



**FACULDADE CALAFIORI**

**IVONE DOS REIS RAMOS**

**Cuidar, Brincar e Educar com Afetividade ,em  
parceria com a família, na Educação Infantil**

**SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG  
2017**

IVONE DOS REIS RAMOS

**Cuidar, Brincar e Educar com Afetividade ,em  
parceria com a família, na Educação Infantil**

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori,  
como parte dos requisitos para a obtenção do título  
de Licenciado em Pedagogia.

**Orientador:** Professor Me. César Clemente.

**Linha de pesquisa:** Situações e Práticas  
Pedagógicas.

**SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG  
2017**

**Cuidar, Brincar e Educar com Afetividade, em  
parceria com a família, na Educação Infantil**

**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**AVALIAÇÃO:** ( ) \_\_\_\_\_

---

Professor Orientador: Prof. Me. César Clemente.

---

Professor Avaliador da Banca: Prof.

---

Professor Avaliador da Banca: Prof.<sup>a</sup>

**SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG  
2017**

Dedico este trabalho, com toda gratidão e amor aos meus pais, que sempre estiveram comigo, principalmente nos momentos quando deles necessitei.. São o meu alicerce, meu apoio, o meu tudo. Obrigada por conduzirem a mim sempre a caminhos do bem, à integridade e honestidade. Eu os amo muito!

Ao meu filho, que é minha LUZ, minha razão de lutas diárias. Um amor tão incondicional, que chega a doer no meu peito. Eu te amo, meu menino!!!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por cada passo que eu dei em direção a finalizar essa etapa tão importante de minha vida. Uma luta que está se concretizando, graças a DEUS. Obrigada, meu DEUS pela grandiosa força que me tens dado diariamente.

Ao meu orientador, César Clemente pela educação com que me tratou durante toda a orientação. A realização de correções ao meu trabalho com bastante disciplina. A ajuda em todo o contexto para que ficasse de forma coesa, enriquecida. O meu muito obrigada. Sempre me lembrarei de você, meu mestre!

A todos os professores, o meu agradecimento por cada aula, por cada ensinamento.

“Deve-se dar especial atenção ao desenvolvimento afetivo dos educandos, visto que o funcionamento total do organismo, em qualquer momento e circunstância, envolve uma significativa e indissociável parcela de sentimentos e emoções”.

(LUCK, 2005, p. 11)

RAMOS, I. R. Cuidar, Brincar e Educar com Afetividade, em parceria com a família, na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso, 2017.

## RESUMO

Tudo começou com a escassez de carinho e do brincar com a criança originada da Idade Média. Depois, essa mesma criança passou a ser cuidada por creches, maternal e jardim para que a mãe pudesse ingressar no mercado de trabalho ,por necessidades. Com o tempo, o direito de brincar se consolidou por meio de Legislações estrangeiras, e conseqüentemente nas instituições de Educação Infantil. Entretanto, nada de pedagógico havia sido trabalhado com a criança, o educar ainda não estava presente na Educação Infantil. Hoje, com o advento da Constituição Federal e demais Leis, o educar é um termo prioritário para a Educação Infantil. Entretanto, a relação educador/educando deve ter qualidade para que o educar se consolide de modo favorável ao aprendizado e desenvolvimento global da criança. Assim, para isso, a educação não se deve basear no tradicional, ou seja, na relação professor-aluno com grande afastamento, tanto físico, como de divisão de conhecimentos, em que o professor tudo sabia, o aluno nada sabia; ambos se comportavam como estranhos dentro de uma sala de aula, apenas com o propósito de transferência de conhecimentos e de aprendizagem. Atualmente, essa questão deve ser mudada, até porque a afetividade na relação professor-aluno faz toda a diferença. Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo geral apresentar as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem, compreendendo como acontece a relação afetiva entre professor e alunos. Faz-se jus ao tema pelo fato de que a autora diante de pesquisas e de experiências averiguou que a e afetividade na relação das crianças da Educação Infantil com o professor é algo que necessita ser estudado, pois um bom trabalho do profissional deve-se muito a essa relação. O trabalho foi uma pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** Brincar. Educar. Educação Infantil. Afetividade. Professor-aluno.

RAMOS, I. R. Caring, Playing and Educating with Affectivity, in partnership with the family, in Early Childhood Education. Completion of course work. Degree in Pedagogy. Calafiori College. São Sebastião do Paraíso, 2017.

#### ABSTRACT

It all started with the lack of affection and playing with the child from the Middle Ages. Later on, this same child began to be cared for by kindergarten, nursery and garden so that the mother could enter the labor market by necessity. Over time, the right to play has been consolidated through foreign legislations, and consequently in the institutions of Early Childhood Education. However, nothing pedagogical had been worked with the child, education was not present in Early Childhood Education. Today, with the advent of the Federal Constitution and other Laws, education is a priority term for Early Childhood Education. However, the educator / educator relationship must have quality so that the education is consolidated in a way favorable to the overall learning and development of the child. Thus, for this, education should not be based on the traditional, that is, on the teacher-student relationship with great distance, both physical and division of knowledge, in which the teacher knew everything, the student knew nothing; both behaved like strangers inside a classroom, just for the purpose of knowledge transfer and learning. Today, this question must be changed, because affectivity in the teacher-student relationship makes all the difference. Thus, the present research had as general objective to present the contributions of the affective relationship to the learning process, understanding how the affective relationship between teacher and students happens. The theme is due to the fact that the author, in the face of research and experience, has verified that affectivity in the relationship between children in kindergarten and the teacher is something that needs to be studied, since a good work of the professional is due to this relationship. The work was a bibliographical research.

**Keywords:** Play. To educate. Child education. Affectivity. Teacher Student.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Participação da família na Educação Infantil.....	44
Tabela 2	-	Professores e a família na Educação Infantil.....	45

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Uma roda portuguesa, exterior e anterior.....	16
Figura 2	-	Crianças no jardim da infância brasileiro.....	20
Figura 3	-	Trabalhadoras do Instituto de Resseguros do Brasil, primeira empresa brasileira a ter uma creche para filhos das funcionárias. ....	23

LISTA DE ANEXOS

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA UNICEF..... 72

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
A afetividade na Educação Infantil .....	11
1. CUIDAR, BRINCAR E EDUCAR .....	14
1.1 A evolução da infância / Educação Infantil .....	14
2. RELAÇÃO AFETIVA: A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	35
2.1 Evolução e importância da Educação Infantil .....	35
2.2 Definição e importância da família .....	37
2.3 A relação afetiva entre Educação Infantil e família .....	39
3. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	46
3.1 Afetividade na escola .....	46
3.2 Afetividade docente.....	50
3.3 A afetividade docente diante do desenvolvimento cognitivo do aluno.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	65
REFERÊNCIAS .....	67

## INTRODUÇÃO

Eu, Ivone dos Reis Ramos, iniciei minha trajetória escolar aos seis anos de idade na Escola Estadual Paula Frassinetti. Lembro-me que no começo das aulas eu chorava para voltar para casa com minha mãe, mas como ficava nas aulas não tenho nenhuma lembrança.

Na segunda série do ensino fundamental I, eu tive uma professora que se chamava Rosângela, ela ia se mudar para São Paulo e fez uma festa para os alunos, teve bolo e ela deu – nos um presente, era uma escova de dente que tinha um bichinho colorido embaixo, e eu me lembro-me que era o presente mais lindo que eu já tinha ganhado. Não tenho lembranças das aulas e de mais nenhum professor, eu sempre ia na secretaria buscar as folhas xerocadas, e o cheiro do stencil era bom .

No ensino fundamental II, as únicas lembranças que tenho é que achei o máximo aquelas trocas de professores, e que a professora de matemática era a Dona Maria Ordália, e era muito boa, e neste ano é professora do meu filho.

No Ensino Médio, no terceiro ano fazia parte da comissão de formatura, meus amigos eram basicamente os mesmos do começo da minha trajetória escolar ,e mais alguns que foram chegando ao longo do anos. Eu fiquei grávida do meu primeiro namorado três meses antes do término das aulas, mas terminei a ano ,no dia da formatura fiz uma homenagem ao nosso professor de geografia e diretor Geraldo ,pessoa por quem sempre tive grande respeito e admiração.

Casei-me no ano seguinte ,tive meu filho Luiz Eduardo no mesmo ano ,fiquei doze anos casada ,onde fui extremamente feliz, mas por alguns motivos, tomei a decisão de seguir em frente sozinha.Com aquela decisão ,eu não sabia muito o que ia passar, foram dias cruéis, mas eu tinha temor a DEUS ,e quando olhava para os olhos do meu filho, eu pensava que por ele eu não poderia desistir jamais.

Eu sempre trabalhei em casa de família como babá ,e depois de todas a mudanças em minha vida ,conversando com minha amiga Prescila, a quem tenho imensa gratidão e amor, ela disse que ia fazer uma faculdade ,aquelas palavras foram uma luz para meu ingresso na Faculdade Calafiori, que tinha disponível o curso de pedagogia ,era próxima da minha casa e eu não precisaria sair da cidade para estudar, porque as horas gastas com a viagem eram importantíssimas para estar com meu filho, e o curso era condizente com aquilo que eu

adorava fazer, lógico que num contexto diferente porém adorava estar com crianças.

Quando entrei na faculdade, eu pensei que ia sofrer e ter muitas dificuldades para aprender, mas a cada palavra dos professores, a cada coisa que eu aprendia, era um dos momentos mais incríveis que já senti, como é forte o poder do conhecimento.

DEUS na sua infinita bondade e amor por mim, colocou anjos para minha guarda e proteção, meus amigos e meus professores. Após algum tempo cursando a faculdade comecei a trabalhar numa escola particular, numa sala de maternal, com crianças de três anos e pude perceber o quanto é importante, não somente nesse idade, mas em todas, o afeto, a relação do professor com o aluno. Após muitas conversas com os professores, em especial meu orientador Cesar Clemente, decidi estabelecer esta pesquisa, quais os benefícios da criança cultivada com carinho pelo professor.

## **A afetividade na Educação Infantil**

O conceito de infância como um período especial do desenvolvimento, em que o indivíduo deve ser cuidado, protegido e supervisionado, é bastante recente ao se tratar da história da ciência (CÓRIA-SABINI, 2010). É que a criança em épocas bem distantes não era percebida como uma criatura que necessitava ter infância. Esse fato pode ser facilmente observado por figuras de livros, quadros, documentos que retratam a época, onde os trajés enfatizam a criança como um pequeno adulto, pois adultos e crianças se vestiam da mesma maneira.

Com a chegada do capitalismo, percebe-se uma crescente preocupação com a infância (CRUZ, 2000). Naquele período, as instituições escolares tinham como função abrigar e cuidar das crianças, pois os pais iam para a guerra, enquanto as mães tinham que trabalhar fora para sustentar a família, além do que elas ficavam em período integral (CRUZ, 2000).

Até esse momento, a criança não sabia o que realmente era brincar, apenas era cuidada. Diante de Legislações estrangeiras, o direito de brincar da criança foi perpetuado, e assim nas instituições de Educação Infantil as crianças além de cuidadas puderam brincar, vivenciar o lúdico de forma prazerosa e divertida.

Entretanto, o educar ainda não se fazia presente nas Instituições de Educação Infantil, vindo a se consolidar mediante a Constituição Federal, e consequente com a Lei n. 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Assim, hoje as instituições de Educação Infantil apresentam um trabalho pedagógico bem realizado voltado para o desenvolvimento pleno das crianças e de sua aprendizagem, entretanto para que tal procedimento realmente se efetue com qualidade há grande dependência de uma boa relação entre o educador/educando, ou seja, da afetividade diária entre eles.

Em anos anteriores, para se tornar um bom profissional da educação, um verdadeiro educador, bastava ter conhecimentos e uma didática bem conduzida, ou mesmo ministrar boas aulas e pronto. Todo o restante era de responsabilidade do gestor escolar ou da família do educando. Atualmente, este é o cenário caótico de uma instituição que queira oferecer qualidade na educação.

Já faz parte do senso comum dizer que os professores estão buscando novos caminhos. Daqui para frente, o professor deverá multiplicar suas ideias, conectar-se às mudanças, tornando-se atualizado e atendendo às exigências do mercado.

Os alunos somente aprendem bem, se o professor for o exemplo vivo deste tipo de aprendizagem; por certo, a educação permanente significa ampliação notável dos campos profissionais do professor, mas haverá cobrança cada vez maior no sentido de que se trate efetivamente de educação, e não de ofertas duvidosas, sobretudo de ofertas pobres para os pobres; o educador profissional será, sobretudo o especialista em educação permanente, no duplo sentido: alguém que vive estudando no ritmo da própria vida e alguém dedicado a oferecer chances aos outros que disto também precisam. Mas, tudo isso se baseando no fator afetividade na relação do professor-aluno dentro da sala de aula.

Diante disso, do exposto acima se aponta o tema: Afetividade na Educação Infantil.

E com esse tema segue-se o problema da pesquisa a ser trabalhado: A afetividade faz toda a diferença no processo de aprendizagem e desenvolvimento global da criança da Educação Infantil?

A proposta deste estudo é apresentar as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem, compreendendo como acontece a relação afetiva entre professor e alunos. Apresentará como objetivos específicos: relatar sobre o cuidar, brincar e educar na evolução infantil e da Educação Infantil, fazendo uma correlação; destacar a afetividade docente de forma eficaz e significativa e a afetividade do professor diante do desenvolvimento cognitivo dos alunos e de sua aprendizagem.

Faz-se jus ao tema pelo fato de que a autora diante de pesquisas e de experiências averiguou que a e afetividade na relação das crianças da Educação Infantil com o professor é algo que necessita ser estudado, pois um bom trabalho do profissional deve-se muito a essa

relação. Desta forma, estudar essa questão passou a ser de grande importância à pesquisadora, haja visto que também quando estudante teve uma educação tradicional, sem afeto por parte de seus educadores, e assim a mesma pretende conscientizar pedagogos e futuros profissionais da educação em favor de uma educação baseada na afetividade. E conseqüentemente, os resultados de seus estudos poderão contribuir de forma grandiosa para a melhoria no processo ensino aprendizagem, sobretudo ao que se refere ao desenvolvimento global da criança.

Os recursos metodológicos a serem utilizados para a pesquisa serão através de um levantamento bibliográfico.

Para Marconi e Lakatos (2001, p. 43-44), a pesquisa bibliográfica,

[...] trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações, avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

Já para Cervo et al., (2007, p. 60-61),

[...] a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Quando é realizada independentemente, percorre todos os passos formais do trabalho científico.

O trabalho foi organizado em três capítulos:

No primeiro capítulo, fez-se a exposição de alguns termos como cuidar, brincar e educar que se relacionam entre a evolução da história da infância e da Educação Infantil.

No segundo estabelece a relação escola e família.

No terceiro capítulo, fez-se a apresentação da afetividade na relação educador/educando.



## 1 CUIDAR, BRINCAR E EDUCAR

O presente capítulo destacará a evolução histórica da infância com os seus direitos, sendo que esses se confundem com a evolução também histórica da Educação Infantil, cujos termos enfáticos são cuidar, brincar e educar. O primeiro termo, cuidar ao que se refere à criança, esta não foi muito cuidada pela família, até o surgimento da creche, vista como um meio e instituição assistencialista para que as mães pudessem trabalhar. Após tais ocorrências, foi perpetuando, por meio de Legislações estrangeiras, o direito de brincar da criança, mais propriamente apenas no começo do século XX, sendo que a Educação Infantil como um todo, creche, maternal e jardim; também uniram em suas ideias, o cuidar e o brincar. Entretanto, foi apenas após a Constituição de 1988, que a Educação Infantil adquiriu o propósito de educar a criança de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. E atualmente, os três princípios; cuidar, brincar e educar se juntam em prol da qualidade do desenvolvimento global da criança e de sua aprendizagem com qualidade. Assim, nas próximas páginas serão mostradas como todo esse processo ocorreu.

### 1.1 A evolução da infância/Educação Infantil

O tratamento ofertado às crianças e os entendimentos sobre a infância estão profundamente relacionados às práticas e costumes culturais da sociedade em cada período da história.

Segundo Ariès (1981, p. 156),

[...] na sociedade medieval o sentimento de infância, não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

Philippe Ariès (1981) defende a ideia de que a sociedade medieval não percebeu a infância como se verifica na atualidade. Através da observação de materiais pictóricos, trajes, objetos, jogos e brincadeiras, vê-se que a criança era um ser apontado como alguém possuidora de caráter incompleto e apenas depois de muito tempo, passou-se a ser sondada em suas peculiaridades.

De acordo com Cruz (2000, p. 45), assim que “deixava o cueiro, ela se vestia como os outros homens e mulheres. Nada nos trajes medievais a separava do adulto, embora a roupa mostrasse a hierarquia social”.

Os estudos de ARIÈS (1981) revelam que as crianças possuíam um tratamento carinhoso e próprio da idade, somente nos primeiros anos de vida, quando eram dependentes para viverem. Após desmamarem tardiamente iam imediatamente para a convivência dos adultos para que estes lhes passassem conhecimentos. As crianças aprendiam determinadas atividades ajudando os adultos e também observando o que faziam no dia a dia. Tinham convívio com a família, mas também com pessoas de outras famílias, sendo que em ambas era visto como aprendiz.

O teórico traz também em suas pesquisas, que a sociedade europeia medieval, aproximadamente no século XII, não representava em quadros as crianças, ou mesmo quando eram reproduzidas, apareciam vestidas em trajes similares aos dos adultos da classe social em que estavam incutidas.

Estudos realizados por pesquisadores constataram que adultos e crianças se misturavam diante dos mesmos jogos, brincadeiras e nos mesmos ambientes. “Acreditava-se que a criança era alheia à sexualidade, portanto, os gestos e alusões feitas pelos adultos não tinham consequência sobre ela” (MARCILIO, 2007, p. 57).

A criança era simplesmente cuidada, não havendo absolutamente nenhum carinho, vínculos afetivos voltados à mãe ou pai. A relação entre a criança e seus pais era algo sem intimidade, algo sem emoção (ROSEMBERG, 2004). E desde bem pequena a criança era inserida no mundo do trabalho e começava a ter algum valor social quando conseguia produzir. Assim, as crianças eram tratadas como pequenos adultos, um adulto em miniatura, não havia brincadeiras para crianças, trajes para crianças, tudo que as envolvia era referente ao mundo dos adultos.

Ao chegar ao século XV, as crianças que estavam na faixa etária entre 7 e 9 anos de idade passaram a aprender de modo direto, ou seja eram postas em casas alheias com o objetivo de serem educadas e conheciam atividades domésticas.

Até o século XVI, as mães pobres viam os filhos como obstáculo pelo fato de que precisavam trabalhar para se manterem. Assim, continuavam a oferecer seus filhos a amas e, quase sempre, não voltavam para apanhá-los. A realidade era que, quando as crianças não faleciam, eram deixadas em asilos (ROSEMBERG, 2004).

Havia a chamada “roda”, originada na Itália, mas que depois se espalhou por todo o Continente europeu, a qual se situava do lado de fora de conventos, feita por um cilindro oco

de madeira e com uma abertura por onde era colocada a criança enjeitada. Essa ação era realizada inicialmente por mulheres nobres, era como se estivessem oferecendo a criança a Deus, sendo que quem cuidava das crianças eram freiras. A Figura a seguir ilustra a Roda dos Expostos:



**Figura 1** - Uma roda portuguesa, exterior e interior.  
**Fonte:** Paula, 2014.

A Roda dos Expostos assim se fazia presente:

Rodava-se a roda e as crianças eram deixadas ali onde se acionava uma campainha para que a rodeira viesse buscá-la. Muitas vezes estas crianças chegavam desnutridas portadoras de doenças degenerativas e recebiam cuidados médicos para tentarem sobreviver. As crianças que ainda não eram batizadas recebiam o batismo que era feito com máxima urgência pelo padre ou em alguns casos, visto que a criança não tinha chances de sobrevivência, este era realizado pela ama. Após receber os devidos cuidados, a criança era enviada aos cuidados por uma ama seca ou encaminhadas as famílias estéreis e estas, não tinham direitos assegurados por lei. A criança Exposta, não poderia usufruir qualquer bem ou herança que lhe fosse herdada pela família receptiva. As crianças que permaneceriam com as Amas, mais tarde, a partir dos 7 anos em média, havia a preocupação com a ocupação dessas crianças. No caso dos meninos com um ofício geralmente mecânico como sapateiro, ferreiro ou lavrador e das meninas como empregadas. Os meninos também tinham a possibilidade de serem enviados para as Companhias de Marinheiros ou de trabalharem com Arsenais de Guerra (MARCILIO, 2007, p. 59).

Como se pode averiguar a infância naquela época era extremamente sofrida, as crianças não possuíam direitos legais, não sabiam o que era o brincar, pois, na mais tenra idade, eram preparadas para o trabalho, não sabiam o que era o amor maternal, viviam ‘jogadas’, principalmente aquelas que eram enjeitadas. É interessante explicar que “o processo da roda era algo urbano, pois no meio rural, as crianças eram utilizadas como mão

de obra, portanto, não havia tanto abandono e pelo contrário, eram essas famílias que mais adotavam crianças expostas.” (MARCILIO, 2007, p. 62).

Apenas no século XVII, as crianças começaram a ser notadas pelos adultos, devido à cristianização dos costumes da época, sendo que ARIÈS (1981) comenta em sua obra que a atenção dada às crianças era denominada de “paparicação”. Devido às ideias dos eclesiásticos, as crianças eram vistas como “anjos”, e assim houve a necessidade das mesmas serem protegidas de todo o mal que o mundo dos adultos representava, por meio da educação moral (ARIÈS, 1981).

Assim, em meio a toda a “paparicação” à criança, o Estado começou a estar presente na vida desse ser, até que diante desse cenário, foram surgindo as creches.

Vê-se, que antes do surgimento das creches havia a chamada “roda”, que se situava do lado de fora de conventos, feita por um cilindro oco de madeira, na qual havia uma abertura por onde era colocada a criança enjeitada. Esse cenário causava certo desconforto pelas péssimas condições, e, portanto surgiram as creches. A palavra creche, de origem francesa, possui como significado manjedoura e foi empregada para nomear a primeira instituição originada há mais de duzentos anos, em 1767, por Padre Oberlin na França, para guardar e abrigar crianças pequenas vistas como necessitadas pela sociedade daquela época (ABRAMOWICZ, WASKOP, 2001).

Kishimoto (1999, p. 12) explica de forma mais detalhada o porquê do surgimento das creches:

As péssimas condições desses estabelecimentos motivam o aparecimento de algumas experiências como a do Pe. Frédéric Óberlin, na França. Esse religioso, (...) para atender crianças de sete a oito anos funda uma escola primária em 1769. Mas ao verificar a situação das crianças menores que ficam abandonadas em virtude da ausência da mãe, requisitada no trabalho do campo, Óberlin cria, com o auxílio de Sara Benzet, exímia na arte de tricotar, uma escola para as crianças menores de sete anos. A partir daí surge a primeira instituição francesa que pleiteia, além da função social de proteger as crianças, a seleção de educadoras meigas e delicadas para desenvolver atividades educativas, com o uso de estampas de histórias sagradas e História Natural, trabalhos manuais, Ciências e Geografia, canto e desenho. Conhecida como “escola para tricotar”, a instituição de Óberlin. Divulgada em 1794, pela Convenção Nacional de França, chama a atenção do público, propiciando a criação de novos estabelecimentos.

É interessante comentar que a creche de Padre Oberlin não era apenas assistencialista, mas possuía planejamentos educativos quanto às crianças daquela época, como por exemplo,

História Natural, Ciências e Geografia, canto e desenho, além de trabalhos manuais, denominada de “escola para tricotar”.

Como se pode verificar, as crianças no período medieval não possuíam o direito de serem crianças, de brincar. Com a chegada do capitalismo, percebe-se uma crescente preocupação com a infância. Nesse período, as creches tinham como função abrigar as crianças, pois os pais iam para a guerra, enquanto as mães tinham que trabalhar fora para sustentar a família.

É interessante comentar que, até o momento, “foram necessários muitos séculos para que a humanidade chegasse à conclusão de que a criança é um ser em desenvolvimento e, em muitos aspectos, diferentes do adulto” (OLIVEIRA, 2005, p. 113). Assim, essa revelação trouxe ricas inovações à Pedagogia Infantil:

- No final do século XVIII, na França, surgiu a escola maternal para crianças maiores de três anos de idade, que trabalhava o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2005).

- Em 1840, na Alemanha, Froebel criou o jardim de infância, instituição gratuita e de caráter assistencial criado para as crianças ricas e pobres, a que trabalhava a estrutura familiar e os cuidados com a infância (OLIVEIRA, 2005).

Na Revolução Industrial, houve um grande avanço em todo o mundo através de tecnologia, fábricas, indústrias, além de uma pequena preocupação com a infância, devido às mulheres começarem a trabalhar nas fábricas e não terem com quem deixar os filhos.

Assim, no século XX, diante da creche, maternal e jardim da infância, que é a composição da Educação Infantil; foram surgindo os documentos estrangeiros mais destacados na trajetória da concepção atual da criança como possuidora de direitos, são eles: a Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra em 1924 (DDC), a Declaração sobre os Direitos da Criança em 1959 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Esses documentos têm um só compromisso: o direito de a criança ter infância, o direito de brincar (MARTINS, 2012).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (em anexo) (DUDC) apud ANTUNES (2003, p. 43), sancionada pelas nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, da qual o Brasil é signatário, foi reconhecida para que a criança “possa ter uma infância feliz (...)”. Em seu princípio 4º está estampado que: “a criança tem direito a crescer e criar-se com saúde, alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequada, e à mãe devem ser proporcionados cuidados e proteção especiais, incluindo cuidados médicos antes e depois do parto”.

Destaca-se também no 7.º princípio: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito”.

A criança, para ser reconhecida como portadora de direitos, deve ser poupada de certas situações, como o trabalho infantil, a realização de ações que somente os adultos podem efetuar, enfim precisa ser cidadã digna de ter uma qualidade de vida própria para ela, com lazer, muita brincadeira, tempo para se sujar em parques e não ser explorada ou mesmo obrigada pelos adultos a certas atitudes, e ter garantia e acesso também à educação de qualidade.

No Brasil, quando a creche, maternal e jardim da infância chegaram foram por motivos bem diferentes da maioria dos países. Enquanto, como se viu, nos outros países essas instituições serviam para as mulheres terem condições de trabalhar nas indústrias, no Brasil até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe nessas instituições praticamente não existia, como enfatiza Oliveira (2005, p. 91),

[...] no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas ‘rodas de expostos’ existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Essa situação modificou-se depois da segunda metade do século XIX com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República. Esses dois fatores, somados às taxas de mortalidade infantil da época, motivaram a busca de novas soluções. Diante desse quadro, surge uma solução vista como paliativa: “a criação de creches, asilos e internatos, vistos nessa época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres” (OLIVEIRA, 2005, p. 92).

O surgimento das creches, maternal e jardim de infância no Brasil ocorreram, com forte perfil assistencialista, no final do século XIX, voltadas para atender às crianças de baixa renda. Tais instituições não se preocupavam com a questão pedagógica e educacional, voltaram-se unicamente para cuidá-la (BRASIL, 1998).

Diante desse contexto é essencial destacar a fundação dos dois primeiros jardins- de-infância, um no Rio de Janeiro em 1875 e outro em São Paulo em 1877, sendo que eram entidades privadas, destinadas às crianças dos extratos sociais mais elevados, na faixa etária

de três a seis anos de idade, com o desenvolvimento de uma programação inspirada em Froebel.

O jardim de infância de 1875 provocou uma grande mudança na educação do Brasil, como revelou um artigo do Jornal Cruzeiro, quatro anos depois da data. O texto retratava “um chalé expressamente construído e mobiliado para o Jardim de Crianças” (KRAMER, 2005, p. 23), o qual era muito bem visto pelo imperador e inúmeras autoridades. A Gazeta de Notícias noticiou, em 1881, que “Sua Majestade retirou-se à 1 hora da tarde, tendo antes visitado todas as dependências do estabelecimento e manifestado sua satisfação por vê-lo tão bem montado e em tão lisonjeiras condições” (KRAMER, 2005, p. 23). Esse jardim da infância foi criado por um médico e educador Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897) e sua esposa, Carlota, tendo como nome, Colégio Menezes Vieira, o qual funcionava no Centro do Rio de Janeiro. A instituição oferecia os ensinamentos primário, secundário e profissional em três sistemas, desde internato, semi-internato e externato, sendo declarado como o primeiro jardim de infância do Brasil.

O educador, Menezes Vieira se baseou nas ideias do pedagogo Friedrich Froebel (1782-1852), que havia organizado o primeiro kindergarten, ou seja, jardim de infância na Alemanha em 1837. Antes da instituição em comento, nenhuma outra havia dado certo no Brasil, tanto que a partir desse, outros foram surgindo. Exemplos: Bernardino de Almeida, fundou uma escola para crianças pobres em 1881, o professor Hemeterio José dos Santos criou, o Colégio Froebel e em 1888, Maria Guilhermina Loureiro Andrade fundou o Kindergarten Modelo (KRAMER, 2005, p. 24).



**Figura 2** – Crianças no jardim da infância brasileiro.  
**Fonte:** Nadal, 2017.

Em 1896, vinte e seis anos depois da criação do primeiro jardim de infância privado, é criado o primeiro jardim de infância público em São Paulo, pertencente à Escola Normal Caetano de Campos. Em 1909, é a vez do Rio de Janeiro contar também com o seu primeiro jardim de infância público (NATAL 2017).

A implantação dos jardins-de-infância no Brasil gerou muitos debates e posições contraditórias. Alguns setores sociais receberam essa influência com muito entusiasmo, pois acreditavam que ela traria vantagens para o desenvolvimento infantil. Outros criticaram a criação dos jardins de infância, apontando seu aspecto discriminatório, uma vez que eles se assemelhavam às salas de asilo francesas, voltadas apenas para cuidar das crianças.

Outros, ainda, criticaram os jardins-de-infância por serem prejudiciais à unidade da estrutura familiar ao estimularem e facilitarem a saída das crianças muito cedo de seu ambiente doméstico.

A Proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de 1889, trouxe também modificações das questões sociais. A preocupação com a saúde pública e com assistência à infância motivou investimentos na área da infância, produzindo organização em vários serviços. Por exemplo: Instituição de Proteção e Assistência à Infância, criado em 1899; Departamento da Criança, criado em 1919; criação de várias escolas infantis e jardins de infância. “Esse investimento na área da Educação Infantil resultou no crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo o Brasil” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 481).

Embora tivesse ocorrido certo investimento na área da Educação Infantil, ele não foi muito significativo. O grande investimento na época estava concentrado no ensino primário, que atendia apenas uma parte da população em idade escolar (OLIVEIRA, 2005).

Dessa forma, no Brasil, na segunda metade do século XIX, iniciou-se a implantação de indústrias. A mão de obra masculina era voltada para o campo e assim permaneceu em grande maioria, e muitas mulheres foram trabalhar nas indústrias e não tinham onde deixar seus filhos. Como alternativa restava deixá-los com parentes ou com outras mulheres que se propunham a cuidá-los por dinheiro. De acordo com Rizzini (2003, p. 56),

[...] no Brasil, em 1840 houve um grande aumento das fábricas de tecido e como mulheres e crianças ganhavam salários inferiores aos homens, era cada vez maior o número de mulheres e crianças na indústria e também como forma de amenizar a pobreza.



A revolução industrial, ocorrida na época, trouxe muitas transformações a todas as esferas da sociedade. As mulheres que também eram mães trabalhavam até doze horas por dia para ajudar no sustento da casa.

As modificações sociais verificadas em decorrência das novas, e sempre em mudança, estruturas de trabalho afetaram profundamente a organização familiar e provocaram o afastamento da figura materna, que passou a deixar a casa e o filho, para trabalhar fora (RIZZO, 2006, p. 32).

A partir da industrialização e da expansão do capitalismo houve a necessidade de criar um local para deixar os filhos das operárias.

Com a crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, fundições e outras atividades, surgiram outras formas mais formais de serviços de atendimento das crianças. Eram organizadas por mulheres da comunidade, que não tinham instrução formal, mas adotavam outras atividades.

No começo dos anos 1900, por volta de 1908, teve início a creche popular no Brasil, que era direcionada aos filhos de operários. Algum tempo depois foi criado o Departamento da Criança, pelo Instituto e Assistência à Infância, a responsabilidade caberia ao estado, o atendimento da criança começa a ser apontado para solução de problemas sociais.

O século XX chegou trazendo transformações sociais significativas, no Brasil e no mundo: a urbanização e a industrialização. Contudo, também nos grandes centros urbanos elas provocaram mudanças na estrutura familiar tradicional em relação aos cuidados com as crianças. A industrialização alterou a estrutura familiar, uma vez que separara fisicamente o local de trabalho do local de moradia. Com as mães brasileiras inseridas no mercado de trabalho, quem cuidaria de seus filhos, até porque as crianças precisariam ficar o dia todo sendo cuidadas. Assim, as mães trabalhadoras brasileiras encontraram a solução para esse problema buscando ajuda de algum membro da família ou pagando para as criadeiras, mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro.

Depois de muitos embates, a mulher conseguiu atenção dos patrões quanto aos cuidados dos filhos. Entretanto, “tal ajuda foi concedida como um favor prestado, um ato de caridade, e não como um direito” (OLIVEIRA, 2005, p. 94). Os empresários ofereceram tais benefícios não por os terem reconhecido como um direito das mães trabalhadoras, mas como uma política para conter os movimentos operários.



**Figura 3-** Trabalhadoras do Instituto de Resseguros do Brasil, primeira empresa brasileira a ter uma creche para filhos das funcionárias.

**Fonte:** Nadal, 2017.

Alguns empresários reconheceram a criação das creches e escolas maternas junto às fábricas como uma estratégia vantajosa, especialmente por provocar o aumento de produção por parte da mãe” (OLIVEIRA, 2005, p. 95). Essas solicitações operárias eram voltadas aos proprietários das empresas e, após certo período, foram direcionadas ao Estado e simbolizaram a exigência pela fundação de creches, parques infantis, escolas maternas sustentadas pelos órgãos do governo.

O povo brasileiro não teve a criação das creches e escolas maternas das creches e escolas maternas como benefícios concedidos gratuitamente. Foi uma conquista dos operários que passaram a protestar contra as condições de vida e de trabalho, que nesta época não eram muito boas, ou podendo dizer precárias. Os empresários tentando enfraquecer o movimento começaram a criar creches para os filhos dos operários. As instituições em destaque, nessa época ofereciam às crianças um trabalho assistencialista, era um lugar em que se oferecia proteção e uma assistência médico ambulatorial. As crianças não tinham um atendimento direcionado para a educação e para o desenvolvimento intelectual e afetivo.

Durante muito tempo, as creches e escolas maternas no Brasil serviram como uma forma de combater a pobreza e a mortalidade infantil, mas tendo como foco a libertação das mulheres para desenvolverem suas atividades profissionais no mercado de trabalho.

O papel da mulher na nossa sociedade passa por modificação que se liga à história da creche, repercutindo no âmbito da família no que se refere à educação dos filhos, uma vez que a mulher deixa de ser dona de casa para ingressar no mercado de trabalho, assume outras atividades e passa a necessitar de ajuda para cuidar dos filhos e da educação dos mesmos.

De acordo com Rosseti-Ferreira (2006, p. 23),

[...] em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido, na realidade, por doações. Esse Departamento possuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação a proteção à infância no Brasil, fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos, concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança, uniformizar as estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil.

O Departamento da Criança no Brasil foi criado no Rio de Janeiro, por um médico, Arthur Moncorvo Filho, como uma instituição fundamental ao auxílio das mães mais necessitadas juntamente com seus filhos que necessitavam de auxílio para terem uma qualidade de vida melhor.

Em 1922, o Estado organizou o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. As conclusões foram de que a creche tinha como finalidade: combater a pobreza e a mortalidade infantil; atender os filhos da trabalhadora, mas com uma prática que reforçava o lugar da mulher no lar e com os filhos; promover a ideologia da família.

As creches e escolas maternas eram propriedades das empresas, os empresários passaram a perceber algo vantajoso em razão do aumento da produção das mães. As mulheres operárias reivindicavam além de ter um ambiente para deixar seus filhos perto do trabalho, facilitação à amamentação durante o horário de serviço.

Em 1922 no Rio de Janeiro, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidos temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infância (OLIVEIRA, 2005, p.97).

A partir do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, nota-se a consagração de propostas que vinham aqui sendo desenvolvidas desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança. Outra inovação foi que, “em 1923, foi publicada a primeira regulamentação do trabalho da

mulher, prevendo a instalação da creche e de salas de amamentação durante a jornada das empregadas” (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

A rápida urbanização ocorrida nesse início do século XX gerou um problema de falta de infraestrutura urbana em termos de saneamento básico e moradia. Nesse cenário, a creche foi valorizada como um mecanismo de manutenção da mão de obra operária, que geralmente habitava ambientes insalubres e estava ameaçada pelas epidemias.

Rosseti-Ferreira (2006, p. 25), retratam em sua obra que,

[...] durante o governo de Getúlio Vargas, especificamente durante o período conhecido como Estado Novo (1937-1945), o Estado assume oficialmente as responsabilidades na esfera do atendimento infantil, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde. A rede pública de creches no Estado de São Paulo aparece ligada ao Serviço de Assistência Social, serviço estruturado a partir de 1950 para organizar as doações feitas a indivíduos carentes e a entidades filantrópicas. Nesse período, tanto nos Estados quanto nos municípios, entidades filantrópicas recebiam auxílio governamental para manter suas obras assistenciais. Porém, não havia um compromisso por parte do poder público estadual em criar e manter entidades que atendessem às crianças provenientes de camadas populares. Inicialmente, a ajuda pública era restrita.

Na década de 40, ocorreu um desenvolvimento expressivo quanto à quantidade de instituições governamentais voltadas para o atendimento das crianças pequenas. Tais instituições apresentam um perfil baseado no higienismo, na filantropia e na puericultura, próprio da época. As instituições escolares supracitadas, portanto, eram elaboradas com o intuito de saúde. O dia a dia de funcionamento das mesmas era planejado tendo como incumbência o trio, lactário, enfermagem e higiene do ambiente físico.

Rovai (2005, p. 30) explica que,

[...] nesse momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940, Instituto Nacional de Assistência em 1942, Projeto Casulo e vários outros. O estado de bem-estar social não atingiu todos da população da mesma forma, trazendo desenvolvimento e qualidade só para alguns. A teoria foi muito trabalhada, mas pouco colocada em prática. Neste sentido, as políticas sociais reproduzem o sistema de desigualdades existentes na sociedade.

No ano de 1942, o Departamento Nacional da Criança, que pertencia ao Ministério da Educação e Saúde, fundou a denominada Casa da Criança. “O discurso médico prevalecia, mas a preocupação já não era apenas combater a mortalidade infantil: era preciso, também,

combater a marginalidade e a criminalidade, que envolviam as crianças populares mais carentes” (OLIVEIRA, 2005, p. 100).

Em 1943, o então presidente Getúlio Vargas criou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), passando a ser obrigatória a criação de creches em empresas que empregassem mais de 30 funcionárias. Cabe relatar, que creche ainda era meramente assistencialista e de benefício exclusivo das mulheres trabalhadoras e não como um direito de qualquer trabalhador, ou principalmente a própria criança.

No ano de 1950, eis que chegou ao Brasil, Salvador, Bahia, o sistema de creche em tempo integral fundada por Anísio Teixeira, a Escola Parque. “Os alunos atendidos nessa instituição estudavam em um período nas chamadas Escolas-Classe e no turno complementar praticavam atividades diversificadas na Escola Parque” (MARTINS, 2012).

A ideia de Anísio Teixeira era que estas creches de tempo integral fossem como um semi-internato, ou seja, os alunos entrariam às sete e meia da manhã e sairiam às quatro e meia da tarde, mas que tivessem uma educação integral, ou seja, que desenvolvessem inúmeras habilidades de estudo, de trabalho, de vida social, recreação, enfim oportunidades completas de vida. Rovai (2005, p. 32) revela que,

[...] também mereceram destaque, como experiências de escolarização em tempo integral, os Ginásios Vocacionais organizados em São Paulo (década de 1960). Os Ginásios Vocacionais duraram 8 anos, de 1962 a 1969, sendo que ao longo do período foram implantadas seis unidades, sendo uma na capital (São Paulo) e em cinco cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. Os Ginásios Estaduais Vocacionais foram instituições de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso entre 11 e 13 anos.

As instituições que cumpriam o seu trabalho em tempo integral passaram a ser mais solicitadas por mães que trabalhavam o dia todo, como as domésticas, operárias, funcionárias públicas e as que trabalhavam no comércio. Começa, então, a haver um problema de acesso a tais serviços (ROSEMBERG, 2004). Nesse contexto, a demanda de crianças começa a superar a oferta do serviço.

Assim, a partir de 1950, tanto nos estados quanto nos municípios, entidades filantrópicas recebiam auxílio governamental para manter suas obras assistenciais, não havendo compromisso por parte do poder público estadual nem para manter e nem para criar estas entidades. As ideias de Oliveira (2005, p. 100) resumem bem o trabalho desenvolvido pelas creches na primeira metade do século XX:

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas, e principalmente religiosas. Em sua maioria, essas entidades, com o tempo, passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas. O trabalho com as crianças nas creches tinha sim um caráter assistencial-protetoral. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Já no início dos anos de 1960, a procura por creches aumentou muito e o governo paulista decidiu que o estado cuidaria dos internatos e os municípios dos semi-internatos. E na década de 1970, as creches eram muito valorizadas por diversos setores sociais em função das seguintes questões:

O crescimento do operariado; o começo da organização dos trabalhadores rurais para reivindicarem melhores condições de trabalho; a incorporação crescente da mulher da classe média no mercado de trabalho e a redução dos espaços urbanos próprios para brincadeiras infantis e a preocupação com a segurança (OLIVEIRA, 2005, p. 101).

Como se pode verificar pela citação de Oliveira (2005), as instituições de tempo integral na década de 70 eram valorizadas, pois as mulheres de classe média também se iniciaram no mercado de trabalho, e assim a procura passou a ser grande. Pesquisas realizadas em grandes capitais do país, daquele período, revelaram que a maioria dos movimentos por creches na periferia das cidades era composta por empregadas domésticas. Já as classes média e alta, influenciaram decisivamente para a expansão da rede particular de Ensino Infantil para crianças de 0 a 6 anos.

A Lei n. 5.692/71 retratou em seu bojo transformações para a área ao ordenar que os programas favoreceria para que as crianças de idade inferior a 7 anos obtivessem educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições semelhantes.

Os movimentos operários e feministas expandiram-se durante toda a década de 80 lutando pela democratização do Brasil e pelo enfrentamento às evidentes desigualdades sociais. De acordo com Martins (2012, p. 1)

[...] na década de 1980, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS)<sup>1</sup> no Rio de Janeiro, (projeto político da esfera estadual), e

---

<sup>1</sup> Centros Integrados de Educação Pública - Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses. Foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme (MENEZES, 2001, p. 2).

os Centros de Educação Integrada (CEIS)<sup>2</sup> em Curitiba (projeto de iniciativa municipal) que funcionam até hoje.

Nos grandes centros urbanos, a oferta de instituições infantis não respondia à demanda, o que fez com que ampla parcela da população de mães que precisavam trabalhar reivindicasse mais creches. Como resultado de tais movimentos, houve um aumento no número de instituições conveniadas com os governos municipal, estadual e federal. Entretanto, a quantidade ainda era insatisfatória.

Assim, para responder à pressão social, o governo, em vez de continuar investindo na ampliação do número de instituições, incentivou outras iniciativas de atendimento à criança pequena, como programas assistenciais de baixo custo e precariamente instalados. E consequentemente ocorrendo nos anos 80, inúmeros problemas referentes às creches:

Ausência de uma política global e integrada, a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde, predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau, insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade (KUHLMANN, 1998, p. 45).

O direito da criança à educação que respeite seu processo de construção do pensamento é instituído em documentos legislativos, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Assim, na década de 80, foi reconhecido o direito à educação às crianças que frequentavam creches, não bastando somente o cuidado com a saúde e a integridade física.

Até a Constituição de 1988, a criança com menos de sete anos não tinha direito assegurado à escola. A partir da nova Constituição, a Educação Infantil, ofertada em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 6 anos), passou a ser considerado um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família.

A Constituição trouxe avanços significativos acerca do direito à educação das crianças pequenas, entretanto, a questão foi tratada somente em relação ao acesso, deixando de lado a qualidade do atendimento prestado pelas instituições, como atividades pedagógicas e a afetividade entre o professor/criança.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu Inciso IV, do artigo 208, inclui o direito da criança à Educação Infantil, o qual explicita que “O dever do Estado com a

---

<sup>2</sup> Centros de Educação Integrada - Criados na década de 1980 em Curitiba, sendo que atualmente há em todo o Brasil, principalmente no Estado de São Paulo, no qual é compreendido como um espaço de cuidado e educação, em que ficam as crianças de famílias de baixa renda, cujas mães necessitam trabalhar (MONÇÃO, 2015, p. 5).

Educação será efetivado [...] mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1988).

Percebe-se que, a partir de então, a infância no Brasil percorre um grande caminho para conseguir ser legitimada, conquistando o direito e a garantia de obter um atendimento educacional diferenciado do modelo antigo, no qual era apenas feito o guardar e cuidar.

A Educação Infantil terá objetivos educacionais, cuidado e assistência, atendendo crianças de zero a três anos e onze meses e passarão atender também crianças entre quatro a seis anos e onze meses, transformando em uma trajetória contínua e única. Serão mantidas pelos recursos vindos do orçamento da seguridade social e prestando ajudas assistenciais às faixas menos favorecidas.

Artigo 205. A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Desde o surgimento, às creches e escolas maternais adotaram como dever as questões de guarda, alimentação e higiene das crianças, e só foi visto com um olhar diferenciado quando passaram a fazer parte da educação básica.

A história das instituições infantis no Brasil foi construída com base na criação de instituições com fins assistencialistas, voltadas apenas para o cuidar da criança. Esse cuidar assumido por elas envolvia a alimentação, a higiene básica e a proteção contra os perigos do ambiente e contra epidemias da época. Porém, não se preocupavam com a qualidade das interações que ocorriam em seu interior, entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto. Não se preocupavam também, com a qualidade dos atendimentos prestados, por exemplo, se eles estimulariam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O cuidado desenvolvido pelas instituições infantis representava uma estratégia no combate à pobreza. Dessa maneira, as instituições não recebiam investimentos significativos. Em vez disso, eram precariamente instaladas, apresentando escassez de recursos materiais. Os profissionais não recebiam formação adequada, trabalhavam com alta proporção de criança por adulto e o dia todo.

A busca pela qualidade nos atendimentos prestados pelas instituições de Educação Infantil veio posteriormente. Com aumento de mulheres no mercado de trabalho, de carteira assinada, por estarem asseguradas pela previdência social, gera uma relação basicamente



econômica, com mães preocupando-se com o bem estar de seus filhos, com a qualidade de vida dos pequenos.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) Lei n. 8.069/90, torna-se um referencial muito importante no Direito da Infância e Juventude no Brasil. Com a criação da Lei, os municípios passaram a ter responsabilidade pelos direitos da infância e adolescência, através do Conselho Municipal, do Fundo Municipal e do Conselho Tutelar.

Rosseti-Ferreira (2006, p. 28) explicam que,

[...] na década de 90 do século XX, o Estado brasileiro vê na privatização das empresas estatais o caminho para resolver seu problema de déficit público, não tentando resolver com um projeto mais abrangente de ampliação industrial. Com essa situação, na educação, tem-se aumentado a instituição de programas de tipo compensatório, dirigido às classes carentes. Esse programa requer implementação do sistema de parceria com outras instituições, já que o Estado está se retirando de suas funções.

Em 1996, chega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, Lei n. 9394/96, que representa uma conquista histórica ao estabelecer que a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica. Dessa maneira, a atual LDB ampliou o conceito de Educação Básica, que passa a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, a Lei definiu que em todos os municípios brasileiros, as creches não poderiam ser mais interligadas às Secretarias de Ação Social, e passariam a não ter mais caráter assistencialista.

E a partir da Lei em comento, a Educação Infantil passa a ser vista por um crescente número de profissionais da área e de outras áreas, como uma ponte para a formação integral do cidadão. É tratada como assunto prioritário no Brasil por parte dos governantes e das organizações da sociedade civil. A obrigação do estado não é só criar vagas, mas, assegurar uma escola de qualidade que prepare nossas crianças para a vida, para a cidadania e para o mercado de trabalho.

Em suma, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituíram e assim definiram que as creches são para crianças de 0 a 3 anos de idade, e as pré-escolas são para crianças de 4 a 6 anos de idade. Anteriormente a essa menção, “o termo creche era vinculado a um serviço oferecido à população de baixa renda e a pré-escola era voltada para crianças maiores” (GONÇALVES, 2006, p. 4). A primeira instituição funcionava integralmente, e a segunda funcionava de forma semelhante ao da escola, ou seja, em meio período. A creche era mantida por órgãos de caráter médico/assistencial; já a pré-

escola a órgãos ligados ao sistema educacional. Atualmente, essa divisão não é mais admitida, deve ser realizada somente pela faixa etária.

Em 1998, com o documento Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998), a concepção cuidar e educar se unem em prol de uma Educação Infantil de qualidade, como se pode verificar pelos dizeres do documento em questão:

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 23/24).

Essa nova concepção é extremamente importante para a criança, pois ao mesmo tempo em que o educador de uma creche está ensinando a criança a ter hábitos de higiene, por exemplo; ele pode estar desenvolvendo atividades pedagógicas que o fará desenvolver suas habilidades e vice-versa.

E em 2005, com a Lei Federal n. 11.114, deu-se como ponto principal a matrícula obrigatória das crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Portanto, aqui nesse ponto, a Educação Infantil, formada pela creche e pré-escola que partiu de um trabalho exclusivamente assistencialista, foi gradativamente se tornando uma área educacional, até chegar à união das duas concepções. Além disso, a Educação Infantil é hoje uma instituição, junto com a família, de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Em 2013, com a Lei n. 12.796, os pais que têm criança de 04 anos de idade passam a ter o dever de matriculá-la na Educação Básica, portanto, não sendo mais uma escolha da família, mas sim um dever instituído por Lei, em seu artigo 6º: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade” (BRASIL, 2013).

Na Educação Infantil estão incorporados os projetos, discursos, teorias e práticas enraizadas nesse histórico e, é nesse contexto, que a intercessão de subjetividades e práticas traz comportamentos, experiências, configura formas de agir, pensar e sentir; e possibilita a identidade e a diferenciação da escola no conjunto das instituições sociais.

Na Educação Infantil, competência, sensibilidade e compromisso precisam caminhar juntos para que a construção de um trabalho pedagógico de qualidade, que envolva também os pais, possa assegurar os direitos da criança. Não é por acaso que a frequência à Educação Infantil é considerada pela UNICEF um dos fatores para medir ou avaliar a situação da infância (IDI – Índice de Desenvolvimento Infantil). Para este órgão internacional, a Educação Infantil é reconhecida como um espaço de promoção do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, de garantia dos direitos da criança, pois é esperado que este espaço possa assegurar a proteção aos maus-tratos, à violência dos adultos, à discriminação, a provisão à alimentação, assistência, cuidados com a saúde e a própria educação e a participação da criança na socialização, inserção na cultura e exercício da cidadania como sujeito de direitos. Logicamente, todas as atividades devem ser previamente elaboradas e discutidas com todos os educadores da escola de tempo integral.

A atitude de educar deve estar presente juntamente com preceitos que conduzem a formação integral das crianças. Deve-se proporcionar a elas obter o total conhecimento próprio em função do mundo. Diante disso, Saltini (2009, p.33) comenta que “educar é um meio pelo qual o homem possa construir-se como pessoa em termos de ser e não de ter, ocupando o seu potencial do sentir e do pensar. ”

Com certeza, a Educação Infantil deve preparar-se junto a um grupo de profissionais específicos para elaborarem um projeto com as crianças menores, considerando que as mesmas para conseguirem o desenvolvimento global de suas capacidades precisam assegurar relações com pessoas possíveis de apreciarem e assimilarem sua subjetividade e traços próprios de cada idade. Sousa (2006, p. 49) afirma que:

O professor (educador) obviamente precisa conhecer a criança. Mas deve conhecê-la não apenas na sua estrutura bi fisiológica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como ela faz ali na escola.

É de extrema importância destacar que as crianças na Educação Infantil estão sujeitas a aceitarem e perpetuarem uma relação cordial e afetiva com o educador. E, que conforme revela Saltini (2009, p.89), as mesmas “desejam e necessitam ser amadas, aceitas, acolhidas e ouvidas para que possam despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado. ”

Sensações e afeto das crianças logicamente evidenciarão as situações voltadas ao desempenho escolar das mesmas, porque a relação combinada com o meio exerce papel imperioso na aprendizagem, e em uma criança com problemas emocionais é provável constar

no maior número das ocorrências, que elas manifestem dificuldades em alguma área do desenvolvimento infantil, em se tratando de outras sem os mesmos distúrbios emocionais. Também Monteiro (2003, p.11) ao analisar a avaliação do desempenho, traz que:

Uma criança, com problemas emocionais, enfrentando dificuldades em suas interações com o meio físico e social, não deverão apresentar o mesmo nível operatório de outra, de mesma idade cronológica e sob condições de existência mais favoráveis, pois a afetividade regula os processos e equilíbrio que se desenvolvem entre a assimilação e a acomodação.

A Educação Infantil sempre deve estar preparada a atender, acolher, conviver e saber trabalhar também com a adversidade de alunos. A função do educador dentro da sala de aula é essencial para compreender e solucionar inúmeras adversidades, contudo, a escola também deve propiciar a base ao educador para que este possa exercer o seu trabalho de modo efetivo e eficaz. Dessa forma, como explica Sousa (2006, p. 51),

Ao lado dos cuidados com a saúde, a nutrição, a guarda e a proteção, indispensáveis para atender a criança em qualquer faixa etária, o trabalho educativo requer adequados recursos materiais e humanos e uma proposta capaz de propiciar o desenvolvimento infantil. Esta proposta, revestida de conteúdos que poderão variar de acordo com a idade da criança, deve considerar os fatores sociais e culturais de cada grupo e as experiências de vida de cada um.

A Educação Infantil como extensão do lar da criança, deve oferecer total apoio ao aluno no sentido de sentir - se bem, acarinhado pelo educador e não como se ela estivesse em um ambiente simplesmente para aprender (CLEMENTE, 2006). Ela realmente precisa ter um arsenal de infraestrutura e de atividades pedagógicas bem avaliadas para que a educação cumpra aquilo que promete, alcance seus objetivos de forma prazerosa.

Cada instituição da Educação Infantil, ao ser implantada, como é de práxis, deverá ter seu projeto pedagógico, sendo que em seu bojo estão as características diferenciadas, próprias; baseadas nos aspectos culturais, realidade econômica e necessidades da comunidade presente em cada uma.

Nos dias de hoje a Educação Infantil além de uma necessidade é um direito, comprometida com os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças que atende. Souza (1996) descreve a preocupação atual com a educação e o cuidado com o futuro destas crianças, o seu desenvolvimento tornando-se um cidadão crítico e superando obstáculos na vida. Essa socialização das crianças desde cedo é muito importante e isso fará

diferença no futuro, tornando-as pessoas participativas, que sabem enfrentar situações diversas, resolver conflitos, enfim, desenvolver melhor sua aprendizagem enfrentando seus próprios problemas. Entretanto, para que tudo isso realmente se concretize, na Educação Infantil há necessidade de bons educadores que percebam o seu trabalho, a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças, além da afetividade construída entre educador/educando, sendo esse o assunto do próximo capítulo.

## **2 RELAÇÃO AFETIVA: A importância da família no processo ensino aprendizagem na educação infantil**

Será mostrada sucintamente a evolução da Educação Infantil e sua importância atual para as crianças, diferente do que foi descrito no Capítulo anterior que foi revelado minuciosamente. Fez-se necessário esse esboço a fim de apontar como as duas instituições, Educação Infantil e família, são primordiais para o desenvolvimento global da criança, principalmente ocorrendo afetividade entre elas.

### 2.1 Evolução e importância da Educação Infantil

A criança demorou algum tempo para ser observada, diante de suas próprias particularidades. Mas também, esse tempo foi bem demorado, como aponta Ariès (1981, p. 23) ao afirmar que, “a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo”.

Desta forma, as creches possuíam apenas um caráter assistencial, caritativo e de favor as famílias, visando apenas guardar e proteger a criança e atendê-la nas suas necessidades básicas, não havia atividades pedagógicas, não havia jogos e nem brincadeiras com esse intuito.

Na Revolução Industrial, houve um grande avanço em todo o mundo através de tecnologia, fábricas, indústrias, além de uma pequena preocupação com a infância, devido às mulheres terem que trabalhar para manterem seus lares que se encontravam desprovidos da assistência dos homens. Contudo, esse carinho de “cuidar” das crianças se enquadrava somente àquelas crianças, cujas mães trabalhavam, pois, as crianças que precisavam trabalhar, eram humilhadas, exploradas em fábricas de tecidos, carvoeiros e não tinham a infância protegida.

Segundo Oliveira, como se viu até o momento, “foram necessários muitos séculos para que a humanidade chegasse à conclusão de que a criança é um ser em desenvolvimento e, em muitos aspectos, diferente do adulto” (2005, p. 113).

O século XX chega trazendo transformações sociais significativas: a urbanização e a industrialização. A urbanização e a industrialização, nos grandes centros urbanos provocaram mudanças na estrutura familiar tradicional em relação aos cuidados com os próprios pequenos. A industrialização alterou a estrutura familiar, uma vez que separara fisicamente o

local de trabalho do local de moradia. Com as mães inseridas no mercado de trabalho, quem cuidaria de seus filhos?

As instituições infantis eram, portanto, entendidas como um mal necessário, planejadas como instituições de saúde. A rotina da instituição era organizada em função de triagem, lactário, envolvendo auxiliar de enfermagem e enfatizando o interesse com a higiene do ambiente físico (MARTINS, 2012). Portanto, não eram instituições voltadas a trabalhar pedagogicamente a criança, mas a cuidar da mesma, até porque as mães necessitavam trabalhar.

Essas instituições passaram a ser mais procuradas por domésticas, operárias, trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. Começa então um problema de acesso a tais serviços (ROSEMBERG, 2004). Nesse contexto, a demanda de crianças começa a superar a oferta do serviço.

Tamanho era o número de mulheres que começaram a se ingressar em atividades laborativas, que houve a necessidade de creches para que os filhos fossem cuidados, enquanto elas trabalhavam.

Dessa forma, alguns empresários reconheceram a criação das creches e escolas maternas junto às fábricas como uma estratégia vantajosa, especialmente por provocar o aumento de produção por parte da mãe (ROSEMBERG, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases publicada em 1971, Lei nº 5.692, trouxe mudanças para a área, ao dispor que: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

O direito da criança à educação que respeite seu processo de construção do pensamento é instituído em documentos legislativos, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

Até a Constituição de 1988, a criança com menos de sete anos não tinha direito assegurado à escola. A partir da nova Constituição, a Educação Infantil, ofertada em creches e pré-escola, passou a ser considerado um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. “A creche é, assim, pela primeira vez na história do nosso país, reconhecida como um serviço de natureza educacional, devendo atender crianças de até três anos” (PRIORI, 1995, p. 43).

A história das instituições infantis no Brasil foi construída com base na criação de instituições com fins assistencialistas, voltadas apenas para o cuidar da criança. Não se

preocupavam com a qualidade dos atendimentos prestados, por exemplo, se eles estimulariam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Atualmente, a importância da Educação Infantil é grandiosa para a criança e principalmente para o seu futuro. Esse período é a chave mestra para que ela se enriqueça de motivação, para querer saber sempre mais e mais, sendo que é por meio da professora da Educação Infantil, diante de sua função instrutiva e formadora que o processo se dará.

A criança ao chegar à Educação Infantil ainda está presa ao ambiente de sua casa, sentindo-se confusa em estar com outras crianças e com pessoas com quem não possui intimidade. Assim, na faixa etária da Educação Infantil a criança ainda não possui autonomia, carece se socializar, se desenvolver mais, precisa começar a aprender sobre muitas outras coisas, a se preparar para o mundo, e a Educação Infantil, quando bem trabalhada, hoje; oferece exatamente toda essa necessidade à criança que nela está.

A Educação Infantil é um chamado para que a criança perceba tudo que está a sua volta, tudo de que necessita para o seu futuro e tudo que precisa adquirir para se desenvolver de forma biológica, psicológica e social. Apesar de ser o início de toda uma formação pedagógica, a Educação Infantil é a base para que a criança tenha um desenvolvimento global sábio e uma aprendizagem futura de qualidade.

## 2.2 Definição e importância da família

Não há como negar que a família seja o alicerce, o instituto central de qualquer sociedade.

O Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2006, p. 312) informa que “a família se constitui em um grupo de pessoas aparentadas que vivem na mesma casa; em geral, corresponde ao pai, à mãe e aos filhos.”

No entanto, a sua concepção abrange uma complexidade muito maior, reflexo do processo dinâmico em que vive a sociedade.

Segundo pesquisas, o termo família pode sofrer mudanças conforme a sociedade e a cultura, entretanto historicamente o conceito mais comum é o da família nuclear formada por um casal e seus filhos, não interessando se há ou não poligamia, poliandria, licença sexual ou qualquer outro tipo de interferência ou adicional, a partir do momento que a unidade casal e seus filhos sejam mantidos.



Em 1969 por meio da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, instituída na Costa Rica, o termo família é assim designado em seu artigo 17: “A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e deve ser protegida pela sociedade e pelo Estado”.

Em se tratando do Brasil, é de costume destacar tradicionalmente que família é formada de pais e filhos unidos por um casamento regulado pelo Estado. Mas, a partir de 1988, por meio da Constituição Federal, em seu artigo 226 foi expandido esse conceito, admitindo “como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL, 1988), além da união estável entre homem e mulher.

A família pode ser estruturada pelo casamento como também pela união estável, ou, ainda, por um dos genitores e sua prole. Família não será mais estruturada somente por meio do casamento formal que é o composto por marido, mulher e filhos.

A família não é um mero fenômeno natural, mas principalmente, uma instituição social que vem se submetendo a mudanças através dos tempos, apresentando formas e finalidades diversas, ainda que num mesmo tempo e lugar, dependendo do grupo social observado.

O papel da família é de total importância para que uma sociedade possa viver em harmonia. Nesse processo de transformação, a família teve de evoluir para se adequar às mudanças sociais. É certo que a sociedade ainda não está preparada para essas transformações, mas isso não impede esse processo de evolução.

A família é de suma importância para o alicerce social, pois é nela que o ser humano ainda criança aprende as primeiras lições, adquire caráter e inicia a construção de uma nova sociedade. Veloso declara que,

[...] é no meio familiar que o indivíduo tem seus primeiros contatos com o mundo externo, com a linguagem, com a aprendizagem e aprender os primeiros valores e hábitos. Tal convivência é fundamental para que a criança se insira no meio escolar sem problemas de relacionamento disciplinar, entre ele e os outros. (2014,p.19)

A Constituição Federal, em seu artigo 205 revela que, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 1). Além disso, no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases são apresentados os seguintes dizeres: “a educação é dever da família e do Estado” (BRASIL, 1996, p. 01).

Se a família diante de documentos legislativos nacionais atuais possui responsabilidade com a educação, é essencial que as instituições família/escola, aqui no caso,

Educação Infantil; tenham uma relação afetiva que produza e perpetue uma educação de qualidade.

### 2.3 A relação afetiva entre Educação Infantil e a família

Os valores da família brasileira foram alterados profundamente no final do século XX, início do século XXI. O que se tem hoje quanto à formação familiar é uma série de mudanças e conceitos novos de família. Assim, vê-se atualmente,

[...] a mudança do conceito da família, o qual o ambiente escolar deve se inteirar para saber lidar com as novas alterações e arranjos que a mesma se encontra. Hoje a redução da taxa de fecundidade resulta em famílias menores, houve um aumento do crescimento de separações e divórcios, o aumento das mulheres no mercado de trabalho e de famílias chefiadas por mulheres, famílias ampliadas e recompostas onde o homem e/ou a mulher tem um filho de outra união, casais de gays e lésbicas que vivem juntos e contribuem para o surgimento de novas configurações domésticas e homens que conseguem a guarda de seus filhos e vive com eles. (OLIVEIRA, VIEIRA E BARROS, 2010, p.34).

Diante de tanta diversidade no núcleo familiar, se torna-se claro que hoje a sociedade não possui apenas determinada tipo de família, ou mesmo a tradicional, que era pai/mãe/filhos; mas vários tipos de famílias estruturadas de maneiras distintas e que estas instituições devem ser averiguadas e analisadas sem absolutamente nenhum preconceito, pelo fato de que o conhecimento de sua formação é essencial para uma relação afetiva entre a família e a instituição escolar, Educação Infantil. Muitas vezes, esta indicação colocada nas famílias são modos de não procurar esta aproximação entre família e Educação Infantil, o que resulta com toda certeza em uma exclusão do aluno e também da família do ambiente escolar, repercutindo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Nas famílias, independentemente de sua composição, o que interessa são os valores, as virtudes e a educação passada à criança, mesmo que esta esteja inclusa em um modelo de família não tradicional.

Leite e Gomes (2008) trazem que a instituição familiar é primordial para o desenvolvimento da criança, independentemente de sua composição. É justamente no ambiente familiar que a criança tem suas primeiras percepções do mundo externo, com a linguagem, com o aprender os primeiros valores, virtudes e costumes. Tal convivência é essencial para que a criança se introduza no ambiente escolar sem traumas, sem problemas quanto a disciplina, com afetividade com o professor e os coleguinhas de sala, dentre outros.

Mas, apesar da família, atualmente, não ver o filho como uma miniatura de adulto, como ocorria em épocas remotas, ainda sempre deixa a desejar em apoiá-lo e motivá-lo na escola, talvez devido à correria de um mundo capitalista, ou talvez por comodidade em pensar que é somente a escola que traz conhecimentos e educação aos filhos. Tiba retrata que,

[...] atualmente, sabe-se que há dois tipos de famílias, aquelas que demonstram interesse pela vida escolar de seus filhos, fornecem um lugar para estudar, guardar os materiais, integrando-os ao processo educacional e participando ativamente das atividades da escola, sempre que possível; e aquelas que consideram sua participação como dispensável e preferem omitir-se do processo escolar. (2002,p.45)

Como se vê pela citação de Tiba (2002) há família que oferece todo apoio ao filho na escola e há aquela que simplesmente se omite por vários motivos, desde comodidade até por correria do dia a dia.

Entretanto, a partir do momento em que pais e escola anseiam pelo sucesso da criança, é preciso que se entendam. Comumente, a escola culpa a família pela falta de apoio, e a família culpa a escola por não ensinar como eles querem. Assim, alimenta-se uma “bola de neve”, ou seja, uma instituição joga a culpa na outra e vice-versa e simplesmente não resolvem as causas dos problemas que vão aparecendo. Ambas ficam no dilema “eu acho”, “eu não tenho certeza”. Se essa relação é complicada, agrava-se quando a criança está na Educação infantil, a cobrança é mais intensa de ambas as partes, pelo fato de que os pais estão iniciando o processo de afastamento da criança e a escola está procurando fazer desse processo algo não traumático (CORRÊA, 2011).

Para que não ocorram conflitos, a família deve ter interação, de certa forma afetiva com a instituição escolar, desde que o filho se inicie na Educação Infantil, principalmente porque a fase deste período é a mais importante para o desenvolvimento físico e mental da criança, para sua aprendizagem; é a fase que se prepara a criança para que, ao chegar ao Ensino Fundamental, ela se sinta segura. Diante disso, é fundamental buscar o envolvimento da família no âmbito da Educação Infantil, no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos filhos. Tiba (2002, p. 45) traz que,

[...] a participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante em seu desempenho escolar. E, além de que o diálogo entre a família e a escola tende a colaborar para uma maior estabilidade no desempenho escolar, é possível considerar que a relação entre a criança e os pais tenha uma ligação íntima com o desempenho escolar.

Esta relação inicia desde os primeiros momentos da integração da criança no meio da Educação Infantil, quando os pais entregam seus filhos e a instituição escolar recebe os alunos, havendo muitos sentimentos que envolvem esse processo. A mãe vai para o trabalho, deixa a criança na instituição da Educação Infantil contando com a certeza que a mesma estará sendo bem cuidada e educada.

Aos seis anos, as crianças ainda são acompanhadas por um adulto, que geralmente é o pai ou a mãe, e no percurso entre a casa e a escola, conversam sobre os professores, sobre os colegas, e sobre as atividades. Segundo Corrêa (2011, p. 2), também é,

[...] nessa época que o fluxo formal e informal de informações e solicitações entre a família e escola costuma ser maior do que quando a criança é menor, pois é nessa idade que se inicia uma nova etapa na escola.

Ao terem confiança em deixarem seus filhos com os educadores, os pais, tanto de classes baixas, médias e altas, possuem expectativas de que seus filhos serão estimulados no sentido de aprenderem, de serem observados, bem cuidados, alimentados, respeitados e queridos. Novamente Corrêa explica que,

[...] os professores também esperam a colaboração dos pais e um maior envolvimento deles com as atividades dos filhos. As expectativas de pais e mães em relação ao futuro são fatores que podem cooperar ou não para que estas crianças estejam motivadas para um bom desempenho escolar. (2011, p.2)

A busca de uma boa relação entre Educação Infantil e família, mesmo aquelas em que a mãe trabalha fora, deve fazer parte de qualquer trabalho educativo, tendo como foco a criança. Com isso, a escola está exercendo uma função educativa junto aos pais, informando, aconselhando e buscando melhores soluções para que a família e a escola, em colaboração mútua, promovam a educação da criança, uma aprendizagem prazerosa. Essa interação tende a enriquecer e facilitar a vida escolar da criança (CORRÊA, 2011).

A interação entre família e Educação Infantil não deve ser focada somente em reuniões sobre determinados assuntos em meio a contatos agilizados, mas acontecer diariamente, quando a família participaria de situações regulares na escola. Franco explica que,

[...] participar mais das atividades escolares da criança não se resume apenas a ir às reuniões quando convocados. A escola deve despertar nos pais o interesse pelo desenvolvimento educacional dos seus filhos através de encontros que não se destinam a falar de notas ou fazer reclamações, mas

para promover a troca de informações e a conscientização de que esta relação escola / família deve ser contínua. (2015,p.3)

Ressalta-se que se ocorresse uma parceria entre família e Educação Infantil mais produtiva, mais afetiva; tudo seria mais fácil quanto ao aprendizado e desenvolvimento da criança, contudo essa relação traz barreiras o que resulta em dificuldades. Para que tais situações deixem de ocorrer é essencial que a instituição educadora ofereça condições para que a família se sinta interessada e motivada em realizar visitas no seu ambiente para observar e discutir a respeito do rendimento escolar do filho e exercer o seu dever de estimuladora da construção do conhecimento.

A equipe de educadores da Educação Infantil devem também propor níveis de participação dos pais em comum acordo entre eles: Podem entrar na sala junto quando acompanham as crianças? Podem ajudar nas saídas? Podem contribuir nas festas da escola? Podem montar oficinas com a participação dos avós e outros familiares?

Há instituições de Educação Infantil que a mãe, ou mesmo os pais, podem, no horário do almoço, tomar a refeição com os filhos na instituição (CLEMENTE, 2006).

Entretanto, Corrêa aponta que,

[...] alguns cuidados são fundamentais para que a criança perceba os pais na escola, no dia-a-dia, seja comunicando-se com a professora através da agenda, seja visitando o filho no horário do almoço ou participando das atividades, ou seja, pais integrados com a proposta diária da escola.(2011,p.1)

Uma ótima ideia para elevar a qualidade da educação pública nacional seria encaminhar a Educação Infantil até aos anseios das famílias, à cultura nela existente e revelar os processos construtivos do desenvolvimento de cada criança.

Segundo Wenzel,

[...] esta parceria consiste em família e escola caminharem juntas, sendo respeitadas as características próprias de cada uma das partes, pois é imprescindível que pais e mães estejam em sintonia com a vivência escolar e social de seus filhos, enriquecendo e facilitando o desempenho escolar das crianças (2004,p.56).

Família e Educação Infantil devem respeitar os limites de cada uma dentro de cada ambiente atuante. Isso é algo muito importante para que a afetividade entre essas duas instituições realmente se consolide.

Contudo, é comum verificar que o ensino já não atende mais às expectativas do aluno, não o resgatando para o acesso ao conhecimento, e sim para um ambiente que lhe serve de simples passatempo, de encontro com os amigos. A postura de todos os envolvidos na comunidade escolar, como professor, aluno e família deve promover a reorganização da experiência cotidiana e espontânea. Aqui está a parceria Educação Infantil/família, ou seja, os pais devem transmitir ao professor como é o dia a dia do filho em casa para que o educador trabalhe de modo prazeroso, espontâneo, de acordo com que a criança traz de casa, ampliando gradativamente os conhecimentos de acordo com o modo de ser da criança. E se a criança, infelizmente não tem uma vivência tranquila de experiências em seu lar, o professor deve mostrar a ela como essa nova realidade é mais divertida e de grande valia para o seu futuro.

De acordo com Wenzel,

[...] são as diferenças, na amplitude do termo, que possibilita aos seres se modificarem e modificarem as coisas, de alterarem a si mesmos e a realidade na qual vivem. Precisa-se deixar claro que a escola e família são contextos diferentes e que, nos mesmos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas; nisso consiste em parte a sua riqueza e potencialidade.(2004,p.56)

É interessante dizer, que o professor deve agir como tal, e não como um psicólogo, até porque, ele não é. Entretanto, deve ser um profissional curioso em conhecer a criança por meio de sua família, apoiar os pais quando necessário e acima de tudo possuir uma ótima comunicabilidade em auxílio à criança (BASSEDAS et. Al., 2005). Tudo isso evolui para uma afetividade diária entre a Educação Infantil e a família.

A presença dos pais na Educação Infantil, dentro de regras preestabelecidas pelas duas instituições, pode ser extremamente interessante. Os pais podem participar de inúmeras atividades como: passeios de estudos do meio acompanhando as crianças, lanche com os filhos na escola, auxiliar na organização de festas e eventos, participar de debates sobre seu trabalho ou profissão, desenvolver atividades que realizam como, por exemplo, um trabalho com argila, com dobraduras, sucatas, contar histórias, ensinar danças e músicas, contar piadas e recitar poesias (CORRÊA, 2011).

A participação da família na Educação Infantil com afetividade pode ser benéfica porque aproxima os dois contextos e favorece aprendizagens mútuas, experiências diferentes e enriquecedoras. “A pertinência, o tipo e a magnitude da participação devem ser cuidadosamente analisados e discutidos pelos professores e enquadrados no projeto pedagógico da escola” (CORRÊA, 2011, p. 2). A participação da família não pode causar

confusão sobre as responsabilidades, as funções, as expectativas, implicações, o objetivo maior é a proximidade dos dois contextos principais de desenvolvimento das crianças.

Assim, na Tabela 1, Bassedas et al (2011) enfatizam o que é importante lembrar quanto a participação da família na Educação Infantil.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
O longo do desenvolvimento da criança, principalmente nas etapas iniciais, o conhecimento mútuo e o estabelecimento de acordos entre a família e a Educação Infantil atuam em benefício da criança pequena e promovem seu bem-estar.
As relações entre a família e escola só podem ser construtivas se estiverem baseadas no respeito mútuo, na confiança e na aceitação das peculiaridades de cada um.
O contato entre pais e educadores da Educação Infantil deve ter como objetivos: conhecer a criança, estabelecer critérios comuns, oferecer modelos de intervenção e de relação com as crianças e ajudar a conhecer a função educativa da escola.
Cada instituição deve tomar decisões a respeito dos instrumentos de comunicação úteis, consensuais, flexíveis e respeitados: entrevistas, atuação de formação e informação aos pais, colaboração deles em atividades da escola.
Outros profissionais poderão enriquecer a relação e afetividade entre família e Educação Infantil: psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros, pois em níveis diferentes podem ajudar a apresentar maneiras construtivas de trabalhar conjuntamente em prol da aprendizagem das crianças.
O contato entre pais e Educação Infantil pode ir além da exigência administrativa e se converter em um instrumento que facilite a tarefa educativa dos professores e pais.
O educador do Ensino Infantil não possui função terapêutica em se tratando da criança e sua família, e sim de conhecedor da criança, um sabedor, um guia dos pais, um especialista que não possui rivalidade com a função dela.

Tabela 1 - Participação da família na Educação Infantil

Fonte: Bassedas et al., 2005, p. 57-58

A família deve ver no professor, alguém que o auxilie a refletir a respeito de seu filho e a se encorajar como recurso benéfico da aprendizagem infantil. Com a ajuda da família, a Educação Infantil consegue uma integração social da criança com base em uma relação de segurança e afetividade que vai sendo construída ao longo do processo.

Considerando a mediação da família na aprendizagem de crianças da Educação Infantil, é de fundamental relevância que o professor deste período adapte o seu trabalho de acordo com as necessidades das mesmas. Como ensina Paulo Freire sobre a questão em análise:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (1995, p.35)

Tudo que é feito em conjunto, democraticamente, ou seja, profissionais que ouvem o que os outros têm a dizer, falam no momento certo, discutem construtivamente em busca de algo melhor, gera uma enorme gratificação para todos, para uma educação de qualidade. Toda essa situação deve ser com uma boa relação com a família do aluno.

Assim, os professores da Educação Infantil devem oferecer à família das crianças orientações como revela Corrêa (2011) na Tabela 2

OS PROFESSORES E A FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Concentrar atenção e compartilhar experiências: concentrando atenção, mostrando o que existe no mundo, dando nomes, deixando-as mostrar seu interesse, compartilhando.
Dar sentido ao mundo da criança: descrevendo, comparando, explicando, relacionando coisas, demonstrando sentimentos e entusiasmo, dando significado às coisas, mostrando o valor das coisas.
Ampliar a experiência da criança: ficar próximo, orientar, ajudá-la a planejar, ampliar o seu mundo, contar histórias ou falar sobre as próprias experiências, mostrar alternativas positivas, ser prestativa, enriquecer, realizar atividades juntos.
Aprender regras, limites e valores: estabelecer regras, explicar o certo e o errado sobre o porquê das coisas, ensinar valores, encorajar, colocar em prática, orientar, interagir.

Tabela 2 – Professores e a família na Educação Infantil

Fonte: Corrêa, 2011, p. 34.

Cada instituição da Educação Infantil deve produzir modos de se relacionar afetivamente com a família, resultando em intimidade voltada à realidade escolar e da própria família, possuindo sempre como meta final o crescimento e desenvolvimento da criança em todos os segmentos da sua vida (LEITE e GOMES, 2008).

É necessário comentar que a Educação Infantil e família são instituições compostas por contextos demasiadamente diferentes e que, nas mesmas, as crianças acharão elementos, pessoas e relações diversificada, sendo que neste ponto potencializa a riqueza de cada uma.

No próximo capítulo estudar-se á sobre a relação entre professor e aluno, a qual deve ser de total afetividade, fato esse que também dependerá da relação entre Educação Infantil e família.



### 3 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 3.1 Afetividade na escola

A escola e a família são entidades de cunho primordial na formação dos indivíduos de uma sociedade. Essas entidades desempenham a função de auxiliarem não apenas na obtenção de conhecimento no campo cognitivo, mas também na construção da personalidade e no desenvolvimento intelectual e moral.

É importante, que a escola, esteja preparada a propagar uma educação que leve à reflexão e ao surgimento do pensamento crítico e consciente, pois é uma entidade que possui indivíduos que trabalham com a educação. É de competência da escola não apenas ajudar no processo de assimilação de conhecimentos intelectuais, possibilitar o desenvolvimento afetivo entre as pessoas, posto que nossa sociedade é formada por indivíduos distantes, frios; e sendo assim pode-se dizer que estamos diante de um terreno traiçoeiro, favorável ao autoextermínio. Assim, destaca-se os dizeres de Saltini

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores. (2009, p.15)

O pensamento é um atributo único dos seres que possuem cérebro, contudo, entre os humanos, ele pode servir como mecanismo de construção para o amanhã. A construção do pensamento está voltada ao suporte afetivo. E esse é um procedimento que se acha associado à educação e compete aos educadores auxiliarem no surgimento da afetividade. Desta forma é fundamental que o ato de pensar seja algo que nos leva por direções que propiciam o desenvolvimento e autonomia de sonhar, de produzir e de pensar. É através do pensar que há oportunidade de dominar, compreender e aperfeiçoar a realidade. O pensamento sendo construído sobre suportes afetivos explicita absolutas oportunidades de motivar comportamentos benéficos entre os grupos sociais. De acordo com Saltini (2009, p.15), “o nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho”. Assim, tal fato deve ter início logo na Educação Infantil.

Comumente, passa-se um período grande na escola e é lá que se conquista muitas descobertas e explora muitos conhecimentos ainda na primeira infância. A educação escolar deve superar a transmissão de conhecimentos, assim como deve praticar e perseverar em

promover mais de inúmeros modos para que o corpo docente faça parte de um processo de aprendizagem que abrange todas as funções humanas, como intelectual, física e sentimental (MONTEIRO, 2003).

Esse enfoque também é apreciado por Saltini (2009, p.31) que relata que, “em primeiro lugar a educação não é uma transmissão do conhecimento, de um saber ou até mesmo de uma conduta, mas, sobretudo uma iniciação à vida”.

A atitude de educar deve estar presente juntamente com preceitos que conduzem à formação integral dos alunos na Educação Infantil. Deve-se proporcionar a eles obter o total conhecimento próprio em função do mundo. Diante disso, Saltini (2009, p.33) comenta que “educar é um meio pelo qual o homem possa construir-se como pessoa em termos de ser e não de ter, ocupando o seu potencial do sentir e do pensar.”

Durante todo o processo de aprendizagem é preciso enfatizar a importância de aprender e ensinar a lutar; é preciso descobrir um novo mundo. É incontestável que tenha uma meditação e discussão diária frente à existência humana, com o intuito de averiguar e obter as intenções mais tranquilas e significativas do ato de educar. Em se tratando de tal questão Saltini (2009, p. 48) destaca que, “educar significa também, aprender e ensinar a lutar, aprender e ensinar a intensificar a existência e a cumpri-la com decisão e consciência”. Com certeza, a escola deve preparar-se junto a um grupo de profissionais específicos para elaborarem um projeto com as crianças menores, considerando que as mesmas para conseguirem o desenvolvimento integral de suas capacidades precisam assegurar relações com pessoas possíveis de apreciarem e assimilarem sua subjetividade e traços próprios de cada idade. Saltini afirma que:

O professor (educador) obviamente precisa conhecer a criança. Mas deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biológica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como ela faz ali na escola. (2009, p. 73)

É de extrema importância destacar que as crianças dentro da escola estão sujeitas a aceitarem e perpetuarem uma relação cordial e afetiva com o educador. E, que conforme revela Saltini (2009, p.89), as mesmas “desejam e necessitam ser amadas, aceitas, acolhidas e ouvidas para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado.”

Sensações e afeto das crianças logicamente evidenciarão as situações voltadas ao desempenho escolar das mesmas, porque a relação combinada com o meio exerce papel imperioso na aprendizagem, e em uma criança com problemas emocionais é provável constar

no maior número das ocorrências, que elas manifestem dificuldades em alguma área do desenvolvimento infantil, em se tratando de outras sem os mesmos distúrbios emocionais. Monteiro ao analisar a avaliação do desempenho, traz que:

Uma criança, com problemas emocionais, enfrentando dificuldades em suas interações com o meio físico e social, não deverão apresentar o mesmo nível operatório de outra, de mesma idade cronológica e sob condições de existência mais favoráveis, pois a afetividade regula os processos e equilíbrio que se desenvolvem entre a assimilação e a acomodação. (2003, p.11)

A escola sempre deve estar preparada a atender, acolher, conviver e saber trabalhar com a adversidade de alunos. A função do educador dentro da sala de aula é essencial para compreender e solucionar inúmeras adversidades, contudo, a escola também deve propiciar a base ao educador para que este possa exercer o seu trabalho de modo eficaz.

O professor ao realizar o seu trabalho, precisa exercê-lo com vontade, respeito e dedicação, pois ao contrário irá comprovar o que muitos conferem à educação: simples transmissão de conhecimentos, e só.

O professor não tem um papel terapêutico em relação ao aluno, mas o de conhecedor do mesmo, um consultor, mediador, apoiador, um especialista que não compete com o papel dos pais, mas que “gerencia” a sua turma de forma a ter um relacionamento sem conflitos, mais solidário, mais respeitoso e agradável. Kullok considera que,

[...] o professor precisa ter o conhecimento do valor da interação professor-aluno para não se posicionar como dono do saber, mas ser capaz de compreender a sala de aula como espaço de relações sociais e afetivas, humanizando o ato de aprender. (2002, p. 16)

O dia a dia do professor e aluno, não está sujeita somente à qualidade de ensino, mas ao compromisso consumado entre eles. Na questão, necessita-se de diálogo transparente sendo realizado por meio de palavras valorosas, atitudes sem preconceitos e ações respeitadas. Em meio a tudo isso, o diálogo aponta-se como um meio fundamental, pelo qual professores e alunos possam instaurar uma atividade de percepção e ponderação em que as opiniões de todos sejam respeitadas, avaliadas e discutidas em meio a muita afetividade. Segundo Cunha

[...] o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que nos ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos, e a vivência das experiências que amamos é que determinará a nossa qualidade de vida.

Por esta razão, todos que estão aptos a aprender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes. (2012, p. 67),

Percebe-se que apenas se aprende quando se está feliz emocionalmente, quando se almeja aprender ou quando realmente gosta do que se vai aprender. Portanto, o professor deve induzir o educando a apreciar o conteúdo que ministra, a partir daí ensinar, pois este processo de ensino e aprendizagem deve ser praticado juntamente ao aluno, quem ensina aprende e quem aprende ensina, e ambos se ajudam.

Wallon (apud ALMEIDA, 1999, p.51) destaca que "a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados".

As relações e laços produzidos pela afetividade não são apoiados apenas em sentimentos, mas também em atitudes significativas, como respeito, dignidade, ética, dentre outras.

Um dos grandes pensadores que estudou e retratou sobre a questão da afetividade no âmbito educacional foi o psicólogo francês Henri Wallon. Na concepção de Wallon, a inteligência não é o princípio mais essencial do desenvolvimento humano, mas era derivado de três aspectos, como o motor, o afetivo e o cognitivo. Dessa forma, a dimensão biológica e social eram ligadas, pois se agregam respectivamente. A evolução de uma criança não necessita apenas da capacidade intelectual assegurada pelo cunho biológico, como também do meio ambiente que também vai influenciar a evolução, concordando ou impossibilitando que certas competências sejam expandidas. A afetividade desponta nesse contexto e tem um imenso valor na educação.

Na teoria sobre pesquisas dos seres humanos, voltadas à aprendizagem do psicólogo Wallon (1995), há fragmentação em conjuntos ou domínios funcionais para esclarecer de forma instrutiva o que é uno, ao indivíduo. São segmentados em estágios do desenvolvimento do psiquismo humano. Esses domínios são como relata Wallon

- O conjunto afetivo são as funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e pela paixão.
- O conjunto ato motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações corporais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e os sentimentos se expressarem.
- O conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações.

- O conjunto funcional - a pessoa- expressa a integração em todas as suas inúmeras possibilidades. (1995, p. 131):

Todos os conjuntos preliminarmente se apresentam de um modo impreciso, coletivo, difundido, sem discriminação dos vínculos que os ligam, contudo em cada estágio um dos conjuntos sobressai, ficando mais distinguido, apesar de que, os outros também estejam presentes numa ligação complementar, como se pode verificar pela citação de Wallon (1995):

Nos estágios impulsivo-emocional (0 a 1 ano), no personalismo (3 a 6 anos), na puberdade e adolescência (11 anos em diante), a direção do movimento é para dentro, para o conhecimento de si, o predomínio é afetivo. Nos estágios sensório-motor, e projetivo (1 a 3 anos) e no categorial (6 a 11 anos), o movimento é para fora, para o conhecimento do mundo exterior e o predomínio é do cognitivo (WALLON, 1995, p. 132).

A afetividade e inteligência mesmo com funções estabelecidas e discordantes, são unas na evolução psíquica, e entre o aspecto cognitivo e afetivo há disparidade e correlação. Conforme a atividade há o predomínio do afetivo ou do cognitivo, não se tratando de supressão, mas de alternância.

### 3.2 Afetividade docente

É interessante destacar que os indivíduos constituem laços de afetividade e desenvolvem relações por intermédio de incentivos que adquirem do meio ao qual estão estabelecidos, ou seja, são “resultados do meio” em que se relacionam. Como já dito, por meio da afetividade a aprendizagem infantil vai sendo construída. Luck (2001, p. 25), afirma que, “as relações afetivas assumem um papel especial e singular no quadro educativo”. Desse modo, não seria diferente na instituição escolar, fundada com o intuito de oferecer aprendizado. Assim é essencial perceber que a afetividade deve ser alimentada em todas as relações. Não suprindo, portanto, a afetividade entre professor-aluno. Segundo Marchand (2004, p. 37), “os educadores tem necessidade de cuidar de sua vida mental, já que sua afetividade se acha mais ou menos alterada pelo seu ofício”.

É perceptível que o trabalho dos educadores no ambiente escolar, exerce função primordial na construção do aprendizado, pois é o educador que determinará os elos e as ligações frente aos seus alunos, podendo colaborar de modo benéfico ou maléfico no transcorrer desse processo.

Dessa maneira, um fato importante, é que o professor nunca deve esconder suas emoções negativas, mas sim estar preparado para demonstrá-las de forma sadia em sala de aula. É que os alunos aprendem com os exemplos que possuem no ambiente escolar, principalmente de seu mestre. O professor manifestando naturalmente suas emoções será capaz de ajudar seus alunos a se responsabilizarem por suas próprias emoções, além de ganhar o respeito deles. Como diz Freire (2000, p. 54): “Quanto mais solidariedade exista entre o educador e educando no trato do espaço pedagógico, mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”.

Há professores que parecem sentir prazer em expor a sua autoridade usando determinado assunto na disciplina que ministra, como escudo, como algo que irá afetar o aluno para todo o sempre, exemplo de tal fato, é o professor, não estimular o seu raciocínio, apenas oferecer o exercício e pronto.

O aluno vai se sentindo cada vez mais retraído a pensar em como resolver determinada questão, é como se ele criasse um bloqueio e realmente não tivesse a mínima chance de pelo menos pensar em como aquele problema poderá ser resolvido a sua maneira. Sim, pois a resolução da questão deve ser de acordo com o que o professor deseja, mesmo que aquele aluno chegue ao mesmo resultado que o educador.

Segundo Piletti (2009, p. 250), “sua influência na sala de aula é muito grande, e a criação de um clima psicológico que favoreça ou desfavoreça à aprendizagem depende principalmente dele”.

O professor é o principal condutor que leva o aluno a conhecer, e conseqüentemente construir valores e conceitos referentes a sua inteligência, pois caminham juntos e são inseparáveis.

É necessário que o professor tenha consciência de que seus métodos de ensino devam ser reciclados e estruturados com base no local e época em que se ensina.

Baseando-se nessa questão, fica evidente que a simples presença do professor em sala de aula denota estímulo a aprendizagem, porque sensações, envolvimento e afeto são componentes do desenvolvimento humano tanto quanto aptidões motoras e cognitivas. Luck (2001, p. 20) concluiu que: “É preciso ter-se sempre em mente o entendimento de que o homem é um ser uno indiviso e que seus comportamentos conscientes traduzem, ao mesmo tempo, os três aspectos: cognição, afetividade e psicomotricidade”.

A afetividade do educador pode ser vista como uma perspectiva chamada de aceitação, ou seja, esse tem maior ou menor afetividade por educandos que de certo modo caracterizam essa relação. Marchand (2004, p. 75) destaca que, “as relações sentimentais e emocionais do

professor variarão em função de cada aluno, segundo seus êxitos escolares, seu comportamento, seu caráter”.

Perante uma sociedade que considera somente o comportamento cognitivo e se recusa a expandir e concordar com as mudanças e revelações dos processos psíquicos dos seres humanos, apenas o professor pode aceitar uma atitude de compromisso com inovações em seus princípios, com o objetivo de promover a efetivação da execução da efetividade, identificando sua importância indiscutível na prática de educar. Tais dizeres deparam-se com os ideias de Luck (2001, p. 40) que comenta que, “o professor ensina muito menos pelo que se diz, do que pelo que faz, e, essencialmente, pelo que é mais do que pelo que diz”.

O próprio professor ao exercer suas atividades em sala de aula as pratica sem renunciar aos preceitos particulares. Sem dúvida as instruções que revela aos educandos, serão objeto de diferentes opiniões, emanando da compreensão de cada um. Este aspecto também traz a opinião de Marchand (2004, p. 19) que enfatiza que, “a instrução dada por um mestre apresenta aspectos emotivos e afetivos que lhe conferem um feito original e pessoal, variando por outro lado com cada uma das crianças que a recebe”.

É essencial que o professor conheça os aspectos afetivos, sociais, cognitivos e emocionais de seus alunos, apenas contemplando-os ou por meio de diálogos informais junto a seus familiares. Esse profissional deve fazer uma pesquisa bem discreta sobre tudo o que lhe importa, além de uma prolongada avaliação do ensino-aprendizagem, que sempre lhe trará benefícios no momento de seus planejamentos diários (GODINHO, 2010). Sabe-se que os alunos não apresentam atitudes precisas de como se procedem em certos ambientes, de maneira que chegam as metas apresentadas pelo meio. Assim, Luck (2001, p. 37) explica que, “não se pode esperar, na escola que os alunos já tragam invariavelmente de casa as atitudes adequadas a um bom convívio, ao melhor aproveitamento da aprendizagem e ao melhor desempenho de seus papéis”.

Diante disso e com o intuito de transpor essas objeções, todos os dias, o educador ao praticar uma atividade em sala de aula, possui a chance de desafiar o inconsciente comportamento da afetividade, que estimula uma junção direta com suas atribuições mentais e assim com os mais adequados efeitos cognitivos dos educandos.

Também Luck (2001, p. 23) ao verificar o desempenho cognitivo do professor revela que, “aumentando-se a intensidade de comportamentos do domínio afetivo, obtém-se diretamente maior intensidade de comportamento do cognitivo”. Este desempenho obtém infalível apoio, já que o docente conserva junto de si, aptidão para orientar a direção das suas próprias atividades frente aos educandos. Marchand (2004, p. 36) confirma os dizeres de Luck

(2001) ao concluir que, “um mestre aparece sempre livre para escolher uma atitude e um comportamento particular diante de suas crianças”. É função do professor fazer com que os alunos tenham uma relação absoluta com o seu próprio eu e com todos com quem se relaciona. Marchand (2004, p. 37) revela que, “todo exame das interações efetivas do mestre e do aluno nos revela que a vida do ‘par educativo’ está submetida à iniciativa preponderante do professor”. Essa relação é desenvolvida desde as primeiras proximidades em sala de aula, perpetuando as influências que o primeiro efeito pode provocar e os bons ou resultados que podem aparecer mais tarde. Marchand (2004, p. 19) destaca que, “desde o primeiro contato professor-aluno, surge o aparecimento do ‘par afetivo’, cuja harmonia ou desacordo leva todo o ensino para numerosos caminhos possíveis”.

Para que a prática do professor ocorra de maneira competente e expressiva é fundamental que ele tenha vitalidade e esteja atualizado frente às mudanças diárias. Apesar de conhecer determinadas questões deve estar preparado para perceber os alunos e o meio que convive. Como revela Wallon

[...] é a forma como o professor se relaciona com o aluno se reflete nas relações do aluno com o conhecimento e na relação aluno-aluno. Nessa relação há um antagonismo entre emoção e atividade intelectual que ele chama de antagonismo de bloqueio, ele também diz que “quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento”, tanto do aluno como do professor e que esses conflitos são essenciais ao desenvolvimento da personalidade. (1995, p. 59)

Diante da citação, o autor revela que o educador é o mediador entre os educandos, o professor saber se relacionar de modo que a criança assimile o conhecimento apresentado em sala de aula, assim, a mediação é realizada mediante os conhecimentos das crianças. Portanto, é primordial que o professor deva conhecer seu aluno, pois somente dessa forma, ele será capaz de repassar seus conhecimentos de forma divertida e ao mesmo tempo compreendendo suas singularidades.

O professor deve perceber as reais necessidades dos alunos, pois assim será mais fácil trabalhar com eles, através da motivação, e conseqüentemente se utilizará de estratégias motivacionais, pois o resultado dessa ação será a aprendizagem.

Essa ação realizada pelo professor pode ser desenvolvida despertando no aluno o interesse pelo assunto mostrando aplicações no seu dia-a-dia, ou seja, na sua realidade; trabalhando de forma concreta, incentivando o trabalho em grupo, variando as atividades propostas para não virar rotina, mostrar o conteúdo de forma diferente e criativa, valorizar o



esforço dos alunos e elogiar o resultado. Em meio a tudo isso, é importante expor ideias, compartilhar experiências e relacionar o conteúdo às situações da vida real.

Segundo Bzuneck (2003, p. 9), “a motivação do aluno em sala de aula resulta de um conjunto de medidas educacionais, que são certas estratégias de ensino ou eventos sobre os quais todo professor tem amplo poder de decisão”.

A afetividade entre professor e aluno também é importante no processo motivacional. Desta forma, a relação professor e aluno na escola deve ser regada a muita afetividade.

As crianças apreciam muito os sinais de confiança que os adultos lhes dão quando mostram que acreditam neles. E ficam tristes e infelizes quando incessantemente reparam olhares suspeitosos sobre eles, quando percebem que são, sem mais nem menos, considerados desonestos, sem palavra, sem caráter. Sentem-se injustiçados num ambiente de suspeição. Precisam perceber que confiam neles e que serão cobrados por merecer tal crédito. Para alguém ter e permanecer tendo confiança em si, nada melhor do que sentir que os outros acreditam em sua palavra. Negar-lhes esse direito resulta em distanciá-los de um convívio social enriquecedor (RIOS, 2003, p. 44).

A averiguação sobre a realidade contrai função essencial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que proporciona uma percepção ampla das particularidades das famílias dos educandos, da organização de apoio da região em saúde, lazer, cultura. Explorando claramente tudo isso, o educador obterá oportunidades de refletir sobre questões consideráveis voltadas a virtudes e valores que guiam o desenvolvimento do plano de ação da área de conhecimento com o qual trabalha e raciocina a respeito de como adaptar a temática anteriormente determinada à realidade, na qual pratica suas ações.

A busca de conhecimento de si mesmo é outro desafio para o professor. Ele é parte integrante da realidade que investiga. É importante pensar que ele tem como desafio fazer a leitura da realidade com o objetivo de coletar informações para compreendê-la, isto é, buscar, seu sentido, sua significação. Isso requer do professor discernimento para que o seu juízo de valor e suas crenças ainda que influenciem, não determinem por princípios os rumos da investigação (RIOS, 2003, p. 44).

Tendo em vista a experiência, é primordial que, ao elaborar as atividades que serão praticadas com os educandos, os professores escolham temáticas que aclaram e instigam o interesse pelos diversificados modos de organização social e culturas efetivos no mundo e pelos diversos valores e virtudes que amparam a convivência no ambiente escolar e em seu

exterior, sendo tudo realizado com muita atenção, afeto, disciplina, carinho, mas também com regras e limites, pois qualquer criança e qualquer adolescente gosta disso. Segundo Bzuneck,

[...] o professor e os adultos que convivem com o aluno precisam estar atentos, especialmente para os aspectos que envolvem as relações pessoais no interior do processo de ensino e aprendizagem. A atenção, a afeição, a amizade, o distanciamento, a omissão, contribuem para a formação de atitudes desejáveis ou não, e consequentemente da formação de um adulto melhor. Ao longo de sua vivência na escola o aluno desenvolve uma série de ideias sobre o papel dos adultos, posicionando-se frente a esse papel de acordo com as respostas que recebe nas diversas situações. O comportamento dos adultos funciona, muitas vezes, como modelo, afirmado ou negado pelos alunos. (2003, p.10),

Se o objetivo do trabalho é a formação de atitudes de bem viver em comunidade, é importante que haja uma atenção especial com a qualidade das relações que se pretende viver na escola. Eis aqui fato idêntico ocorrido na família: os pais devem dar exemplo prático, exemplo no dia a dia de aplicações de virtudes e valores, os professores também. As crianças aprendem o que observam, experimentam.

A gestão democrática da escola supõe a participação de todos nas decisões que ali se tomam. As decisões tomadas entre quatro paredes, apenas por uma pessoa ou por um pequeno grupo, comprometem todo o convívio escolar, causando desagradáveis situações de revolta, desinteresse e omissão. A participação exige uma tomada de consciência sobre os valores presentes no processo educacional e um posicionamento crítico em relação a eles. Quando juntas para decidir algo, mesmo com a intenção de colaborar com a melhoria da vida em comum, as pessoas deixam transparecer suas crenças, suas preferências pessoais, e mostram às vezes resistência a considerar posicionamentos diferentes ou opostos. A explicitação dos diferentes posicionamentos, o debate, a troca e a consulta a todos que fazem parte da instituição, à luz de princípios eleitos por seus membros como norteadores da ação, auxiliam as tomadas de decisão. (RIOS, 2003, p. 45)

Nos âmbitos de participação, nos quais há indivíduos que desempenham as diversificadas funções na escola, constantemente aparecem ideias opostas que necessitam de mediação e negociação, para que a instituição verdadeiramente satisfaça às necessidades e desejos da comunidade e também seja reconhecida por ela.

Uma educação focada no ensino baseado na afetividade se dedicará em estabelecer entre os alunos a prática da cidadania e da ética, fortalecidas pela informação de interessantes ensinamentos, destacados abaixo por Rios

- Existem regras e leis que definem direitos e deveres na sociedade. É importante conhecer seu caráter histórico e sua relação com situações presentes.
- As regras existentes na escola viabilizam a convivência em seu interior e com comunidade, e precisam ser claras e conhecidas por todos.
- A elaboração das regras deve ser vivenciada coletivamente, na busca de alternativas para problemas enfrentados no cotidiano escolar.- A participação na elaboração e discussão das regras é parte de uma vivência mais ampla de todos no contexto escolar e na comunidade. (2003, p. 46):

Oferecer os ensinamentos fundamentados na afetividade docente representa perpetuar a luta quanto a inserir no processo de ensino e aprendizagem, uma postura crítica diária, de verificação dos limites e possibilidades dos sujeitos e das condições, de questionamento das ações, das relações e das normas que os rodeiam. Bzuneck (2003, p. 11), explica que,

[...] configura-se, assim, a proposta de realização de uma educação moral que proporcione às crianças sua autonomia, entendida como capacidade de posicionar-se diante da realidade, fazendo escolhas, estabelecendo critérios, participando da gestão de ações coletivas.

Talvez a educação seja um dos caminhos mais seguros para uma transformação efetiva: um caminho para o bem comum, para uma sociedade mais justa e uma vida mais digna.

Entretanto, quando se comenta sobre educação, não se menciona uma escola comum, mas sim uma instituição envolvida tanto com o conhecimento quanto com o ensinamento de certos valores imprescindíveis, voltados à convivência democrática, a maturidade da cidadania, e essencialmente ao compromisso do educador de modo estável e eficaz.

### 3.3 A afetividade docente diante do desenvolvimento cognitivo do aluno

É primordial comentar que durante o período extenso do desenvolvimento da humanidade, os seres vivos já foram especificados e apreciados de modo diversificado e singular, em suas isoladas particularidades, como, o físico, o intelectual e o espiritual. Hoje, aponta em progressiva evolução a concepção global do homem que é produto, de uma complicada cadeia que compreende as emoções mentais e os atos físicos. Luck (2001, p. 19) retrata que, “o comportamento humano é classificado, desde as definições atribuídas aos filósofos gregos, em três aspectos: pensamento, sentimento e ação, denominados modernamente como domínio: cognitivo, afetivo e psicomotor”.

No século anterior, a questão da afetividade era apontada, como uma visão efetiva nas relações, competente quanto a transformar até mesmo os meios biológicos e se destacando em qualquer circunstância em que tenha a existência de um ser humano. Isso enfatiza que a efetividade representa intervenção direta nas estruturas do corpo. Assim, Luck assevera que,

[...] mesmo tratando-se de comportamento predominantemente psicomotor como é o caso dos exercícios físicos e da realização de trabalhos manuais, nem por isso deixam de estar menos presentes os campos afetivo e cognitivo. As emoções fazem com que as glândulas suprarrenais sejam estimuladas e lancem na corrente sanguínea maior quantidade de adrenalina, o que estimula o ritmo da respiração e das batidas do coração que, por sua vez, levam o fígado a liberar maior quantidade de glicose para o sangue de maneira a alterar o metabolismo e a possibilitar ao homem maior dispêndio de energia. (2001, p. 20),

As sensações, o afeto, a ligação, o aconchego são inseparáveis dos comportamentos, pelo fato de que qualquer que seja a circunstância incontestável a presença desses sentimentos levam à ação.

Como foi visto, a afetividade é de grande importância para a atuação absoluta do aluno, portanto é necessário se concentrar e se dedicar nessa execução, que intervém de modo harmônico e incontestável no processo de ensino aprendizagem. Luck (2001, p. 11) enfatiza que, “deve-se dar especial atenção ao desenvolvimento afetivo dos educandos, visto que o funcionamento total do organismo, em qualquer momento e circunstância, envolve uma significativa e indissociável parcela de sentimentos e emoções”.

Ressaltando os vínculos de afetividade como elemento determinante do desenvolvimento cognitivo do aluno, é primordial que fora ocasionar somente informações passageiras, a educação escolar concede aos alunos compreender e adquirir conhecimentos que permaneçam. Tal visão é destacada por Luck (2001, p. 21) que declara que, “o processo educativo deve buscar harmonizar aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, tendo em vista a promoção do desenvolvimento em longo prazo, como com vistas à aprendizagem de efeito imediato”.

O ambiente escolar é um ambiente que possui como meta atender e oferecer aos alunos liberdade de expressão e oportunidade de interagir com normas e direitos da sociedade, mas deve fundamentalmente colaborar no processo de descobertas e reflexão internas, que produzirão interações externas com a sociedade.

É primordial apreciar que o ensino educacional deve planejar métodos que possibilitam mais que o desenvolvimento cognitivo, como aprimorar sensações e afeições,

que são aptas a fazer com que os conhecimentos se tornem mais significativos, consolidados e divertidos, como destaca Luck:

A escola deve promover o desenvolvimento integral do educando. Deve ajudá-lo a aprender em todos os sentidos, isto é, não somente quanto a conhecimentos e habilidades intelectuais e ao mundo exterior, mas também quanto às habilidades sociais, pessoais, atitudes, valores, ideais e seu mundo interno. (2001, p.12)

O processo de desenvolvimento da autoestima possui ligação aproximada com a motivação ou desejo do aluno em aprender.

Os alunos, tanto crianças, como adolescentes possuem demasiada carência em se comunicarem. Eles necessitam ser ouvidos, amparados, e respeitados. E o princípio que enfatiza a autoestima é o afeto, pois quando caracterizado a parte afetiva, a aprendizagem, e a motivação, afirmam-se êxitos primordiais para o autocontrole da criança e seu bem estar escolar, por isso é essencial que o professor possua autoconhecimento para saber como agir diante dessas circunstâncias. Bean conclui que:

A elevada autoestima estimula a aprendizagem. O aluno que goza de elevada autoestima aprende com mais alegria e facilidade. Enfrenta as novas tarefas de aprendizagem com confiança e entusiasmo. Seu desempenho tende a ser um sucesso, pois a reflexão e o sentimento precedem à ação, demonstrando “firmeza” e expectativas positivas, diferente de um que se sente incompetente, fracassado. (2005, p. 32)

O desempenho cognitivo está profundamente associado com as relações afetivas, contudo é inevitável que o aluno esteja envolvido por práticas de afeto dentro do ambiente escolar, com o objetivo de alcançar o topo de uma aprendizagem expressiva. Mas, não se pode misturar afeto com cuidado, pois o aluno necessita bem mais que alguns instantes de distração. É primordial que o mesmo se sinta protegido e parte do processo a que está agregado.

Ao longo de muitos anos, o aspecto cognitivo tem sido o ponto fundamental da atenção, e o progresso do âmbito afetivo é constantemente ignorado, o que dificulta o educando em adquirir o seu máximo potencial.

Ribeiro revela que,

[...] cabe a escola, mas principalmente ao educador, uma importante função social, devendo compreender o aluno no âmbito da sua dimensão humana, tanto afetiva quanto intelectual, já que a criança depende da qualidade da

interação com o meio social para se desenvolver integralmente. (2010, p. 154)

A afetividade trata-se de uma condição psicológica do ser humano que pode ou não ser transformada diante das circunstâncias. Destaca Piaget que,

[...] tal estado psicológico é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida. Está diretamente ligado à emoção, o afeto consegue determinar o modo com que as pessoas visualizam o mundo e também a forma com que se manifesta dentro dele. Todos os fatos e acontecimentos que houve na vida de uma pessoa traz recordações e experiências por toda a sua história. (1998, p. 56)

Diante dessa percepção, a presença ou ausência do afeto estabelece o modo como uma pessoa se desenvolverá. Também estipula a autoestima das pessoas desde a infância, pois quando uma criança ganha afeto dos outros adquire crescimento e desenvolvimento com segurança e persistência. Por isso, a relevância de ser desenvolvido por educadores.

Mas, para que isso ocorra, o professor necessita crer no que transmite, ter princípio em seus ensinamentos para que os alunos se sintam confiantes e seguros, e conseqüentemente se tornem encantados e motivados.

O professor nunca pode ser arrogante, o dono do saber, não deve ser um ditador, mas um educador que realmente gosta de seus alunos, dá abraços, distribui sorrisos, contudo, no momento certo. O professor deve colocar regras e limites em sala de aula, pois crianças gostam. Mas, essas ações devem ser realizadas de forma afetiva, dócil, sem querer criar desavenças, tudo muito bem equilibrado, entre o lado da razão e da emoção.

O verdadeiro educador deve vibrar no momento que está explicando algo a seus alunos, ter paixão por cada momento com eles e demonstrar isso; nunca discriminar e nem “rotular” o aluno, pois este levará tal situação para o resto da vida. “Ele deve ser participativo e mostrar que tem responsabilidade de conduzir um processo de crescimento humano, de formação de cidadãos, de fomento de novos líderes” (WENZEL, 2004, p. 34). Não é ser perfeito, pois assim não teria mais o que mostrar aos seus alunos, mas ter inteligência emocional, e saber lidar com essa característica a cada momento, pois somente assim ajudará e muito na qualidade da educação.

Segundo Wallon (1995, p. 210), “o afeto é essencial para todo o funcionamento do nosso corpo nos dando coragem, motivação, interesse, e contribuindo para nosso desenvolvimento”. E é pelas emoções que o afeto possibilita que se saiba quando algo é

verídico, real ou não. Especialmente para a criança o afeto é essencial, primordial, porque ela necessita se sentir segura para poder desenvolver seu aprendizado, e é fundamental que o educador possua percepção de como suas ações são intensivamente valorosos nesse procedimento, pois essa relação aluno-professor é penetrada de afeto, e as emoções são alicerces da inteligência do indivíduo, a criança faz o professor de modelo, reproduz seus atos e valores.

O processo de aprendizagem possui relação perpetuada entre professor-aluno, que provoca inúmeras perspectivas, que por sua vez distingue-se entre os promissores ao processo de ensino e aquelas que produzem falhas irreversíveis. Há discussões entre os renomados autores Wallon (1995), Vygotsky (1998), Kullok (2002), Saltini (2009), e outros; que destacam que para existir aprendizagem satisfatória é primordial que ocorra uma boa relação entre todos os envolvidos no processo.

Kullok (2002, p. 11) comenta que “toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno e professor”.

É essencial destacar que, ainda diante de um ambiente “carregado” por atividades e horários, é inquestionável que exista uma relação estabelecida pelos sujeitos, professor e aluno; com a potência de ampliar ou devastar futuros conhecimentos. Aquino (2006, p. 22) relata que, “mesmo estando limitadas por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminadas, normas diversas da instituição de ensino etc..., o professor e o aluno, interagindo, formam o cerne do processo educativo”.

Nos dias de hoje, faz-se imprescindível que o próprio educador caracterize seu papel, e que o seu trabalho esteja diretamente ligado a maneira como os alunos se relacionem com ele e o seu modo de pensar. Kullok destaca que,

[...] o professor precisa ter o conhecimento do valor da interação professor-aluno para não se posicionar como dono do saber, mas ser capaz de compreender a sala de aula como espaço de relações sociais e afetivas, humanizando o ato de aprender. (2002, p. 16)

Apreciar a relação professor-aluno é uma situação incessante para produzir-se um suporte educacional firme, consistente e eficaz, que inevitavelmente terá severos resultados quando interrompido. Kullok (2002, p. 17) afirma que, “é necessário valorizar o desenvolvimento das relações sociais entendendo que é fundamental criar uma interação entre aquele que ensina e aquele que aprende sob pena da aprendizagem não ocorrer”.

No desenvolvimento e assimilação do conhecimento, o aluno apesar de toda sua imaginação e originalidade precisa estar enquadrado em um meio que disponibiliza a aprendizagem. O professor, com o qual o aluno tem relação, possui papel de mediador nessa situação, produzindo assim um convívio satisfatório entre eles, fazendo com que o aluno se sinta acolhido e motivado a conhecer a si próprio.

Compete ao professor revelar preocupação e empenho para com os alunos, pois apenas assim, eles terão interesse em perpetuar seu autoconhecimento. Mielnik evidencia que:

As relações interpessoais do professor e alunos devem ser de tal tipo que a criança possa com absoluta liberdade tomar conhecimento, atualizar e experimentar sua própria personalidade. Os professores podem colaborar nesse sentido quando demonstra um interesse verdadeiro pela criança, respeitam sua individualidade e aceitam-na sem discriminação. Agindo dessa forma, não estaremos incrementando o egoísmo infantil e sim favorecendo a criança o conhecimento de si mesma, de suas qualidades e das tendências de sua personalidade. (2004, p. 172)

Desde o surgimento da Pedagogia, em épocas bem remotas na Grécia, havia uma busca constante pelos profissionais da educação em encontrar um método educacional infalível para trabalhar a afetividade na escola (KULLOK, 2002).

Hoje, após muitas pesquisas, conclui-se que a única base de possibilidades suficientes encontra-se concentrada na relação professor-aluno.

Em um ambiente prazeroso, alegre, agradável e aconchegante a criança se envolve com muitos fatores que motivam seus desejos e fazem-na sentir-se segura e amada como se estivesse em seu próprio lar, principalmente porque ela passa horas sem a presença da família.

É neste ponto que a escola deve auxiliar. O ambiente escolar deve se apresentar como aquele meio em que a criança se descobre frente ao mundo e ao mesmo tempo possuir um caráter familiar. Saltini comenta que,

[...] a relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental enquanto elemento energizante do conhecimento. As famosas estratégias educacionais nada mais são do que a criação de relações adequadas, afetiva, carinhos, restabelecendo sua beleza, diante de si e do mundo, na medida em que aprende. (2009, p. 20)

A escola como extensão do lar da criança, deve oferecer total apoio ao aluno no sentido de se sentir bem, acarinhado pelo educador e não como se ela estivesse em um ambiente simplesmente para aprender (CLEMENTE, 2006).



No ambiente escolar espera-se que as crianças tenham uma educação que almeja o seu bem-estar, visando que a interação e socialização com o meio produzem expressivas influências sobre o processo de desenvolvimento humano. Saltini (2009, p. 29) acredita que, “o ato educativo deveria estar a serviço do desenvolvimento e do bem-estar do homem e em profunda harmonia com ele mesmo e com o meio em que vive”.

A criança como ser que possui emoções precisa essencialmente sustentar vínculos de amor, afeição e aconchego onde quer que esteja. E no ambiente escolar o convívio prazeroso entre professor-aluno resulta no desenvolvimento do processo de aprendizagem tornando-o vivaz, gostoso e divertido. “O afeto buscando o prazer se transforma em interesse e este por sua vez provoca a interação com o meio” (SALTINI, 2009, p. 84).

Dessa forma, é correto afirmar que a aprendizagem, para Vygotsky, se dá por meio do processo de interação aluno/professor ou aluno/outros alunos mais entendidos, ou outros indivíduos mais experientes, mesmo que estes não sejam adultos. Vygotsky destaca que,

[...] ao passo que a criança aprende, ela avança numa proporção duas vezes maior do que se desenvolve: ele considera que o aprendizado não vai do individual para o social e sim do social para o individual. Nesse sentido, dá enfoque às relações, priorizando o aprender por intermédio do outro. (1998, p. 81)

A capacidade da criança deve ser respeitada e considerada durante o processo de ensino-aprendizagem, é que a partir da proximidade dela com um indivíduo mais conhecedor, a capacidade do aprendiz é convertida em condições que aceleram os esquemas processuais cognitivos ou comportamentais.

Como se verifica, para Vygotsky (1998), a aprendizagem promove o desenvolvimento, assim, a escola tem uma missão fundamental na construção do ser psicológico e racional diante da afetividade entre o professor e o aluno.

Novamente na concepção de Vygotsky

[...] relação professor e aluno não deve ser uma relação de imposição, mas, sim de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. O professor por sua vez deverá assumir um papel fundamental nesse processo, como um sujeito mais experiente. (1998, p.78),

Por esse motivo compete ao educador valorizar o que o educando já sabe, sua bagagem cultural é primordial para a constituição da aprendizagem. Como já foi dito, o

educador é o mediador da aprendizagem favorecendo o comando e a adaptação dos inúmeros instrumentos culturais.

Com base no autor comentando, a construção do conhecimento ocorre de forma coletiva, conseqüentemente sem desconsiderar a ação intrapsíquica do sujeito. “A aprendizagem acelera processos superiores internos que só são capazes de atuar quando a criança encontra-se interagida com o meio ambiente e com outras pessoas” (VYGOTSKY, 1998, p.78).

Assim, os autores referendados neste estudo, Wallon (1995) e Vygotsky (1998) ressaltaram o estreito vínculo entre afeto e cognição, ultrapassando a concepção dualista do homem. Ademais, os princípios dos estudiosos assemelham-se quanto ao papel das emoções na construção do caráter e da personalidade.

Wallon (apud GALVÃO, 1995, p. 40) mostra que, “o desenvolvimento humano é descontínuo, alternado em etapas ora com foco na cognição, ora com foco na afetividade”. De acordo com ele, o desenvolvimento humano avança constantemente mediante as emoções e da relação com o meio, desobrigado da maturação orgânica, uma vez que, as funções psíquicas podem avançar em um infundável processo de especialidade e sofisticação.

Vygotsky (1998) procurou esboçar um roteiro histórico sobre a questão da afetividade. Dessa maneira, esclareceu a transformação das primeiras emoções elementares para as experiências emocionais superiores, principalmente quanto ao ponto dos adultos terem uma vida emocional mais sofisticada que as crianças. Ele sustenta que as emoções não deixam de perdurar, contudo se modificam, esquivando-se da sua origem biológica e constituindo-se como evento histórico cultural.

Dessa maneira, Dias traz que,

[...] os currículos escolares deveriam abordar a afetividade, e defender uma educação compromissada com a formação de pessoas autônomas, responsáveis e amorosas. Dias (2007, p. 97)

Com isso, a afetividade deveria ser abordada e desenvolvida diante dos alunos, pelo fato de que ao receberem carinho, amor, amizade, aconchego; eles desenvolvem uma relação de harmonia com o educador, favorecendo o aprender e a socialização no meio escolar.

Fernández (1991, p. 45) revela que “é no decorrer do desenvolvimento que os vínculos afetivos vão se ampliando na figura do professor e na importante relação de ensino e aprendizagem na época escolar” Fala também, que “para haver aprendizagem é necessário que haja no mínimo dois personagens, o ensinante e o aprendente” (FERNÁNDEZ, 1991, p.

45). Nessa relação é essencial segurança, porque não se aprende de qualquer um, contudo se aprende daquele a quem se delega o direito de ensinar. Ou seja, o educador deve possibilitar ser a ponte entre o educando e o conhecimento para que, desse modo, o aluno aprenda a pensar e a interpelar por si mesmo e não mais adquira de forma indiferente os conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em outros tempos, a educação era tradicional. Bastava o professor ensinar e o aluno aprender, não havia afetividade nesta relação; apenas a execução de um processo de aprendizagem sem interação entre os dois indivíduos.

Estudiosos como Wallon sustenta que o processo de evolução necessita tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o atinge de alguma forma. E é por meio das sensações que o afeto possibilita ao indivíduo quando algo é verdadeiro ou não. Especialmente para a criança, o afeto é primordial, pois ela necessita sentir-se confiante, com autoestima para poder expandir seu aprendizado, e é fundamental que o professor tenha compreensão de como suas atitudes são grandemente expressivas nesse processo, pelo fato de que a relação aluno-professor é mediada de afeto, e as emoções são condições da inteligência do indivíduo, até porque a criança vê no professor um modelo, uma copia para realizar suas atitudes e conduzir seus valores.

Já na Teoria de Vygotsky, a capacidade de aprender de uma criança é resultante das diferenças qualitativas presentes no seu ambiente social, ou seja, depende do modo como ela se relaciona com os indivíduos em seus ambientes. Por exemplo, na escola a relação do professor com o aluno deve ser de cooperação, de crescimento, de respeito e de afetividade. Assim, o professor é essencial no processo da aprendizagem, até porque ele é mais experiente; cabendo a ele considerar o que o aluno traz, sua bagagem cultural, pois é algo muito importante para a construção da aprendizagem. Ele é o mediador da aprendizagem, é ele que por meio da emoção boa conduzirá o aluno a se apropriar, a dominar o que o mesmo vai aprender.

E é por meio das sensações que o afeto possibilita ao indivíduo quando algo é verdadeiro ou não. Especialmente para a criança o afeto é primordial, pois ela necessita sentir-se confiante com autoestima para poder expandir seu aprendizado, e é fundamental que o professor tenha compreensão de como suas atitudes são grandemente expressivas nesse processo, pelo fato de que a relação aluno-professor é mediada de afeto, e as emoções são condições da inteligência do indivíduo, até porque a criança vê no professor um modelo, uma copia para realizar suas atitudes e conduzir seus valores.

O correto é que o aluno aprenda com prazer, o educador deve fazer com que o ambiente que ele trabalha, seja um ambiente positivo, encorajador, cheio de possibilidades. A aprendizagem deve ser realizada de forma motivadora, afetiva e não maçante.

A aprendizagem deve ser afetiva no sentido de que a relação entre o professor e o aluno não deve ser simplesmente de cobranças, mas de segurança, conforto, vontade de querer ensinar. E para ensinar não basta quadro negro e o mero blá, blá, blá, mas motivação diante de uma relação de afetividade entre o ensinante e o aprendente

A motivação é um fator que faz o aluno querer aprender levando-o a ter sucesso na aquisição do conhecimento. As motivações que levam o aluno aprender são de níveis de desenvolvimento humano biológico, psicológico e social. Este processo de acumulação de conhecimento não é estático. Em cada nova etapa de aprendizagem, o aluno reestrutura as suas ideias e ao mesmo tempo faz uma ligação da aprendizagem anterior com a atual.

A relação professor-aluno tornou-se mais afetiva, e conseqüentemente tem contribuído para o processo de aprendizagem de modo a deixar o aluno mais autônomo, mais valorizado, um convívio mais proveitoso para ambos, pois se aprende melhor e com qualidade, mas também se ensina de modo mais agradável, divertido, acolhedor e com facilidade diante da disciplina e boa vontade dos alunos. Portanto, a afetividade deve ser alimentada na relação professor-aluno, em meio a seus benefícios, até porque a construção do pensamento está voltada ao suporte afetivo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; WASKOP, G. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos** São Paulo: Moderna, 2001.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **O que é afetividade? Reflexões para um conceito.** Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/o\\_que\\_e\\_afetividade.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/o_que_e_afetividade.asp)>. Acesso em: 15 out. 2017.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma institucional da relação professor-aluno.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

BEAN, Reynold. **Crianças seguras: como aumentar a autoestima das crianças.** São Paulo. Gente, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.346 de 1996.** Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1996-12-12;9346>> Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.692/1971.** Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/19/71/5692.htm>> Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.1.

BRASIL. **Lei n. 9.346 de 1996.** Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1996-12-12;9346>> Acesso em: 13 mar. 2017.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.;

BZUNECK, J.; GUIMARÃES, S. É. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.** Petrópolis: Vozes, 2010.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. e SILVA, R. da **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CORRÊA, M. R. T. **Período Integral: Tranquilidade para os pais, aprendizado para os filhos**. 2011. Disponível em: <<http://www.renovatus.com.br/index.php/periodo-integral-tranquilidade-para-os-pais-aprendizado-para-os-filhos/>> Acesso em 30 jul. 2017.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e Aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2012.

CLEMENTE, C. **Educação em tempo integral: segredo de qualidade**. 2006. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/28Artigo3.pdf>> Acesso em: 30 out. 2017.

CRUZ, Maria Helena Simão. **Psicoterapia corporal**. 2000. Disponível em: <<http://www.orgonizando.psc.br/artigos/multidisc.htm>> Acesso em: 10 out. 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS – UNICEF - Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)> Acesso em: 20 nov. 2017.

DIAS, Marli Mendes. **O lugar da afetividade no cotidiano escolar**. São Paulo: 2007. Disponível em: [http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver\\_opinião.php?](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_opinião.php?). Acesso em: 25 out. 2017.

FRANCO, M. R. **A importância da família no processo de aprendizagem na Educação Infantil**. 2015. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-familia-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil/134575#ixzz4qdOUU3qI>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio**. 4. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GODINHO, Magnólia Carneiro. **A importância da afetividade na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem**. 2010. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/index.php/39-ensino/graduacao/educacao/82-monografias-educacao>> Acesso em: 20 out. 2017.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. 2006. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es\\_tempointegral/Reflexoes\\_ed\\_integral.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf)> Acesso em: 10 mar. 2017.

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos: construindo e organizando espaços para brincadeiras de faz-de-contas. Porto Alegre: Loyola, 1999.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., M. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. Campinas: Autores Associados, 2000.

KUHLMANN, J. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Mediação: Porto Alegre, 1998.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Relação professor aluno: contribuições à prática pedagógica**. Maceió: Edufal, 2002.

LEITE, Eliane Gonçalves. GOMES, Haydê Morgana Gonçalves. **O papel da família e da escola na aprendizagem escolar: Uma análise na Escola Municipal José Teobaldo de Azevedo no Município de Limoeiro-PE**. 2008. Disponível em: < [http://www.faculadesenacp.e.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/II/anais/comunicacao/013\\_2008\\_oral.pdf](http://www.faculadesenacp.e.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/II/anais/comunicacao/013_2008_oral.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

LUCK, Heloisa- CARNEIRO, Dorathy Gomes. **Desenvolvimento afetivo na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

MARCILIO, M.L. **A Roda dos Expostos e a criança abandonada no Brasil Colonial: 1726-1950**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCONI, M. de A. M. e LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2004.

MARTINS, F. **A importância da educação em tempo integral no contexto social e político do Estado do Rio de Janeiro**. 2012. Disponível em: < <http://fatimapedagogiaemusica.com.br/2012/06/importancia-da-educacao-em-tempo.html>> Acesso em: 17 mar. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)**. 2001. Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

MIELNIK, Isaac. **A criança na escola**. 3. ed. São Paulo: Edart, 2004.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil**. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00652.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.



MONTEIRO, Maria Therezinha de Lima. **Serie Texto Didático: cognição e afetividade.** Piaget e Freud, Brasília: 2003.

MONTEIRO, M. T. de Lima. **Serie Texto Didático: cognição e afetividade.** Piaget e Freud, Brasília: 2003.

NADAL, P. Por que 8 de março é o Dia Internacional da Mulher? **Revista Nova Escola, online.** 2017. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/301/por-que-8-de-marco-e-o-dia-internacional-da-mulher>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

OLIVEIRA, V. M. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, M.C.F.A.; VIEIRA, J.M. & BARROS, L.F.W. **Composição dos domicílios e núcleos familiares brasileiros.** 2010. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2390>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

OLIVEIRA, V. M. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2005.

PAULA, E. **Abandonados.** 2014. Disponível em:<<http://sumidoiro.wordpress.com/2012/11/01/ilegitimo-bastardo-enjeitado-orfao-moises-golias-davi-cinosarges-lactaria-brefotrofio-roda-eexpostos-torre-abandono-vicente-paulo-marillac-vicentinas-filhas-caridade-naseau-ozanam-sabara/>> Acesso em: 18 mar. 2017.

PIAGET, Jean. **Estudos de psicologia genética.** Rio de Janeiro: Forense, 1998.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional.** Série Educação. São Paulo: Ática, 2009.

PRIORI, Mary del. **História da criança no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

RIBEIRO, Ludmylla Paes Landim. **Afetividade na Educação Infantil: a formação cognitiva e a moral do sujeito autônomo.** Disponível em: < <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/AFIVIDADE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20cognitiva%20e%20moral%20do%20sujeito%20aut%C3%B4nomo%20-%20LUDMYLLA%20PAES.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2003.

RIZZINI, I. **Assistência à infância no Brasil.** Série estudos e pesquisas. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 2003.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

ROSEMBERG, F. **Creche.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

ROVAI, E. **Ensino Vocacional – uma pedagogia atual.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROSSETI-FERREIRA, M.C. **Os Fazeres da Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2006.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 2009.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 2009.

SOUSA, M. de F. G. **Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil**: significados e desafios da qualidade. Campinas: Alínea, 2006.

SOUZA, A. C. **Educação infantil**: uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papirus, 1996.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo**: como superar os desafios do relacionamento professor- aluno em tempos de globalização. São Paulo: Gente, 2002.

VELOSO, D. G. **Afetividade e aprendizagem**: o papel da família e da escola. 2014. Disponível em: < [http://www.dfe.uem.br/TCC-2014/DANIELE\\_GINO\\_VELOSO.pdf](http://www.dfe.uem.br/TCC-2014/DANIELE_GINO_VELOSO.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

WENZEL, R. L. **Professor**: agente da educação? Campinas: Papirus, 2004.

WENZEL, R. L. **Professor**: agente da educação? Campinas: Papirus, 2004.

## ANEXO

### DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS - UNICEF

20 de Novembro de 1959

As Crianças têm Direitos

Direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade.

#### Princípio I

- A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.

Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.

#### Princípio II

- A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

Direito a um nome e a uma nacionalidade.

#### Princípio III

- A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.

Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe.

#### Princípio IV

- A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós-natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados.

Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.

#### Princípio V

- A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.

Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.

#### Princípio VI

- A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meios adequados de subsistência. Convém que se concedam subsídios governamentais, ou de outra espécie, para a manutenção dos filhos de famílias numerosas.

Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.

#### Princípio VII

- A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.

#### Princípio VIII

- A criança deve - em todas as circunstâncias - figurar entre os primeiros a receber proteção e auxílio.

Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho.

#### Princípio IX

- A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico.

Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

#### Princípio X

- A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes.