (2009) os sistemas nervoso e circulatório são os primeiros a serem formados, fazendo com que a partir de três semanas o feto apresente batimentos cardíacos e que com a partir de oito semanas passe a responder, de modo reflexo, ou seja, por atividade muscular involuntária, ao toque na barriga da gestante.

Cheroglu e Magalhães (2016, p. 95) destacam que o som predominante no útero durante as primeiras semanas de vida é o ritmo cardíaco da mãe, porém, com o avanço do desenvolvimento neurológico o bebê, por volta de vinte e quatro semanas, este passa a reagir também aos sons externos, “[...] a atividade nervosa é reflexa, ou seja, ele reage aos sons, mas não compreende, de forma alguma, o significado das palavras que são ditas. Neste sentido, cabe a reflexão sobre a qualidade dos sons que a gestante se expõe”. Pode-se afirmar assim, que as condições de vida e de desenvolvimento do bebê no ventre materno são determinadas pela vida da mãe, uma vez que o vínculo emocional com a mãe está estabelecido em função da dependência do bebê com o útero.

Contudo, de acordo com Cheroglu e Magalhães (2016), esta dependência do bebê com quem o gestou é bruscamente modificada no momento do nascimento, pois, a criança não sobrevive sem a presença de um adulto, mas este não necessariamente precisa ser com quem o gerou, afinal, os vínculos emocionais e sentimentais são elaborações sociais que partem das relações estabelecidas.

Assim, logo após o nascimento, até aproximadamente quarenta e cinco dias, tem-se o período pós-natal, denominado por Vygotsky (1996) como período de passividade, pois constitui um momento de atividade reflexa e de dependência absoluta do adulto para suprimento das necessidades fisiológicas. Não há neste período do desenvolvimento atividades relacionadas ao pensamento e às ações, uma vez que os aspectos volitivos da consciência estão imaturos e a linguagem ainda não fora apropriada.

No entanto, este estágio inicial do recém-nascido representa “[...] um marco na vida psíquica individual: é a partir do nascimento que se produz a possibilidade da formação, ao longo dos anos e por meio da vida social, de uma

consciência individual e autônoma". (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 96). Inicia-se, assim, com o nascimento, a inextinguível relação dos aspectos filogenéticos e ontogenéticos com a cultura.

No que concerne aos aspectos emocionais e afetivos, é importante elucidar que os sentimentos, assim como a percepção real e as aspirações conscientes, não são inatos. O que se verifica no bebê são emoções, essas sim inatas e fundamentais para sua sobrevivência, seu desenvolvimento e comunicação com o adulto, pois demonstram estados agradáveis e desagradáveis que são comunicados ao adulto por meio do choro e das expressões faciais. (VYGOTSKY, 1996).

Aproximadamente, quarenta e cinco dias após o nascimento, a imersão na cultura historicamente constituída, propicia o amadurecimento do córtex e das atividades nervosas que associado ao desenvolvimento dos sentidos, possibilita o sorriso como reação social, apreendida com os adultos. Deste modo, dado a comunicação do bebê com o adulto ser viabilizada pelas demonstrações emocionais, Cheroglu e Magalhães (2016), apoiadas nos estudos de Lisina (1987) esclarecem que a atividade guia do período de 0 a 1 ano é a atividade de comunicação emocional direta. Pode-se afirmar, portanto, que:

[...] em meio ao amálgama formado pelos processos sensoriais e motores, a percepção do recém-nascido está imediatamente vinculada aos seus estados emocionais, nos quais a sensação desempenha papel central. Na estrutura geral formada pelos processos de sensação, motricidade e percepção, o afeto desponta como elemento fundamental às reações do bebê [...] O afeto diz respeito às afecções produzidas pelas coisas do mundo sobre o bebê, coisas essas que, neste período, produzirão sensações agradáveis e /ou desagradáveis, de "bem-estar" e/ou "mal-estar". Sua percepção, emocionalmente matizada, produz-se sobre a base dessas sensações. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 100).

Daí a relevância da qualidade das relações sociais estabelecidas com os adultos e com o meio. Cheroglu e Magalhães (2016) salientam também o cuidado indispensável do adulto com as expressões emocionais que são demonstradas, pois estas serão modeladas pela criança, assim como é o caso do sorriso.

Reitera-se que a dependência do bebê para com os adultos é total, de modo que somente por intermédio da comunicação emocional direta, como medida primeira de linguagem estabelecida, que a criança passa a se relacionar com o mundo humano e seus objetos sociais, culminando, por volta do primeiro ano de vida, com a apropriação e assimilação das primeiras impressões do seu meio social. (MUKHINA, 1996; CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Portanto, ao fim do primeiro ano de vida a criança já se desenvolveu, significativamente, no que diz respeito aos sentidos humanos de percepção do meio e da comunicação com os adultos mediadores. A criança adentra então, no período denominado primeira infância, ou ainda, infância precoce, de maneira extremamente participativa e ativa em busca de se relacionar e compreender o mundo adulto a partir da exploração sensório-motora. (MUKHINA, 1996).

Assim, conforme Cheroglu e Magalhães (2016, p. 94): “É importante notar que o afeto estará presente em todos os períodos de desenvolvimento, transformando-se à medida que o conjunto dos processos psíquicos se altera”. E, embora no período da primeira infância a atenção da criança se volte à compreensão da função social de objetos, o afeto continua a permear todas as relações estabelecidas entre os sujeitos e os próprios objetos.

Como mencionado, a atividade guia do período pauta-se na assimilação das atividades objetais pela criança, por isso, denomina-se, atividade objetual-manipulatória, e, embora a criança possa manusear os objetos, é pela mediação do adulto que o significado social deles são apreendidos, fazendo com que a relação adulto-criança seja mediada por objetos. (MUKHINA, 1996).

Dentre outras funções psíquicas, a relação adulto-criança-objeto passa a demandar, também, a linguagem e pensamento, deixando em posição secundária a comunicação emocional com o adulto, pois as palavras passam a balizar as atitudes das crianças e dos adultos para com os objetos. Afinal, o próprio interesse da criança em diferentes objetos faz com que ela procure um adulto que lhe fornecerá explicações, estimulando, assim, a comunicação oral. (MUKHINA, 1996).

Deste modo, a própria linguagem enquanto elemento cultural apresenta peculiaridades herdadas de uma raiz linguística mais antiga que tornou-se

algo particular do seu povo, portanto, a linguagem origina-se em primeira instância como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam, sendo posteriormente convertida em linguagem interna, transformando-se em função psíquica que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (LEONTIEV, 1978).

Dito de outro modo, pode-se afirmar, que o desenvolvimento da linguagem acontece primeiramente no nível interpsíquico para depois acontecer no nível intrapsíquico. Nesse sentido, “[...] o uso da língua, a aquisição da linguagem, é, portanto, um processo cultural, social e também histórico. [...] A linguagem torna-se uma necessidade para essa criança na medida em que ela precisa se relacionar com os outros”. (LEONTIEV, 1978, p. 164).

Dessa maneira, frente às numerosas transformações psíquicas possibilitadas pelos adultos mediadores no decorrer da primeira infância, principalmente, a partir do ensino do significado social das palavras e da função social dos objetos, a criança amplia sua compreensão sobre o todo, e, em especial sobre as relações sociais, produzindo questionamentos e contradições que culminam no desenvolvimento da crise dos três anos. (LEONTIEV, 1978).

Neste cenário conflituoso, a criança passa a se perceber como um sujeito nas relações sociais que estabelece, e desenvolve na noção do “eu”. Fato que se torna evidente na sua comunicação com os demais, pois se outrora reproduzia a fala dos adultos e referia a si mesma na terceira pessoa, a partir da compreensão do “eu” passa a flexionar o verbo na primeira pessoa. Ademais, no mesmo período passa a questionar e a desobedecer às ordens dos adultos à sua volta, exercitando seu poder de decisão e suas vontades, buscando realizar as atividades de acordo com seu julgamento. (LEONTIEV, 1978).

Assim, o desenvolvimento constituído no decorrer da primeira infância, permite, dentre outras coisas, a compreensão do “eu”, da linguagem, das relações sociais e das funções sociais dos objetos, produzindo uma nova necessidade: compreender o papel do adulto nas ações com os objetos. O que culmina no desdobramento de uma nova atividade guia em uma nova etapa de desenvolvimento.

Como já mencionado, o período que se inicia aos três anos de idade e se estende até os seis, meados dos sete anos, é denominado idade pré-escolar e tem o seu desenvolvimento pautado, sobretudo, na atividade dos jogos de papéis que como previamente descrito, constitui a imitação do adulto, em diferentes papéis e relações sociais, pela criança, haja vista que este é o único meio viável de experienciar as ações dos adultos à sua volta. (PASQUALINI, 2009).

Neste período as atividades psíquicas começam a se universalizar, oportunizando uma maior tomada de consciência da realidade social, ampliando o desejo infantil de conhecer e se apropriar do mundo adulto, contudo, devido à complexidade das funções sociais do adulto, a solução encontrada para reproduzir aquilo que é inerente ao adulto é a representação imaginária, ou seja, o desenvolvimento do “faz de conta”. (ELKONIN, 1987). Desta maneira,

[...] importância do jogo para o desenvolvimento psíquico das crianças em idade pré-escolar é múltiplo. Seu principal significado consiste em que, graças a procedimentos peculiares (tomar para si o papel da pessoa adulta e de suas funções sócio-laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetivas, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc.), a criança modela no jogo as relações entre as pessoas. (ELKONIN, 1987, p.118).

Para o autor, a dinâmica dos jogos de papéis consiste em escolher determinado o papel social pelos seus significados afetivos estabelecidos no decorrer das relações sociais firmadas, seguido da interpretação com o máximo de detalhes possíveis, assimilados pela observação das práticas dos adultos modelados, tanto que, quando uma criança distorce o papel proposto de ser representado, é imediatamente repreendida por outra criança. Portanto, pode-se afirmar que a criança é subordinada pelo papel que optou por representar, suprimindo assim, suas vontades imediatas.

Esta subordinação da vontade pessoal ao papel representado significa, neste período, um mecanismo de desenvolvimento do psiquismo, por envolver, principalmente, o autocontrole. Ademais, os jogos de papéis também permitem o exercício de reflexão sobre diferentes possibilidades de papéis sociais e personalidades futuras. “Sobre essa base se formam no pequeno a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração

que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar”. (ELKONIN, 1987, p.118).

Ferracioli (2018, p. 44) destaca que a partir dos jogos de papéis têm-se o desenvolvimento da voluntariedade como neoformação psíquica, na medida em que o rigor estabelecido pelo jogo impulsiona a progressão da “[...] capacidade do indivíduo controlar, de forma consciente e intencional, aptidões psicofísicas propriamente humanas”. Ou seja, a criança passa a estabelecer autodomínio da sua conduta para atingir um objetivo esperado.

Sobressalta-se, assim, o entendimento de que a criança tem em sua ontogênese, fatores vinculados à sua realidade externa, os quais transforma sua realidade interna, propiciando-lhe uma nova maneira de se comportar diante do mundo. Todavia, estas mudanças quantitativas e qualitativas seriam nulas ou extremamente tardias caso não houvesse a intervenção de adultos mediadores no convívio social e dos instrumentos, pois o desenvolvimento das características eminentemente humanas pressupõe o ensino do adulto experiente e a assimilação destes construtos pela criança.

Desta maneira, compreendendo a Educação Infantil como local de cuidado e transmissão dos conhecimentos elaborados para a criança de 0 a 5 anos, impulsionando sua aprendizagem e desenvolvimento, cumpre a defesa da qualificação profissional das professoras que atuam neste nível de ensino, para que possam, ancoradas nos conhecimentos científicos, viabilizar um processo de ensino intencional.

Destarte, considerando a necessidade de uma educação intencional que preconize o desenvolvimento máximo das capacidades especificamente humanas, com o propósito de “[...] formar, desenvolver e criar as forças motrizes capazes de levar a criança a tal desenvolvimento” (SOUZA, 2007, p. 154), aborda-se, na próxima sessão conteúdos fundamentais a respeito da formação das professoras da Educação Infantil, com destaque para a prática emocional e afetiva na ação docente enquanto contributos para a humanização.

4.3 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inerente a todo processo de continuidades e rupturas produzido no cerne da Educação Infantil encontra-se também a formação e atuação das professoras³ desse nível de ensino na medida em que o processo de ensino e aprendizagem só se faz possível no ambiente escolar mediante o trabalho docente. Em face disso, verifica-se, que a formação das professoras da infância vem acompanhando o panorama nacional da institucionalização da Educação Infantil, pois anterior à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a crescente demanda por instituições de atendimento infantil por parte da sociedade fez com que profissionais sem a mínima qualificação fossem contratados. (HEIDRICH, 2010).

A baixa qualificação profissional se justifica, sobretudo, pelo caráter assistencial adotado pela Educação Infantil do período, contudo, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases reafirma a Constituição Federal e elenca a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, assim como estabelece a necessidade de qualificação profissional para viabilizar um ensino desenvolvendo às crianças desde os primeiros meses de vida, em que os cuidados básicos são integrados aos conteúdos específicos da faixa etária. Deste modo, a redação da referida lei considera profissionais qualificados para atuação na Educação Básica aqueles habilitados em cursos reconhecidos de nível médio ou superior, como se verifica no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Todavia, de acordo com Campos, Rosemberg e Ferreira (1994), a realidade demonstra que para as populações pobres, em geral, são oferecidas formas de atendimento não convencionais, por meio de programas de baixo custo que utilizam-se de recursos humanos com formação precária e aligeirada. Esses

³ Os docentes atuantes no magistério na Educação Infantil são tratados, neste trabalho, no feminino, pois as mulheres são majoritárias neste nível de ensino.

programas alternativos de atendimento à infância acabam por reforçar a ideia de que para lidar com a criança pequena qualquer pessoa serve, seja ela mãe “voluntária” e/ou professor leigo e sem formação específica.

Nesta perspectiva, Barreto (1998) defende que a formação de qualidade dos professores é reconhecidamente um dos fatores que mais causa impacto nos serviços prestados. Isso porque, quanto mais esse profissional estiver instrumentalizado, do ponto de vista teórico e metodológico, mais terá condições de contribuir para o desenvolvimento pleno da criança, pois o trabalho do professor não pode ser entendido como qualquer ação, mas como uma atitude intencional frente ao processo de humanização.

É certo que a qualidade da Educação Infantil não se ampara somente pela qualificação profissional do corpo docente, pois se reconhece que demais fatores da realidade objetiva impactam na qualidade do ensino oferecido aos pequenos, no entanto, diferentes instâncias sociais incutem responsabilidades excessivas aos professores, como se estes, isoladamente, pudessem modificar todo o cenário da educação brasileira.

A excessiva cobrança feita para com as professoras reflete de maneira direta e indireta a desresponsabilização do Estado para com a educação, portanto, quando se discute aqui a formação docente, não se busca culpabilizar o professor, mas indicar a possibilidade de alargamento do seu referencial cultural, de modo a viabilizar, por meio da atividade de estudo, a compreensão do seu papel social, que é, ao mesmo tempo, histórico e político.

Por conseguinte, devido à indubitável relação entre a qualificação profissional docente com a prática educativa viabilizada, pode-se afirmar que “[...] a verdadeira educação é transformação do ser em direção a um ideal humano superior, de tal forma que os esforços para a transformação dos indivíduos tornam-se indissociáveis dos esforços para a transformação da sociedade”. (MARTINS, 2009, p. 148). O que pressupõe dentre outros aspectos, o avanço de investimentos direcionados para a superação da condição de alienação do professor e demanda com isso a ampliação do repertório cultural e universalidade das características tipicamente humanas.

Destarte, retomando a perspectiva de análise histórica adotada, destaca-se que de acordo com Saviani (2007) a necessidade de formação de professores é preconizada desde meados do século XVII por Comênio, instituindo-se, neste mesmo século, o primeiro local destinado a realização de formação docente na França, denominado Seminário dos Mestres.

Elucida-se, assim, a ideia de que a formação docente é tema preponderante desde as mais remotas reflexões sobre formação humana. Todavia, segundo os estudos de Saviani (2007), as problematizações a respeito da formação docente no Brasil passaram a acontecer mais tardiamente, a partir da Proclamação da República, em 1822, com o início da organização da estrutura de ensino nacional.

De acordo com o referido autor, as Escolas Normais do século XIX correspondiam ao nível secundário e somente a partir de meados do século XX que se passou a ofertar nestas escolas de preparação para docência formação em nível médio. Verifica-se, assim, a precariedade da formação ofertada aos professores. No entanto, é mister destacar que esta formação, ainda que precária, destinava-se somente aos profissionais atuantes no Ensino Fundamental e Médio, na medida em que a Educação Infantil não estava relacionada à área de educação, mas à assistência social.

A partir das mobilizações sociais que culminaram na promulgação da Constituição Cidadã e posteriormente, da LDB, têm-se a inserção da Educação Infantil no âmbito educativo e preconiza-se a formação docente em nível médio e superior para atuação em toda Educação Básica, ensejando mudanças qualitativas no ensino ofertado às crianças pequenas.

Nota-se que concomitante a modificação do papel assumido pela Educação Infantil, têm-se a alteração do papel dos profissionais que nela atuam, principalmente das professoras, pois a escola tem a função social de viabilizar condições para que as crianças se apropriem da cultura humana produzida historicamente e desenvolvam suas máximas capacidades humanas, o que pressupõe, dentre outras coisas, a necessidade da competência técnica e do compromisso político dos professores.

Para Saviani (2011) a competência técnica envolve diferentes características que perpassam desde o domínio do saber a ser transmitido, habilidade de organização, metodologia adequada ao ensino visando a apropriação por parte dos alunos/criança dos conhecimentos produzidos historicamente, compreensão da relação escola e sociedade, entre outras tantas características. Portanto, competência técnica pode ser compreendida como o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a escola no processo de humanização.

Dessa forma, pode-se afirmar que é também, mas não somente, por intermédio da competência técnica que se realiza o compromisso político, pois é pela competência técnica que se realiza a mediação, a transposição do saber objetivo em saber escolar a ser transmitido e socializado, e esta ação é tão política que vem se produzindo socialmente a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir com propriedade o saber escolar às camadas dominadas (SAVIANI, 2011).

Dito de outra forma, tendo-se em vista que o fim a se atingir na escola é a transmissão e a assimilação do saber sistematizado para que a criança passe do não domínio ao seu domínio reconhece-se que a mediação do professor é fundamental, sendo esta mediação a que pressupõe competência técnica e compromisso político que será mais coerente e consistente a depender da coerência e consistência da teoria que a embasa, portanto, a efetiva práxis docente tem a prática fundamentada na teoria.

Consequentemente, o pressuposto da qualificação teórica e metodológica para atuação na Educação Infantil caminha no sentido oposto ao do conhecimento espontâneo, pragmático e alheio à reflexão, pois quando a qualificação profissional não viabiliza a realização da atividade docente de maneira intencional e fundamentada em teorias que alicerçam a educação desenvolvente, a alienação da cotidianidade é transposta para a prática educativa, o que reitera a máxima necessidade de formação qualificada.

Significa dizer que somente a quantidade de tempo de formação não é suficiente, mas, sobretudo, a qualidade da formação docente é o fator preponderante. Para Kishimoto (2002, p. 107) os problemas que norteiam a formação de professores para essa faixa etária decorrem, dentre outras coisas, da

falta de clareza sobre o perfil profissional desejado nos cursos propostos para formação inicial. As contradições que permeiam a grade curricular dos referidos cursos aparecem “[...] nos cursos amorfos que não respeitam as especificidades da educação infantil”.

Um dos entraves encontrados na organização de tais propostas diz respeito à falta de diferenciação no corpo de conhecimento entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Desta maneira, “[...] formar profissionais a fim de educar crianças de zero a dez anos, representam desencontro de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque dos anos iniciais”. (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

A falta de um padrão para preparação docente nos cursos de formação de professores ocasiona dois principais modelos que se contrapõe, o primeiro preza pela formação que “[...] se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar” enquanto o segundo preza quase que especificamente pela preparação pedagógico-didática (SAVIANI, 2009, p. 149).

Para o autor, esse descompasso é entendido como um dilema, pois “[...] as duas vias propostas constituem os elementos do próprio problema cuja solução se busca, não podendo ser, pois, alternativas para resolvê-lo” (SAVIANI, 2009, p. 151) o que sugere a necessidade de uma formação integral que deve comportar conteúdos de conhecimento de mundo e específicos, assim como os procedimentos didático-pedagógicos, o que tende a formar um profissional apto para o desenvolvimento da ação docente.

Como outrora mencionado, o perfil profissional adequado à educação da criança pequena ainda não é um consenso, o que resulta em cursos de graduação “enciclopédicos, fragmentados e distantes da prática pedagógica” (KISHIMOTO, 2002, p.108) que em conjunto com o histórico do nível de ensino retroalimenta a indefinição entre o cotidiano e o científico, o que se exemplifica, de acordo com Arce (2003, p. 23) com a utilização corriqueira dos termos “tia” e “professorinha” para designar a profissional atuante na Educação Infantil, demonstrando “[...] uma caracterização pouco definida dessa pessoa, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho profissional”.

Dessa forma, é indiscutível o fato de que o magistério, assim como demais tipos de trabalho, sofre com alterações e determinações históricas, o que esclarece, mas não justifica o desprestígio vivenciado por este profissional em função da própria concepção de educação da infância que vem sendo elaborada no decorrer do percurso da humanidade.

Para Martins (2010), a superação da alienação, exploração e pressões que circundam os docentes relaciona-se diretamente com os obstáculos impostos para a qualificação e valorização profissional, pois estes obstáculos dificultam o avanço da humanização do sujeito que quando impedido de se qualificar, aliena-se, reproduz a cotidianidade, aceita a exploração e não humaniza as gerações subsequentes. Esvazia-se, assim, diante dos meandros do capital, a função educativa, na medida em que se trata

[...] de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados. (MARTINS, 2010, p. 15-16).

Nesse sentido, a respeito da formação de professores diante deste cenário, Martins (2010, p. 16) acrescenta:

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores.

Nota-se a precarização da efetiva humanização, a alienação, a partir da lógica do capital inculcada, tanto na formação quanto no trabalho realizado pelos docentes. Assim, em consonância com os postulados de Marx, defende-se a superação dos limites detectados por intermédio da apropriação cultural do professor para muni-lo de conhecimentos teóricos que viabilizam uma tomada de consciência e uma práxis revolucionária.

Nesse sentido, à guisa do materialismo histórico-dialético, pode-se afirmar que a atividade de trabalho do professor relaciona-se diretamente com o ensino e a aprendizagem, viabilizada, primeiramente, pela atividade de estudo do próprio professor que se efetiva desde a formação inicial e se estende por toda vida, na formação continuada e em serviço.

De acordo com Leontiev (2012, p. 68), conceitualmente, a atividade correspondente aos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. O próprio autor expõe a exemplificação do conceito de atividade e sua relação com os motivos, a fim de torná-los mais acessíveis. Nas palavras de Leontiev (2012), se um aluno, ao ser informado de que o conteúdo do livro que está lendo não será exigido em avaliação interrompe a sua leitura, pode-se afirmar que o motivo que direcionava aquela ação era a aprovação no exame. A leitura, neste caso, não se caracterizava como atividade de estudo.

Por outro lado, se diante da mesma situação o aluno continuar a debruçar-se na leitura do livro, pode-se afirmar que o motivo que direciona esta prática é a aquisição dos conteúdos, logo, em primeira e em última instância, os motivos relacionam-se com a aquisição e transformação de conhecimentos a partir da leitura que não mais será exigida, portanto, tem-se uma efetiva atividade de estudo. (LEONTIEV, 2012).

Portanto, a atividade de estudo caracteriza-se como um conjunto de ações que viabilizam condições de apropriação e transformações de conhecimentos. Essa aquisição de conhecimentos historicamente elaborados possibilita, dentre outras coisas, a “[...] tomada de consciência sobre a realidade”, o que “se estabelece na ressignificação do conhecimento/conteúdo com sua vivência que conduz o sujeito ao processo de liberdade, de emancipação”. (JULIASZ; SOUZA, 2019, p. 6).

Sobressalta-se assim, a compreensão de que toda instituição escolar, dentre as quais se encontra a Educação Infantil, tem como pressuposto fundamental o ensino, conseqüentemente, “[...] o professor assume o compromisso de criar condições concretas para a relação entre o conhecimento científico e o do cotidiano do aluno, para construção de saberes escolares que possibilitam compreensões objetivas da realidade”. (JULIASZ; SOUZA, 2019, p. 9). Para tanto,

há a necessidade de estar qualificado para exercer, com intencionalidade, esta função.

Por conseguinte, é também por meio da atividade de trabalho que o docente se qualifica, mediante o estudo, para efetivo trabalho educativo desenvolvendo, consciente e crítico na Educação Infantil. À medida que já foram tecidas possibilidades e limitações da formação inicial nos cursos de Pedagogia, pode-se afirmar que a perspectiva de emancipação docente se inicia, mas não se esgota na formação inicial, pois independente do currículo adotado nos referidos cursos, haverá indagações de cunho teórico e metodológico que demandam estudos posteriores.

Especificada as particularidades da atividade de estudo, enfatiza-se que esta atividade é inerente à docência e não deve ser restrita aos cursos de formação inicial, que apresentam carácter obrigatório para atuação na Educação Infantil. Deste modo, a formação inicial e a prática docente constituem motivos para a contínua atividade de estudo que se dará em diferentes instâncias, para que por meio da aquisição de conhecimentos, o professor viabilize o desenvolvimento sistêmico dos alunos. Ante o exposto, cumpre a reflexão daquilo que se estabelece como atividade de estudo contínua do professor, pois de acordo com Barros *et al* (2020, p. 314-315):

Um fator importante no processo de ensino e aprendizagem são as relações estabelecidas entre professor-conhecimento, essas, conseqüentemente serão refletidas tanto na atuação do professor como nas futuras práticas dos que estão em formação, uma vez que, dependendo do modelo apropriado poderão propiciar novos olhares para o processo de ensinar e aprender, considerando a categoria da totalidade na formação profissional e humana do sujeito. Com tal característica, o professor poderá fundamentar suas ações pedagógicas no sentido de pensar a elevação das capacidades do aluno no processo de sua aprendizagem.

Verifica-se, portanto, que a prática da formação continuada pode acontecer de formas diversas, desde que propicie momentos de interação, reflexão, estudo, discussão e confrontação das experiências. Destarte, a responsabilidade de realização destas vivências de formação não fica somente a cargo de instituições mantenedoras, pois é também responsabilidade individual de cada docente.

Barros *et al* (2020, p. 313) salienta que o desenvolvimento profissional está implícito ao desenvolvimento pessoal e ao trabalho educativo, portanto “[...] um professora tento ao seu processo de formação [...] poderá apresentar melhores condições para articular seus conhecimentos teóricos e instrumentais frente às demandas do seu trabalho educativo”. Para a autora, a dissociação do desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a dualidade estudo-prática educativa provoca o baixo interesse das professoras para com a formação, pois limita a mesma às questões burocráticas. A respeito da relação entre desenvolvimento integral do docente, Barbieri, Carvalho e Uhle (1992, p. 32) evidenciam:

[...] o professor precisa de continuidade nos estudos e não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.

Frente a este entendimento, não apenas os docentes, mas a humanidade de modo geral, necessita vivenciar um contínuo processo formativo, uma vez que os conhecimentos são dinâmicos, provisórios e inacabados, estando em constante modificação em função da provisoriedade com que os sujeitos interagem e modificam a realidade do ambiente sociocultural, contudo, reconhece-se que nem todos dispõem das mesmas condições de acesso aos conteúdos culturais desenvolventes.

Ante a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos infundáveis, “[...] cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço / renovação / inovação da realidade pessoal e profissional”. (PORTO, 2000, p. 14). Assim, a relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional é intrínseco à efetiva qualificação, pois a formação integral não dicotomiza aspectos da vida do sujeito.

No que se refere aos aspectos emocionais e afetivos na prática docente, por exemplo, pode-se afirmar que aquilo que o professor demonstra em sala de aula é o conteúdo assimilado e praticado pelo docente em demais instâncias da vida social. De maneira literal, o professor que tem acessos de raiva no ambiente

escolar também vivencia estes momentos de baixo controle emocional em outras ocasiões da vida cotidiana, não somente em seu ambiente de trabalho. Do mesmo modo, o docente que conhece e qualifica suas características emocionais e afetivas na vida, goza deste conhecimento e qualificação também na sala de aula. Exemplifica-se, assim, a relação entre aspectos pessoais e profissionais.

É certo que isto não se relaciona somente aos aspectos emocionais e afetivos, mas a todo e qualquer conteúdo verdadeiramente assimilado, contudo dado os objetivos postos para o trabalho, mantém-se o olhar para as emoções e a afetividade, pois se reconhece que estes aspectos compreendem parte da integralidade humana e que estão eminentemente relacionadas aos aspectos cognitivos e motores, por isso devem perpassar a ação pedagógica, enfatizando a urgência da formação do professor a esse respeito, uma vez que:

A falta de habilidade em administrar as imprevisíveis crises emocionais provoca um desgaste físico e psicológico no professor. Ao não interpretar os efeitos da emoção e, desta forma, deles se aproveitar no desenvolvimento da atividade pedagógica, o professor pode deparar, em face das emoções de seus alunos, com um “presente de grego”, na medida em que, ao assistir seu espetáculo, torna-se vítima de seu contágio. (ALMEIDA, 1999, p. 15).

De acordo com Almeida (1999), verifica-se a relevância da formação relaciona da aos aspectos afetivos e emocionais, pois se compreende que o fazer docente e suas respectivas concepções decorrem da vivência em sala de aula, mas principalmente da formação inicial, e, sobretudo, continuada. Portanto, considerando o exposto apresenta-se na seção seguinte um resgate de teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2019 com vistas a observar avanços e retrocessos na discussão sobre o desenvolvimento emocional das professoras atuantes na Educação Infantil.

4.3.1 O Desenvolvimento Emocional e as Professoras de Educação Infantil: Um levantamento bibliográfico preliminar

Reconhecidamente, o desenvolvimento emocional vem sendo, por inúmeros fatores, solicitado aos professores, de maneira direta e indireta, ainda mais

nesta ocasião em que se vivencia a experiência do isolamento social em consequência do enfrentamento à pandemia do Novo Coronavírus. Em vista disso, optou-se por averiguar de que maneira o desenvolvimento da emoção e afetividade engendra o biológico e social do sujeito, qualificando suas funções psíquicas e comportamentos desde o nascimento, perpassando a realização de um levantamento bibliográfico preliminar a respeito da educação emocional das professoras de Educação Infantil, dada a relevância deste profissional no processo de transmissão do conhecimento historicamente elaborado.

Destarte, recorreu-se ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁴, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD⁵ e ao *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO⁶ para o desenvolvimento do levantamento e sistematização das produções acadêmicas, em nível de mestrado e doutorado, desenvolvidas no último quinquênio, pois observou-se o crescimento de debates sobre a emoção e a afetividade no ambiente escolar neste período. Entende-se que a partir de tal sistematização torna-se possível não só identificar o que já foi produzido a respeito da temática, mas também “que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Considerando o exposto, urge esclarecer que para selecionar os trabalhos foram utilizados os descritores “educação emocional de professores”, “educação emocional e trabalho pedagógico”, “emoção e desenvolvimento humano”, “emoções dos professores da Educação Infantil” e “estudo das emoções e da afetividade dos professores”. Ademais, foram selecionados os anos de 2015 a 2019, bem como a grande área “ciências humanas”. Desta forma, a partir do levantamento realizado nas bases de dados supracitadas apresenta-se a seguir a relação dos trabalhos sistematizados em cada base de dados seguido de considerações sobre os mesmos.

Como exposto no quadro a seguir, na busca empreendida no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram identificados 8 trabalhos entre teses e dissertações, destes, 5 foram considerados relevantes por se aproximarem

⁴ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁵ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁶ <https://scielo.org/>

do objeto central do estudo, os quais discutem a respeito do desenvolvimento emocional e afetivos do professor, assim como o impacto destes para qualificação do trabalho pedagógico.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES				
DESCRITIVO	CATEGORIA	RESULTADOS	TOTAL	RELEVANTES
1.Educação emocional de professores	Dissertação	2	2	1
	Tese	0		0
2.Educação emocional e trabalho pedagógico	Dissertação	0	0	0
	Tese	0		0
3.Emoção e desenvolvimento humano	Dissertação	0	0	0
	Tese	0		0
4.Emoções dos professores da Educação Infantil	Dissertação	1	2	1
	Tese	1		1
5.Estudo das emoções e da afetividade dos professores	Dissertação	1	4	1
	Tese	3		1

Fonte: Elaboração própria.

Na busca pelo descritivo “educação emocional de professores” foram obtidos 2 resultados, ambas dissertações de mestrado. O primeiro trabalho analisado, intitulado *Avaliação do impacto de um programa de educação emocional em sala de aula na percepção de professores, pais e alunos: amigos do Zippy*, de autoria de Renata Trefiglio Mendes Gomes, o qual não foi considerado pertinente para este estudo por tratar, exclusivamente, do impacto de um programa de

intervenção sobre educação emocional realizado com crianças dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, priorizando as crianças participantes e as situações que envolvem habilidades sociais e o desenvolvimento de mudanças comportamentais e metacognitivas. À vista disso, o trabalho não evidenciou o desenvolvimento emocional dos professores, ainda que estes sejam os responsáveis pelo funcionamento geral do programa de intervenção.

Ainda oriundo do primeiro descritivo, o segundo trabalho, *Dimensão da afetividade para o professor: perspectiva walloniana* de autoria de Adriana Pereira Gonçalves Zacharias, foi considerado relevante ao estudo por priorizar a relação entre professor, afetividade e ensino, e por objetivar identificar como o professor qualifica a afetividade em sua prática profissional. Embora relacionado ao ensino superior, a autora trabalha com conceitos universais a respeito do estudo das emoções e da afetividade. Ao evidenciar estes aspectos como inerentes ao contexto educativo em função das relações sociais, também, recorre a um estudo exploratório a partir de entrevistas realizadas com doze docentes. Os dados foram sistematizados a partir da análise de conteúdo preconizada por Bardin. Os resultados evidenciaram que para os professores a afetividade encontra-se de modo transversal, perpassando o planejamento, o conhecimento e o vínculo com o aluno.

Ainda no que se refere às buscas do segundo e terceiro descritivos, que tratam da “educação emocional e trabalho pedagógico” e “emoção e desenvolvimento humano”, destaca-se que não foram encontrados nenhum trabalho no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES referentes aos descritivos mencionados. Tal fato permite inferir que há uma defasagem de trabalhos de mestrado e doutorado a respeito da educação emocional vinculada ao trabalho pedagógico e da relação entre as emoções e o desenvolvimento humano, o que demonstra a urgência de estudos a respeito destes aspectos.

Avançando para a pesquisa do quarto descritivo, “emoções dos professores da Educação Infantil” foram identificados dois trabalhos, sendo uma dissertação e uma tese. A tese de doutorado de Mariana Roncarati de Souza Rocha, intitulada *Prática docente e vida afetiva na creche: um estudo de caso*, traz em seu bojo questões relacionadas ao trabalho docente na Educação Infantil no que tange ao trabalho com as emoções dos bebês e os pontos de tensão emocional do cotidiano escolar. Deste modo, por envolver diretamente aspectos emocionais e

afetivos no contexto da Educação Infantil, o trabalho foi eleito como relevante para auxiliar na pesquisa proposta.

A dissertação encontrada, neste mesmo descritivo, tem por título *As emoções do professor frente à inclusão escolar*, é de autoria de Paula Maria Ferreira de Faria. Embora englobe problemáticas da Educação Especial foi considerada relevante para esta investigação por desenvolver reflexões a respeito do impacto do autoconhecimento emocional das professoras no seu trabalho pedagógico. Para tanto, a autora partiu de um estudo qualitativo realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Básica em que foram analisadas as emoções de cada entrevistada em relação à vivência como aluna e, posteriormente, como docente e, ainda ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular. Destaca-se que toda a análise e fundamentação fora desenvolvida em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, logo, as conclusões tecidas por Faria (2018), vão substancialmente ao encontro do proposto nesta pesquisa, como se verifica no excerto a seguir:

[...] as vivências emocionais dos professores têm sido desvalorizadas e relegadas a segundo plano inclusive pelos próprios docentes que, ao desconhecer as próprias emoções, são impossibilitados de utilizá-las como promotoras de crescimento pessoal e transformação do trabalho docente. (FARIA, 2018, p.8).

Avançando ao quinto descritivo, “estudo das emoções e da afetividade dos professores”, enfatiza-se que este produziu a maior quantidade de resultados da plataforma, quatro trabalhos, sendo uma dissertação e três teses. No trabalho de dissertação de Dineide Sousa dos Santos, denominado “*A relação afetiva entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem, diálogos a partir de Henry Wallon*”, a autora discute primordialmente a relação afetiva-educativa entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a partir de uma pesquisa bibliográfica questiona o impacto dos sentimentos positivos no rendimento escolar e a escola como lugar mais propício para o desenvolvimento da afetividade, sendo por este motivo considerado pertinente.

No mesmo sentido, a tese de Leandro Batista da Silva, “*A afetividade na prática de professores de escolas públicas bem-sucedidas em*

avaliações de larga escala”, foi eleita como pertinente ao estudo por englobar a relação afetividade-cognição, destacando o papel mediador do professor para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos. A partir do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicogenética de Wallon o autor desvela o objeto de investigação, além disso, dedicou-se em selecionar, entrevistar e observar aulas de professores atuantes em escolas com bom desempenho nas avaliações SAEB e ENEM. Esta pesquisa revela, dentre outros aspectos, a visão contraditória das professoras sobre a afetividade e a dualidade emoção-sentimento, ainda que vivenciem o afeto durante a prática pedagógica. O estudo de Silva (2016) ratifica, portanto, a compreensão de que em sua maioria, os professores atuam como educadores emocionais de maneira espontânea, ou seja, não intencional.

Já a tese de Valmor Scott Junior, denominada “*A afetividade na formação de professores universitários, em licenciaturas, a partir do diálogo entre a educação e o direito*”, embora verse sobre afetividade, não foi considerada pertinente ao presente estudo por tratar da temática sob o prisma do Direito, com destaque para a afetividade familiar e para a compreensão de afetividade enquanto manifestação de cuidado e atenção, ignorando aspectos fundamentais como a qualificação das emoções e dos sentimentos e da indissociabilidade do afeto em toda vivência social. Ademais, o estudo vai de encontro ao que se busca defender aqui: uma compreensão mais alargada de afetividade, pois acredita-se que a afetividade compreende um conjunto de conhecimentos elaborados no decorrer da vida do sujeito por meio das relações sociais que o afetaram positiva ou negativamente, não restritas à situações de cuidado.

Destarte, assim como a tese anterior, o trabalho de conclusão de doutorado de Sérgio Vale Paixão, “*Sentimentos na rede e educação: um estudo a partir das narrativas de jovens no Facebook*”, não foi considerado pertinente ao estudo, pois embora envolva questões do âmbito emocional se debruça sobre narrativas produzidas por jovens estudantes usuários do *facebook*, em especial no que concerne às produções de linguagens a partir da expressão de seus sentimentos, portanto, o objetivo central da referida tese destoa da proposição deste trabalho.

Realizado o compilado de trabalhos identificados como pertinentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por dialogarem com o objeto que

se propõe neste estudo, elaborou-se o quadro a seguir com maiores detalhes sobre os resultados supra referidos.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES					
AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	CATEGORIA	INSTITUIÇÃO	DESCRIPTIVO UTILIZADO NA BUSCA
Adriana Pereira Gonçalves Zacharias	Dimensão da afetividade para o professor: perspectiva walloniana	2015	Dissertação	Universidade de São Paulo	1. educação emocional de professores
Mariana Roncarati de Souza Rocha	Prática docente e vida afetiva na creche: um estudo de caso	2018	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	4. emoções dos professores da Educação Infantil
Paula Maria Ferreira de Faria	As emoções do professor frente à inclusão escolar	2018	Dissertação	Universidade Federal do Paraná	4.emoções dos professores da Educação Infantil
Dineide Sousa dos Santos	A relação afetiva entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem, diálogos a partir de Henry Wallon	2015	Dissertação	Escola Superior de Teologia	5. estudo das emoções e da afetividade dos professores
Leandro Batista da Silva	A afetividade na prática de professores de escolas públicas bem-sucedidas em avaliações de larga escala	2016	Tese	Universidade Católica de Brasília	5. estudo das emoções e da afetividade dos professores

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência averiguou-se os resultados da busca dos mesmos descritivos na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, onde encontrou-se os resultados expressos no quadro a seguir.

Destaca-se que no que concerne aos resultados obtidos no levantamento realizado no sistema da BDTD, foram encontrados 10 trabalhos, sendo que destes 8 correspondem a dissertações e 2 são teses. Ademais, as pesquisas descritas como ‘desconsideradas’ no quadro foram assim denominadas por apresentarem como resultado da busca um trabalho já identificado e já registrado no primeiro descritivo.

Quadro 3 - Levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Levantamento bibliográfico realizado na BDTD				
DESCRITIVO	CATEGORIA	RESULTADOS	TOTAL	RELEVANTES
1.Educação emocional de professores	Dissertação	5	7	2
	Tese	2		1
2.Educação emocional e trabalho pedagógico	Dissertação	1	1	Desconsiderado
	Tese	0		0
3.Emoção e desenvolvimento humano	Dissertação	0	0	0
	Tese	0		0
4.Emoções dos professores da Educação Infantil	Dissertação	1	1	Desconsiderado
	Tese	0		0
5.Estudo das emoções e da afetividade dos professores	Dissertação	3	3	2
	Tese	0		0

Fonte: Elaboração própria.

A busca do primeiro descritivo resultou em 6 dissertações e 2 teses. A dissertação, *“Autoconhecimento emocional do professor: a preocupação com a pessoa, antes do profissional”*, desenvolvida por Lúcia Helena Diniz de Almeida foi considerada relevante por abordar os sentimentos e emoções dos docentes em sala de aula, evidenciando a necessidade de repensar a formação ofertada nos cursos de licenciatura no que diz respeito ao autoconhecimento emocional do professor. O aporte teórico utilizado caminha ao encontro do que se elegeu para esta pesquisa e a autora também considera a precariedade de formação docente no que se refere ao desenvolvimento emocional e intenciona que o professor amplie seu repertório de conhecimento sobre a afetividade para que qualifique suas habilidades emocionais no trabalho em sala de aula.

Assim como a anterior, a dissertação de Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto, *“Afetividade em pauta: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil”*, também foi considerada relevante neste trabalho por primar pela defesa do estudo e desenvolvimento dos aspectos emocionais e afetivos das professoras da Educação Infantil. Revelou que tais aspectos resultam, não só na qualificação pessoal delas, mas também em um trabalho pedagógico voltado à integralidade da criança de modo que o desenvolvimento emocional seja compreendido como tão pertinente quanto é o cognitivo, uma vez que os aspectos emocionais e cognitivos são intrínsecos.

As demais dissertações identificadas a partir do primeiro descritivo não foram consideradas pertinentes à temática em questão. A pesquisa de Alessandra Weiss Ferraz de Oliveira, *“Voleibol na adolescência e o desenvolvimento do autodomínio emocional: dilemas dos contextos curriculares e extracurriculares na ação pedagógica do professor de educação física”* não foi considerada como relevante por tratar do autocontrole e autodomínio dos impulsos emocionais agressivos de adolescentes por intermédio do esporte, portanto, o objeto de análise tem dimensões divergentes da proposta aqui empreendida.

A dissertação *Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural* de Adriane Pereira Borges Scudeler embora discorra sobre a comunicação emocional a partir dos pressupostos teóricos adotados neste trabalho não foi tida como pertinente neste momento por abordar unicamente práticas educativas voltadas à atividade-

guia dos bebês, deixando em posição de desatenção os aspectos emocionais e afetivos e a qualificação das docentes em relação aos mesmos. Também não foi considerada relevante a dissertação de Edison Amaro da Silva, “*Emoções e os rituais de interação colocados em prática por professores de física em formação durante abordagem conceitual*”, pois são analisados registros de reações emocionais de graduandos da licenciatura em Física quando atuando em ambiente escolar, portanto, pouco se relaciona com os objetivos postos neste trabalho de dissertação.

No que se refere às duas teses encontradas também a partir do primeiro descritivo destaca-se que a tese de Francesca Stephan, “*O cotidiano do professor da Universidade Federal de Juiz de Fora: saúde emocional e relacional no trabalho*”, não foi considerada pertinente por compor uma pesquisa quali-quantitativa a respeito da rotina desgastante dos professores universitários, assim como as implicações destas rotinas na sua saúde, enfatizando os percalços da profissão sem relacioná-los com o desenvolvimento emocional dos envolvidos.

Já a tese de Mariana Marques Arantes, “*Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco*”, foi considerada relevante por abordar o cotidiano escolar e o desenvolvimento emocional dos principais agentes deste contexto: alunos e professores, analisando a proposta de formação continuada a esse respeito e demonstrando que tal proposta obteve êxito no que refere à aprendizagem do manejo das emoções.

Como aludido anteriormente o segundo, terceiro e quarto descritivos não geraram resultados e/ou levaram a trabalhos já considerados no primeiro descritivo. Deste modo, parte-se para a análise dos três trabalhos de dissertação encontrados na busca do quinto descritivo. O trabalho de Simone Fernandes Melchior Brito, “*Representação Social da Afetividade e Valores entre Professores e Alunos no Ensino de Jovens e Adultos*”, não foi considerado pertinente para este trabalho por abordar somente as representações sociais de professores e alunos da EJA sobre o que constitui a afetividade, portanto, versa sobre como estes sujeitos identificam a afetividade, mas sem abordar o estudo e a qualificação deles no ambiente escolar.

E, o trabalho de Rosa dos Santos Ribeiro, “*A afetividade no Ensino*

Fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon”, também foi considerado relevante por ter como objetivo central mapear as pesquisas publicadas de 2009 a 2014 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que abordaram a afetividade no contexto educacional, assim, vem complementarmente ao encontro do objetivo desta pesquisa. Outrossim, a autora pôde concluir que as discussões sobre afetividade no âmbito escolar vêm ganhando espaço na pesquisa acadêmica brasileira nos últimos anos quando comparado a demais períodos, ainda que academicamente e na prática docente existam divergências conceituais e didáticas sobre este aspecto do desenvolvimento humano, justificando a premência de pesquisas que elucidem estes conceitos e direcionem a prática docente visando o desenvolvimento emocional e afetivo.

No mesmo sentido, a dissertação de Joel Santos de Abreu, “*A afetividade em Edgar Morin e Sigmund Freud: um olhar para a educação*”, embora desenvolvida a partir de autores diferentes dos que elencamos, foi identificada como relevante por analisar as influências da afetividade na educação sob o viés sociológico e psicanalítico, considerando que na maioria das vezes o professor age de maneira inconsciente, influenciando o comportamento e a aprendizagem do aluno tanto positivamente quanto negativamente. O autor conclui a necessidade de que o educador tenha conhecimentos suficientes para direcionar as emoções de maneira intencional em sua prática pedagógica. Desta maneira, considerando o exposto, apresenta-se a seguir o quadro resumo dos trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Quadro 4 - Trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Trabalhos selecionados na BDTD					
AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	CATEGORIA	INSTITUIÇÃO	DESCRIPTIVO UTILIZADO NA BUSCA
Lucia Helena Diniz de Almeida	Autoconhecimento emocional do professor: preocupação com a pessoa, antes do profissional	2019	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1. educação emocional de professores
Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto	Afetividade em pauta: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil	2016	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	1. educação emocional de professores
Mariana Marques Arantes	Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco	2019	Tese	Universidade Federal de Pernambuco	1. educação emocional de professores
Joel Santos de Abreu	A afetividade em Edgar Morin e Sigmund Freud: um olhar para a educação	2017	Dissertação	Universidade Nove de Julho	5.estudo das emoções e da afetividade dos professores
Rosa dos Santos Ribeiro	A afetividade no Ensino Fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon	2017	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	5.estudo das emoções e da afetividade dos professores

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, empreendeu-se a busca no catálogo de produções científicas do SCIELO, dado que se refere a uma biblioteca eletrônica que abrange diferentes periódicos científicos qualificados. Destaca-se que nesta busca foram adicionados novos filtros que são: trabalhos publicados no Brasil e em português, possibilitando a identificação dos trabalhos abaixo relacionados.

Quadro 5 - Levantamento bibliográfico realizado no catálogo *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO

Levantamento bibliográfico realizado no SCIELO		
DESCRITIVO	RESULTADOS	RELEVANTES
1.Educação emocional de professores	5	0
2.Educação emocional e trabalho pedagógico	0	0
3.Emoção e desenvolvimento humano	1	1
4.Emoções dos professores da Educação Infantil	0	0
5.Estudo das emoções e da afetividade dos professores	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Os trabalhos resultantes do primeiro descritivo não foram considerados pertinentes por não se aproximarem da discussão aqui pretendida, como se pode perceber pelos títulos dos mesmos: “Burnout e depressão em professores do Ensino Fundamental: um estudo correlacional”; “Percepção dos Professores de Medicina de uma Escola Pública Brasileira em relação ao Sofrimento Psíquico de Seus Alunos”; “Obstáculos e Dificuldades Apresentados por Professores de Matemática Recém-Formados ao Utilizarem Modelagem Matemática em suas Aulas na Educação Básica”; “Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante”; e “O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição”.

Como expresso no quadro, a maioria dos descritores não produziu

resultados, contudo, o terceiro descritor resultou no trabalho intitulado “*Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano*”, elaborado por Bader Burihan Sawaia e Daniele Nunes Henrique Silva, o qual foi considerado relevante por abordar, a partir dos estudos de Pino sobre as obras de Vygotsky e Espinosa, desdobramentos do ‘enlace emocional’: o vínculo entre emoção e criação, uma vez que a imaginação e a emoção são funções psíquicas caracteristicamente humanas que impulsionam a criação sobre o social. Dado o exposto, apresenta-se a seguir, o quadro de sistematização do trabalho selecionado a partir do catálogo SCIELO.

Quadro 6 - Trabalho selecionado no catálogo *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO

Trabalho selecionado no SCIELO			
AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	DESCRIPTIVO UTILIZADO NA BUSCA
Bader Burihan Sawaia; Daniele Nunes Henrique Silva	Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano	2015	3.Emoção e desenvolvimento humano

Fonte: Elaboração própria.

É importante salientar que as buscas executadas nas diferentes plataformas permitiram identificar 11 trabalhos pertinentes ao objeto de estudo desta pesquisa. Destes, somente 2 debruçam-se especificamente sobre a relevância do desenvolvimento emocional dos professores da Educação Infantil, o que demonstra quão válida se torna a investigação aqui empreendida, desta maneira, avalia-se que este levantamento bibliográfico permitiu um mapeamento do conhecimento elaborado nos últimos anos, assim como levou a identificação dos enfoques dados à temática e as lacunas existentes.

Dentre estas lacunas encontram-se a escassez de trabalhos voltados ao desenvolvimento emocional das professoras da Educação Infantil e o uso recorrente de pesquisas de caráter descritivo, levando a reiterar a necessidade

de proposição de investigação desse objeto, de igual modo, valida-se a pertinência da metodologia de pesquisa empreendida nesse trabalho, uma vez que a sistematização do conhecimento científico a respeito das emoções, do afeto e do desenvolvimento humano é fundamental enquanto meio de socialização destes saberes a fim de que cada vez mais profissionais de educação possam apropriar-se destes conteúdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso acadêmico e laboral direcionou e ampliou meu olhar para as instituições de Educação Infantil, seus avanços e retrocessos político-pedagógicos, a formação do corpo docente e o desenvolvimento infantil, mas sobressaltou-se um objeto particular em todos estes aspectos, o desenvolvimento do humano no homem. Contudo, este desenvolvimento engendra tantos vieses que, por vezes, acaba sendo tratado superficialmente nos trabalhos que versam sobre este nível de ensino e/ou ficando restrito aos aspectos físicos e cognitivos, fazendo emergir um questionamento inquietante: E quanto ao desenvolvimento emocional?

Tal problemática foi sendo lapidada e na contramão da compreensão aligeirada e genérica do desenvolvimento humano, recorreu-se ao Materialismo Histórico-Dialético como base para elucidar o que tornou-se o questionamento central que orientou todo o percurso deste trabalho: De que maneira o desenvolvimento da função psíquica da emoção bem como a afetividade poderá contribuir com a formação da criança desde o nascimento visando o seu desenvolvimento emocional em si e para si?

Desta forma, relacionando este questionamento ao objetivo central de investigar o processo de humanização, com ênfase nas funções psíquicas, a fim de contribuir com a sistematização de conhecimentos científicos a respeito do desenvolvimento emocional das crianças na Educação Infantil, foi possível apresentar discussões a respeito do desenvolvimento biológico e social, com ênfase nas funções psíquicas elementares e superiores para compreender o processo de humanização e o desenvolvimento emocional em si e para si do sujeito.

Dessa maneira, no que concerne aos aspectos biológicos e sociais do desenvolvimento, é mister retomar que as predisposições biológicas do homem também são consideradas relevantes no processo que possibilita a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades ontológicas e sociais que retroalimentam o processo infindável que engloba a aprendizagem, a transmissão e a assimilação de conhecimentos acumulados historicamente que mobiliza o desenvolvimento humano. Deste modo, pode-se afirmar que a natureza social do homem tem como condição fundamental o ensino e a aprendizagem, assim, a educação se constitui como uma característica particular dos seres humanos.

Não obstante, a atividade psíquica elementar com a qual se nasce complexifica-se a partir das interações sociais carregadas de mediadores culturais, dando lugar às atividades de ordem secundárias manifestas nos modos de agir, pensar e sentir apreendidos socialmente, portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas é diretamente condicionadas pelas relações estabelecidas com o meio social, logo, as emoções, após as apropriações culturais, objetivam-se.

Deste modo, no que tange propriamente ao desenvolvimento emocional, verifica-se que as emoções primárias são inatas, desenvolvidas ao longo do decurso da história da humanidade como funções psíquicas que objetivam assegurar o bem-estar e a sobrevivência, mas, as relações sociais que se estabelecem desde os primeiros momentos de vida transformam estas emoções em emoções sociais devido à neuroplasticidade cerebral que reorganiza a comunicação neuronal resignificando as emoções a partir do que é socialmente aprendido, ampliando e qualificando-se as funções psíquicas superiores. Assim, como seres sociais, as emoções e a afetividade do homem encontram-se presentes em todas as relações estabelecidas, sendo objeto de constantes transformações, cabendo ao adulto o papel de estimular física, cognitiva e emocionalmente a criança para que ela reelabore e reconstrua seus conhecimentos objetivando o desenvolvimento de sua estrutura psíquica cada vez mais complexa.

Nesse sentido, é que se deve pensar na relevância do papel do ensino, sobretudo do ensino institucionalizado e intencionalmente sistematizado, uma vez que este pode ampliar qualitativamente o arcabouço de conceitos, ao viabilizar a apreensão de conhecimentos que não seriam, costumeiramente, abordados em outras instâncias da vida em sociedade, impulsionando, concomitantemente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da humanização, da individualidade e da personalidade.

Evidencia-se também, a partir da análise dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos entre os anos de 2015 e 2019, que estes são escassos e voltados à aspectos não atrelados diretamente ao desenvolvimento humano e a qualificação das características tipicamente humanas e às funções psíquicas superiores reiterando a máxima urgência de ampliações de estudos a este respeito para que munidas de conhecimentos, as docentes atuantes na Educação Infantil possam

modificar sua práxis educativa e adequar suas ações com intencionalidade para viabilização do máximo desenvolvimento das crianças.

Por fim, no mesmo sentido, cumpre apontar que o percurso empreendido aqui possibilitou enfatizar a importância dos aspectos emocionais para crianças e professores no ambiente escolar, fazendo emergir novos questionamentos que podem vir a se tornar objeto de estudos posteriores, pois entende-se que somos seres em constante transformação e que cumpre ao professor o constante aperfeiçoamento, tendo em vista também o dinamismo e a complexidade de nossa sociedade que influencia diretamente nas instituições de ensino e na prática educativa efetivamente humanizadora.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Joel Santos de. **A afetividade em Edgar Morin e Sigmund Freud: um olhar para a educação.** 2017. 104f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2017.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Lucia Helena Diniz de. **Autoconhecimento Emocional do professor: a preocupação com a pessoa, antes do profissional.** 2019. 93f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2019.
- ALZINA, Rafael Bisquerra; ESCODA, Núria Pérez. Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España**, nº 16, Mayo 2012. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/169328/ase16_mon004.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- ARANTES, Mariana Marques. **Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco.** Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Núcleo de Educação e Espiritualidade. Recife, 2019.
- ARCE, Alessandra. Neoliberalismo e a formação de professores para a Educação Infantil no Brasil: uma análise preliminar. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados, 2003, p. 24-38.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Aguda Bermadete. **Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações.** Cadernos Cedes, Campinas: SP, n. 36, p. 29-35, 1992.
- BARRETO, Ângela Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Volume 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BARROS, Marta Silene Ferreira et al. A relação Teoria e Prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305-318, jan./mar. 2020. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/f37d/e80ec3668e0139358ab2b71bdb3cc3709cb4.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BISQUERRA, Rafael. De la inteligencia emocional a la educación emocional. In: BISQUERRA, Rafael (Org.). **¿Cómo educar las emociones?** La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona):

Hospital Sant Joan de Déu, 2012. p. 24 - 35. Disponível em: <https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3483_d_Cuaderno_Faros_6.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de educação básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta o § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUENING, Pamela. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. [entrevista concedida a] **Revista Educação**, online, edição 251, agosto, 2018. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>>. Acesso em 02 fev. 2021.

CAMARGO, Denise. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2005.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoleto. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

CASSÀ, Èlia López. Inteligencia emocional en el aula. In: BISQUERRA, Rafael (Org.). **¿Cómo educar las emociones?** La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu, 2012. p. 45 - 55. Disponível em: <https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3483_d_Cuaderno_Faros_6.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CEZARI, Eduardo; SOUSA, Jil-vanny da Silva Cunha; CUNHA, Rogério de Sousa. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: conceitos e propostas de um currículo. **Revista Observatório**, Palmas, v. 2, outubro, 2016, p. 456-475.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

CRUZ, Luciana Hoffert Castro. Bases neuroanatômicas e neurofisiológicas do processo de ensino e aprendizagem. In: REIS, Alexsandro Luiz dos et al (ORGs). **A neurociência e a educação: Como nosso cérebro aprende?**. Ouro Preto, 2016. p. 05 - 09.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Disponível em: <<http://files.neurocognitivo.webnode.pt/200000011-b5132b60c9/Antonio%20Damasio%20-%20O%20Mist%20da%20Consciencia.pdf>> . Acesso em: 17 jun. 2021.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções: revolucionando sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor**. São Paulo: Lua de Papel, 2003.

FARIA, Paula Maria Ferreira de. As emoções do professor frente à inclusão escolar. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação: Curitiba, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças do anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Araraquara, 2018. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4733.pdf>. Acesso em 18 jan. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs). **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 303-324.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HEIDRICH, Gustavo. Educação Infantil no Brasil: cem anos de espera. **Revista Nova Escola**, mar. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml?page=1>> Acesso em: em 06 fev. 2021.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina; SOUZA, José Gilberto de. A atividade de estudo na formação de professores de geografia: a expressividade prático-teórica. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 3, n. 6, 2019. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/3924>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo. Cortez. 2002. 107-115.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Atividade, Consciência y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70. Disponível em: <https://issuu.com/leosantos59/docs/la_psicologia_evolutiva_y_pedag__gi>. Acesso em 11 dez. 2020.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed., São Paulo: Ícone, 2012, p. 59-83.

LUKÁCS, Gyögy. **Ontologia del ser social**: El trabajo. 1ª ed. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MALANCHEN, Julia. Cultura, processo de humanização e emancipação humana: definição e compreensão a partir da teoria marxista. In: BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; PADILHA, Augusta (Orgs). **Formação, ensino e emancipação humana**: desafios da contemporaneidade para educação escolar. Curitiba: CRV, 2019. p. 43-54.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MARX, Karl. O método da economia política. In: GIANNOTTI, José Arthur (org). **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção "Os

Pensadores”, trad. de José Carlos Bruni et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.116 – 123.

MARX, Karl. Terceiro manuscrito. In: GIANNOTTI, José Arthur (org). **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção “Os Pensadores”, trad. de José Carlos Bruni et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 3 – 32.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1989.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. A Personalidade do professor e a Atividade Educativa. In: FACCI, Marilda Gonçalves; TULESKI, Silvana; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **Escola de Vygotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009. p. 135-150.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p.13-31. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, Antônio, et al. **Lugares da Infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Vinicius Andrade de. **Um pouco sobre emoções**. Unicentro, 2020. Disponível em: <<https://www3.unicentro.br/petfísica/2020/04/23/um-pouco-sobre-emocoos/>>. Acesso em 27 ago. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil brasileira. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n° 66, dez, 2015, p.196 – 210.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, mar. 2009, p.78 - 95. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: 14 out. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

PEIXOTO, Vanessa Alessandra Cavalcanti. **Afetividade em pauta**: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil. 2016. 152f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (Org.). **Formação continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-37.

PUNSET, Eduard. Prólogo. In: BISQUERRA, Rafael (Org.). **¿Cómo educar las emociones?** La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu, 2012. p. 5 - 7. Disponível em: <https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3483_d_Cuaderno_Faros_6.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. A formação de professores da Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2012.

RIBEIRO, Rosa dos Santos. **A Afetividade no ensino fundamental**: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon. 2017. 217 f. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017.

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. Prática docente e vida afetiva na creche: um estudo de caso. Rio de Janeiro, 2018. 125p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

RODRIGUES, Miriam. **Educação emocional positiva**: saber lidar com as emoções é uma importante lição. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

RUEDA, Maria Rosário; PAZ-ALONSO, Pedro M. **Função executiva e desenvolvimento emocional**. Universidad de Granada, Espanha. Jan 2013. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/funcoesexecutivas/segundo-especialistas/funcao-executiva-e-desenvolvimentoemocional>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

SANTOS, Dineide Sousa dos. **A relação afetiva entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem, diálogos a partir de**

Henry Wallon. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAWAIA, Bader Burihan. A emoção como locus de produção do conhecimento: uma reflexão inspirada em Vygotsky e seu diálogo com Espinosa. **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural.** Campinas, 2000. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SAWAIA, Bader Burihan; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 343-360, out., 2015.

SILVA, Leandro Batista. **A afetividade na prática de professores de escolas públicas bem-sucedidas em avaliações de larga escala.** 2016. 185f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho. 2000. p. 45-78. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: 7 jul. 2021.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. A concepção de criança para o enfoque Histórico-Cultural. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mubr_dr_mar.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

VALLE, Edênio. **Educação Emocional:** Teoria e Prática na Escola. São Paulo: Editora Olho D Água, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Quarta aula:** a questão do meio na pedagogia. Psicologia USP, p. 681-701, 1935.

WEREBE, M.J.G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

ZACHARIAS, Adriana Pereira Gonçalves. **Dimensão da afetividade para o professor: perspectiva walloniana**. [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2015.