

**Ser e estar professor na educação infantil: significações em movimento**  
**Being and being a teacher in early childhood education: moving meanings**  
**Ser y ser un maestro en la educación de la primera infancia: significados conmovedores**

Recebido: 06/02/2020 | Revisado: 24/02/2020 | Aceito: 05/03/2020 | Publicado: 12/03/2020

**Nidia Paula da Silva Braga**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6264-6144>

Universidade de Uberaba, Brasil

E-mail: [nidia51@ymail.com](mailto:nidia51@ymail.com)

**Adriana Rodrigues**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5435-394X>

Universidade de Uberaba, Brasil

E-mail: [adriana.rodrigues@uniube.br](mailto:adriana.rodrigues@uniube.br)

## **Resumo**

O artigo que se apresenta tem por objetivo expor uma reflexão sobre o ser e estar professor na Educação Infantil em relação à organização do processo de ensino-aprendizagem para este segmento. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), na qual foram utilizadas as pesquisas: bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica tomou como referência autores como: Vigotski, Elkonin, Leontiev, Davídov, a pesquisa documental referenciou o marco oficial norteador da Educação Infantil e a pesquisa de campo se desenvolveu por meio de entrevistas de professores que atuam nesse nível de ensino. Foram utilizados, como instrumentos de coleta dos dados, uma ficha de registro das informações dos documentos e da bibliografia selecionada e entrevista semiestruturada. Foram entrevistados professores que atuam em escolas municipais de Educação Infantil, localizadas na zona rural do município de São José do Mipibu-RN. Considerando a necessidade de apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos participantes da pesquisa em relação ao objeto de estudo, os dados obtidos nas entrevistas foram analisados em consonância com a proposta metodológica dos núcleos de significação, cunhada por Aguiar e Ozella (2006), em conformidade com o método analítico objetivo de Vigotski (1984). Na conclusão da pesquisa apresentamos contribuições para o aprimoramento da organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, proporcionando aos professores

refletirem sobre as relações entre a organização dos processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças.

**Palavras-chave:** Organização; Ensino-Aprendizagem; Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil.

### **Summary**

The present article aims to expose a reflection on being and being a teacher in Early Childhood Education in relation to the organization of teaching and learning for this segment. It is a research with a qualitative approach, based on the perspective of Historical-Cultural Theory (THC), in which the researches were used: bibliographic, documentary and field. The bibliographic research took as a reference authors such as: Vigotski, Elkonin, Leontiev, Davidov, the documentary research referred to the official guiding framework of Early Childhood Education and the field research was developed through interviews of teachers who work at this level of education. As a tool for data collection, a record form containing information from the documents and the selected bibliography and semi-structured interview were used. Teachers who work in municipal schools of Early Childhood Education, located in the rural area of São José do Mipibu-RN, were interviewed. Considering the need to apprehend the meanings attributed by the subjects participating in the research in relation to the object of study, the data obtained in the interviews were analyzed in line with the methodological proposal of the meaning cores, coined by Aguiar and Ozella (2006), in accordance with the objective analytical method of Vigotski (1984). At the conclusion of the research, we present contributions to the improvement of the organization of teaching-learning in Early Childhood Education, allowing teachers to reflect on the relationships between the organization of teaching-learning processes and the development of children's higher psychic functions.

**Keywords:** Learning; Child Development; Historical-Cultural Theory; Child Education.

### **Resumen**

El presente artículo tiene como objetivo exponer una reflexión sobre ser y ser un maestro en Educación Infantil en relación con la organización de la enseñanza y el aprendizaje para este segmento. Es una investigación con enfoque cualitativo, basada en la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural (THC), en la cual se utilizaron las investigaciones: bibliográfica, documental y de campo. La investigación bibliográfica tomó como referencia a autores como: Vigotski, Elkonin, Leontiev, Davidov, la investigación documental referida al marco rector

oficial de Educação Infantil Temprana y la investigación de campo se desarrolló a través de entrevistas a maestros que trabajan en este nivel de educación. Como herramienta para la recopilación de datos, se utilizó un formulario de registro que contiene información de los documentos y la bibliografía seleccionada y la entrevista semiestructurada. Se entrevistó a docentes que trabajan en escuelas municipales de Educación Infantil, ubicadas en el área rural de São José do Mipibu-RN. Teniendo en cuenta la necesidad de comprender los significados atribuidos por los sujetos que participan en la investigación en relación con el objeto de estudio, los datos obtenidos en las entrevistas se analizaron de acuerdo con la propuesta metodológica de los núcleos de significado, acuñados por Aguiar y Ozella (2006), de acuerdo con El método analítico objetivo de Vigotski (1984). Al concluir la investigación, presentamos contribuciones para mejorar la organización de la enseñanza-aprendizaje en la Educación Infantil, lo que permite a los maestros reflexionar sobre las relaciones entre la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de los niños.

**Palabras clave:** Aprendizaje; Desarrollo Infantil; Teoría Histórico-Cultural; Educación Infantil.

## **Introdução**

O segmento da Educação tem passado por mudanças que buscam a consolidação de uma Educação para crianças de zero a 6 anos que proporcione o desenvolvimento integral das mesmas, com base no exposto esse artigo tem por objetivo proporcionar uma reflexão e compreensão do que significa o ser e estar professor na Educação Infantil em relação à organização do ensino-aprendizagem para este segmento. No entanto, apesar de notarmos estas mudanças no avanço expresso na legislação da área, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), as atividades realizadas com as crianças pequenas, na Educação Infantil, ainda tendem a priorizar a assistência e o cuidado, negligenciando o caráter educativo de suas práticas. Segundo Pasqualini e Martins (2008, p. 07), “cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica”. Em oposição à separação entre cuidado e educação, compreende-se não ser possível conceber qualquer atividade realizada no processo educativo como uma atividade neutra de sentidos pessoais e significados sociais, ou, em outras palavras, atividades que não estejam educando em alguma direção.

Vale ressaltar que Vigotski (1984, p. 103) ao mencionar que o “aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento”, deixa claro que não está se referindo à aprendizagem espontânea, mas sim a uma ação educativa intencional e previamente pensada - nas palavras dele, “organizada”.

Com base no exposto, tem-se em relevo a problemática da necessidade de intencionalidade do ato educativo na Educação Infantil, que se materializa no modo como a organização do ensino-aprendizagem é concebida e efetivada no cotidiano das escolas que atendem às crianças.

Sendo assim, faz-se necessário uma reflexão sobre a importância da organização dos processos de ensino e de aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, afetivo, sentimental, emocional). Organização esta que focalize o planejamento, os objetivos-conteúdos-metodologias, avaliação e previsão de processos contínuos de reflexão pelos professores e demais profissionais que atuam nesse segmento da Educação Básica. Nesse sentido, é importante também a compreensão do que é ser professor na Educação Infantil e como essa educação se relaciona com a organização do ensino-aprendizagem.

Assim sendo, podemos destacar a relevância de se considerar como os profissionais da Educação concebem o lugar do ensinar, da ação didática no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, sendo pertinente indagar: - de que forma, com qual intencionalidade e com quais propósitos a organização dos processos de ensino e de aprendizagem tem sido planejada e efetivada no contexto da Educação Infantil? Ou ainda, em que medida a especificidade da Educação Infantil exige a organização específica de um ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano como concebido na perspectiva Histórico-Cultural?

Na busca por responder a essa questão norteadora, delineou-se uma pesquisa que abrangesse os avanços científicos na área, os norteamentos legais expressos nas leis, documentos e resoluções, assim como as vivências, experiências e expectativas de profissionais da Educação, que atuassem nesse nível de ensino.

Argumentamos que o ensino-aprendizagem organizado com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, no desenvolvimento das funções psíquicas e físicas. Fazendo-se, portanto, pertinente e necessário um diálogo entre o que se tem efetivamente sido realizado no âmbito da Educação Infantil, os princípios da THC e a realidade vivenciada pelos professores que atuam nesse nível de ensino.

O trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil é fundamental para que este segmento se consolide e atinja seus objetivos, entre eles o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, é importante estudar a organização do ensino nesse segmento, compreendida, neste texto, como sendo todo o trabalho didático-pedagógico, teórico e prático desenvolvido intencionalmente pelo professor.

## 2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo de campo, documental e bibliográfica, e para a análise dos dados, utilizou-se o método dialético em consonância com o exposto em Pereira, Shitsuka, Parreira e Shitsuka (2018, p.28):

Que penetra o mundo dos fenômenos, através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Empregado em pesquisa qualitativa, considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social; as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que requerem soluções.

Participaram da pesquisa de campo<sup>1</sup>, professores da rede pública de ensino de Educação Infantil da cidade de São Jose de Mipibu, no Rio Grande do Norte, estes profissionais atuam em turmas de crianças de 4 e 5 anos, na zona rural deste município. Foram 18 professores que concederam entrevista à pesquisadora. A organização dos dados aqui apresentados foi exposta considerando a fala dos entrevistados colhida durante a entrevista. Depois de transcritos, foram observados os eixos de análise, os núcleos de significação. Após a análise do empírico, buscou-se ir além a fim de se compreender o sentido expresso na fala dos sujeitos participantes, “apreender o significado da fala” Aguiar e Ozella (2006), passar da aparência das palavras-significado para sua dimensão concreta, sentida, desenvolvida tanto nas suas histórias pessoais como em contextos sociais produtores de sentido, os quais constituem de alguma forma, sua relação com o objeto de estudo da referida pesquisa.

O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que, com mais precisão, expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. Ressalta-se a importância de agregar-se a noção de necessidade e motivos para a compreensão do sujeito e, assim, dos sentidos.

Para fazer a análise dentro desse método, tornou-se necessário acompanhar o

---

<sup>1</sup> A pesquisa de campo foi realizada em conformidade com a ética que deve permear as pesquisas que envolvem seres humanos. Aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Uberaba-MG, sob número do CAAE-08237519.1.00005145 .

movimento do real. Em que a análise desnaturaliza- analisar relações – mediações- determinações como propriedade essencial do ser- ao longo de sua história, apropriando- se, e, por esse motivo, explicita-se que o objeto a ser analisado neste trabalho não é o discurso, é o sujeito, professor da Educação Infantil.

Queremos apropriar-nos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social, revelação das suas possibilidades de criação. A análise aqui não é do produto - *Organização dos processos de ensino e de aprendizagem para a Educação Infantil*- mas, dos processos, ou seja, como cada sujeito o constitui.

Esses são sujeitos que se constituem historicamente e que estão em um movimento dialético, portanto a análise de caráter histórico- singular é o singular que revela o novo ou os fenômenos sociais.

Reforça esse pensamento Gonzáles Rey (2002, p.4) ao enfatizar que

As criações humanas são produções de sentido, que expressam de forma singular os complexos processos da realidade nos quais o homem está envolvido, mas sem constituir um reflexo destes, esses processos são uma criação humana, os quais integrando em diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecem de cada sujeito ou espaço social concreto como forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas.

A análise do material qualitativo para apreensão dos sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes por meio dos núcleos de significação está organizada com base no núcleo de significação explicitado logo mais e buscará a explicação do processo de constituição dos sujeitos entrevistados, considerando o processo histórico que se constitui na e pela atividade ( ser Professor), numa relação dialética com o social e com a história, relações essas que estão permeadas em si já que são uma relação que se inclui e se exclui ao mesmo tempo ao passo que significações constituídas pelo sujeito frente à realidade tornam-se o principal núcleo de significação. Na singularidade dessa produção textual, abordaremos o núcleo de significação: *Ser e estar professor na Educação Infantil, perfil do professor de Educação Infantil, papel e atuação do professor na organização do ensino-aprendizagem.*

### **Análise e discussão de resultados**

O núcleo de significação *Ser e estar professor na Educação Infantil* teve como objetivos: 1- Conhecer, reconhecer as percepções pessoais de cada professor sobre ser

professor na Educação Infantil- sob a ótica do ensinar para crianças pequenas e 2- Ampliar as possibilidades de reflexão sobre o papel do professor na organização dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil, com vista ao desenvolvimento da criança. Sob a perspectiva de compreender a percepção do “Ser professor na Educação Infantil” uma vez que a compreensão legítima do papel do professor de Educação Infantil está intrinsecamente interligada ao objeto de estudo da pesquisa.

Desse modo, por meio das falas dos professores, apreendemos, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, p.29) suas “relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento”. Os referidos autores indicam, ainda, que para a análise dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, é importante que se faça um quadro com os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Após essa elaboração, depreendem-se os sentidos que os professores entrevistados atribuem aos núcleos em questão nesta pesquisa.

Observa-se que os professores entrevistados assim se colocam quando lhes é perguntado sobre que autodescrição seria possível fazer sobre ser e estar professor/professora na Educação Infantil, ou que professor/professora eu sou na Educação Infantil? Tem-se o Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1.** Organização dos pré-indicadores, indicadores, núcleos de significação nº 1-. (ser e estar professor/professora na Educação Infantil).

SUJEITOS DA PESQUISA	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<b>PROFESSOR 1</b>	<i>“Desenvolver-se, despertar.”</i>	<i>“Desejo da criança, crianças cheias de desejos, saber como levar esta criança a despertar esse desejo”.</i>	Ser professor é estar atento a como a criança chega, perceber suas curiosidades, suas necessidades e usar a curiosidade da criança como mola propulsora de desenvolvimento.
<b>PROFESSOR 2</b>	<i>“Professora dinâmica planejando as coisas que vai fazer em sala de aula.”</i>	<i>“Dinâmica, buscando planejar diariamente inovando com criatividade”.</i>	Ser professor na Educação Infantil exige que o professor seja muito dinâmico e isso exige muito planejamento, para que cada aula seja lúdica.
<b>PROFESSOR 3</b>	<i>“Se doar, gostar, proteger, cuidar, educar.”</i>	<i>“Ser professor é ser como uma mãe”</i>	Ser professor é cuidar e educar como se tivesse ensinando o próprio filho, com comprometimento que a criança se desenvolva, o que exige do professor cuidar e educar como base do seu

			trabalho.
<b>PROFESSOR 4</b>	<i>“Dedicada, comprometida, competente.”</i>	<i>“Amo minha profissão, sou comprometida com meu trabalho, amo as crianças”.</i>	Ser professor de Educação Infantil é ter compromisso ético com a profissão, ser comprometido com o fazer pedagógico e, acima de qualquer coisa, gostar de crianças e respeitar suas especificidades.
<b>PROFESSOR 5</b>	<i>“Criativa”</i>	<i>“Gosto de trabalhar bastante com o lúdico, criatividade me define, usava outros espaços para dar aula, aproveitava o máximo outros espaços escolares e a musicalidade, musicalização.”</i>	Ser professor na Educação Infantil exige criatividade para propor situações de aprendizagem que sejam extra sala de aula e utilizar a musicalização como forma lúdica de ensinar, usufruindo dos espaços ao ar livre dentro e fora da escola.
<b>PROFESSOR 6</b>	<i>“Professora crítica do meu trabalho.”</i>	<i>“Busco sempre o melhor para meus alunos.”</i>	Ser professor na Educação Infantil exige constante reflexão na ação pedagógica, buscando sempre refletir sobre como tem sido o trabalho educativo e, a partir disso, buscar melhorar sempre o fazer pedagógico.
<b>PROFESSOR 7</b>	<i>“Dinâmico, pontual, exigente também.”</i>	<i>“Comprometimento, respeito à profissão.”</i>	Ser professor na Educação Infantil exige do professor autodisciplina, ética, comprometimento com o desenvolvimento das crianças.
<b>PROFESSOR 8</b>	<i>“Amorosa, ter disciplina.”</i>	<i>“Ser amorosa é uma maneira que eu tento ser com eles, para que conheçam e possam ter outra noção de como podem aprender outros modos de falar, de como podem aprender a cuidar do outro, então acredito que sou muito amorosa”.</i>	Ser professor na Educação exige do professor muita afetividade, empatia, pois, diante das demandas de indisciplina e falta de educação, só por meio de uma postura amorosa e carinhosa cativamos as crianças e conseguimos ensiná-las.
<b>PROFESSOR 9</b>	<i>“Persistente”</i>	<i>“Insisto até conseguir, nunca desisto de primeira.”</i>	Ser professor é ter consciência que ensinar na Educação Infantil requer ser persistente, insistente e acreditar que a criança sempre pode aprender, mesmo aquela que tenha certas dificuldades e não

			aprenda no mesmo ritmo das outras, o professor precisa insistir e persistir, mas nunca desistir daquela criança.
<b>PROFESSOR 10</b>	<i>“Disciplinador ”</i>	<i>“Eles estando não tenho como trabalhar, pois não prestam atenção naquilo que estou passando.”</i>	O professor de Educação Infantil precisa ser disciplinador para ensinar as crianças a se autorregular e desenvolver algumas competências e algumas funções, como a atenção, memória e percepção.
<b>PROFESSOR 11</b>	<i>“Afetividade, atencioso.”</i>	<i>“Sou afetivo, responsável, gosto de crianças, me deixo dominar pelo coração, profissão feminina.”</i>	Ser professor na Educação Infantil exige ter uma postura amorosa, que historicamente foi desenvolvida só por mulheres, que, por serem dóceis, acabam desenvolvendo o ensino com muito afeto, e as próprias crianças demandam uma postura mais emotiva por parte dos professores para lidar com as necessidades sociais e afetivas delas.
<b>PROFESSOR 12</b>	<i>“Aprendizagem ativa”</i>	<i>“Gosta de fazer atividades lúdicas, atrai muito pelo ver, não é só pelo falar, gosta muito de novidade e de trazer coisas novas pras crianças.”</i>	Ser professor na Educação Infantil é estar constantemente em aprendizagem, aprendendo sempre, para trazer novidades no campo dos recursos visuais, atrair a atenção das crianças e ter sempre novidades para elas.
<b>PROFESSOR 13</b>	<i>“Proativa, falta tudo.”</i>	<i>“Sempre está buscando, procurando fazer o melhor.”</i>	Ser professor na Educação Infantil é ser proativo tendo em vista haver muitas demandas, especialmente as de ordens pedagógicas e de recurso material, diante da falta de recursos é necessário muito proatividade para superar as demandas.
<b>PROFESSOR 14</b>	<i>“Amar, carinho, necessidades de cada uma.”</i>	<i>“Buscar amar cada criança, conhecer cada uma, eu vejo as dificuldades de cada uma.”</i>	Ser professor na Educação Infantil é, antes de qualquer coisa, se envolver com a história de vida de cada criança e aprender a amá-la e tratá-la com carinho e, assim, ensinar cada uma com muito carinho e estar atento às dificuldades da vida das crianças.

<b>PROFESSOR 15</b>	<i>“Carinhosa”</i>	<i>“Preocupa-se com a construção do conhecimento do aluno.”</i>	Ser professor na educação ser carinhoso durante seu trabalho educativo, o qual busca dar condições da criança aprender e desenvolver-se.
<b>PROFESSOR 16</b>	<i>“Competente, pontual, comprometida.”</i>	<i>“Necessidades dos alunos, eu gosto de cumprir o meu horário certinho, gosto de fazer tarefas.”</i>	Ser professor na Educação Infantil exige do professor a responsabilidade e o comprometimento ético, que tem como principal objetivo as necessidades educativas das crianças e isso deve ser feito por meio de condutas pedagógicas respaldadas de afeto e carinho, respeitando as necessidades da criança.
<b>PROFESSOR 17</b>	<i>“Exigente tradicional”</i>	<i>“Sou muito exigente com meus alunos, trato como se fossem meus filhos, tenho interesse que eles aprendam como eu tinha interesse como mãe que meus filhos aprendessem, sou carinhosa, sou amorosa, sou cuidadora, e sou muito comprometida com meu trabalho”.</i>	Ser professor na Educação exige do professor responsabilidade como uma mãe tem pelo filho ou devia ter, pois ele tem que ter responsabilidade e também dar responsabilidade à criança sempre com amor e respeito.
<b>PROFESSOR 18</b>	<i>“Cuidadora”</i>	<i>“Impor limites à maior prioridade na educação infantil, papel dos pais, demanda de alfabetização”.</i>	Ser professor na Educação Infantil tem sido um desafio diante das limitações familiares em se responsabilizarem pelo mínimo de educação dos filhos, e este fato acaba comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem mediante a demanda das crianças em ainda estarem em processo de socialização.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Como se percebe das 17 professoras e 1 professor ao falarem sobre ser e estar professor na Educação Infantil, temos as seguintes constatações: (5) professoras afirmam que o afeto, o carinho, a amorosidade e a afetividade são a principal característica que os descrevem; (3) definem-se como criativos; (2) afirmam ser exigentes, (2) consideram-se competentes- ter compromisso ético; (2) afirmam ser dinâmicos; (2) acreditam ser e estar ativos, proativos; (1) professora afirma ser cuidadora; (1) professora diz ser persistente.

Esses dados apontam que, do número total de sujeitos participantes da pesquisa –18 -, 5 são e estão profissionais cuja atividade de trabalho é marcada por uma postura fundada em aspectos que envolvem a afetividade, a amorosidade e o carinho. Na perspectiva histórico-cultural há uma ênfase a respeito da importância da emocionalidade para a aprendizagem e para a convivência em coletividade. Deprendemos, nas falas desses profissionais, que a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem é respaldada por uma relação de afeto, emoção. Sabemos que o desenvolvimento infantil se dá nas interações sociais e, em se tratando do ambiente escolar, as relações mediadas pelo professor são fundamentais para que a criança tenha as condições adequadas de desenvolvimento.

A esse respeito, Vigotski (2000, p.139) afirma que

[...]se fazemos alguma coisa com alegria, as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa, isso significa que, no futuro, procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo.

Nesse sentido, é importante que o professor de Educação Infantil tenha em suas proposições pedagógicas a consciência de que o processo de ensino-aprendizagem torna-se prazeroso à medida que o afeto é permitido ser vivido, experimentado nas situações de aprendizagens.

Tassoni (2000, p.150) discorre em seu trabalho que a afetividade é essencial na dinâmica dos espaços de aprendizagem:

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. As relações entre as professoras e alunos apresentadas nesta pesquisa evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem. As interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e emoções constituindo-se como trocas afetivas.

Aspectos evidenciados nas falas dos professores<sup>2</sup> nos mostram a aproximação da ação docente com a afetividade.

*“Busco amar cada criança, conhecer cada criança, eu vejo as dificuldades de cada uma” (PROFESSOR 14, 2019).*

---

<sup>2</sup> As falas dos professores, quando utilizadas no corpo do parágrafo, serão grafadas com destaque itálico, entre aspas, tamanho 12. As falas com mais de três linhas estão recuadas em 2 cm, em destaque itálico, entre aspas, fonte tamanho 11.

*“Ser professor na Educação Infantil é ser carinhoso durante seu trabalho educativo, o qual busca dar condições para a criança aprender e desenvolver-se” (PROFESSOR 15, 2019).*

O afeto é indispensável na atividade de ensinar, reconhecer que a afetividade está presente também na constituição do sujeito, na construção do conhecimento e nas relações de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, ele é importante na atuação pedagógica e na organização do processo de ensino-aprendizagem, não só reconhecer, mas compreender como o afeto se relaciona com os demais aspectos presentes no trabalho educativo. Percebemos que as ações educativas com as crianças são movidas por sentimentos de acolhimento, empatia, respeito, valorização do outro, pelo desejo, emoção, descoberta, curiosidade. Sendo assim, faz-se necessário incluir, na organização do processo de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, situações de aprendizagem que potencializem ou que propiciem o desenvolvimento da afetividade.

Para compreendermos o lugar da afetividade na organização do processo de ensino-aprendizagem, recorreremos a Wallon (1968), que explica que há uma diferença entre afetividade e emoção. Esta última é o resultado da manifestação da subjetividade, acompanhada de aspectos orgânicos. Um exemplo seria o bebê chorar ao sentir cólicas pela posição que fica após se alimentar, já a afetividade é ampla, tem relação com manifestações que envolvem aspectos psicológicos, funções psicológicas superiores e a própria emoção, aspectos biológicos.

Nesse sentido, a afetividade, segundo este autor, é um estágio mais avançado na criança quando esta já realiza associações com os elementos simbólicos, relacionando-se com os processos cognitivos, dessa forma acontece a maturação das emoções em sentimentos.

A compreensão da dimensão afetiva deve fazer parte do trabalho educativo uma vez que as situações sociais e de aprendizagem afetivas no ambiente escolar estão intimamente ligadas à qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas, estas facilitam a apropriação pela criança dos objetos culturais, já que elas irão conferir um sentido afetivo, subjetivo e objetivo.

Libâneo (2009) destaca que o estudioso e didata russo Davydov, a esse respeito acrescenta à Teoria da Atividade, formulada por Leontiev, mais um elemento – o desejo. Nesse sentido, a atividade, além dessa ser composta por necessidades, tarefas, ações e operações, acrescenta o desejo, enquanto núcleo básico de uma necessidade. Para Davydov, o desejo é o núcleo básico de uma necessidade, desejos transformam-se em necessidades.

Essas considerações são importantes quando as transportamos para o contexto da Educação Infantil, haja visto a preponderância das emoções e do desejo das crianças em desenvolver atividades. Davídov (1999, p.6), assim, defendia:

Acredito que o desejo deve ser considerado como um elemento da estrutura da atividade. (...) Necessidades e desejos compõem a base sobre a qual as emoções funcionam. (...) O termo desejo reproduz a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis de uma necessidade. (...) Em seus trabalhos, Leontiev afirma que as ações são conectadas às necessidades e motivos. Discordo desta tese. Ações, como formações integrais, podem ser conectadas somente com necessidades baseadas em desejos - e as ações ajudam na realização de certas tarefas a partir dos motivos. Por outro lado, os motivos são formas específicas de necessidades, no caso de uma pessoa que estabelece para si mesma uma tarefa e está realizando ações para realizá-las. Dessa forma, motivos são consistentes com ações. Ações são baseadas em motivos e o agir é possível se estiverem disponíveis certos meios materiais ou signos e símbolos. (...) É esta estrutura da atividade que tentei apresentar-lhes. (...) Os elementos são os seguintes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo) – todos se referindo à cognição e também à vontade.

Para este autor, existe uma estreita relação entre a afetividade e a cognição:

As emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para as todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. (...) A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo. (Davídov, 1999, p.7).

Assim sendo, a escola não deve evitar o espaço das emoções em seu ambiente. O professor deve permitir que a emoção se manifeste e seja nutrida pelos membros que compõem a comunidade escolar a fim de compreender seu funcionamento e não se deixar levar por ela, o que causaria problemas na evolução emocional da criança. "É a emoção que estabelece o vínculo entre o eu e o mundo humano; ela é o instrumento, o elo que proporciona o laço que une a vida orgânica à vida psíquica". (Almeida, 1999, p.49).

No entanto enfatizamos que, além da compreensão, é preciso uma postura reflexiva a esse respeito para não incorreremos numa romantização polarizada do processo de ensino-aprendizagem. Por se tratar de crianças pequenas, sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem envolve a dimensão do cuidado, assim como o educar, no entanto um não pode sobressair-se ao outro, nem aos demais aspectos que envolvem o trabalho educativo.

É importante que os profissionais que atuam na Educação infantil assim como as políticas públicas, as pesquisas nesta área e a gestão escolar que atua nesse e para esse segmento educacional estejam comprometidos com a efetivação dos objetivos da Educação Infantil, especialmente em articulação para reconhecer a criança como um ser histórico, social

e de direitos, e que se chegue ao consenso que cabe à escola promover as condições necessárias com vistas ao desenvolvimento infantil.

|O profissional que atua nesse segmento deve buscar desenvolver sua profissionalidade em consonância com os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais no qual está inserido, articulando-se ao ato de ensinar durante a proposição do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que não reproduzam apenas suas experiências pessoais e familiares, como se as crianças, alunos, fossem a continuidade de seus filhos. Já sabemos que as crianças não se desenvolvem de forma espontânea, natural, como algumas bases teóricas defendem que a criança, por si só, é capaz de desenvolver-se, numa visão naturalizante e biologizante do desenvolvimento infantil.

Constata-se a semelhança do ambiente da Educação Infantil ao da família, uma vez que neste segmento educacional é muito forte a ênfase dada ao cuidar e educar. Cerisara (2002) capta esta situação e reafirma que as práticas desenvolvidas nas duas esferas são bastante semelhantes, e prevalece a ideia de que a responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos é das famílias ou dos pais, mas muitos entendem que só cabe ao Estado assumir essa responsabilidade quando as famílias não conseguem arcar com ela sozinhas.

Fato analisado anteriormente e observado na fala “*impor limites é a maior prioridade na Educação Infantil, papel dos pais, demanda de alfabetização*” (PROFESSOR 18, 2019) pode ser constatado: que ser professor na Educação Infantil tem sido um desafio diante das limitações familiares em se responsabilizarem pelo mínimo de educação dos próprios filhos, este fato se reflete na qualidade do processo de ensino-aprendizagem mediante a demanda das crianças em ainda estarem em processo de socialização. Por outro lado, essa tomada de consciência do professor nos mostra o comprometimento e a compreensão que ele vem adquirindo sobre seu papel, enquanto sujeito na organização do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Arroyo (1994), o papel do professor de Educação Infantil tem mudado felizmente conforme os tempos estão mudando, especialmente porque:

A infância deixou de ser objeto de cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Estes fenômenos, estes fatos sociais, são fundamentais para que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador da infância. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeitos de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos. A nossa preocupação com a política de educação da infância não é por caridade, por amor, por afetividade, não é só por isso. É por consciência da

obrigação pública que nós temos frente à infância, diante da infância que passou a ser sujeito de direitos públicos e, conseqüentemente, criou obrigações públicas por parte do Estado. (Arroyo, 1994, p.89).

Não podemos perpetuar práticas alienadas, descontextualizadas, tomar esse segmento da educação básica apenas como repositório de crianças. É preciso mais, é preciso enxergar as necessidades das crianças, em suas especificidades, em suas singularidades. Não um vir a ser adulto, mas um sujeito do agora, que merece que se empenhem em seu desenvolvimento.

Neste contexto, a dimensão da educação escolar que objetiva à criança o direito do acesso ao conhecimento muitas vezes falha nesse objetivo, na maioria das vezes pela falta de domínio do conhecimento científico por parte do professor, que lança mão do senso comum, de muitos improvisos e de atividades corriqueiras, que em nada constituem o objetivo da Educação Infantil, o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral das crianças.

O professor necessita organizar intencionalmente um trabalho pedagógico para atuar na Educação Infantil, isso requer operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem e levar em consideração as especificidades da criança com a qual lida, conforme Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991), isso significa negar o papel passivo atribuído à criança e entendê-la não apenas como objeto, mas também como sujeito do desenvolvimento. E esta é "sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente" (Vigotski, 1984, p. 209).

Esses aspectos também são preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil ao priorizarem a capacidade dos professores de Educação Infantil em elaborarem e desenvolverem propostas pedagógicas considerando que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2013).

Conforme fundamenta também o RCNEI (Brasil, 1998) a respeito do papel do professor, vê-se uma nova demanda que implica a identidade profissional. Já que este orienta que o professor da Educação Infantil deve trabalhar com conteúdos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Precisamos entender que este profissional é polivalente e que precisa buscar formação ética, científica, política e filosófica, sejam elas na formação

inicial ou continuada, comprometendo-se com o conhecimento técnico-pedagógico e também com o apropriar-se do lugar profissional que as atuais conjunturas educacionais desse segmento demandam.

Diante das muitas demandas requeridas ao professor de Educação Infantil, vemos aqueles que se consideram: (2) exigentes, (2) competentes, com compromisso ético; (2) dinâmicos; (2) acreditam ser e estar ativos, proativos; (1) professora que diz ser persistente. Compreendemos que exigência, persistência, comprometimento ético e proatividade, aqui expressos nas falas dos professores, são colocados por parte daquelas professoras que, a fim de garantirem a ordem e a boa disciplina comportamental das crianças no momento das situações de aprendizagem, buscam trabalhar numa perspectiva mais tradicional, em que a criança está mais para passiva durante o processo de ensino-aprendizagem do que participativa, por acreditarem que as crianças aprendem mais quando já conseguem ter uma boa disciplina durante as experiências de aprendizagem.

A disciplina é relacionada à obediência como um conjunto de regras pré-elaboradas às vezes em parceria da professora com as próprias crianças, chamadas de “combinados”, é como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola. Nessa visão, as regras são imprescindíveis ao desejado ordenamento, ajustamento, controle e coerção de cada criança e da classe como um todo. Nesta perspectiva, a agitação, a manifestação, a inquietação, o questionamento, a discordância, a conversa ou a desatenção por parte das crianças são entendidos como indisciplina, já que se busca “obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade e a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor” (Wallon, 1975, p.379).

Contudo, sabemos que a vida social implica a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações e permitir o diálogo, a cooperação e a troca entre membros. A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes sujeitos que nela convivem.

Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como rotulações, regras chatas, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Mais do que submissão cega, a internalização e a obediência a determinadas regras podem levar as crianças a uma atitude autônoma e, como consequência, a liberdade, já que orientam e balizam suas relações sociais. Neste paradigma, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites.

## **Considerações finais**

Durante a investigação foi possível identificar que a organização do processo ensino-aprendizagem, no contexto da Educação Infantil, não acontece de forma sistemática, didática e teórico-metodológica o que percebemos foram práticas pedagógicas, consubstanciadas por alguns anos do fazer pedagógico, conformando, ou seja, dando “uma certa forma” prática para este processo.

A organização do processo de ensino-aprendizagem segundo os professores em primeiro lugar tem relações com a escolha de conteúdos e quais atividades de ensino serão realizadas para abordar estes, em segundo lugar, refletem sobre as possíveis aprendizagens que as crianças poderão alcançar e, por último, sem muita intencionalidade, observa-se se as crianças conseguiram entender os conteúdos trabalhados.

No entanto, a prática acaba camuflando o real lugar da intencionalidade didática, dos aspectos teóricos que fundamentam o porquê ensinar isso ou aquilo, o porquê de ensinar dessa forma ou de outra, estes porquês, geralmente, ficam sem respostas, tendo em vista a complexidade da organização do processo de ensino-aprendizagem para as crianças pequenas.

Há um conhecimento prático elaborado a partir das experiências cotidianas que ancoram a prática educativa. Podemos considerar que desprovida de certa profissionalidade, não necessariamente de intencionalidade, esta última está presente, mas de forma ingênua e simplista, em que o simples fato de elaborar por escrito um plano de aula com conteúdos, objetivos, procedimentos e avaliação configura-se em organização do ensino-aprendizagem.

Lamentavelmente a prática docente ofusca o lugar e a necessidade da profissionalidade, da necessidade de percepção, reflexão, avaliação na atuação teórico-prática da profissão. Compreende-se que a construção de uma base científica sólida, apreendida pelos professores que atuam na Educação Infantil, daria conta de atender de fato às condicionantes implicadas no processo de ensino, aprendizagem, desenvolvimento das crianças, sua apreensão, a eficácia profissional é uma proposta distante da realidade contextual, considerando o contexto e o fazer docente atrelados à teoria.

Acreditamos que o avanço em pesquisas que priorizem como objeto de estudo a organização do processo de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, com perspectivas ao desenvolvimento integral da criança poderá fomentar reflexões atinentes a importância do ensino-aprendizagem na Educação como forma de garantir um processo eficaz com vistas um processo humanizador.

## Referências

Aguiar, W.M.J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2006, 26(2): 222-245. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)

Almeida, ARS. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus.

Arroyo, M.G.O.(1994). Significado da infância. IN: *I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Anais*. Brasília: MEC. p. 88-92. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002748.pdf>. Acesso em:

Brasil.(1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. RCNEI-Brasília: MEC/SEF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: mar.2018.

Brasil. (2013).Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (DCNEI). In: *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília. . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: mar.2018.

Bogoyavlensky, D. N., & Menchinskaya, N. (1991). *A relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar*. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes.

Cerisara, A. B. (2002). *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).

Davídov, V.V. (1999). *Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade*. In: Hedegard, Mariane e Jensen Uffe Jull. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press.

González Rey, F.L.(2002) *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

Pasqualini, JC, Martins, LM. (2008). A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicol. educ.* São Paulo , 27(1): 71-100, dez. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso)

Pereira, A.S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1). Acesso em: 24 fev. 2020.

Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP.

Vigotski, L.S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1975). *Disciplina e perturbações do caráter*. In: *Psicologia e educação na infância*. Lisboa: Editorial Estampa.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Nidia Paula da Silva Braga – 60%

Adriana Rodrigues – 40%