



Mariana Roncarati de Souza Rocha

**Prática docente e vida afetiva na creche:
um estudo de caso**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Ciências Humanas - Educação.

Orientadora: Prof^a. Zena Winona Eisenberg

Rio de Janeiro
Junho de 2018



Mariana Roncarati de Souza Rocha

**Prática docente e vida afetiva na creche:
um estudo de caso**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª. Zena Winona Eisenberg

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Faculdade de Educação – UERJ

Profª. Núbia Aparecida Schaper Santos

PPGE – UFJF

**Profª. Maria Cristina Monteiro Pereira de
Carvalho**

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Renato Pontes Costa

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profª. Monah Winograd

Coordenadora Setorial CTCH

Rio de Janeiro, 28 de junho de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Mariana Roncarati de Souza Rocha

Graduada em Psicomotricidade pelo IBMR (2003), Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio (2007), Mestre em Educação pela UNIRIO (2012). Atua tanto na formação de professores em universidades quanto no trabalho com crianças em escolas de Educação Infantil. Áreas de interesse: creche, desenvolvimento emocional, bem-estar e saúde docente e das crianças, tempo e espaços, formação de professores.

Ficha Catalográfica

Rocha, Mariana Roncarati de Souza

Prática docente e vida afetiva na creche: um estudo de caso / Mariana Roncarati de Souza Rocha ; orientadora: Zena Winona Eisenberg. – 2018.

125 f. ; 30

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Bebês. 3. Emoções. 4. Relações afetivas. 5. Espaço de desenvolvimento infantil. 6. Práticas educativas. I. Eisenberg, Zena. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Às crianças e adultos que se relacionam com crianças.

Agradecimentos

Agradeço de todo meu coração, com gratidão incalculável, à minha querida orientadora, professora Zena Eisenberg, que me acolheu academicamente e afetivamente, humanizando minha relação com a tese.

Um porto seguro no qual encontrei apoio, mostrando-me que a íntima relação entre o cuidado com as emoções de um educando (orientando) e sua motivação para aprender acontece da creche ao doutorado.

Minha eterna gratidão.

Agradeço com muito carinho às professoras do Departamento de Educação da PUC-Rio, Alicia e Rosália, pelo grande apoio em vários momentos desafiadores pelos quais passei no processo do doutorado.

Agradeço ao meu companheiro Daniel, pela presença e parceria, pela constante redescoberta do nosso amor.

Agradeço à minha filha Letícia, que nasceu durante o doutorado, por sempre me ajudar a lembrar, com a sua alegria, com seu sorriso, que nosso bem-estar e felicidade são muito mais importantes do que qualquer coisa. Seu sorriso aquece meu coração.

Agradeço à minha mãe pelo apoio e carinho. Agradeço por me ajudar a ter respiros.

Agradeço às profissionais que entrevistei, cujas narrativas contribuíram grandemente para a pesquisa. Desejo-lhes força e firmeza em seus caminhos.

Agradeço aos integrantes do Grudhe, grupo de pesquisa que conjuga profissionalismo e alegria, competência e leveza.

Agradeço às professoras que participaram dos meus exames de qualificação, que enormemente contribuíram para a pesquisa: Vera Vasconcellos, Cristina Carvalho, Daniela Guimarães e Fernanda Nunes.

Agradeço à minha tia Ângela e à Regina Evaristo por existirem na minha vida e pela ajuda em situações desafiadoras. A presença de vocês foi fundamental para que a tese fosse possível.

Agradeço a CAPES, ao CNpq e à PUC-Rio, por apoiarem meu trabalho acadêmico. Espero poder retribuir com esse trabalho e que este seja relevante para as Políticas Públicas voltadas à infância em creches.

Por fim, agradeço a todas as escolas de Educação Infantil em que já trabalhei e pesquisei, a todos os profissionais com quem aprendi ao longo desses muitos anos dedicados à Educação Infantil, nos quais sempre busquei aliar a prática e a teoria.

Agradeço à Vida, por estar inserida no trabalho com crianças.

Resumo

Rocha, Mariana Roncarati de Souza; Eisenberg, Zena Winona (orientadora). **Prática docente e vida afetiva na creche: um estudo de caso.** Rio de Janeiro, 2018. 125p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo central da pesquisa reside em trazer à luz desafios da prática docente na creche no que tange ao trabalho com as emoções dos bebês, bem como conhecer pontos de tensão emocional do cotidiano educativo. Nesse contexto, consideramos que as vivências emocionais constituem e impactam o cotidiano da creche, considerando bebês e adultos com quem interagem. Os aspectos emocionais e afetivos de bebês na creche não têm recebido a atenção proporcional ao lugar que ocupa, ainda que as relações afetivas e as práticas educativas sejam essencialmente complementares. Para a compreensão do objeto da pesquisa foi elaborada uma construção teórica com base nos estudos de Freire, Wallon, Palou e Perpiñán. O desenvolvimento e o bem-estar emocionais são destacados nesse contexto e as interações entre adultos e bebês são consideradas, com foco na disponibilidade e no compromisso afetivo do adulto nessa relação no cotidiano da creche. Problematicam-se, ainda, as interações institucionalizadas na creche e a influência da cultura emocional nesse sentido. Como recursos metodológicos, foram realizadas observações no berçário de um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) na cidade do Rio de Janeiro e entrevistas abertas com os profissionais da turma observada, para elucidarmos desafios enfrentados e concepções sobre a prática cotidiana na creche no âmbito afetivo. Para a análise qualitativa das entrevistas, foi utilizado o software Atlas TI, instrumento que favoreceu o cruzamento de dados das mesmas, permitindo, assim, a elaboração de códigos. Após a sistematização por afinidade temática desses códigos, foram elaboradas as categorias de análise. Os resultados evidenciaram tensões significativas nos âmbitos institucionais e políticos que impactam diretamente o dia-a-dia afetivo na creche. A pesquisa traz, ainda, aspectos críticos de vulnerabilidade emocional dos profissionais nesse contexto. Aponta graves problemas na rede de relações macropolíticas e micropolíticas que estão prejudicando as experiências emocionais de crianças e adultos na creche. O

trabalho espera contribuir para a ampliação de discussões acerca de questões afetivas que julgamos importantes da vida educativa da creche, tanto em relação às crianças, como aos adultos envolvidos.

Palavras-chave

Bebês; Emoções; Relações afetivas; Espaço de Desenvolvimento Infantil; Práticas educativas.

Abstract

Rocha, Mariana Roncarati de Souza; Eisenberg, Zena Winona (Advisor). **Teaching practice and affectionate life in kindergarten: a case study.** Rio de Janeiro, 2018. 125p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The main purpose of this research is to establish and bring forward challenges of the teaching practice in the day care center in relation to the work with the emotions of the babies, as well as to know points of emotional tension of the educational daily. The emotional and affectionate aspects of small children's development have not yet received due attention in spite of the fact that affectionate relationships and educational practices are essentially complementary. In order to establish the objective of this research, a theoretical construction was prepared based on the studies of Freire, Wallon, Palou and Perpiñán. The children's emotional development and well-being are emphasized in this context as well as the interaction between the adults and the children, focusing on the availability to form a connection and the ability for affectionate commitment on the part of the adult. Institutionalized interactions at the daycare center and its influence on the emotional culture are also discussed. As methodological resources, we used observations of babies at an Institution for the Development of Children (EDI) and open interviews with EDI professionals of the class observed in order to clarify the challenges they face and the concepts which are used to deal with affectionate relations at the daycare institution. The Atlas TI software was used to assess the quantitative analysis of the interviews, and to allow the crosschecking of data and the creation of codes. After systematizing the codes by similarity of topics the analysis of the categories was prepared. The results showed significant tensions in the institutional and political which impact the affectionate relationships at daycare institutions. The research also shows some critical aspects regarding the emotional vulnerability of the professionals who work at the daycare center. It identifies some serious problems between the macropolicy and micropolicy which undermine the emotional experiences of children and adults. This work aims at contributing to the

development of the discussions about the function of affection in the education of children as well as adults engaged in this activity.

Keywords

Babies; Emotions; Affectionate relationships; Children's Development Institution; Educational practices.

Sumário

| | |
|--|----|
| 1. Introdução | 14 |
| 2. Afetividade na creche: compromisso pedagógico com as emoções | 23 |
| 2.1. Comunicação afetiva de bebês e de crianças até dois anos de idade e seu potencial dialógico para a construção de vínculos | 26 |
| 2.2. Acolhimento e inclusão das emoções e da afetividade na perspectiva da educação emocional | 31 |
| 2.3. Docência e disponibilidade para a relação | 43 |
| 2.3.1. O adulto e a criança: a construção de uma relação ética e humana | 47 |
| 2.4. Interações institucionalizadas e a cultura emocional na creche | 54 |
| 3. A pesquisa na creche: a entrada da pesquisadora e a entrada das crianças | 59 |
| 3.1. Metodologia de pesquisa | 60 |
| 3.2. Local e contexto da pesquisa e seus participantes | 62 |
| 3.2.1. Entrada em campo | 64 |
| 3.3. Anotações do campo | 67 |
| 3.4. Entrevistas com profissionais do berçário observado | 68 |
| 4. Bebês e adultos em relação: quais pontos de tensão afetiva emergem no cotidiano do berçário? | 71 |
| 4.1. Alguns desafios no âmbito do trabalho com as emoções de bebês: observações no berçário | 71 |

| | |
|--|-----|
| 5. Análise dos dados das entrevistas | 85 |
| 5.1. Influências do contexto político e institucional nas vivências do dia-a-dia | 86 |
| 5.2. Vulnerabilidade emocional do profissional | 96 |
| 5.3. Aspectos de vivências emocionais das crianças na creche | 108 |
| 6. Conclusões | 115 |
| 7. Referências Bibliográficas | 121 |
| Anexo | 125 |

Educação é muito mais do que transmitir conhecimentos e habilidades por meio dos quais se atingem objetivos limitados. É também abrir os olhos das crianças para as necessidades e direitos dos outros. Precisamos mostrar às crianças que suas ações têm uma dimensão universal. E precisamos encontrar uma forma de estimular seus sentimentos naturais de empatia para que venham a ter uma noção de responsabilidade afetiva em relação aos outros. Pois é isso que nos motiva a agir.

Dalai Lama

Onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização?

Paulo Freire

1

Introdução

Em janeiro de 2013, ao ingressar como orientadora pedagógica do Programa de Formação e Intervenção em creches da Baixada Fluminense ¹, vivenciei uma experiência em meu primeiro dia em uma das unidades atendidas pelo Programa, que me marcou. Segue a transcrição do registro:

*No dia em que fui conhecer a unidade, as crianças estavam brincando no pátio e eu observava uma menina bastante retraída, com olhos assustados e os ombros elevados e tensos. Aproximei-me dela e perguntei-lhe seu nome - ao que ela respondeu, sem, no entanto, eu conseguir compreender, pois ela falava muito baixo, quase para dentro. Insisti, sem êxito. Olhava-me profundamente nos olhos, mas com olhar triste. Perguntei, então, à professora, que me disse: Gabriela, dois anos. A professora falou que era o segundo dia dela na instituição. Isso me surpreendeu, pois tinha visto seu pai deixá-la no pátio, sem despedir-se dela, virando-se e indo embora. Tampouco falou com a professora ou qualquer outro adulto. Não sinalizou à professora a chegada de Gabriela e não ficou nem um pouco na creche. Simplesmente deixou Gabriela, deu meia-volta e saiu, sem explicar a ela que retornaria. A menina parecia estar com um choro contido e absolutamente “perdida” no espaço, sem referência alguma e sem um vínculo de segurança com ninguém, pois não buscou se aproximar de nenhum adulto. Pensei na sensação de abandono e de insegurança que talvez Gabriela estivesse sentindo. Busquei me aproximar mais dela. Ofereci meu colo e ela o aceitou; ao se aconchegar, começou a chorar. Esse foi um momento marcante para mim. Um colo atencioso fez seu choro eclodir, um choro que estava contido. Acalmei a menina e conversei bastante com ela, dizendo que seu pai iria buscá-la mais tarde, falando da creche, da professora e, gradualmente, ela se tranquilizou um pouco. **Nenhum adulto da instituição foi recebê-la quando ela foi deixada pelo pai.** Escola e família pareciam não ter ideia de suas atribuições para favorecer a entrada de Gabriela em um novo e completamente desconhecido ambiente.*

O segundo dia de Gabriela na creche... Como será que ela estava se sentindo em relação aos adultos do ambiente e ao novo contexto, como um todo? Gabriela parecia aberta à interação e necessitando de um encontro. Isso pode ser inferido por ela ter olhado nos meus olhos, aceitado meu colo, respondido qual o seu nome quando perguntada e, principalmente, chorado aliviadamente no meu colo. Suas

¹ Programa que atua na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro e que conjuga a intervenção em creches e a formação dos professores, coordenado pela prof^a Dr^a Maria Fernanda Nunes (UNIRIO) e pela prof^a Dr^a Sonia Kramer (PUC-Rio). A creche em questão é comunitária e pertence ao município de Nova Iguaçu.

emoções foram expressas pelo seu corpo. Os adultos de sua turma, entretanto, parecem não ter reconhecido essas expressões. No momento em que me aproximei dela, disposta e demonstrando interesse em escutá-la, oferecendo-lhe meu colo, ela chorou. Que choro foi esse? Pareceu-me de alívio, mas pode ter comunicado tantas outras emoções... Angústia, medo, sensação de abandono, conforto por alguém ter-lhe oferecido um colo, por ter se sentido vista e escutada...

As instituições de educação infantil têm o comprometimento com o bem-estar, o lazer, a aprendizagem da criança, bem como a responsabilidade pelo seu desenvolvimento afetivo, social e físico, compartilhada com as famílias (Vasconcellos; Souza; Silva, 2016). Nessa perspectiva, indaga-se: qual o grau de importância dedicado ao cuidado com o bem-estar emocional e afetivo das crianças nas creches? Como os profissionais das instituições vivenciam, pedagogicamente, tais aspectos nas práticas educativas cotidianas?

Nesse contexto, as relações afetivas são fundamentais e determinantes para o bem-estar das crianças e para o processo de desenvolvimento emocional que vivenciam, podendo tanto favorecer, quanto prejudicar esses aspectos.

Crianças de pouca idade, que não verbalizam ou que a fala é incipiente, possuem com linguagem essencial as expressões emocionais que, por sua vez, configuram-se em uma função social (Wallon, 1975). Nesse contexto, as relações afetivas na creche são, em grande parte, embasadas pelas emoções e o contágio decorrente de suas expressões – estando ou não disso conscientes adultos e crianças.

O interesse pelo tema das relações humanas na creche foi despertado desde o início da minha vida profissional, atuando em creches como psicomotricista e orientadora pedagógica, e na formação de professores. A faixa etária das crianças que corresponde ao período da creche me é especialmente cara, por conta das crianças até dois anos, mais ou menos, ainda utilizarem de forma marcante linguagens não-verbais, expressas pela via do movimento, das emoções, dos gestos, etc.

Ingressei na educação infantil exercendo o trabalho de psicomotricista, concebendo a espontaneidade do brincar, do movimento, das expressões e relações como sendo aspectos que precisam ser legitimados e cuidados na infância.

Desde o início das minhas atividades profissionais, o trabalho na educação infantil tem despertado em mim um olhar crítico sobre as práticas relacionais entre

adultos e crianças e sobre a forma com que os profissionais lidam com as emoções infantis no cotidiano. Não raro, deparei-me com situações em que as crianças pareciam não receber a devida atenção por parte dos adultos no âmbito de suas necessidades emocionais e que a interação afetiva entre eles parecia estar em segundo plano, sendo priorizada uma prática voltada para a disciplina, o controle e a diretividade, desde a mais tenra idade. A afetividade que habita a relação entre adultos e crianças sempre me pareceu não receber atenção proporcional à importância que esta ocupa no desenvolvimento infantil e nas práticas educativas.

Em minha percepção, nas escolas onde se cuidava menos das relações afetivas e se dava menos atenção às expressões emocionais das crianças, havia mais tensões. Esse ponto do cotidiano educativo na creche sempre atraiu o meu olhar e a minha escuta.

Trabalho em escolas de educação infantil há 17 anos e, ao longo desse tempo, tive a oportunidade de trabalhar em diversas escolas, atuando como psicomotricista, professora, coordenadora, orientadora e consultora pedagógica - principalmente no segmento da creche -, tanto em instituições particulares de classe média e classe alta, quanto públicas, em locais com pouquíssimos recursos econômicos. Desde 2007 atuo, também, na formação de professores da educação infantil, muito próxima ao cotidiano das instituições educativas, nos mais diversos contextos.

Realizei cursos de extensão, especialização e Mestrado, buscando, na prática e na teoria, aprofundar o entendimento acerca das concepções de infância, da emoção, do corpo, do movimento e da educação. De todos os temas que me mobilizaram ao longo desses anos, pude ver problematizadas nas formações das quais participei algumas questões sobre o corpo, o movimento, a liberdade, o currículo, a prática educativa sistematizada e excessivamente controlada e planejada, entre outros. Não encontrei, entretanto, espaços de formação que contemplassem a discussão sobre a importância de se conhecer, compreender, saber lidar e atuar com expressões emocionais e as demandas afetivas de crianças e de adultos no cotidiano da educação infantil.

Desde o curso de graduação até o ingresso no doutorado, adotei Wallon (1995; 2007.a; 2007.b) como referencial teórico e prático. Alguns conceitos centrais de sua obra despertaram minha atenção, como a função social das emoções,

a expressão afetiva como forma de comunicação, as modulações tônicas relacionadas a estados emocionais, o diálogo tônico, entre outros.

Os aspectos mencionados foram condutores da pesquisa realizada no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, defendida em 2012, intitulada *Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa* (Roncarati, 2012), na qual foram analisadas formas de comunicação e de interação dialógica de crianças de até dois anos de idade entre si e com adultos com vistas a identificar possibilidades de uma prática educativa dialógica com crianças de pouca idade.

O estudo buscou uma interlocução entre Wallon, Freire e Bakhtin para conhecer como o adulto pode construir um diálogo com crianças de até dois anos de idade (que não verbalizam ou cuja fala é incipiente), diálogo este conduzido principalmente pelas expressões não verbais, afetivas e de corpo inteiro. A pesquisa se orientou pelo trabalho de educação dialógica proposto por Freire (2011) e ressignificou esta prática para o âmbito da creche, embasada na construção das práticas e do cotidiano a partir da escuta e da compreensão do que as crianças expressam, considerando-as co-autoras, co-contribuidoras e co-criadoras desse processo. A pesquisa evidenciou a marcante competência comunicativa das manifestações emocionais, bem como a intrínseca presença das emoções no cotidiano da creche; mostrou, também, que seu potencial de comunicação pode passar despercebido diante das atividades rotineiras e sistematizadas da creche que buscam silenciar, disciplinar e controlar o cotidiano e as relações interpessoais. No trabalho de campo observou-se que a desconsideração das manifestações das emoções infantis parece ser um caminho mais simples e menos árduo ao educador, pois, nesse caso, se dispensa a entrada do adulto em relação afetiva e dialógica com a criança, relação que é sufocada por planejamentos diretivos e sistemáticos ou pelo controle excessivo, que ocupam quase todo o tempo do cotidiano, com objetivos pré-estabelecidos e já delimitados pelo adulto a serem cumpridos pelas crianças.

No Mestrado pude aprofundar meus estudos da teoria de Paulo Freire. Ainda que não tenha dado destaque na dissertação para o tema da humanização, este me é especialmente caro e entendo haver uma tessitura intrínseca entre o processo de humanização da criança e as suas vivências emocionais e afetivas. Com convicção de sua relevância atemporal, trago a discussão desse conceito na presente pesquisa de doutorado.

A pesquisa do Mestrado evidenciou a necessidade do diálogo com as expressões emocionais das crianças no cotidiano educativo e, assim, motivou o aprofundamento em estudos relativos à dimensão relacional e emocional na primeira infância, assim como o papel e a relevância do trabalho educativo nesse âmbito na creche. Apesar de atravessarem e constituírem a vida na creche, a revisão de literatura na área da educação evidenciou uma escassez de pesquisas que abordem as emoções na Educação Básica como um todo ². A lacuna de trabalhos nesse âmbito é uma questão importante, que precisa ser discutida. Nesse sentido, o diálogo entre a psicologia e a educação pode beneficiar os estudos sobre as emoções, especialmente na creche, pois os bebês estão tendo suas primeiras relações afetivas e construindo seus primeiros vínculos, fundamentais para a constituição de sujeito e o desenvolvimento emocional e social.

Atualmente nos deparamos com uma realidade cada vez mais crescente: a entrada de crianças na creche com poucos meses de vida. As creches vêm sendo uma demanda mais e mais presente na vida das famílias e é uma das principais opções adotadas no ocidente como cuidado alternativo. Dessa forma, há um aumento no número de creches que servem todas as classes sociais. Bebês estão ingressando na educação com poucos meses de vida, em um período muito significativo de suas vidas afetivas (VASCONCELLOS; SEABRA; EISENBERG; MOREIRA, 2012).

Palou (2010, p. 53) ³ entende que

Dos centros de atenção à primeira infância, as escolas de educação infantil e primária deveriam oferecer um projeto educativo que fomente o desenvolvimento psicossocial das crianças (ou seja, que contemple seu desenvolvimento pessoal e social), tendo em conta todos os aspectos da relação que intervêm em seu desenvolvimento emocional (trad. nossa).

É delicado o processo de transição que bebês vivenciam entre a convivência, muitas vezes, quase restrita à esfera da família ou de um ambiente conhecido, para um ambiente coletivo, com pessoas e espaços desconhecidos e sem uma figura de

² Destacam-se estudos das pesquisadoras Vera Vasconcellos, Clotilde Rossetti-Ferreira e Zilma de Moraes, que tratam de questões afetivas e relacionais na educação infantil.

³ Desde los centros de atención a la primera infancia, escuelas de educación infantil y primaria, debería ofrecerse un proyecto educativo que fomentara el desarrollo psicossocial de los niños (es decir, que contemple su desarrollo personal y social), teniendo en cuenta todos los ejes de relación que intervienen en su crecimiento emocional (PALOU, 2010, p. 53).

referência. Tal contexto exige cuidado, sensibilidade, conhecimento e responsabilidade dos adultos da creche, com uma organização institucional para o bem-estar da criança, mas, também, para o bem-estar das famílias e dos profissionais que compõem as equipes das creches.

O ingresso na creche, entretanto, não significa que a separação da figura de referência familiar seja prejudicial às bebês. A ampliação social e as inúmeras experiências com as quais elas têm contato no ambiente educativo, a princípio, podem impulsionar seu desenvolvimento global. Nesse sentido, a forma com que se dá a separação da figura de referência e a qualidade dos novos vínculos afetivos que são formados no âmbito da creche são aspectos de grande relevância.

O processo de construção de vínculo com um desconhecido por bebês de pouca idade é complexo, não-linear, não-previsível e particular. Entretanto, ainda que o ingresso na creche seja um processo delicado, os bebês se mostram dispostos a responder a estímulos sociais. A relação afetiva entre criança e adulto tem papel determinante nesse contexto: e a abertura por parte do adulto para vivenciar as emoções que tal relação afetiva proporciona, também.

A partir da concepção de que, no âmbito da faixa etária pesquisada, as relações afetivas e as práticas educativas são essencialmente complementares, a pesquisa tem como objetivo principal conhecer desafios e pontos de tensão emocional no trabalho cotidiano na creche, entendendo que é responsabilidade das Políticas Públicas, da instituição educativa e da prática docente zelar e promover o bem-estar emocional, relacionado intrinsecamente à saúde emocional.

Nesse contexto, alguns conceitos são chave para o estudo: afetividade e emoção (Wallon, 1995; 2007a) saúde emocional (Perpiñán, 2013), educação emocional (Palou, 2010) e humanização (Freire, 2009; 2010; 2011).

Wallon (1995; 2007a), na sua teoria acerca da evolução psicológica da criança, dedicou especial atenção à vida afetiva na primeira infância e, nesta, às emoções, as quais considera uma das formas de exteriorização da afetividade. Afetividade, sob esse ponto de vista, é tudo o que afeta o outro, podendo ser prazeroso ou não. O autor pontua que as emoções são o meio privilegiado de comunicação do bebê e da criança pequena, possuindo a função de realizar vínculos interpessoais entre esses e o adulto.

Às manifestações das emoções é atribuída uma **função social**, graças ao seu alto teor expressivo e ao poder de contagiar e mobilizar o outro e o ambiente. “À

emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas” (Wallon, 2007.a, p. 124). A consciência pessoal da criança, para o autor, se constitui atravessada pela/na coletividade, destacando-se as emoções nesse contexto.

O conceito de saúde emocional é baseado na perspectiva de Perpiñán (2013): “falar de saúde emocional na infância, é falar de prevenção” (2013, p.12) ⁴ (trad. nossa). Para a autora, a saúde emocional está relacionada à formação das bases da identidade e da segurança emocional, e à forma particular de interpretarmos a realidade que nos rodeia, considerando primordial que se atente para a saúde emocional na escola infantil. Perpiñán (2013) valoriza a saúde emocional das crianças na escola, bem como a dos adultos envolvidos.

Uma criança saudável do ponto de vista emocional é capaz de vivenciar os conflitos inerentes às relações humanas e de superá-los; sente-se segura para se expressar e para explorar e descobrir o mundo que a rodeia.

A saúde emocional está relacionada a componentes pessoais e a componentes relacionais (Perpiñán, 2013). Componentes pessoais da saúde emocional relacionam-se à compreensão e controle de si mesmo. São eles: autoconceito, autoestima, autocontrole, automotivação, a localização do controle, a tolerância à frustração. Os Componentes relacionais da saúde emocional implicam a relação com outras pessoas e supõe recursos para o estabelecimento de relações eficazes. São: o vínculo afetivo, a assertividade, a empatia e as habilidades sociais (Perpiñán, 2013, p. 12).

No âmbito da educação emocional, adotamos a perspectiva de Palou (2010) como uma referência. Para a autora:

As vivências emocionais são o motor de nossa vida e de nossas relações e, em consequência, também deveriam ser da educação. Nesse sentido, educar emocionalmente significa impulsionar o desenvolvimento emocional de meninos e meninas, quer dizer, ajudá-los a avançar em seu desenvolvimento integral como pessoas (Palou, 2010, p. 25) ⁵ (trad. nossa).

⁴ Hablar de salud emocional en la infancia, es hablar de prevención (Perpiñán, 2013, p. 12).

⁵ Las vivencias emocionales son el motor de nuestra vida y de nuestras relaciones y, en consecuencia, también deberían serlo de la educación. En este sentido, educar emocionalmente significa impulsar el crecimiento emocional de los niños e lãs niñas, es decir, ayudarles a avanzar en su desarrollo integral como personas (Palou, 2010, p. 25).

Considerando que o processo de humanização, tema central na teoria-prática de Freire (2009; 2010; 2011), está inserido na dimensão afetiva, a pesquisa considera que o trabalho docente na creche compreende uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento emocional e para o cuidado com o bem-estar emocional de bebês. Nesse sentido, buscamos trazer à luz desafios relacionados às tensões afetivas da vida educativa na creche, tanto em relação às bebês, como aos adultos envolvidos.

As discussões e considerações sobre o tema da afetividade e das emoções no âmbito da educação infantil ainda é incipiente. Para a realização do estudo da pesquisa Freire, Wallon, Palou e Perpiñán proporcionaram uma base de conhecimentos a partir da qual foi elaborada uma construção teórica para maior compreensão do objeto da pesquisa. Palou e Perpiñán, autoras espanholas, foram importantes referenciais teóricos, pois tratam o tema das emoções diretamente relacionado às práticas pedagógicas na educação infantil, de forma densa e ricamente embasada.

No segundo capítulo, são analisadas teorias sobre a vida afetiva de bebês e crianças de pouca idade, sendo estabelecido um diálogo entre aspectos sociais e emocionais com o cotidiano da creche. O desenvolvimento emocional e o bem-estar emocional são destacados e as interações de adultos e bebês são consideradas nesse contexto, com foco na disponibilidade e na responsabilidade do adulto nessa relação no cotidiano da creche. Problematicam-se, ainda, as interações institucionalizadas na creche e a influência da cultura emocional nesse sentido.

As estratégias metodológicas utilizadas para a coleta, organização e análise de dados são apresentadas no capítulo três.

No quarto capítulo apresentamos as observações realizadas no Berçário II ⁶ de um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), ao longo dos primeiros meses de 2016. O objetivo de observar foi conhecer e registrar desafios do trabalho docente no âmbito emocional, bem como aspectos de tensão afetiva no cotidiano, considerando bebês e adultos.

No quinto capítulo apresentamos a análise das entrevistas abertas. A partir das observações, obtivemos elementos para a realização das entrevistas, realizadas

⁶ No município do Rio de Janeiro, de acordo com a deliberação E/CME Nº 15, de 29 de maio de 2007, da Secretaria Municipal de Educação, o Berçário I na creche organiza-se conforme a faixa etária de zero até 11 (onze) meses, e o Berçário II de 1 (um) ano a 1 (um) ano e 11 (onze) meses.

com profissionais da turma do EDI observado, para podermos refletir acerca de desafios da prática cotidiana na creche no âmbito afetivo a partir da voz das próprias professoras. Nesse contexto, as análises das entrevistas foram orientadas pelas seguintes categorias ⁷, elaboradas com o auxílio do software Atlas TI: *influências do contexto político e institucional nas vivências afetivas do dia-a-dia; vulnerabilidade emocional do profissional; aspectos de vivências emocionais das crianças na creche.*

⁷ Vide Anexo I.

2

Afetividade na creche: compromisso pedagógico com as emoções

A criança da idade da pedra continua nascendo, a cada instante, em todos os lugares do mundo, com a mesma possibilidade de abertura, a mesma aptidão para entrar no sistema de sentidos e valores do grupo que a acolhe (LE BRETON, 2009, p. 16).

A creche, instituição historicamente vinculada ao atendimento de famílias e de bebês de baixa renda, vem se transformando no Brasil à medida que os costumes e as necessidades sociais se modificam. A partir da Constituição de 1988, que garante o direito da criança à educação a partir do seu nascimento, bem como da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que inclui a creche como primeira etapa da Educação Básica, a creche e a infância vêm conquistando cada vez mais seus espaços na agenda política, nas pesquisas científicas e nas produções teóricas. Para Kramer (1993; 2013), no entanto, é imensa a distância entre aquilo que é produzido teoricamente sobre a creche e as práticas institucionais.

Nunes e Corsino (2009) indicam que desde o início do processo de transformações e conquistas da creche até os dias atuais, a institucionalização da infância assumiu outros contornos, passando a ser reinventada a partir de novas funções e concepções. A institucionalização da infância é uma realidade que precisa ser densamente estudada e problematizada. Nesse sentido, as autoras consideram que:

Se a institucionalização da infância se faz necessária, é preciso ter o cuidado de fazer dessas instituições lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas em suas formas de pensar, sentir e expressar-se, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção de equidade (NUNES & CORSINO, 2009, p. 15).

Segundo as autoras, as crianças precisam ter seus sentimentos e expressões respeitados e valorizados. Como os adultos que trabalham com bebês se relacionam com a expressão de seus sentimentos? Qual o lugar da afetividade dentro de

instituições de educação infantil? ⁸ Apesar dos avanços, Tristão (2004), considera que o trabalho com bebês entre 0 e 3 anos possui exigências e modelos escolares, tanto em termos estruturais e organizacionais quanto nas práticas. Em sua pesquisa sobre as relações entre adultos e bebês no berçário, a autora localiza a valorização do ensino instrumental nas práticas da creche e ressalta que o conhecimento lógico e legitimado ganha primazia nas relações entre adultos e bebês, evidenciando que não há uma identidade clara para o que seja o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas.

Para Kramer (2012, p. 41), a ênfase instrumental é “percebida da creche ao ensino fundamental: trabalhos, bebês e crianças pequenas tratadas como alunos; pouco tempo para brincar; pouca exploração de espaço disponível em áreas externas”, além de “moralização das relações, constrangimento, [...] preconceitos contra crianças, desconhecimento de sua alteridade”, entre outros aspectos. A perspectiva transmissiva e instrumental da educação é evidenciada, assim, desde o berçário, em que é exigido que os bebês realizem produções, na maioria das vezes desprovidos de sentido para as bebês.

A identidade pedagógica do trabalho com bebês na creche, portanto, ainda é frágil e está em processo de construção. Rossetti-Ferreira & Vitória (1993, p. 56) alertam que “as crianças permanecem confinadas em locais reduzidos e inadequados, nos quais assistir televisão constitui, muitas vezes, uma das poucas atividades disponíveis”. O campo pesquisado, infelizmente, mostrou que essa realidade, sinalizada há 24 anos, ainda ocorre. Como pode ainda acontecer, sabendo-se que essa prática é inadequada e prejudicial à vida criativa das crianças? Outros fatores recorrentemente citados pelas autoras como prejudiciais à qualidade do atendimento nas creches é a proporção entre adulto e criança ⁹ e o tamanho dos grupos, por serem, de um modo geral, inadequados.

Ainda é frágil a implementação das teorias desenvolvidas no âmbito da creche nas suas práticas cotidianas. Pesquisas como as de Rossetti-Ferreira (1993), Formosinho (2008), Tristão (2004), Barbosa (2013), Roncarati (2012) e Fochi

⁸ Tais questões são refletidas no item 1.5

⁹ Tal razão é definida pela legislação, no entanto, na prática, por vezes, não é cumprida. Um exemplo disso foi observado na rede municipal de Nova Iguaçu em 2014, pois não houve renovação do contrato das auxiliares e as professoras ficaram sozinhas com as turmas de educação infantil, inclusive uma com quase vinte crianças de dois anos de idade. Também já observei tal contexto em instituições particulares do Rio de Janeiro, como num berçário com mais de 20 bebês de até um ano e uma professora, com uma auxiliar que transitava por duas turmas ao longo do dia.

(2015) indicam que as especificidades da prática educativa para bebês de 0 a 3 anos ainda não são evidentes para muitos profissionais da creche, tampouco para as políticas. A creche vivencia tensões e contradições graves e a fragilidade de sua identidade educativa reforça a reprodução de modelos escolares no cotidiano educativo de crianças entre 0 e 3 anos: crianças sentadas à mesa, uso de cadernos de atividades, exigência de produção de trabalhinhos, controle, disciplina, organização sistemática do planejamento e do cotidiano, práticas transmissivas e conteudistas.

Um foco central do trabalho educativo e das vivências proporcionadas às crianças na educação infantil (tanto na pré-escola, quanto na creche) baseia-se no desenvolvimento cognitivo e lógico, o que evidencia uma lacuna no que tange ao acolhimento da dimensão emocional nas práticas educativas e nos estudos sobre o contexto da creche.

Os contextos histórico e cultural marcam e definem os padrões de comportamento sociais e afetivos, orientando o que é considerado dentro da normalidade, precipitando rótulos de inadequação e de desvios de conduta e comportamento ante a homogeneidade emocional almejada socialmente (Le Breton, 2009) ¹⁰.

A criança de pouca idade, entretanto, não tendo suas expressões emocionais ainda formatadas nos moldes da cultura oficial e dominante, desestabiliza o cotidiano programado da creche causando, não raro, um estranhamento no adulto e mobilizando-o significativamente, por este não saber conduzir e lidar com as manifestações emocionais infantis em diversas situações. Espontaneidade, intensidade, autenticidade, orientam as expressões infantis e nós, adultos, precisamos (re) aprender a lidar com as nuances, sutilezas, imprevistos, surpresas e emoções que fazem parte do ato de se relacionar com bebês, especialmente as que ainda não verbalizam.

A inclusão das emoções nas reflexões pedagógicas, portanto, ainda é rara. Dantas (1992, p. 88) faz a seguinte consideração sobre a emoção: “[...] é possível descrevê-la como potencialmente anárquica e explosiva, imprevisível, e por isso assustadora. Está aí a razão pela qual é tão raramente enfrentada pela reflexão pedagógica”.

¹⁰ Esse tema será aprofundado adiante.

A necessidade de acolhimento das emoções e da sua inclusão nas propostas e nos estudos pedagógicos parece se ampliar no contexto da creche, uma vez que as expressões afetivas são as principais formas dos bebês buscarem relacionar-se e comunicar-se com seus colegas e com os adultos (Wallon, 2007a). Assim, pesquisar sobre a dimensão emocional no contexto da creche é urgente, pois nessa fase da vida o bebê e a criança de pouca idade possuem, segundo o autor, uma dependência real, absoluta, que precisa se “aceita como fato e preenchida por seres humanos que se adaptaram às necessidades do indivíduo em desenvolvimento” (Winnicott, 2006, p. 78). Vale ressaltar que o autor orienta que os adultos se adaptem às crianças – não o contrário.

A construção de vínculos pela criança com adulto(s) na creche pode proporcionar-lhe segurança e confiança para explorar o espaço, os materiais e para ampliar suas relações sociais no contexto educativo. Rossetti-Ferreira; Pedrosa; Carvalho (2012) consideram que o que determina o vínculo entre a criança e o adulto é a qualidade da interação, entendida como satisfação da necessidade de troca afetiva e de estabilidade e regularidade das interações, associadas aos cuidados físicos essenciais e a um ambiente adequado.

2.1

Comunicação emocional de bebês e seu potencial dialógico para a construção de vínculos

A emoção é uma linguagem antes da linguagem
(Renè Zazzo)

Um ponto chave para o processo de construção de vínculo entre um bebê ou uma criança e o adulto desconhecido é a relação afetiva estabelecida entre ambos. Nesse contexto interacional, as expressões afetivas dos bebês assumem a potência de linguagem, e são suas principais formas de comunicação (Wallon, 2007). Estas são, no entanto, *potência* de linguagem, pois, para assumirem esse caráter, precisam de um adulto que busque compreendê-las ativamente e que este confira acabamento ao que está sendo expresso pelo bebê (Roncarati, 2012).

Os bebês se comunicam, assim, de forma afetiva, de corpo inteiro e em amplas proporções, devido à sua expressão verbal ainda ser incipiente. Wallon (1995) concebe a expressão emocional como uma etapa que precede a linguagem verbal, sendo responsável pela vida mental. “[A expressão emocional] faz mais do que participar da vida mental. Foi ela que a tornou possível, ao fornecer à vida coletiva as suas primeiras possibilidades” (Wallon, 1995, p.101-102). Para o autor, o poder expressivo das emoções explica sua característica de contágio e de mobilização afetiva do outro. As expressões emocionais precisam ser consideradas como comunicação e como potência dialógica, o que demanda, por sua vez, resposta responsável consequente por parte dos adultos. Com o aparecimento da mímica gestual, a criança passa a utilizá-la para expressar o que quer e o que sente e, conseqüentemente, as expressões das emoções tendem a diminuir.

Wallon (2007.a, p.121) considera que a afetividade se constitui essencialmente em sistemas de atitudes, expressando-se por: choros, gritos, sorrisos, mordidas, abraços, empurrões, explosões de intenso movimento. De um modo geral, os bebês têm uma temperatura emocional mais elevada que a dos adultos, o que as leva a se expressarem mais intensamente (Dantas et.al., 1992, p. 89).

Ao educador, cabe saber lidar com as manifestações das emoções dos bebês, tão recorrentes por um lado e mobilizantes por outro. Tal tarefa, muitas vezes, não é fácil, pois, devido ao seu alto poder de contágio, quanto maior é número de bebês em coletividade, mais intensas serão as emoções. Além disso, não raro, as turmas da creche podem ser bem numerosas. Wallon (1995, p. 99) explica:

A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares, ou mesmo antagônicos. É na grande afluência de pessoas, quando mais se apaga em cada um a noção de individualidade, que as emoções explodem com mais facilidade e intensidade.

Galvão (2010, p. 61-62), à luz de Wallon, pontua:

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam

alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis no exterior, *expressivas*, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano.

Em seu estudo sobre a emoção e sua relação com o orgânico, Wallon aprofunda o conceito *diálogo tônico emocional*, para designar o contágio emocional ao qual estão permanentemente expostos a criança e o adulto em interação, diante de emoções fortes, que se propagam (Wallon, 2007). Esta é a primeira evidência de diálogo entre os seres humanos: um diálogo sutil, sem palavras, que se estabelece desde que nasce o bebê – um diálogo que ocorre de corpo inteiro. Estando os participantes desse diálogo conscientes ou não de sua dinâmica, ele ocorre e é sentido pelas pessoas envolvidas.

Para o autor, o contágio das emoções decorre de seu poder expressivo (Wallon, 2007.a, p. 122). Um exemplo dessa dinâmica é o fato de que, na relação com os bebês – essencialmente emotivas e com tendência à intensa emoção – os adultos estão expostos ao contágio emocional, no qual a ansiedade infantil pode produzir no adulto próximo também angústia ou irritação (Wallon, 1995). A emoção é visível, graças às modificações na mímica e na expressão facial, o que aumenta o seu caráter contagioso, sendo a atividade tônica captada pelo observador sensível.

Algumas indagações surgem nesse contexto: diante do contato – e contágio - com angústia, medo, desconforto e outros sentimentos expressos de corpo inteiro pelos bebês, como a instituição pode se organizar para preparar o adulto para esse processo e ampará-lo durante o mesmo? Tais reflexões serão discutidas no capítulo 3, à luz das entrevistas realizadas com profissionais de creche.

O período da creche corresponde à faixa etária em que o bebê, em seu processo de desenvolvimento, vivencia com intensidade suas experiências emocionais e afetivas, como afirma Wallon (2007). Nesse contexto, o ingresso ao ambiente completamente novo da creche pelos bebês coincide com a intensidade de sua vida emocional; e ela precisa lidar, ainda, com a necessidade de construção de vínculos afetivos e com o sentimento de ameaça da perda da mãe ou figura de referência – muitas vezes, o bebê vivencia tudo isso ao mesmo tempo. Esse processo não é fácil para pessoas de tão pouca idade.

Este é um ponto de extrema relevância no âmbito desta pesquisa. O medo em relação a figuras desconhecidas pode desencadear fortes reações no bebê. No contexto coletivo das creches, eles se deparam - às vezes, ao mesmo tempo - com esse tipo de sentimento, em maior ou menor grau, ao ingressarem nessas instituições. Estão os profissionais aptos para lidarem com as reações expressas pelas crianças de medo, angústia, tristeza? A partir da perspectiva de Wallon, graças ao contágio das emoções, os adultos podem vivenciar, nessas situações, sentimentos similares aos das crianças - e lidar com tais questões pode, também, gerar angústia e irritação nos adultos.

Como lidar com as manifestações infantis, tão mobilizantes? Pesquisar tais expressões e como os professores lidam ou poderiam lidar com as mesmas pode contribuir para a qualidade das práticas educativas – entendendo que esta qualidade está diretamente relacionada à qualidade das interações afetivas entre adulto e criança.

Rosseti-Ferreira; Carvalho; Pedrosa (2012) consideram que o bebê é capaz de formar mais de um vínculo, caso esteja com certos limites de número de parceiros e de condições favoráveis para essa formação. Tal afirmação é especialmente relevante para a questão da creche, afinal, desde poucos meses bebês são matriculados em creches e passam a frequentá-la, em alguns casos, mais tempo lá do que permanecem em casa com a família. As autoras (2012) indicam que, mesmo que a proximidade da figura de apego proveja segurança, o mundo precisa ser conhecido pela criança e por isso a evolução criou outro sistema, que se alterna com o de apego: a exploração. “A alternância entre apego e exploração pode ser vista, em outro nível, como um jogo ou processo de alternância entre fusão e diferenciação” (Rosseti-Ferreira; Carvalho; Pedrosa, 2012, p. 132). O sistema de apego é de fusão, pertencimento, segurança, familiaridade; o de exploração é de diferenciação do outro, de busca de autonomia. O apego, no entanto, favorece que a criança descubra o mundo e aprenda sobre ele, pois, além de sentir-se segura, a criança possui um modelo a imitar (Idem, p. 130).

“Nada impede que a criança estabeleça vínculos com os educadores e outros profissionais da instituição onde passa o dia, desde que existam oportunidades suficientes e estáveis de contato” (Rosseti-Ferreira; Carvalho; Pedrosa, 2012, p. 144). As autoras ressaltam, no entanto, a importância da qualidade da interação do adulto e criança e das crianças entre si como fator fundamental para o

estabelecimento do vínculo afetivo. Por qualidade, consideram a satisfação da necessidade primária de troca afetiva. Nessa perspectiva, Mantovani e Terzi (1998, p. 177) consideram que seja

possível para a criança muito pequena ter outras figuras de referência além da mãe e do pai. Entendemos como figura de referência alguém que a criança conheça e reconheça, com quem estabeleceu um relacionamento comunicativo, de quem saiba prever comportamentos e de quem aceite ser cuidada nos momentos de intimidade física, de quem aceite ser consolada, mesmo não tendo com esse alguém o relacionamento exclusivo que caracteriza o relacionamento com a mãe e, frequentemente, com o pai. [...] O relacionamento com a mãe permanece evidentemente insubstituível, entretanto, outros relacionamentos são considerados possíveis e importantes.

Para que se proveja um ambiente emocional satisfatório, Bowlby (2006) recomenda enfaticamente que as crianças sejam divididas em pequenos grupos, em torno de oito crianças, com figuras de referência estáveis. Quando existem muitas crianças juntas, a intenção do adulto é pretender que elas fiquem quietas e obedientes ¹¹. O autor indica o número de oito crianças por grupo como ideal: “só assim é possível haver uma disciplina informal e individual, baseada nas relações pessoais e não em regras impessoais” (Bowlby, 2006, p. 152). Caso contrário,

É possível que se percam a flexibilidade e a tolerância em relação às diferenças individuais de personalidade e que as crianças tenham pouca chance de participar na criação de suas próprias condições de vida. **O amortecimento da iniciativa e a eliminação da responsabilidade é uma influência muito negativa da vida em instituições** ¹² (Bowlby, 2006, p. 153).

Bowlby ainda ressalta de que os profissionais que trabalham com crianças pequenas “sejam de um nível muito bom, capazes de assumir responsabilidade considerável, e isto, enfatizamos, **não se obtém pagando pouco**” ¹³ (Bowlby, 2006, p. 153).

Constatamos, tristemente, que as demandas por um atendimento de qualidade, que preze pelo bem-estar global da criança, são uma luta muito antiga, em todo o mundo. Em muitos lugares, as políticas públicas estão buscando uma coerência com muitas dessas demandas. No Brasil, entretanto, ainda estamos

¹¹ Tal consideração também foi feita por professoras entrevistadas para esta pesquisa.

¹² Grifo nosso.

¹³ Grifo nosso.

caminhando a passos lentos nessa direção e, ainda, por vezes, damos passos para trás...

Ao profissional da creche, a despeito das dificuldades enfrentadas no cotidiano institucional, é demandada disponibilidade para entrar na relação dialógica com a criança, para afetar e ser afetado. O fato é que, mesmo que o primeiro ano na creche de uma criança pequena seja um período emocionalmente complexo e exigente, as crianças estão dispostas e ávidas para vivenciarem interações sociais seguras. Nesse contexto, as relações precisam ser consideradas centrais ao trabalho docente, sendo importante que o professor assuma a responsabilidade em estabelecer interações de qualidade com as crianças.

2.2

Acolhimento e inclusão das emoções e da afetividade na perspectiva de uma educação emocional

A profissão docente é, realmente, um trabalho muito difícil, comprometido, de muita implicação pessoal e de muita responsabilidade ¹⁴ (Palou, 2010, p. 56) (trad. nossa).

Educar emocionalmente crianças de pouca idade no âmbito da creche, justamente por ser esta a faixa etária em que as emoções são privilegiados meios de comunicação e de relação interpessoal, é um aspecto da atividade docente que merece ser trazido à luz. A fundamentação teórica para a educação emocional na esfera da educação infantil, entretanto, é restrita. Poucas referências foram encontradas e, no Brasil, não dispomos de pesquisas que aprofundem a especificidade a dimensão emocional na educação infantil. Na Espanha - em Madri e em Barcelona -, há autoras que se dedicam densamente ao tema, especialmente Palou (2008; 2010), que aborda a educação emocional na educação infantil, e Perpiñán (2013), que trata da saúde emocional das crianças e dos profissionais na educação, ambas relacionando o bem-estar e a saúde emocional às práticas educativas.

¹⁴ La profesión docente es, realmente, un labor muy difícil, comprometido, de mucha implicación personal y de mucha responsabilidad (Palou, 2010, p. 53).

Palou (2010, p. 25) entende que

As vivências emocionais são o motor de nossa vida e de nossas relações e, em consequência, também deveriam ser da educação. Nesse sentido, educar emocionalmente significa impulsionar o desenvolvimento emocional de meninos e meninas, quer dizer, ajudá-los a avançar em seu desenvolvimento integral como pessoas ¹⁵ (trad. nossa).

A perspectiva de Palou (2010) suscita reflexões relevantes em relação à educação de crianças em creches. Incluir e considerar a educação emocional das crianças como parte integrante e, segundo Perpiñán (2013) indissociável da prática educativa, ressignifica o papel da creche e as atribuições docentes nesse contexto, o que implica diretamente em ressignificar a atividade docente com essa faixa etária e os objetivos educacionais da creche.

Palou (2010) parte do pressuposto de que o desenvolvimento e a grandeza das pessoas residem na capacidade que essas têm de se comunicarem através de símbolos e de linguagens para estabelecer relações com outras pessoas. Para uma pessoa ser considerada bem desenvolvida ela precisa ter o seu desenvolvimento emocional considerado, e este está relacionado às interações estabelecidas com as pessoas com as quais convive - com as quais o mundo afetivo vai sendo criado.

Ao longo do processo de desenvolvimento integral das crianças, que está inserido em um contexto cultural e social, os educadores podem ir conhecendo como cada criança reage e quais condicionantes encontram nos diferentes contextos de relação interpessoal na creche. A educação emocional, para Palou (2010) e Perpiñán (2013), ocorre com a intervenção educativa, que é uma resposta do educador ao que ele observa como sendo importante auxiliar a criança a desenvolver na esfera social, tendo como base o desenvolvimento emocional.

A partir daí, podemos definir quais serão as capacidades e as atitudes que devemos impulsionar inseridas no âmbito educativo para favorecer este desenvolvimento e que aspectos devemos observar com atenção e interesse para poder realizar as interpretações oportunas e, assim, atuar em consequência ¹⁶ (Palou, 2010, p. 15) (trad. nossa).

¹⁵ Las vivencias emocionales son el motor de nuestra vida y de nuestras relaciones y, en consecuencia, también deberían serlo de la educación. En este sentido, educar emocionalmente significa impulsar el crecimiento emocional de los niños e las niñas, es decir, ayudarles a avanzar en su desarrollo integral como personas (Palou, 2010, p. 25).

¹⁶ A partir de aquí, podemos definir cuáles serán las capacidades y las actitudes que debemos impulsionar desde el mundo educativo para favorecer este desarrollo y qué aspectos debemos observar con atención e interés para poder realizar las oportunas interpretaciones y, así, actuar en consecuencia (Palou, 2010, 15).

Os vínculos afetivos são, para Palou (2010), a base sobre a qual as crianças constroem, destroem, reconstróem e desenvolvem o desenvolvimento emocional. Esses vínculos vão sendo construídos a partir das expressões emocionais das crianças e as respectivas respostas dos adultos às mesmas. Tais respostas podem corresponder ao que comunica a criança, ocasionando satisfação, ou caso não corresponda, pode gerar frustração e ressentimento (Palou, 2010).

O vínculo afetivo envolve afetar e ser afetado – e isso envolve diversas emoções.

Assim, os vínculos afetivos com o entorno podem ser um espaço que provoque ansiedade, alegria, tristeza, aceitação das dificuldades, sentimentos de amor e afeto; pode ser fonte de agressões, raiva, inclusive medos de abandono, de perdas, de enfrentar um futuro desconhecido...¹⁷ (Palou, 2010, p. 29) (trad. nossa).

A formação do vínculo afetivo seguro ocorre a partir de interações eficazes entre adulto e criança. “Para que o vínculo afetivo seja estabelecido, é necessário que a interação do adulto com a criança seja privilegiada, especial. É necessário, também, que essa relação seja eficaz, que responda às necessidades reais da criança”¹⁸ (Perpiñán, 2013, p.73) (trad. nossa). Uma relação eficaz, assim, é aquela que responde à criança, que assume a responsabilidade em respondê-la.

Tais interações possuem características singulares: envolvem contato físico, como abraços, carinhos (quanto mais novas as crianças, mais frequentes são esses contatos); permitem à criança construir um esquema de relação previsível, a partir das respostas do adulto; o adulto se adapta às necessidades da criança, até que esta se sinta com mais autonomia na relação; o conhecimento mútuo e o afeto entre adulto e criança na relação permitem que ambos possam interpretar o comportamento um do outro e, assim, ajustar seu próprio comportamento (Perpiñán, 2013).

Para Perpiñán (2013), o vínculo afetivo é um componente fundamental da saúde mental e as crianças que estabelecem vínculos afetivos seguros tendem a

¹⁷ Así pues, los vínculos afectivos con el entorno pueden ser un espacio que provoque ansiedad, alegría, tristeza, aceptación de pérdidas, sentimientos de enamoramiento y afecto; puede ser una fuente de agresiones, rabias e incluso temores de abandono, de pérdidas, de afrontar un futuro desconocido... (Palou, 2010, 29).

¹⁸ Para que se establezca el vínculo afectivo es necesario que la interacción entre el adulto y el niño sea privilegiada, especial. Pero además es necesario que esa relación sea eficaz, que responda a las necesidades reales del niño (Perpiñán, 2013, p. 73).

desenvolver uma autoestima positiva. A autora (2013) destaca que a criança tem uma grande capacidade para se vincular com seus pais e com as pessoas com as quais se relaciona sistematicamente e que a criança está determinada biologicamente para desenvolver condutas que promovem o vínculo afetivo.

Tal capacidade – e necessidade – de vinculação por parte da criança torna o educador uma figura de referência privilegiada, pois este passa muitas horas em contato com a criança, sendo responsável por sua educação no ambiente da creche. “Por esta razão é imprescindível, sobretudo nas primeiras etapas, que [o educador] estabeleça um vínculo afetivo seguro com as crianças e que lhes dê estabilidade e sirva de impulso a sua aprendizagem”¹⁹ (Perpiñán, 2013, p. 69) (trad. nossa).

Palou (2010) chama a atenção, nesse contexto, para o fato de que a forma de uma criança se aproximar e de construir vínculos com adultos e crianças no âmbito educativo terá como parâmetro as relações por ela estabelecidas com os seus pais ou quem a cuida.

Para Perpiñán (2013), o vínculo afetivo com o adulto proporciona à criança proteção e segurança, graças à existência de um apego seguro. Nesse contexto, a criança demandará que o adulto lhe satisfaça suas necessidades e este tenderá a fazê-lo: a cuidar, dar de comer, acamá-la e protegê-la.

As interações do adulto e da criança favorecem que esta aprenda a se comunicar com as outras pessoas, aprendendo sutilezas das comunicações, os ritmos das relações, o significado de olhares, a linguagem oral, etc..., características importantes para um diálogo fluido e harmonioso. Perpiñán (2013) considera que, inicialmente, as relações entre adulto e criança são assimétricas e, havendo um vínculo afetivo construído, o adulto se adapta às características e necessidades das crianças, regulando seu comportamento a partir das suas respostas. Progressivamente, a relação vai se tornando mais simétrica, com a participação ativa de adulto e criança.

Segundo a autora (2013), o vínculo afetivo ainda permite regular a quantidade e a qualidade das estimulações direcionadas às crianças, pois o adulto que conhece bem a criança a quem está vinculado é capaz de saber o momento de brincar, por exemplo, e como agir de modo que proporcione **prazer a ambos**

¹⁹ Por esta razón es imprescindible, sobre todo en las primeras etapas, que establezca un vínculo afectivo seguro con sus alumnos que les de estabilidad y sirva de impulso a su aprendizaje (Perpiñán, 2013, p. 69).

participantes, bem como saber o momento de deixar de estimular a criança, pois percebe que esta está cansada, por exemplo. O ritmo da interação é, assim, fluido e se ajusta às características e necessidades de cada criança, respondendo às expectativas de ambos e gerando uma dinâmica satisfatória para criança e adulto.

Tal dinâmica satisfatória gera um ambiente que favorece que as crianças se sintam acolhidas e, assim, favorece o bom curso de seu desenvolvimento emocional e social. Palou (2010) atribui ao entorno afetivo da creche o sucesso ou não da construção de vínculos, tanto por parte de crianças, como de adultos.

Palou (2010) considera o professor ou a professora como ponto de referência afetivo e seguro dentro do contexto educativo. No entanto, toda a equipe de pessoas que integra o ambiente da creche é responsável por tornar este um lugar de diálogo e comunicação e ser modelo de competências psicossociais, responsáveis por estabelecer laços de relações, ajudas, conflitos e resoluções, de modo a favorecer que as crianças desenvolvam suas competências psicossociais e, portanto, seu desenvolvimento emocional.

É complicado definir os limites do nosso rol profissional. [...] E quando estamos convencidos de que educar não é um processo de instrução, e que temos uma parte de responsabilidade na construção da personalidade e, portanto, do bem-estar atual e posterior daquelas pessoas o trabalho se torna pesado e, ao mesmo tempo, fascinante ²⁰ (Palou, 2010, p. 56) (trad. nossa).

Esse talvez seja um dos pontos mais relevantes da contribuição de Palou para essa pesquisa. A responsabilidade docente é vista com seriedade e exige comprometimento profissional, pois pode influenciar no bem-estar **atual e posterior** das pessoas, pois nós, docentes, participamos da construção de sua personalidade. Educar crianças na esfera da creche não é instruir. Educar crianças é, pois, auxiliá-las a se desenvolverem emocionalmente, a se conhecerem e cuidar da saúde emocional dos pequenos e tais aprendizagens vão acontecendo embasadas pelas interações cotidianas.

Na perspectiva de Palou e de Perpiñán, as crianças precisam aprender a se relacionar consigo mesmas, com os adultos, com as outras crianças; aprender a

²⁰ Es complicado definir los limites de nuestro rol profesional. [...] y cuando estamos convencidos de que educar no es un proceso de instrucción, sino que tenemos una parte de responsabilidad en la construcción de la personalidad y, por tanto, del bienestar actual y posterior de aquellas personas, el reto se hace a menudo pesado y, al mismo tiempo, fascinante (Palou, 2010, p. 56).

reconhecer seus limites interpessoais, a lidar com frustrações, a desenvolver empatia, a conhecer seus sentimentos e a expressá-los de forma saudável e objetiva. As aprendizagens de âmbito emocional e social demandam uma prática docente na qual o professor está diretamente envolvido na relação com as crianças, mediando as relações quando necessário. Ele não “ensina” as crianças a se relacionarem, posto que não há uma forma específica para isso. Ele orienta, auxilia e cria um ambiente acolhedor no qual a criança possa se expressar com liberdade, sendo respeitada e valorizada, reconhecendo-se como sujeito único que é, tanto na relação consigo mesma, como na relação com outras pessoas.

Para Palou (2010), a sociedade prioriza que as crianças aprendam inglês, música, informática, “e não lhes sobra tempo para **aprender quem são** ²¹, como são (Palou, 2010, p. 61)” ²². Tempo para comer e vestirem-se sozinhos, para experimentarem, errarem, descobrirem seus próprios limites....

Damos-lhes pronto tudo o que podemos para não ‘perder tempo’ e [as crianças] possam ‘aproveitar’ para aprender. [...] O resultado é que cada vez mais crianças dedicam mais horas a aprender conhecimentos, acumular informação nem sempre importante, e menos tempo **para crescer como pessoas (desenvolvimento psicológico, afetivo e social)** ^{23 24} (Palou, 2010, p. 61) (trad. nossa).

Como tratado no item anterior, Wallon (2009) indica o alto poder de contágio das expressões emocionais das crianças, carregadas de grande afetividade e, assim, de tensões - presentes em qualquer relação humana. Palou (2010) considera que uma das tarefas mais importantes para os educadores é saber lidar com as tensões e contradições que as relações trazem em seu bojo. A autora indica que a perspectiva do olhar do adulto precisa se ampliar e se ressignificar: a ordem aparece a partir da desordem e algumas vezes, é preciso buscar a flexibilidade para alcançar o equilíbrio. O interesse pessoal nos leva ao interesse social e vice-versa.

²¹ Não seria esse o maior aprendizado humano? Como humanizar, como propõe Freire, se não enfocarmos o desenvolvimento das crianças como pessoas?

²² Y no les queda tiempo para aprender quiénes son, cómo son (Palou, 2010, p. 61).

²³ Grifo nosso.

²⁴ Les damos hecho todo lo que podemos para no “pierder el tiempo” y que puedan “aprovecharlo” para aprender. El resultado es que cada vez más nuestros niños dedican más horas a aprender conocimientos, acumular información no siempre valorada, y menos tiempo a crecer como personas (crecimiento psicológico, afectivo, social) (Palou, 2010, p. 61).

Algumas atitudes educativas da prática docente podem facilitar o desenvolvimento emocional, tal como a autora aponta. São elas: transparência, tato, paciência, responsabilidade, flexibilidade e harmonia.

Transparência, sendo honesto com si mesmo e com os demais. Um ponto significativo na teoria de Palou é que “a questão básica se tratando de atitudes profissionais é reconhecer que estas estão unidas a nossas atitudes pessoais, ou contaminadas, ou perfumadas por elas” ²⁵ (Palou, 2010, p. 67) (trad. nossa). A autora sinaliza que, sendo referência para pessoas em pleno processo de desenvolvimento emocional, é fundamental que os professores de crianças na creche sejam transparentes e sinceros em suas expressões, de modo a conseguirem se conectar afetivamente às crianças e às famílias, favorecendo, assim, a comunicação com estes.

A transparência nos humaniza e traz consigo uma qualidade básica para educar: a *confiança* - na capacidade dos demais e em si próprio. “Como professores temos a obrigação moral e profissional de buscar em cada uma das crianças uma parte positiva na qual confiar e que pode ser desenvolvida” ²⁶ (Palou, 2010, p. 68) (trad. nossa). A força que podemos transmitir a uma criança com a mensagem “sabemos que é capaz” é superior a qualquer proposta, segundo a autora.

Tato, para ter uma escuta sensível do entorno. Ter tato em se relacionar com o outro significa tocar com doçura, com delicadeza, **levando em conta o que sente a outra pessoa**. “Não me refiro a uma atitude paternalista, infantil [...], sim ao trato respeitoso que sabe escutar o outro para encontrar a maneira de fazer chegar o que crê, sente ou pensa de forma sincera e respeitosa” ²⁷ (Palou, 2010, p. 68) (trad. nossa).

A autora pondera:

Realmente, é uma atitude difícil e que beira à perfeição. Educadores são pessoas e, como tais, temos dias, sentimentos e estados de ânimo flutuantes. Mas é necessário que a equipe zeze por essas atitudes, mais do que pela técnica que deva aplicar ou a festa que tenha que celebrar ²⁸ (Idem) (trad. nossa).

²⁵ La cuestión básica hablando de actitudes profesionales es reconocer que están unidas a nuestras actitudes personales, o contaminadas o perfumadas por ellas (Palou, 2010, p. 67).

²⁶ Como maestros tenemos la obligación moral y profesional de buscar en cada uno de nuestros alumnos una parte positiva en la que confiar y de la que puede estirar (Palou, 2010, p. 68).

²⁷ No me refiero a una actitud paternalista, infantil, edulcorada, sino al trato respetuoso que sabe escuchar al otro para encontrar la manera de hacerle llegar lo que se cree, se siente o se piensa de una forma sincera y respetuosa (Palou, 2010, p. 68).

²⁸ Realmente, es una actitud difícil y que raya en la perfección. Los educadores somos personas y como tales tenemos días, sentimientos y estados de ánimo fluctuantes. Pero es necesario que el

Paciência, para esperar. A autora enfatiza que isso não significa conformismo ou resignação. É, sim, respeito e escuta do próprio tempo e do tempo das crianças, sendo considerada uma atitude fundamental para educar.

Responsabilidade para assumir os compromissos. Ser responsável requer planejar metas e se automotivar.

Flexibilidade, para adaptar-se. Palou considera esta uma das melhores qualidades para deixar fluir as comunicações e as emoções nas relações e para se conectar ao outro. Assim como os materiais flexíveis que, após se expandirem ou se retraírem, alteram a sua forma original, podemos extrair aprendizagens das experiências da vida, que nos alteram e vão modelando. Palou (2010) indica que adquirir flexibilidade exige esforço para nos distanciarmos do egocentrismo e vermos que há outros pontos de vista em relação a uma mesma situação.

Por fim, *harmonia*, para recuperar o equilíbrio que nos permite estar bem conosco mesmos, apesar da dificuldade emocional de algumas situações da vida. Harmonia é sinônimo de tranquilidade, calma e serenidade. Não se supõe, entretanto que uma relação harmoniosa seja desprovida de problemas, mas que estes sejam enfrentados de forma conjunta, com a participação de todos os envolvidos.

As atitudes educativas descritas acima estão intimamente relacionadas às características pessoais do profissional. Nessa perspectiva, relaciona-se, por sua vez, ao que Perpiñán (2013) denomina *estilo educativo* de um professor, que é único e marcado por sua personalidade, tendências emocionais e por suas atitudes. É esse estilo que orienta a relação que este mantém com as crianças (Perpiñán, 2013). Nessa perspectiva, a qualidade da relação interpessoal e da relação educativa - pois não se dissociam -, que os profissionais da creche estabelecem com as crianças depende, em grande parte, da personalidade destes. Podem os mesmos ter realizado especializações, mestrado, doutorado, cursos diversos... Se não possuem uma personalidade aberta e com um mínimo de autocontrole em relação às suas emoções, a prática educativa, entendendo-a como educação integral da criança, fica comprometida.

equipo vele de cerca por estas actitudes, tanto o más que por la técnica concreta que deba aplicar o La fiesta que se tenga que celebrar (Palou, 2010, p. 68).

Para Perpiñán (2013), não se trata de que os docentes tenham características específicas de personalidade, mas que reflitam sobre como sua personalidade influencia em seu estilo educativo.

Não podemos dizer aqui como deve ser o professor ideal, o que sim, podemos dizer é como não deve ser. Ao educador, **ainda mais se se dedica às idades iniciais**²⁹, deve ser exigido um certo grau de equilíbrio emocional. Não só necessita formação, também necessita estabilidade de modo que suas situações vitais no tingam a tarefa educativa; que seja capaz de conhecer seus estados emocionais e de controlá-los, para enfrentar de modo eficaz os acontecimentos e situações às vezes críticas da tarefa educativa. É imprescindível que se conheça a si mesmo, que seja consciente de como sua personalidade está presente e que possa identificar quais são seus pontos fortes para aproveitá-los e seus pontos fracos para tratar de melhorá-los³⁰ (Perpiñán, 2013, p. 97) (trad. nossa).

Nesse contexto, é importante que se distinga uma conduta pontual de atitudes habituais, que afetam a prática educativa. Como indica a autora (2013), o profissional pode estar irritado com algo específico em determinado dia, o que é diferente de possuir uma tendência a se irritar cotidianamente com os comportamentos das crianças.

Campos (Brasil, 2009), indica o perfil dos profissionais de educação infantil:

Crianças de 0 a 1 ano necessitam: - proteção para perigos físicos; - cuidados de saúde adequados; - adultos com os quais desenvolvem apego; - adultos que entendam e respondam a seus sinais³¹; - coisas para olhar, tocar, escutar, cheirar e provar; - oportunidades para explorar o mundo; - estimulação adequada para o desenvolvimento da linguagem. **Crianças entre 1 e 3 anos necessitam todas as condições acima e mais:** - apoio na aquisição de novas habilidades motoras, de linguagem e pensamento; - oportunidade para desenvolver alguma independência; - ajuda para aprender a controlar seu próprio comportamento; - oportunidades para começar a aprender a cuidar de si próprias; - oportunidades diárias para brincar com uma variedade de objetos.

O professor ou profissional que trabalha com crianças na educação infantil e, especialmente, na creche, assume a responsabilidade de participar do

²⁹ Grifo nosso.

³⁰ No podemos decir desde aqui cómo debe ser el maestro ideal, lo que si podemos decir es cómo no debe ser. Al educador, y más si se dedica a edades tempranas, debe exigírsele un cierto grado de equilibrio emocional. No solo necesita formación, también necesita estabilidad de modo que sus situaciones vitales no tiñan la tarea educativa; que sea capaz de conocer sus estados emocionales y de controlarlos para afrontar de modo eficaz los acontecimientos y situaciones a veces críticas de la tarea educativa. Es imprescindible que se conozca a si mismo, que sea consciente de cómo su personalidad está presente en la aula y que pueda identificar cuáles son sus puntos fuertes para aprovecharlos y sus puntos débiles para tratar de mejorarlos (Perpiñán, 2013, p. 97).

³¹ Grifo nosso.

desenvolvimento emocional de cada criança com a qual trabalha o que, como pontuam Perpiñán (2013) e Palou (2010), pode impactar positivamente ou negativamente no bem-estar desses seres humanos. Ainda que a relação estabelecida no núcleo familiar tenha papel forte nesse processo, há crianças que, dependendo da creche em que estejam e das necessidades específicas de cada família, permanecem diariamente na instituição por muito mais horas do que ficam em sua residência, próximas à sua família. Assim, a grande quantidade de tempo que muitas crianças passam em creches justifica que consideremos a relevância do âmbito pessoal do profissional.

A tarefa educativa, assim, implica em muitas sensações, emoções e sentimentos que, por sua vez, implicam igualmente em nosso processo pessoal de desenvolvimento e amadurecimento afetivo emocional e nos obriga a lidar constantemente com nossa capacidade de regulação e de expressão emocional, e a refletir sobre nossos próprios limites interpessoais (Palou, 2010). A autora considera que educar implica em um **compromisso afetivo** e esse requer: **coerência, limites claros, afeto, reflexão, otimismo, capacidade de comunicação.**

A qualidade e a solidez do vínculo afetivo construído entre o educador e as crianças, com cada uma delas, é base para que elas se sintam seguras e estáveis no ambiente escolar e, também, impulso para diversas aprendizagens. Perpiñán (2013) chama a atenção para o fato das crianças estarem rodeadas de pessoas nas escolas de educação infantil, mas, com poucos vínculos estáveis sobre os quais se sustentar. Ainda que a criança seja determinada biologicamente para vincular-se, é trabalho do educador movimentar-se em direção à construção de vínculo com cada criança.

Perpiñán (2013) afirma que no princípio da relação é o adulto que se adapta à criança. Não é o contrário. Esse entendimento por parte dos adultos que trabalham com as crianças poderia dar um giro de 180° nas práticas educativas com crianças que estão ingressando na creche e estão tendo seu primeiro contato com a experiência institucional. Adaptar-se às crianças, aos seus desejos, necessidades, interesses, poderia ser base para a prática docente cotidiana, tornando a escola um ambiente que inclua as crianças ativamente, se harmonizando aos seus interesses, desejos e necessidades.

O compromisso educativo se dá na relação entre o adulto e a criança e tal relação precisa ser satisfatória e prazerosa **para ambos** (Perpiñán, 2013). O adulto,

assim, está envolvido de corpo inteiro, com suas emoções, sentimentos e razão crítica na relação. É uma relação profissional que requer a amorosidade como competência profissional (Freire, 2010). Nesse sentido, “é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar de *amor*, sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anticientífico” (Freire, 2010, p. 12).

Sendo modelo e mediador no processo das crianças em aprenderem a se relacionar, podemos considerar que a abertura de querer bem, a amorosidade, o respeito, a paciência, são alguns aspectos pessoais a serem levados em conta na pessoa do professor e da equipe educativa da creche.

Esta abertura de querer bem [aos educandos] não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade (Freire, 2011, p. 138).

Estar aberto para vivenciar uma relação afetiva com as crianças, com todas as intensidades e dificuldades que podem se apresentar, requer do profissional um bom estado emocional, principalmente no processo de ingresso das crianças na creche, no qual ele precisa estabelecer novos vínculos com muitas crianças, diversas entre si. Nesse contexto, Perpiñán (2013) enfatiza que a escola deve cuidar, **antes de tudo**, do estado emocional do educador para que, em situações de estresse (inevitáveis, posto que as relações humanas são permeadas por tensões), ele consiga canalizar adequadamente as suas emoções e não as projetar negativamente sobre as crianças. Uma questão importante nesse sentido às escolas seria: como proporcionar bem-estar emocional aos profissionais? Uma unidade do Proinfância no município de Tanguá, no Rio de Janeiro, por exemplo, possui duas confortáveis poltronas dentro da sala do berçário, para as profissionais sentarem-se com os bebês para dar-lhes mamadeira, ou acalentá-los. Tal iniciativa pode parecer banal, mas, oferecer conforto a um educador que segura inúmeros bebês no colo, abaixa e levanta inúmeras vezes diariamente, escuta choros boa parte do dia, pode criar um ambiente no qual ele sinta-se acolhido e que preza pelo seu bem-estar. E qualquer pessoa aprecia ser bem tratada, o que tem influência em seu estado de ânimo.

É importante, assim, a reflexão sobre o que envolve o bem-estar profissional e acolher esse tema como base para um bom trabalho pedagógico no âmbito da saúde emocional. Nessa perspectiva, é preciso educar componentes pessoais e relacionais das crianças. Para Perpiñán (2013, p. 93) essa é:

Uma tarefa lenta e complexa, mas de transcendental importância pela implicação que tem no futuro da criança. Como pode o educador enfrentar esse desafio? A tarefa não é simples, a saúde emocional vai se construindo pouco a pouco a partir de experiências cotidianas contínuas. O dia-a-dia na escola oferece à criança muitas oportunidades de interagir, de refletir sobre si mesmo e sobre suas relações com os demais; e o adulto é uma referência fundamental para ajudar-lhe nessa tarefa ³². (trad. nossa)

O educador, ante ao exposto, se converte em um eixo fundamental no desenvolvimento da saúde emocional da criança por conta da relação cotidiana. Suas palavras, seus comportamentos, seus gestos oferecem um ponto de referência à criança, um modelo a espelhar, um marco para interpretar a realidade (Perpiñán, 2013).

Para Perpiñán (2013, p.12), “falar de saúde emocional na infância, é falar de prevenção” ³³ (trad. nossa). A autora entende que um aspecto privilegiado nesse contexto é a saúde emocional das crianças na escola, bem como a dos adultos envolvidos. A saúde emocional está, para a autora (2013), relacionada à formação das bases da identidade e da segurança emocional, e à forma particular de interpretarmos a realidade que nos rodeia, considerando primordial que se atente para a saúde emocional na escola infantil.

Uma criança saudável do ponto de vista emocional é capaz de vivenciar os conflitos inerentes às relações humanas e de superá-los; sente-se segura para se expressar e para explorar e descobrir o mundo que a rodeia.

Perpiñán (2013) identifica que a construção do vínculo entre o adulto e a criança pode ser favorecida se o professor reconhecer essa relação, e orienta que o educador não deve evitar o apego com as crianças. O afeto como recurso educativo,

³² Una tarea lenta y compleja, pero de trascendental importancia por la implicación que tiene en el futuro del niño. Cómo puede el educador afrontar esse reto? La tarea no es sencilla, la salud emocional se va construyendo poco a poco a partir de un continuo de experiencias cotidianas. El día a día en la aula ofrece al niño muchas oportunidades de interactuar, de reflexionar sobre si mismo y sobre sus relaciones con los demás; y el adulto supone un referente básico para ayudarle en esta tarea (Perpiñán, 2013, p. 83).

³³ Hablar de salud emocional en la infancia, es hablar de prevención (Perpiñán, 2013, p. 12).

tala como propõe a autora, supõe do profissional forte implicação pessoal - e é um importante esforço da atividade docente com crianças.

Nesse contexto, a autora indica “que não só as crianças precisam estar seguras, nós, adultos, também necessitamos estar vinculados para mantermos nossa saúde emocional” ³⁴ (Perpiñán, 2013, p. 76) (trad. nossa). Nessa perspectiva, é especialmente relevante pensarmos as relações institucionais dos adultos nas creches e nos estabelecimentos educativos em geral. Sentir-se acolhido, escutado, legitimado, em um ambiente relacional empático pode causar um impacto positivo na qualidade das relações que os adultos estabelecem com as crianças, favorecendo, assim, a qualidade das práticas educativas.

Perpiñán (2013) pontua a importância do reconhecimento do valor educativo do afeto e a necessidade de os educadores estabelecerem vínculos afetivos com todas as crianças.

Este reconhecimento do valor do afeto como recurso educativo supõe para o docente uma forte implicação pessoal, querer a todos e a cada um de seus educandos é um esforço importante porque precisa estar atento às necessidades diversas de cada um e estar disposto a ter com eles uma relação privilegiada e eficaz ³⁵ (Perpiñán, 2013, p. 77) (Trad. nossa).

2.3

Docência e disponibilidade para a relação

Quem não é capaz de amar os seres inacabados
não pode educar
(Freire, 2011.b, p. 36).

A relação entre professor e educando requer do segundo abertura e disponibilidade (Freire, 2009). Nas relações iniciais em creches, na qual crianças e

³⁴ No solo los niños lo precisan para estar seguros, los adultos también necesitamos estar vinculados para mantener nuestra salud emocional (Perpiñán, 2013, p. 76).

³⁵ Este reconocimiento del valor del afecto como recurso educativo supone para el docente una fuerte implicación personal, querer a todos y cada uno de sus alumnos es un esfuerzo importante porque hay que estar atento a las necesidades diversas de cada uno y estar dispuesto a tener con ellos una relación privilegiada y eficaz (Perpiñán, 2013, p. 77).

adultos estão se conhecendo, favorecer na criança – em cada criança - o sentimento de acolhimento, segurança e confiança é um desafio.

A capacidade de lidar com as emoções do outro pressupõe características pessoais e profissionais, sendo a principal a disponibilidade para vivenciar uma relação afetiva. O trabalho na creche, onde o educador *precisa* lidar com diversas manifestações emocionais das crianças, cotidianamente, a competência profissional e a responsabilidade parecem ser questões essenciais.

Tardif e Lessard (2014) chamam a atenção para o fato de que os ofícios e profissões que lidam com o outro nem sempre têm contornos definidos. Nesse sentido, o outro não é um meio ou a finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo de trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades docentes. Para tal, é necessária aos docentes capacidade profissional para gerir as relações humanas que vão acontecendo, sendo fundamentais qualificações elevadas e conhecimentos abstratos para tal. Os autores indicam que o trabalho *sobre, com e para* seres humanos não pode mais se limitar à sua transformação técnica, objetiva e instrumental; ele levanta questões de poder, afetividade e ética, inerentes às interações humanas.

Dubet (2011, p. 300) alerta que “pergunta-se pouco se os indivíduos acreditam ter uma personalidade capaz de assumir relações com o outro” nos processos de admissão de professores. No âmbito da educação pública, no entanto, os profissionais que lidam e se relacionam com as crianças na Educação Infantil são fruto de concursos públicos teóricos. Pouco se sabe ou se questiona sobre suas qualidades relacionais, sobre suas motivações em trabalhar com crianças, sobre o que entende ser o trabalho de educar crianças e de cuidar delas. Tampouco sobre sua disponibilidade afetiva para o trabalho relacional com as crianças – com cada uma delas. O/a aspirante a agente auxiliar ou a professor precisa saber que trabalhará com, por vezes, 27 crianças juntas em uma sala. Precisa saber que ele/a ouvirá choros diariamente, choros de angústia, de tristeza, choros intensos, choros sutis... Precisa saber criar condições ambientais educativas que favoreçam e que não inibam as expressões espontâneas e criativas das crianças. A atividade docente é marcada pelas dimensões afetiva, emocional e cognitiva, configurando-se uma atividade relacional.

As primeiras relações ampliadas das crianças de pouca idade não deveriam ser orientadas pelo padrão regulamentador das relações institucionais, mas, ao

contrário, ser experimentada como relações vivas, afetivas, humanas e únicas, nas quais o que importa é conhecer e acolher as necessidades das crianças, de cada uma.

Parece que, muitas vezes, o caminho mais fácil é a burocratização do trabalho, pois, sendo padronizado, exige menos envolvimento afetivo e criativo por parte dos professores, tornando, ilusoriamente, o trabalho mais fácil. Ilusoriamente, pois o trabalho docente se torna mais fluido, harmonioso e envolvente se há relações afetivas presentes, relações vivas, que favorecem a escuta dos educandos e dos professores e a relação dialógica.

Algo inerente ao ofício docente, como um todo, porém, mais especialmente na creche, é estabelecer vínculos afetivos com as crianças. Esta é responsabilidade do professor. É importante, assim, que educador crie contextos educativos que possibilitem e favoreçam encontros e dialogicidade, privilegiando as relações face a face e a reciprocidade. Mediar e ser o interlocutor, de maneira pontual, das relações estabelecidas entre as crianças, muitas vezes conflituosas, também é do educador, o que demanda calma, tranquilidade e precisão para que sua intervenção possa favorecer aprendizagens no âmbito das relações interpessoais entre as crianças. A promoção de contextos educativos que favoreçam encontros na esfera do inter-humano, sob esse ponto de vista, é de central relevância, pois, não é simplesmente por agruparmos várias crianças juntas em uma turma, num coletivo, que elas estabelecem relações pessoais.

Os movimentos em busca de relação que as crianças fazem são, não raro, contidos e controlados e quando ocorrem, possuem valor secundário no âmbito educativo. Será que, nesse contexto, as crianças sentem-se retraídas em sua tendência de ir em direção ao outro?

A esfera das relações que humanizam, nessa perspectiva, estaria relacionada à qualidade das interações afetivas, que envolve trabalho ativo do professor em direção à criança. A criança que ingressa na creche precisa de uma relação segura com um adulto de referência para se abrir às interações com os pares ou, mesmo, com outros adultos. Não é só porque está inserida em um grupo que ela está em relação de reciprocidade e vinculada a alguém. Esse processo demanda esforço, responsabilidade, envolvimento afetivo e a vivência de diversas emoções por parte do professor.

Para Freire (2010, p. 70), “o educador não é um ser invulnerável. É tão gente, tão sentimento e emoção quanto o educando”. O autor considera que trabalhar com o outro, assumindo o compromisso educativo, exige emocionalmente, fisicamente, cognitivamente e humanamente do profissional.

O acolhimento amoroso pode ser considerado central na prática educativa com bebês, que é tecida e embasada pelas relações afetivas. Freire (2009) alerta que a amorosidade e a competência profissional do professor/a atravessam o trabalho com a vida afetiva das crianças. O autor considera que: “o mundo afetivo desse sem-número de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo, essas crianças precisam de professor/as e professor/as profissionalmente competentes e amorosos e não de puros *tios* e de *tias*” (Freire, 2009, p. 73-74). O autor se refere às crianças das classes populares, porém a amorosidade e a competência em lidar com a vida afetiva dos educandos vale para o trabalho com todas as crianças. Nesse sentido, Freire também recomenda que “é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar de *amor*, sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anticientífico” (Freire, 2009, p. 12). O autor ressalta ainda que “é preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva” (idem, p. 74).

Na medida em que os contextos educativos favoreçam a esfera do inter-humano, mais vínculos significativos entre crianças e educador (es) podem ser construídos: os tempos, os espaços, os materiais, as rotinas - todos esses aspectos são importantes para tal. Importante, independente do contexto educativo, é a busca de abertura e de disponibilidade do educador para um diálogo autêntico e verdadeiro com as crianças. Reconhecendo a relação dialógica como relação educativa, bem como a relação afetiva como central nesse contexto, o professor pode assumir o compromisso e a responsabilidade de realizar uma prática humanizadora.

2.3.1

O adulto e a criança: construção de uma relação ética e humana

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente
(Freire, 2011, p. 92).

A discussão do item anterior conduziu à reflexão sobre o papel do educador no processo de humanização e do desenvolvimento do sentimento ético nas crianças no contexto da educação infantil. Para tal, Freire (2009; 2012; 2011) guiou os passos teóricos. Mais do que serem conceitualizados, tais aspectos da vida são urgentes de serem vividos, atualizados, realizados na educação e nas demais esferas da existência social e humana.

A despeito da busca pessoal de humanização, Freire (2009) considera que, cedo ou tarde, o professor pode se deparar com as contradições inerentes ao sistema educativo. O educador dialógico encontra dificuldade em atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo (Freire, 2009). O autor, porém, entende que as pessoas têm vocação para *serem mais*, não para se desumanizar.

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada teríamos a fazer, a não ser adotar uma atitude de cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, *o ser menos* (Freire, 2009, p. 32).

Como pode o educador dialógico sustentar uma prática educativa coerente vivendo nessa “ordem” injusta e que pode ter como resultado a desumanização? Freire (2009) orienta que a resposta a esta questão está vinculada ao compromisso profissional.

O compromisso do profissional com a sociedade só pode acontecer se este reconhecer-se no mundo e dele tiver consciência (Freire, 2011). O compromisso verdadeiro com a realidade é possível aos sujeitos que a consideram algo dinâmico e possível de ser transformada, compreendendo que a totalidade da realidade possui partes em permanente interação. Freire instiga seu leitor: “onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização?” (Freire, 2011, p. 29).

Educar é um ato de compromisso com a sociedade. Nesse âmbito, há uma questão anterior relevante: “é a que se concentra em torno da pergunta: quem pode comprometer-se?” (Freire, 2011, p. 18). Para Freire, quem pode se comprometer é *sujeito do compromisso*, que possui um pensar crítico. “Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (Freire, 2009, p. 95).

Para ser sujeito do compromisso do ato de educar, o educador não pode estar adaptado ao mundo, sem ter dele consciência e sem a capacidade de atuar e refletir (Freire, 2011), pois, assim, não pode exercer uma educação humanizadora.

Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com seres, com a história (Freire, 2011, p. 22).

Freire (2011) aborda a *pessoa* educador - seu dado existencial - ao tratar do tema do compromisso do profissional com a sociedade. “Se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. *Deve ser comprometido por si mesmo*” ³⁶ (Freire, 2011, p. 23).

“Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também” (Freire, 2011, p. 23). Por outro lado, comprometer-se com a humanização, nessa ótica, é humanizar-se também. O processo de humanização de si e do outro são, assim, interdependentes. Quem se propõe a atuar na educação com o propósito de humanizar se compromete com o seu próprio processo de humanização. Comprometendo-se com a humanização dos educandos, humanizando, humaniza-se.

Nesse contexto, Freire compreende o humanismo fundamentado na cientificidade.

Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir

³⁶ Grifo nosso.

ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade (Freire, 2011, p. 28).

No âmbito da educação de crianças em creches, conhecer as crianças com as quais trabalha, com as quais se relaciona cotidianamente, seus contextos familiares, sociais, culturais, econômicos, etc..., pode sustentar uma prática educativa que intencione a educação para a humanização pessoal, de cada criança, e coletiva. Conhecer a realidade de cada criança individualmente, inserindo-a no diálogo com o coletivo em que se encontra na creche, é uma atividade docente de suma relevância nessa perspectiva. Uma atividade voltada para a ética e para a humanização.

Tal visão e prática sobre a atividade docente na creche pressupõe uma responsabilidade ética pessoal por parte dos profissionais. Freire considera que “O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre esta e aquela” (Freire, 2011, p. 18). É possível ao professor preparar-se cientificamente em formações diversas, estudando, praticando... Nesse contexto, indagamos: esse aspecto costuma ser contemplado nas formações de professores? Aspectos da dimensão humana do professor, afetiva e subjetiva, e disponibilidade para a relação afetiva, por exemplo, possuem valor nessas formações?

Freire (2011) entende que professores devem se dedicar com perseverança ao cumprimento do que ele considera obrigações:

formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia em relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar (Freire, 2011, p. 18).

A partir da perspectiva de Freire acima citada, a dedicação pessoal para cuidar de aspectos internos positivos relevantes para a relação humana na esfera educativa é uma busca do professor. Nesse sentido, para além de formações que possam atentar para essas questões, passa pela esfera da busca pessoal, da intencionalidade, da abertura pessoal para o profissional olhar para si mesmo e, caso seja preciso, reconhecer aspectos humanos e relacionais em si próprio que

merecem mais atenção. Formações profissionais que busquem incluir a dimensão humana parecem precisar que o profissional esteja disponível para tal. Precisa estar presente de forma integral e se reconhecer presença.

Um aspecto a que os professores devem de dedicar, segundo Freire (2011), é a correção ética. O autor atribui destaque a esse tema em sua teoria, assim como à responsabilidade ética e à retidão ética, aspectos importantes ao professor. “Quando falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (Freire, 2011, p. 19). Como prática formadora, a prática educativa requer lutar pela eticidade (Idem).

Humanizar é prioridade na educação para Freire. Tal aspecto é de ordem relacional e ultrapassa o ensino formal – que geralmente orienta a prática pedagógica. Pensar a educação com base na humanização significa direcionar as práticas educativas para a saúde emocional, para a saúde das relações afetivas, para a responsabilidade ética das relações humanas.

A ameaça e a repressão são, historicamente, meios comumente utilizados por adultos para lidar com crianças. Castigos, agressão física e emocional, reprimendas gratuitas, chantagens... inúmeros exemplos podem ser dados, sob o pretexto de educar as crianças. Na perspectiva da antropologia, Le Breton (2009) psicólogo, antropólogo e sociólogo francês, referência no estudo das emoções em diversas culturas, indica que a educação enraíza as formas de manifestação afetiva,

organizando-as e reforçando-as mediante as atitudes apropriadas dos próximos, por meio das quais a criança percebe o impacto de suas atitudes sobre os outros. Por conseguinte, ela as ajusta de acordo com as reprimendas ou com os encorajamentos recebidos, conformando-se às expectativas coletivas (Le Breton, 2009, p. 166).

Le Breton (2009) afirma que, caso a criança sintasse-se desorientada diante das interações com adultos de referência, “a criança aprende a conter a sua emoção e a se retirar tempestivamente para não ter suas expectativas desapontadas” (idem, p. 167) o que leva à frustração. Tal situação pode ocorrer devido a interações emocionais desestruturadas, interrompidas de forma abrupta ou desinteressada e podem levar a criança a se isolar afetivamente, segundo o autor. Essa é uma discussão relevante no âmbito da formação ética da criança, pois, se isolar-se afetivamente, como desenvolver o sentimento ético?

Ameaças e repressões não contribuem com a emergência do sentimento ético. Talvez até o prejudique. Nesse contexto, trago uma experiência que tive com uma auxiliar no ano de 2008, em uma escola de educação infantil de Niterói, na qual trabalhei como supervisora das auxiliares. A profissional em questão era ríspida, severa e autoritária com as crianças, raramente demonstrando afetuosidade em seu trabalho. Em uma conversa durante supervisão, ela relatou que agia assim, pois considerava ser essa uma demonstração de amor. Disse que foi educada assim e que reproduzia essa prática, entendendo-a como consideração e cuidado. Possuímos diversos estudos que apontam a reprodução por parte dos profissionais de práticas que os mesmos vivenciaram quando crianças. A docência na educação infantil, no entanto, demanda uma prática embasada em cientificidade, não na intuição ou reprodução.

Para Freire (2009), o ser humano é dotado de plasticidade e da vocação em se humanizar. A correção ética, a responsabilidade ética e a retidão ética, são características que precisam estar presentes no professor. Lutar pela eticidade vivendo-a na nossa prática educativa. “Quando falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (Freire, 2011, p. 19). Como prática formadora, a prática educativa requer eticidade.

A ética e a responsabilidade ética são, para Freire (2011), aspectos relevantes ao professor e favorece a prática de humanização. Não é necessária perfeição ética, posto que professores também se humanizam e aprendem a se humanizar na relação com o outro, mas é necessária a capacidade de estabelecer uma relação viva com o outro.

A humanização, nessa perspectiva, é processo dinâmico e constante. Freire (2009, p. 66) considera que “a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente”.

A discussão acerca da seleção dos profissionais da educação infantil merece destaque nesse âmbito, pois a docência, especialmente com crianças, é um trabalho relacional, não sendo possível exercê-la aplicando mecanicamente um conhecimento teórico. As provas dos concursos para professores, entretanto, são teóricas. Pouco se sabe sobre a vida pessoal e a disponibilidade para a relação dos profissionais que passam no concurso. O fato disso não ser valorizado no âmbito das seleções indica, subliminarmente, que aspectos do humano desses profissionais

são secundários para o trabalho, o que pode levar o profissional a entender que, para trabalhar com as crianças, a aplicação de conhecimentos teóricos é suficiente. No entanto, essa não é a realidade das creches, compostas por sujeitos vivos e que demandam relações vivas e pessoais.

Freire (2011.b) considera educar um ato de compromisso com a sociedade. Mas, para autor, há, nesse âmbito, uma questão anterior que se faz necessária: “é a que se concentra em torno da pergunta: quem pode comprometer-se?” (Freire, 2011.b, p. 18). E traz o conceito *sujeito do compromisso*. Para ser sujeito do compromisso do ato de educar, o educador não pode estar adaptado ao mundo, sem ter dele consciência. Sendo assim, a pessoa não tem capacidade de atuar e refletir. E, assim, não pode exercer uma educação humanizadora.

Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com seres, com a história (idem, p. 22).

Freire (2011.b) aborda a *pessoa* educador, seu dado existencial ao tratar do tema do compromisso do profissional com a sociedade. “Se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. *Deve ser comprometido por si mesmo*” ³⁷ (Freire, 2011.b, p. 23).

O autor afirma: “comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também” (Idem). O processo de humanização de si e do outro são interdependentes nessa ótica. Quem se propõe a atuar na educação com o propósito de humanizar precisa ser comprometido com o seu próprio processo de humanização. E, comprometendo-se com a humanização de si e dos educandos, humanizando, humaniza-se. O autor provoca seu leitor: “onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização?” (Freire, 2011.b, p. 29).

Freire enfatiza que o compromisso do profissional com a sociedade só pode acontecer se este reconhecer no mundo e dele tiver consciência. O compromisso verdadeiro com a realidade é possível aos sujeitos que a consideram algo dinâmico

³⁷ Grifo nosso.

e possível de ser transformada, compreendendo que a totalidade da realidade possui partes em permanente interação (Freire, 2011.b).

O adulto que lida com crianças precisa se adaptar a elas e a cada uma. As discussões anteriores conduzem a reflexões sobre o processo de contratação de docentes na educação infantil e indica, principalmente, que só o conhecimento científico não dá conta para o trabalho educativo com crianças de pouca idade e que é imprescindível que se considere, com o mesmo peso da avaliação intelectual e teórica, a avaliação da pessoa e de sua vida relacional e humana.

Freire (2011) defende a importância de assumirmos uma *permanente disponibilidade* para a relação com o educando. Naturalmente, tal proposição não é simples; mas pode contribuir significativamente para a qualidade do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, entendendo que a relação afetiva é uma relação educativa e vice-versa. A relação educativa, compreendida dessa forma, pode ser o sustentáculo para uma prática humanizadora na educação, desde a creche, favorecendo uma educação viva, humana e pessoal, pois cada criança é única.

O desafio posto aos educadores, sob esse ponto de vista, é criar um ambiente educativo com práticas pedagógicas vivas e humanas, que proporcionem uma estabilidade flexível, e que orientem para a humanização das crianças.

Assumir a relação viva com as crianças como compromisso essencial do trabalho pedagógico na creche pode contribuir para o entendimento da docência como uma prática humanizadora. No âmbito desta pesquisa, assumimos o cuidado com a saúde emocional e com as relações afetivas como uma prática essencialmente humanizadora e ética. A prática de adaptar e submeter crianças às normas e formas escolares, desde o início de sua vida escolar, está na contramão dessa proposta.

Conviver e estar com pessoas diversas, de forma dinâmica e mantendo uma relação autêntica é um dos grandes desafios da educação. Freire, entretanto, ensina: deve-se ter esperança e otimismo. Humanização e desumanização estão, ambas, na raiz de sua inconclusão (Freire, 2009, p. 32). “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Idem). Onde há inconclusão, há esperança. O processo de humanização - contínuo, dinâmico e vivo - é sempre uma possibilidade. O sentimento de esperança no ser humano, na sua

capacidade de humanização, convida os formadores de professores a refletirem sobre o lugar que a formação humana e a ética ocupam nessas formações e sobre como promover uma formação de qualidade nesse sentido. Tais aspectos, se enfatizados diante da “ordem” injusta apontada e da carência de formação do ser humano (Freire, 2009), podem contribuir para o exercício de uma prática educativa voltada à humanização dos educandos.

Segundo Freire (2010) assumir um compromisso com os educandos é querer bem a eles.

Esta abertura de querer bem [aos educandos] não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade (Freire, 2011a, p. 138).

2.4

Interações institucionalizadas e a cultura emocional na creche

Desde a ampliação de ofertas de vagas em creches (o que, é importante ressaltar, não vem, necessariamente, acompanhado de qualidade), Corsino e Nunes (2009) indicam que as crianças que têm acesso a esse segmento educativo “passaram a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição responsável por educá-las, fora da esfera privada da família” (Corsino & Nunes, 2009, p. 15). Nesse contexto, as autoras interrogam: “que subjetividades emergem dessas *interações institucionalizadas* ³⁸?” (idem).

Nesse contexto, compreender aspectos culturais relacionados às vivências emocionais é importante para pesquisar sobre como crianças de pouca idade experienciam suas emoções nas primeiras incursões na creche, pois eles passam a ser inseridas em lógicas interacionais institucionais, marcadas pela cultura afetiva vigente.

³⁸ Grifo nosso.

Segundo Le Breton (2009), as sociedades humanas são constituídas por um mosaico afetivo, no tempo e no espaço, que determina a cultura emocional de um grupo social. Tal mosaico enfatiza algum padrão emocional, orienta a forma adequada de expressão emocional e impõe aspectos relacionados às experiências emocionais, o que marca as normas sociais e comportamentais de cada cultura.

Para Turner & Stets (2005, p. 31), a cultura das emoções de uma sociedade é revelada na linguagem, nos rituais, na arte, e em outros elementos culturais. A cultura contém a origem e a natureza de diferentes emoções, suas causas e formas de serem comunicadas, e identifica como se deve lidar com emoções e como expressá-las.

A partir de pesquisas, Le Breton (2009) concebe a sociedade ocidental como sendo caracterizada pelos sentimentos moderados, pela contenção das emoções e pela sobriedade dos rituais sociais.

A comunidade social identifica, classifica e julga os estados afetivos de acordo com sua conformidade implícita aos comportamentos esperados em diferentes situações. Em nossa sociedade [ocidental], os rituais sociais incitam à sobriedade. [...] A intensidade das emoções é contida no interior de uma atuação previsível, mesmo se os atores pareçam estar no limiar da resolução física de um conflito. [...] Nossas sociedades caracterizam-se pela moderação dos sentimentos. “Liberar as emoções” é nocivo aos olhos do indivíduo, seja na dor, na alegria, na tristeza, no ciúme, na raiva, etc (Le Breton, 2009, p. 145).

Steve Gordon (1989) identifica duas orientações diferentes das emoções dentro de uma cultura emocional: a *institucional* e a *impulsiva*, sendo a primeira normativa e a segunda contranormativa. Na orientação institucional, a pessoa se reconhece a si própria nas suas atitudes calculadas para estar em conformidade às normas, enquanto as pessoas com orientações impulsivas reconhecem-se em ações mais espontâneas, que podem desagradar às expectativas normativas.

Assim, os significados institucionais das emoções se referem às experiências que os indivíduos têm quando estão em pleno controle de seus sentimentos e expressões. Eles se comportam de maneiras que mantêm normas e padrões institucionais de seus sentimentos e expressões. Em contraste, os significados impulsivos das emoções são expressões espontâneas e desinibidas de emoções que são livres de normas e convenções institucionais³⁹ (Turner & Stets, 2005, p. 31) (Trad. nossa).

³⁹ Thus, institutional meanings of emotions are those experiences that individuals have when they are in full control of their feelings and expressions. They behave in ways that maintain institutional norms and standards of their feelings and expressions. In contrast, impulsive meanings of emotions are spontaneous, uninhibited expressions of emotions that are free of institutional norms and conventions (Turner & Stets, 2005, p. 31)

O ambiente institucional educativo, sendo o meio social secundário (Dubet, 2011) da criança, orienta o desenvolvimento normativo das suas expressões emocionais. Esse aspecto do sistema educativo merece ser amplamente discutido, especialmente no âmbito da creche, pois:

quanto mais jovem, mais social e culturalmente maleável ela [a criança] será. Na criança estão potencialmente presentes todos os recursos afetivos da condição humana. A socialização a que se submete opera uma seleção em meio à imensidão de possibilidades, imprimindo-lhe uma cultura afetiva específica. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança incessantemente limita as possibilidades do seu sentir e de sua expressão, inscrevendo seus estados afetivos no interior do meio social (Le Breton, 2009, p. 165).

O normativo e o contranormativo se tensionam na creche. O desafio, nesse contexto, é pensar e praticar instituições educativas sem encarcerar as crianças, nas quais a dimensão impulsiva possa estar presente. Em um grande número de crianças, não raro o professor encontra dificuldade em dar a devida atenção a todas igualmente. Controle, disciplina formal, regulação, homogeneidade, contenção, moderação parecem ser acionados pelos adultos nesse contexto, especialmente por muitas vezes sentirem-se incompetentes em lidar com a impulsividade emocional das crianças. Porém, essa é uma das principais marcas das expressões e relações de crianças até dois anos de idade, o que exige a busca de *equilíbrio* entre as orientações institucionais e impulsivas das expressões emocionais por parte dos professores no cotidiano da creche.

A impulsividade emocional vivenciada pelo bebê e pela criança de pouca idade em seus processos de desenvolvimento caracteriza o estágio emotivo (Wallon, 2007.b).

Em seu limite os efeitos do impulso e da emoção parecem não ter características específicas que os distinguem. Em algumas crianças as expressões externas e as formas das emoções mais diversas explodem, desaparecem, perseveram, alternam-se e sucedem-se impulsivamente. Sua passagem para o aparelho motor é instantânea (Wallon, 2007.b, p. 57).

A impulsividade e a intensidade emocional na criança vão diminuindo ao longo do desenvolvimento. A impulsividade, assim, marca, em maior ou menor grau, de acordo com a faixa etária, as expressões das crianças no âmbito da creche, colocando em tensão as suas formas de organizações institucionais (número de adulto por criança, dimensões espaciais, organização temporal, etc...) e os enfoques

dados nas formações de professores que, de um modo geral, pouco abordam as questões relativas ao trabalho com crianças pequenas e, assim, pouco tratam de questões relacionadas à vida emocional na primeira infância.

A experiência em creches compreende, portanto, um espaço/tempo na vida das crianças que é fortemente marcado pelas expressões emocionais. Wallon (1995) considera que, devido ao seu alto poder de contágio, quanto maior o número de crianças em coletividade, mais intensas serão as emoções e suas expressões, o que amplia a necessidade de um aprofundamento no tema pelas pesquisas e práticas na Educação.

Para Le Breton (2009, p. 9) “A expressão das emoções parecem emanar da intimidade mais secreta do sujeito; entretanto, elas também são social e culturalmente modeladas”. A expressão das emoções é marcada pela espontaneidade nas crianças, principalmente as de pouca idade, ainda não formatadas nos moldes da cultura emocional oficial e dominante (Roncarati, 2012). A criança, nesse contexto, parece ser submetida a viver a tensão entre expressar as emoções que emanam de sua intimidade mais secreta e verdadeira (expressão espontânea), e adequar-se aos modelos vigentes de expressão emocional, aprendendo a corresponder e a se adaptar ao que a sociedade espera (expressão normativa).

Expressar o que se sente, o que se deseja, o que desagrada, etc... é genuíno e constituinte do processo de consciência de si. Como pontua Wallon (2007), tais expressões costumam ser mais intensas (por serem predominantemente afetivas e corporais), até a criança se apropriar da linguagem verbal e, assim, ampliar suas possibilidades comunicativas.

Um contexto de educação infantil saudável acolhe e respeita as expressões das crianças, contribuindo para que ela desenvolva formas de comunicação que as permita expressar com clareza suas necessidades e sentimentos ao outro, sem precisar se *adequar* às normas e exigências culturais que muitas vezes padronizam as entrelinhas das relações em sociedade. Naturalmente, as características da cultura em que uma criança está se desenvolvendo irão ter influência na sua forma de se comunicar com as pessoas – no entanto, em um desenvolvimento relacional saudável, o padrão implícito da cultura não se sobrepõe à espontaneidade e à verdade de sua expressão.

É trabalho do professor, assim, elaborar práticas educativas que, sustentadas nas relações afetivas, favoreçam o processo de transição da expressão predominantemente emocional para a expressão verbal, sem desvalorizar a linguagem afetiva da criança ou considera-la menos do que a verbal.

É importante para a criança vivenciar e conhecer a expressividade de suas emoções para aprender a lidar com as mesmas. Nessa perspectiva, a atividade docente na creche envolve legitimar a expressão afetiva da criança e respeitar a sua entrada gradual na esfera da linguagem verbal. Nesse contexto, a prática educativa requer habilidades e competências profissionais no âmbito das relações humanas e no que envolve auxiliar o desenvolvimento comunicativo das crianças, entendendo, antes de tudo, que a forma de se expressar da criança que não verbaliza ou que a fala é incipiente é diferente da forma do adulto em se comunicar. Assim, o educador precisa equilibrar suas expectativas e projeções em relação ao desenvolvimento comunicativo e social das crianças, entendendo que esse processo é individual e que cada criança o vivencia de forma única. Não querer apressar esse aprendizado ou conduzi-lo, ou considerá-lo um modelo a ser alcançado, muitas vezes a partir das formas de relação que ele próprio, o professor, entende como ideais, é um exercício precioso na atuação docente com crianças.

3

A pesquisa na creche: a entrada da pesquisadora e a entrada das crianças

O objetivo principal da pesquisa foi conhecer desafios no âmbito da prática educativa no âmbito afetivo, bem como identificar aspectos que podem gerar tensões emocionais no cotidiano do EDI pesquisado, considerando crianças e adultos. As vivências afetivas, como tratado no capítulo anterior, sofrem diversas influências: ambientais, familiares, culturais, intrapessoais, etc... No presente estudo, o foco foi construir uma discussão entre as observações do campo e as narrativas das professoras sobre a questão.

A partir do alicerce teórico de Freire, Palou, Perpinán e Wallon, estabelecemos um diálogo entre as nuances e sutilezas que fazem parte das experiências afetivas do berçário do EDI pesquisado.

Foi no contexto dessa discussão que nossa pesquisa foi concebida. Os aspectos emocionais e afetivos da criança pequena na creche, apesar de representarem sua maior, se não única, forma de comunicação com os outros, não tem recebido a atenção proporcional ao lugar que ocupa. Assim, buscamos aqui contemplar as seguintes questões de pesquisa:

- Quais pontos de tensão afetiva emergem no trabalho educativo com bebês na creche?
- O que os profissionais identificam como prioridade no trabalho educativo com bebês na creche? Como percebem as vivências emocionais vivenciadas pelos bebês e pelos adultos nesse contexto?
- Como os profissionais lidam com expressões e as tensões emocionais dos bebês?

3.1 Metodologia de pesquisa

Para a realização da pesquisa adotamos duas estratégias metodológicas: observação e entrevistas abertas.

A opção por ir a campo realizar observações foi embasada na perspectiva de Wallon (2007, p. 15-16) acerca de pesquisas com crianças. O autor enfatiza que a forma mais eficiente de estudá-las na primeira infância, é a *observação* dos seus comportamentos e das suas atividades, devendo ser sempre realizada de forma contextualizada.

Bowlby (2009, p. 146) dedicou-se a buscar identificar o que o outro está sentindo pela observação: “consideramos a expressão facial, postura, tom de voz, alterações fisiológicas, cadência de movimentos e ação incipiente, tudo em referência às situações em que essas coisas acontecem”.

Para Bowlby (2009, p. 148),

as pistas usadas para julgar emoções e formular predições decorrem de diversas classes de comportamento. Algumas delas são sinais sociais, como o sorriso ou o choro. Outras são movimentos de intenção ou mudanças fisiológicas de um tipo análogo. [...] O nosso conhecimento de como uma emoção difere de outra é derivado, não de qualquer consciência intuitiva de nossos próprios sentimentos, mas de observações de outras pessoas comportando-se emocionalmente.

Wallon (2007) pontua que:

É muito difícil observar a criança sem atribuir-lhe algo de nossos sentimentos e de nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas o que a nosso ver ele exprime. (Wallon, 2007, p. 18).

No âmbito das observações no EDI, cabe pontuar o contexto pessoal que a pesquisadora atravessava e a influência que este teve no olhar em campo.

Ao iniciar as observações no berçário, vivenciei o contágio das emoções das crianças que estavam separando-se de suas figuras parentais. Nesse período, eu era recém-mãe, e minha filha havia acabado de completar quatro meses. As angústias das crianças pelas experiências das separações impactaram, assim, meu olhar,

minha escuta, minha emoção no berçário. Des-integrar a recém-mãe da pesquisadora não foi possível, dada a sensibilidade que estava vivenciando naquele momento.

Nosso foco foi conhecer desafios no âmbito afetivo do trabalho educativo e pontos de tensão emocional de bebês e de adultos no cotidiano, o que foi feito. Entretanto, percebo que uma hipérbole do meu olhar em relação ao sofrimento das crianças impregnou as reflexões sobre os registros. Ao reencontrar os escritos do campo, percebemos o quanto a mãe-pesquisadora se afetou pelas emoções das crianças no período de adaptação das mesmas.

Após o período de observações, iniciamos as entrevistas com as profissionais. Para a análise qualitativa dos mesmos foi utilizado o software Atlas TI, instrumento de análise que favoreceu o cruzamento de dados e a organização de recorrências nas falas das entrevistadas, permitindo, a partir das mesmas, a elaboração de códigos. Assim, após a sistematização por afinidade temática dos códigos, foi possível elaborar as categorias de análise. Ainda que as categorias estejam demarcadas, como forma de organizar a estrutura analítica, em diversos momentos há cruzamentos dos códigos, pois os mesmos estão intrinsecamente relacionados.

A turma de berçário observada contava com vinte e sete crianças com idades de um ano e dois meses a um ano e sete meses.

As observações e entrevistas seguiram o seguinte cronograma:

1º semestre 2016 – fevereiro a maio - observações em sala; 2 vezes por semana, em dias diferentes a cada semana, na parte da manhã, durante uma hora e meia, entre 7:30 e 10:00.

2º semestre 2017 - Entrevistas com três profissionais da turma observada. Ao final de 2017 iniciamos a organização e as análises dos dados colhidos nas entrevistas, tendo como instrumento para a sistematização o software Atlas TI.

Foram entrevistadas as seguintes profissionais ⁴⁰: a professora do berçário observado, Maria, possui graduação em pedagogia e especialização em Educação Infantil; a auxiliar Márcia, que possui o segundo grau e fez o curso oferecido pela prefeitura para cumprir a formação exigida pelo município; a professora Renata, responsável pela mesma turma, mas no turno da tarde, período que não foi

⁴⁰ Os nomes são fictícios.

observado, é graduada em pedagogia e Especialista em Docência na Educação Infantil. Trabalhou no EDI desde a inauguração.

3.2

Local e contexto da pesquisa e seus participantes

O EDI no qual foi realizada a pesquisa está localizado no bairro de Laranjeiras, no município do Rio de Janeiro, e foi inaugurado em 2014. A instituição em questão foi projetada e construída pelo dono do terreno, que é arquiteto, onde ele ainda mora, em uma grande casa acima do estabelecimento.

A prefeitura aceitou a escola em comodato e equipou o espaço com mobília e equipamento de cozinha. Para a construção do EDI, o dono do terreno se orientou por modelos norte-americanos de escolas de educação infantil e, no início, a unidade não possuía área externa - e a prefeitura não fez essa exigência para sua inauguração. Após a inauguração, foi doado um pequeno espaço ao lado da construção da unidade, que se transformou no pátio da escola. Na ocasião, o mesmo era coberto por mato e a prefeitura capinou e acimentou o terreno, que, mesmo pronto para uso, demorou a ser utilizado pelas crianças, pois não possuía grade de proteção para a rua. A direção entrou em contato com o subprefeito e este doou uma grade oriunda de uma demolição para este fim. No pátio há um túnel de plástico em forma de centopeia e uma grande casa de bonecas de madeira.

O EDI possui dois andares e somente a sala do berçário fica no primeiro andar, onde está localizado o refeitório, a sala da direção e a cozinha. O espaço do berçário é amplo, de piso frio, porém pouco arejado. As janelas são basculantes que abrem pouco e a porta da varanda fica boa parte do tempo fechada, pois o ar-condicionado é ligado constantemente. A varanda era aberta para o pátio no início de 2016, porém foi “fechada” com pedaços de grade e com uma “teia” de barbante para impedir a transição das crianças pelos espaços. O espaço dessa varanda é de piso frio, e lá é escuro e úmido. Os brinquedos (dos quais destacam-se muitas pelúcias oriundas de doação) ficam acessíveis às crianças. Próxima ao teto há uma grande televisão presa a um suporte e um aparelho de DVD. O banheiro das

crianças fica dentro da sala e é adaptado para favorecer a autonomia das crianças. Os colchões para o sono ficam empilhados em um dos cantos da sala e são forrados e dispostos no espaço na hora do sono das crianças.

As salas das outras turmas ficam no segundo andar e, são amplas, arejadas, limpas e bem equipadas. A unidade possui cinco televisões, compradas com dinheiro arrecadado em festas juninas na escola. Todas as salas possuem televisão.

A unidade possui cinco turmas e todas contam com uma professora graduada em pedagogia e, ao menos, uma agente auxiliar de creche. A professora do berçário Maria, possui graduação em pedagogia e especialização em Educação Infantil. São duas auxiliares em cada turno. As auxiliares da manhã eram a Carla, que trancou o curso de pedagogia, e Márcia, que possui o segundo grau e fez o curso oferecido pela prefeitura para cumprir a formação exigida pelo município. A diretora, que está no cargo desde a inauguração do EDI, possui graduação em Letras.

A turma pesquisada contava com vinte e sete crianças com idades entre um ano e dois meses a um ano e sete meses. Nossa intenção foi conhecer as vivências iniciais das crianças na Educação Básica: todas as crianças estavam tendo seu primeiro contato com o EDI.

Tais observações se deram entre o início de fevereiro de 2016 e o fim de maio de 2016, duas vezes por semana (em dias diferentes a cada semana), pela manhã, durante uma hora e meia, entre 7:30 e 10:00. Foram realizadas ao todo 20 observações.

Espaço de Desenvolvimento Infantil é o nome dado às instituições da cidade do Rio de Janeiro para as escolas dedicadas exclusivamente à educação infantil. O site da SME justifica:

Dentro de um novo conceito de educação para a primeira infância, a Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, criou o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), reunindo no mesmo ambiente a creche e a pré-escola. O novo modelo atende crianças de seis meses a 5 anos e 11 meses de idade proporcionando aprendizagens e desenvolvimento em um espaço criado especialmente para elas, com materiais e livros apropriados, além de contarem com educadores especializados.

Para garantir um atendimento com ainda mais qualidade, cada sala de atividades nas creches conta com o professor de Educação Infantil. A meta da Prefeitura do Rio é a criação de 60 mil novas vagas na Educação Infantil no período de 2009 a 2016

(<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=125527>
acesso em 30 de junho de 2017, às 10:25).

O site da SME ⁴¹ indica que 59.776 crianças estão matriculadas na creche e 83.108 na pré-escola, em um total de 519 Unidades de Educação Infantil.

3.2.1

Entrada em campo

O período das observações no EDI ocorreu durante o ingresso das crianças no Berçário II. Assim, se deu, em grande parte, durante o período denominado de adaptação, acolhimento ou inserção ⁴².

Escolhemos este período para entrar em campo por ser ele um tempo de estranhamento, choro, saudades, em que poderíamos observar as reações e interações das crianças com suas educadoras.

Rossetti-Ferreira (1993) considera o ingresso na creche como um dos momentos mais difíceis da vida educativa de uma criança, pois exige muito dela emocionalmente. Nesse momento ocorre uma mudança importante na vida da criança: enquanto mantém o vínculo afetivo com suas referências familiares, deve ampliar seus vínculos, estabelecendo relações com novos adultos - os da sua escola (Palou, 2010).

Palou (2010) descreve três etapas sucessivas que ocorrem nos conflitos de separação das figuras familiares. Tais etapas não possuem tempo definido de duração e variam de criança para criança. Na primeira, que pode durar o momento da separação, ou seguir ao longo da jornada educativa, a criança protesta pela figura

⁴¹ (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> acesso em 30 de junho de 2017, às 10:25).

⁴² Para a Pedagogia italiana, inserção “denomina a estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças pela primeira vez. O conceito italiano de inserção designa o processo inicial de acolhida da criança à nova comunidade” (Bove, 2002, p. 135).

de referência de diversas formas: chorando com intensidade, permanecendo próxima à porta de onde saiu o sujeito familiar, recusando-se a comer e/ou a dormir, negando-se a aceitar a aproximação dos educadores; podem ocorrer até alterações psicossomáticas, como erupções na pele, acessos de tosse, febre...

Aos poucos, o vigor dos protestos tende a diminuir e a criança inicia uma etapa de ambivalência: ora aceitando a aproximação (momentos que passam a predominar) e o contato com os educadores, ora retrocedendo para condutas de recusa a se relacionar. Ao final, a criança supera a ansiedade produzida pela separação da figura de referência e estabelece novos vínculos.

Mantovani & Terzi (1998, p. 179) consideram que o estado de tensão e incerteza entre o sentimento de culpa por deixar a criança na creche e o sentimento de alívio estão presentes nos pais que inserem seu filho em uma instituição educativa, muitas vezes gerando ambivalência e incoerência nas suas expressões para as crianças. Nesse sentido, as autoras orientam que o educador precisa passar “desde o início a mensagem que a mãe é bem-vinda, mas que a responsável pelo novo ambiente é *ela*” (Idem, p. 181). Acolher as famílias e orientá-las durante o processo de inserção é, assim, papel importante da equipe de educadores e gestores das creches.

Bove (*in* Gandini & Edwards, 2002, p. 135) orienta que no processo de inserção:

a equipe de trabalho da creche permite que os pais cuidem de seus filhos em um contexto diferente daquele do lar. [...] Isso oferece às crianças um sentimento inicial de familiaridade e de segurança emocional que certamente durará mesmo quando os pais não estiverem presentes. Essa estratégia também oferece aos professores a oportunidade de aprenderem sobre os padrões individuais de interação e sobre as diferentes formas de relação entre pais e filhos.

Durante o período de observação no EDI pesquisado, percebemos que as crianças que buscaram profissionais da equipe se aproximavam a um determinado adulto, por elas eleito. Foram observadas situações nas quais um adulto se encontrava com seis crianças solicitando a sua atenção, ao mesmo tempo. Educadoras que respondiam afetuosamente às expressões emocionais das crianças costumavam ser mais procuradas e, assim, por vezes se encontravam sobrecarregadas, atendendo a muitas crianças ao mesmo tempo.

Ao solicitar autorização à Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro para pesquisar em uma creche do município, fui chamada à Secretaria por responsáveis pela educação infantil para que me fosse apresentada uma apostila contendo treze páginas sobre *acolhimento no início do ano letivo*, elaborada para o ano de 2016, entregue às escolas de educação infantil do Rio de Janeiro. Nessa ocasião me comunicaram a não autorização de utilizar imagens das crianças. A apostila, realizada em parceria entre a Gerência de Educação Infantil e as Gerências de Educação das Coordenadorias (GED) consiste em orientações para o que denominaram como *Período de Acolhimento*. A palavra *adaptação* é mencionada duas vezes. O texto sugere horários para o *período de acolhida* que, no berçário, durariam três semanas com horários especiais e diferenciados. Ao longo do texto, destacam-se algumas palavras, utilizadas para orientarem o processo de acolhimento das crianças: **afetividade, sensibilidade, acolhimento e alegria**.

Ao perguntar à diretora do EDI se a apostila havia sido utilizada, ela, inicialmente, não se lembrou de que havia recebido tal texto e, em seguida, disse que não a utilizou. A unidade manteve horário diferenciado para esse período durante somente **uma** semana. No início da segunda semana de atividades na creche, as crianças que não choravam mais ou que choravam pouco eram consideradas adaptadas pela instituição, o que estava escrito para os responsáveis em um mural na entrada da instituição. Os responsáveis foram orientados a deixarem as crianças na creche e a não ficarem mais na sala, caso as crianças não chorassem. Ocorreu, entretanto, que a maioria das crianças ainda chorava e estranhava o novo ambiente; mas, os responsáveis não ficaram mais na sala.

Nessa semana, presenciei mães que estavam no pátio olhando para dentro da sala das crianças pelas frestas da janela basculante que ligava os dois ambientes. Ao ver isso, uma das auxiliares sinalizou para a equipe e fechou a cortina. Constrangimento. Sorrisos amarelos por parte das mães. Ao invés de serem incluídas como sujeitos que poderiam também estar vivenciando as dores da separação de seus filhos, não foram acolhidas. Tiveram que se adaptar à situação imposta pela instituição.

O conceito “*adaptação*”, comumente utilizado no âmbito do ingresso das crianças na creche, traz em seu bojo significações relacionadas à conformação. Ainda que a apostila da SME trouxesse o conceito de acolhimento, o que aconteceu, de fato, nesse EDI, foi uma adaptação.

Para Freire (2009b, p. 50), “a adaptação é um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. [...] Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados”. O autor contrapõe à adaptação o conceito de “integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento [...], sintoma de sua desumanização” (Freire, 2009b, p. 50). A integração não é possível na massificação, segundo o autor. A pessoa adaptada sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. Nesse contexto, o autor assinala que

a sua [do ser humano] grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação (Freire, 2009b, p. 51).

Ante a visão de Freire sobre adaptação e integração na esfera macro da sociedade, nos dirigimos à esfera da creche, a primeira instituição da sociedade à qual a criança pequena é apresentada. A perspectiva da integração trazida por Freire pode ser uma pista para pensarmos o ofício educativo com crianças na creche. Estar *com* o contexto, não, simplesmente *no* contexto – em comunhão. Estar em relação.

Pensar o primeiro ano de crianças na creche na perspectiva da integração e da comunhão pode contribuir para analisarmos a complexidade que envolve o trabalho docente e implicar ativamente os adultos na relação afetiva com as crianças. Favorecer a integração da criança ao novo contexto é estar *com* ela, entrar em comunhão, respeitando o tempo pessoal que cada criança precisa para, gradualmente, sentir-se integrada aos sujeitos, aos tempos e espaços da creche.

3.3 Anotações do campo

Em 2016, foram realizadas 20 observações entre fevereiro e maio de 2016, acontecendo duas vezes por semana (em dias diferentes a cada semana), pela manhã, durante uma hora e meia, entre 7:30 e 10:00.

A turma participante da pesquisa foi do berçário, que possuía vinte e sete crianças com idades entre um ano e dois meses a um ano e sete meses. Nossa

intenção era conhecer as primeiras vivências das crianças na Educação Básica: o início na vida educativa. Todas as crianças estavam tendo seu primeiro contato com o EDI.

A Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro, ao conceder a autorização para a pesquisa de observação, ressaltou que não seriam permitidos registros imagéticos da instituição ou de seus sujeitos. Dessa forma, as anotações de foram realizadas em um caderno de campo.

As observações evidenciaram a necessidade de se conhecer o ponto de vista de profissionais da creche sobre alguns aspectos das relações e vivências emocionais que pulsam no cotidiano da creche. Assim, após as observações, foram realizadas entrevistas abertas com as profissionais das turmas pesquisadas no EDI. As entrevistas tiveram como objetivo entender as concepções das professoras a respeito de sua relação com as crianças.

3.4

Entrevista com profissionais do berçário observado

A partir de entrevistas abertas escutamos as profissionais de modo a buscar compreender e a contextualizar o que está na base de práticas no EDI que indicaram tensões no campo afetivo e pouco cuidado com as vivências emocionais das crianças, entendendo que esse cuidado está relacionado à educação como prática humanizadora, tal como propõe Freire (2009).

Nas falas foram evidenciados desafios no contexto emocional da docência na creche, bem como relações de tensão entre aspectos políticos e institucionais no âmbito da Educação e a prática do dia-a-dia com as crianças. Além de indicarem desafios no âmbito afetivo da prática docente com crianças pequenas, um tema recorrente nas falas das profissionais está relacionado a questões críticas no âmbito da hierarquia política que rege o sistema educativo e que impactam diretamente a vida das crianças no contexto pesquisado.

No segundo semestre de 2017, foram entrevistadas três profissionais que trabalham nas turmas observadas, sendo duas professoras formadas em Pedagogia e uma agente auxiliar com Ensino Fundamental.

A professora Maria e a auxiliar Márcia trabalhavam na turma pela manhã e tiveram suas práticas observadas. A professora Renata era a professora da mesma turma no turno da tarde, que não foi observada. A opção de entrevistar Renata se deu por conta de conhecermos as crianças com as quais ela trabalhava e o contexto educativo das mesmas, entendendo que isso poderia enriquecer a produção de dados. **Os nomes apresentados são fictícios.**

Durante as falas nas entrevistas, as professoras se emocionaram ao narrarem diversas situações. Percebi que falar de crianças para as quais algumas vivências na creche são desafiadoras no campo afetivo desencadeava emoções de tristeza e pena. Momentos em que falavam sobre problemas relacionados a questões políticas e institucionais (tanto de determinações vindas da SME, como de ordens internas, de cunho autoritário, dadas pela direção) que vivenciam e que prejudicam o olhar da prática voltado para questões afetivas das crianças evidenciavam raiva e indignação, bem como tristeza.

As profissionais marcaram em suas falas que vivenciam desgaste emocional em virtude de experiências do cotidiano, tais como não ter condições de dar atenção individual às crianças por conta de serem em grande número e de serem obrigadas a seguir um calendário de datas comemorativas. Também foram percebidas tensões nas falas ao indicarem que não podem organizar os horários e tempos do cotidiano com a direção. Tais situações foram evidenciadas por alterações no tom de voz, no aumento do tônus corporal, choro e por expressões faciais.

Márcia, agente auxiliar, foi escolhida dentre as outras agentes para a entrevista por terem sido observadas muitas situações de tensão em sua prática com as crianças. Ela trabalhava o dia todo com a turma e estava no EDI desde a sua inauguração. Completou o Ensino Fundamental e tem experiência de mais de 20 anos na educação infantil, tendo trabalhado, também, em escolas particulares.

Já Maria, responsável pela turma observada, no turno da manhã, é graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil, tendo feito, ainda, diversos cursos na área. A professora, no ato da entrevista, trabalhava exclusivamente no EDI, no turno da manhã, e estava buscando trabalho no turno da tarde em escolas particulares. Está trabalhando no EDI desde a inauguração e tem experiência de

mais de 10 anos no trabalho com crianças em creches tanto na rede pública, como na particular. Maria encontra-se desmotivada com a docência na rede pública e considera-se desgastada emocionalmente nesse contexto, por conta de pressões que, segundo ela, são de cunho político dentro de uma hierarquia opressora em que ela, e principalmente as crianças, estão na base.

A professora Renata, responsável pela mesma turma, mas no turno da tarde, período que não foi observado, é graduada em pedagogia e Especialista em Docência na Educação Infantil. Trabalhou no EDI desde a inauguração. Na ocasião da entrevista ela trabalhava em uma escola particular na zona sul do Rio de Janeiro e estava de licença médica no EDI, recém-adquirida. Antes disso, estava adoecendo recorrentemente, tendo tido inúmeras faltas.

4

Bebês e adultos em relação: quais pontos de tensão afetiva emergem no cotidiano do berçário?

Muitas vezes exigimos mais das crianças do que de nós mesmos
(Winnicott, 2013, p.15).

A pesquisa foi a campo para conhecer aspetos que fomentam tensão nas experiências afetivas vivenciadas por crianças e adultos no cotidiano da creche. Apresentamos, nesse capítulo, a discussão das observações do campo.

A construção de dados para a pesquisa se deu em dois momentos: primeiro, observações e, em seguida, entrevistas. Iniciamos esse capítulo com a interlocução entre registros do campo e as teorias apresentadas no Capítulo 2. As análises das entrevistas são apresentadas posteriormente ao campo. Reforçamos que os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

4.1

Alguns desafios no âmbito do trabalho com as emoções de bebês: observações no berçário

“Eu não posso te dar colo. Eu não tô aqui para isso. Olha quanta criança. Hoje até que tem pouca criança. Eu não posso ficar só com você” (Auxiliar Márcia. Caderno de campo, 25/04/2016).

As observações no EDI tiveram início no terceiro dia de período adaptação das crianças na instituição, em fevereiro de 2016, pela manhã. Todas as crianças estavam tendo seus primeiros contatos com o ambiente e os profissionais. As mães estavam presentes e somente uma criança estava sem uma figura de referência familiar. A sala estava, portanto, com muitas pessoas.

A seguir, apresentamos trechos do diário de campo do primeiro dia de observação:

Terceiro dia das crianças no EDI. Havia na sala uma professora, duas auxiliares de creche⁴³, seis mães e sete crianças. Portas e janelas fechadas, com o ar-condicionado ligado, chão frio.

As educadoras dispuseram diversos brinquedos no chão, no centro da sala e, inicialmente, algumas crianças os exploram, retornando logo à proximidade das mães, que estavam encostadas nas paredes da sala. Assim, a margem da sala estava com mães e filhos e o centro cheio de brinquedos. A equipe estava entre os brinquedos e as famílias, cada profissional sentada distante uma da outra. As educadoras não interagiam com as crianças. Ficavam na sala e falavam, às vezes, com as mães.

Algumas crianças iam em direção à porta para saírem, ao que as educadoras gritavam: “Ó o fujão!”.

Uma menina, a única sem a mãe na sala, começou a chorar em determinado momento e a auxiliar a pegou no colo, sem olhá-la, falar com ela ou estabelecer outro contato, a não ser o colo. A menina berra muito, ininterruptamente, e a auxiliar mantém a mesma postura.

Algumas expressões e comportamentos observados indicam interações impessoais. Uma criança que se dirige à porta pode comunicar diversas vivências emocionais, como medo e angústia, por exemplo. Ao invés de acolherem quem caminhava para a porta, aproveitando para iniciarem uma relação viva e pessoal com a criança, gritavam para pegarem a criança e o rotulavam de “fujão”. Nesse contexto, caberia a reflexão por parte da equipe: fugir do quê? O que podemos fazer e como podemos atuar para que ele não queira fugir?

Inicialmente, como Palou (2008) orienta, podemos legitimar o que a criança está expressando e sentindo. Buscar compreender ativamente o que ela vivencia e responder a isso. Banalizar expressões emocionais no cotidiano é o oposto da legitimação e da resposta responsável à criança, o que desfavorece a comunicação e o encontro vivo entre os sujeitos que precisam estabelecer uma relação de confiança.

Segurar uma criança que chora no colo, sem olhar para ela, vê-la como pessoa, falar com ela, também não legitima o que ela vivencia emocionalmente, configurando-se uma relação impessoal.

A impessoalidade das relações por parte dos adultos foi observada em gestos, falas, comportamentos. Conectar-se a uma pessoa exige um

⁴³ Para a escrita da tese, referimo-nos às agentes auxiliares de creche como “auxiliares”.

comprometimento afetivo que demanda presença, responsabilidade e envolvimento emocional. Caso assim não ocorra, a relação corre o risco de ser superficial e sem base de confiança e segurança o que, por sua vez, não favorece o bem-estar emocional da criança no cotidiano.

Não nos é possível determinar o que leva os profissionais a agirem assim, entretanto, podemos inferir que possa tal atitude possuir duas naturezas principais, que podem estar conjugadas ou não: desconhecimento sobre os processos afetivos e relacionais da infância, e pouca disponibilidade afetiva para a relação.

Após uns 40 minutos de observação, uma das mães⁴⁴ reclamou para a professora, na sala, com todos presentes, que a equipe não estava interagindo com as crianças. A mãe orientou que as educadoras deveriam pegar brinquedos para mostrar e brincar com as crianças. Disse: “Se vocês não forem falar com as crianças, como elas vão se adaptar?”. “Vocês vão ficar só observando?”. Algumas mães concordaram, ainda que timidamente. A professora buscou justificar sua postura, dizendo que, inicialmente, observava a movimentação das crianças para conhecê-las.

A atuação da equipe se manteve a mesma. Em determinado momento, uma das mães falou para si mesma, com uma expressão sentida: “ele está percebendo que vai ter que passar o dia inteiro fechado na mesma sala...”.

Como visto no embasamento teórico do Capítulo 2, as crianças expostas a adultos desconhecidos não necessariamente os buscam ou aceitam sua aproximação de pronto. Ficou evidente nas observações que o processo de construção de vínculo, que se inicia com a aproximação de um dos sujeitos ao outro, requer do profissional da creche o *movimento intencional de aproximação* de cada uma das crianças, uma prática de cunho pedagógico nesse contexto. Vale indicar que observamos que as crianças, no início, pouco buscavam as educadoras, mesmo com a saída permanente das mães, o que gerou sofrimento entre elas, pois choravam muito, mesmo se alguém as pegava no colo.

⁴⁴ Metade das crianças que frequenta essa creche é da classe média de bairros da zona sul do Rio de Janeiro próximo ao bairro de Laranjeiras e a outra metade são crianças moradoras das comunidades da região. Na turma observada tinha muitas crianças de pele clara e loiras, algo raro de se ver nas instituições públicas do Rio de Janeiro. As mães de classe média apresentaram uma relação de maior cobrança em relação ao serviço educativo oferecido na instituição.

Os movimentos em direção às crianças por parte das educadoras, não raro, eram para tentar acalmar os choros. No entanto, se levarmos em conta o pensamento de Freire, concluímos que a construção de vínculo pode ser uma *prática ativa e intencional* e de corpo inteiro por parte dos educadores, que requer, disponibilidade, abertura e competência amorosa.

Como vimos, alguns fatores estão interligados nesse processo: disponibilidade para a relação, abertura, amorosidade, afetuosidade, ternura, não ter medo da afetividade, como ensina Freire, todos elementos relacionados a habilidades na esfera pessoal, fundamentais no adulto que busca se relacionar com crianças. A disponibilidade corporal e afetiva para a relação, que envolve pegar no colo, abraçar, interagir com carinho, olhar com cuidado, sorrir com sinceridade, entre outros aspectos, pode assegurar um processo de vinculação seguro, já que as crianças, quanto mais novas, percebem e interagem pela linguagem corporal e pelo diálogo tônico emocional (Wallon, 2007). O estado de ânimo do adulto é identificado pela criança. Sua verdade é sentida, mesmo que ele tente mascará-la – nesse caso, a criança pode perceber que há algo contraditório.

É importante destacar que os adultos também precisam estar bem para estarem abertos às relações afetivas. Para Perpiñán (2013), os adultos estarem bem é *prioridade*, entendendo que, se não estão bem, não podem se abrir às relações afetivas com as crianças e estabelecer com elas relações genuínas.

Chama a atenção o fato de mães mostrarem-se incomodadas com a forma de atuação da equipe no contexto das construções de relações e, inclusive, questionarem tal comportamento. Isso pode gerar insegurança e desconforto emocional nas mães o que, por sua vez, pode reverberar nas crianças, prejudicando ainda mais esse processo. A fala da mãe expôs a equipe e causou constrangimento nas profissionais e, ainda que a justificativa apresentada pela professora tenha coerência, podemos observar as movimentações das crianças e, ao mesmo tempo, interagir com elas.

A seguir, apresentamos trechos da transcrição referentes ao primeiro dia das crianças na creche, no ano de 2016, sem os responsáveis na sala.

Havia 5 adultos na sala. A porta fica sempre fechada, o ar-condicionado forte e o chão muito gelado.

Observei “choros sem lágrimas”: grito e respiração ofegante.

Às 8:25, minutos após a professora botar o DVD da Galinha Pintadinha, os choros cessaram. As crianças voltaram-se para a TV.

8:31: duas crianças voltaram a chorar, mesmo com o DVD passando. Às 8:35 voltaram **muitos** choros e gritos.

Uma das auxiliares disse para a professora mandar embora as mães que estavam olhando os filhos pelas frestas da cortina da janela da sala que dava para o pátio. Não tinha reparado que estavam lá. Estavam quietinhas. Olhei e vi somente os olhos procurando frestas na cortina azul marinho que estava fechada. A auxiliar disse às mães que podiam ir embora. Percebi um olhar de constrangimento por parte das mães, por estarem ali fazendo isso, mas, ainda assim, foram embora. A professora se manteve na sala e nada disse. (Caderno de campo, 22/02/2016).

Para Mantovani & Terzi (1998, p. 176) a presença da figura familiar à qual a criança seja fortemente apegada é condição importante para que ela aceite com alegria e curiosidade o novo ambiente e que esteja disponível para estabelecer novos vínculos. Para as autoras, a separação para a criança será mais fácil e menos dolorosa se deixarem a figura familiar o *tempo necessário* nesse processo.

O EDI observado fixou um papel na porta da escola, na segunda semana após o ingresso das crianças na creche, comunicando que a família da criança que não estiver chorando mais estaria dispensada. Apesar de muitas ainda chorarem, as mães (só havia mães) não entraram mais na sala. Algumas deixavam seus filhos no EDI e iam embora, outras olhavam pela cortina, parecendo se esconderem para poderem ver seus filhos. A perspectiva das pesquisadoras italianas demonstra respeito em relação às famílias. As mães, nesse contexto, não precisam vivenciar o constrangimento de se esconderem para ver seus filhos – ao contrário, são incluídas e acolhidas no processo de inserção de seus filhos.

As crianças, em geral, podem não buscar o contato com adultos desconhecidos. Ter alguém indo até a criança, mostrando interesse em se aproximar dela, em acolhê-la, em seu bem-estar pode ter um impacto positivo no processo de construção do vínculo entre a criança e o adulto nesse contexto.

Em muitos momentos, foram observadas situações nas quais crianças choravam por alguns minutos e nenhum adulto ia ao seu encontro. Algumas

crianças permaneceram chorando minutos até que alguém se comunicasse com ela, o que, por vezes, vinha na forma de um grito que o adulto dava de longe para dizer à criança que “estava tudo bem”, que “não precisava chorar”.

Outro aspecto chama a atenção na cena relatada: a valorização do silêncio pela auxiliar. O fato das crianças não estarem chorando por vezes é relacionado ao bem-estar emocional. O fato de estarem comendo biscoito fez com que não estivessem chorando no momento. O destaque dado à situação pela auxiliar, que me comunicou, com sua fala e entonação, que estava satisfeita com o silêncio das crianças provoca a reflexão sobre o quanto o choro incomoda, a quem incomoda e qual o limite de cada pessoa para lidar com a intensidade de choros de crianças no processo de inserção.

Crianças – e adultos – precisam poder chorar. Silenciar essa ou outras expressões afetivas é deslegitimar o que o outro sente. Acolher, ao contrário, implica em legitimar a auxiliar a criança a vivenciar o que sente, que é verdadeiro e real.

A porta era, muitas vezes, lugar de fortes expressões emocionais. Crianças se aproximavam da porta, que se mantinha sempre fechada, chorando muito, pedindo a mãe, querendo sair...

Vinícius fica choroso⁴⁵ na porta. A auxiliar Márcia, que estava longe dele, diz, em tom imperativo: “Vinícius, sai da porta. Para com essa ladainha. Vem aprender a brincar, vem”. Ele continuou na porta. As outras exploravam os muitos brinquedos espalhados pelo chão da sala. A auxiliar Márcia veio chamar Vinícius: “Vem! já falei que a porta não é lugar de brincar. Tirou o menino da porta e o colocou no meio da sala. Ele continuou choroso.” (Caderno de campo, 1º/03/2016).

Nicole, uma das meninas que mais chora, fica sempre agarrada a uma almofada de pato e chupando sua chupeta. Ela **bate com força na porta e chora mais. Muitas crianças fazem o mesmo.** Nicole fica assim muito tempo, e ninguém vai acolhê-la. (Caderno de campo, 22/02/2016).

A relação das crianças com a porta era angustiante. Algumas mantinham-se em frente à porta – que estava sempre fechada – por longos períodos. As educadoras costumavam ficar no extremo oposto à porta, perto do banheiro e das mesas onde trocavam as fraldas das crianças. Assim, ou não respondiam às crianças

⁴⁵ Por choroso, consideramos um choro baixo, com lágrimas, sentido.

que choravam, ou gritavam perto da porta, ou pediam, gritando, do outro lado da sala, para a criança sair de perto da porta. Certa vez presenciei um menino chorar na porta durante quase 10 minutos, sem qualquer intervenção por parte da equipe. Aproximar da criança para acalmá-la não era uma prática comum entre os adultos dessa turma. Acompanhando isso, sendo ou não resultado ou causa, as crianças nessa turma choravam e gritavam com frequência. Por vezes, os choros e gritos eram tão altos e intensos, que me causava angústia. Foi minha impressão que, ao reduzir a uma *ladainha* a insistência de Vinícius em manter-se próximo à porta, a auxiliar desconsiderou as dificuldades que ele estava expressando através de suas emoções e se eximiu da responsabilidade de acolher seu sofrimento. Pude observar também que a professora e as outras profissionais não se manifestaram a respeito: nem no sentido de acolher a criança, nem sobre a atitude da auxiliar.

A professora Maria relatou na entrevista concedida após as observações que ela e a equipe, de fato, deixavam esse menino chorando sem se aproximar dele algumas vezes, porque se irritavam com seu choro e não aguentavam mais escutá-lo. Ela reconheceu isso; no entanto, disse que estava no seu limite.

Como compreender tal situação? A professora é humana e foi afetada por esse choro de modo que não o suporta mais e está emocionalmente no limite. Porém, a docência na creche inclui o atendimento à criança em suas necessidades, visando o seu bem-estar. Tal vivência exemplifica o que postula Perpiñán (2013) sobre a importância de a instituição acolher emocionalmente o profissional e prezar pelo seu bem-estar, como condição *sine qua non* para a qualidade da relação.

O cotidiano emocional da creche pode causar estresse nos adultos, pois, como visto no capítulo anterior, as crianças se expressam de corpo inteiro e, muitas vezes, intensamente. Isso precisa ser reconhecido e legitimado como algo que pode fazer parte da atividade docente na creche. Como visto nas entrevistas, que serão analisadas com mais profundidade no próximo capítulo, o contexto institucional pode favorecer ainda mais esse estresse ou, ao contrário, atenuá-lo. Nesse contexto, levam-se em conta alguns fatores, como: os tempos do cotidiano, as condições ambientais e materiais, a proporção do número de crianças e de adultos por turma, entre outros.

A despeito de tudo isso, cabe ao professor indagar-se, como recomenda Freire (2011): “posso me comprometer”? – e responder a essa questão com a sinceridade e a responsabilidade que a docência com crianças de pouca idade exige.

Assumir-se sujeito do compromisso, comprometido com humanização dos educandos.

A seguir, refletimos sobre a responsabilidade do adulto em responder às expressões e necessidades dos bebês.

É cedo pela manhã e as mães já não estavam mais presentes na sala. Gritos e choros. Auxiliar batia no pandeiro com muita força, deixando o som ambiente ainda mais estressante. Por conta disso, as educadoras falavam mais alto. Ao menos seis bebês choravam arduamente, enquanto duas exploravam caixas de brinquedos. Um menino chorava sozinho próximo a um canto da sala.

A maioria das crianças chora e grita, ao mesmo tempo. As profissionais, em alguns momentos, ofereciam colo às crianças que choravam - muitas não aceitavam, mas a maioria aceitava. Esse colo não era acompanhado de conversas, olhares ou de outras interações. Era um colo, somente. Poucas crianças, quatro, brincavam com brinquedos como se nada houvesse...

Observei um menino chorando e gritando muito. Olhava a sala toda, como se estivesse querendo entender onde estava. Às vezes se acalmava um pouco e se aproximava de um brinquedo, mas não o pegava e voltava a chorar. Ninguém foi ter com ele. (Caderno de campo, 22/02/16).

Assumir a responsabilidade pedagógica de acolher e de cuidar emocionalmente dos bebês e das crianças é um ponto importante da prática educativa. Entretanto, para que isso possa ocorrer *in loco*, requer da instituição o cuidado no que tange à proporção entre adultos e bebês. Essa talvez seja a principal responsabilidade pedagógica nesse âmbito. Ou, no contexto em questão, irresponsabilidade.

Nesse dia, havia dezenove bebês (o total são vinte e sete). Como cuidar do bem-estar deles com três adultos em sala? Em qualquer momento isso é um desafio, que se torna mais acentuado ainda no período de ingresso dos bebês no EDI. Bowlby (2006), como apresentado no capítulo anterior, recomenda oito crianças por grupo – o que sabemos estar longe da realidade das creches municipais. No EDI em questão e, comumente, em outros EDIs, o número ultrapassa 20 crianças.

Ao menos seis bebês choravam aos prantos e outras tantas choramingavam. Esse contexto reforça as tensões afetivas de bebês e de adultos, pois os primeiros

não conseguem ser acolhidos em suas necessidades emocionais básicas, dada a proporção inadequada entre adultos e crianças; e os segundos correm o risco de ficarem mais e mais tensos e estressados nesse contexto, tanto pelo fato de escutarem choros praticamente ininterruptamente, quanto pela angústia de não poderem, na prática, dar conta de acolher a todos.

O grande número de bebês pode prejudicar significativamente o trabalho de acolhimento e de cuidado emocional com os mesmos. O cuidado emocional cotidiano com os bebês parece ter como base sustentadora o cuidado com os profissionais que com eles trabalham. Esse cuidado envolve ampla gama de aspectos, sendo um deles o respeito às possibilidades reais de atuação do profissional no sentido de acolhimento aos bebês ao se definir a proporção entre adultos e bebês.

Na observação a seguir, o destaque de uma cena que retrata a invisibilidade da criança.

Chegou um menino com sua mãe e esta o colocou no chão. Ele não chorou e a mãe perguntou à professora (não ao filho) se podia ir embora. Ao receber uma resposta afirmativa da professora, sem se despedir do filho, ela virou-se e saiu. Ele olhou para trás, a viu indo embora e chorou muito (Caderno de campo, 06/04/2016).

O menino estava lá, presente, na frente da mãe e da professora. Foi ignorado por ambas, que não se dirigiram a ele. A mãe, inclusive, saiu sem olhar para ele, sem vê-lo. Tal como o registro trazido no início desse estudo, o responsável saiu sem despedir-se, sem olhar para o bebê. A sensação de desamparo, medida pelo choro que ele expressou, deve ter sido grande. Essa cena indica que a instituição pode promover reuniões orientando sobre o processo de adaptação dos bebês, apresentando para as famílias os pontos-chave desse processo e as condutas que os responsáveis devem ter para o seu êxito. No EDI observado, vale lembrar, a indicação dada às famílias era simplesmente a de que estas não precisariam mais acompanhar os bebês que não mais chorassem. Ainda assim, apesar disso, muitas pararam de ficar com seus filhos em menos de uma semana – e, naturalmente, vários ainda choravam muito e não estavam vinculados ao ambiente.

Nesse contexto, Santos (2012) considera que:

Provavelmente, quando o local não investe em um trabalho voltado para auxiliar no processo de adaptação, os educadores tendem a achar que o choro é uma reação inevitável, sendo recomendável não lhe dar muita atenção, pois, caso contrário, se prolonga e a criança pode solicitar a atenção frequentemente. Com a atitude de passividade diante do choro, a criança se acostuma e para de chorar.

Os efeitos das tensões emocionais vivenciadas pelas crianças não são possíveis de serem mensurados nesse momento e a pesquisa não se direciona nesse sentido, por esta análise ser de tal modo subjetiva.

Algo que chamou muito a atenção durante as observações foi a quase ausência de sorrisos para as crianças por parte das educadoras. O sorriso é considerado uma das principais formas de relação da criança com o adulto, conforme descrito por Spitz (2000). Nos primeiros meses de vida, o bebê, que inicialmente possui um sorriso reflexo, passa a sorrir intencionalmente para o adulto, quando vê o efeito que sua ação causa (supõe-se). O sorriso, assim, torna-se social.

O trecho do caderno de campo abaixo indica que o tempo institucional das rotinas executadas pelos adultos muitas vezes atropelam o ritmo das crianças, como a preparação dos colchões para dormirem ao mesmo tempo em que elas estão brincando na sala.

Eisenberg; Lemos; Xavier (2016, p. 110) consideram que “o tempo institucional da creche para a hora das refeições ou do sono é arbitrário e não raro diferente do tempo biológico do bebê que ingressa na creche. Mas é o bebê que é obrigado a se adaptar”.

Algumas crianças subiram nos colchões que estavam com lençóis já preparados para o sono após o almoço. A auxiliar Márcia disse: “Sai daí, garota! Sai! Anda!”. E, puxando a menina pelo braço, disse, de forma rude: “Sai!”.

Logo depois, dando comida para a Amanda, a auxiliar Márcia disse, de forma ríspida: “Amanda! Abre a boca!” (enfia a colher a força na boca fechada da menina) “Então eu vou abrir”. Assim o fez – tentou, sem êxito, abrir a boca da criança à força. “Então vai ficar sem comer” (Caderno de campo, 12/04/2016).

O tempo institucional pode ser considerado um ponto crítico de tensão emocional no cotidiano da creche, que envolve crianças e adultos. A pressão desse tempo deixa adultos estressados e ansiosos, pois o tempo da criança é outro. O sentimento de impaciência dos adultos é consequência dessa lógica temporal, que muitas vezes passa a exigir da criança uma relação com o tempo que ela não dá conta. Isso parece gerar tensão e ansiedade nas crianças, instituindo na creche um movimento cíclico de tensão e ansiedade nos sujeitos em situações com tempos rígidos pré-fixados. Aos bebês pode ser difícil se organizar no tempo das rotinas educativas, pois eles ainda estão conectados com um ritmo muito pessoal nesse âmbito.

Nesse contexto, o tempo institucional pode desenhar interações institucionalizadas no dia-a-dia. A partir dessa perspectiva, os tempos subjetivos e emocionais parecem ser abafados em detrimento da lógica temporal escolar. Um exemplo disso foi observado no terceiro dia de adaptação das crianças no EDI, quando uma auxiliar disse a uma criança: “Vamos guardar a chupeta”.

Essa parece ser uma intervenção que busca acompanhar o padrão escolar de interações institucionalizadas, que exige que fique “tudo bem”, buscando acelerar o processo de adaptação da criança. Nessa perspectiva, o tempo institucional para que as crianças estejam “adaptadas” pode abafar o tempo de vinculação e construção de segurança individual de cada bebê no novo ambiente. Acelerar esse processo não significa que o mesmo será exitoso. O respeito ao tempo afetivo de cada bebê exige paciência e serenidade por parte dos adultos – o que pode não ser fácil quando inseridos na lógica de tempo institucional pré-fixado da educação.

O trecho a seguir ilustra uma prática recorrente em creches públicas, visando, em suma, o silêncio. A prática em questão não é pedagógica e pode ser, ainda, resultado do limite emocional dos profissionais, que foi atingido.

Cheguei na hora do pátio para ver as crianças nesse espaço. No entanto, elas estavam na sala, assistindo ao DVD da Galinha Pintadinha. Quase todas as crianças olhando a TV. Mesmo as que estavam com brinquedos na mão, olhavam a TV. O menino Vicente, que chora sempre, desde o primeiro dia, estava com os olhos marejados. (Até hoje eu só o vi ser acolhido uma vez).

Silêncio total por parte das crianças e adultos. Todas as crianças olham para a TV. A maioria das crianças parecia conhecer o DVD da Galinha Pintadinha em questão, pois faziam movimentos dos personagens.

Como havia passado a hora prevista no planejamento de irem ao pátio, perguntei à professora se iriam. Ela respondeu: “Não sei... Estou meio debilitada hoje, com a garganta arranhando...”.

Não foram. (Caderno de campo, 07/03/2016).

Brinquedos pelo chão para as crianças explorarem, em grande quantidade (para evitar conflitos?), e televisão ligada por longos períodos com desenhos e DVDs de músicas infantis que atraía o olhar fixado das crianças, foram práticas frequentes nas observações.

Rossetti-Ferreira & Vitória (1993, p. 56) alertam sobre práticas inapropriadas em creches, onde “as crianças permanecem confinadas em locais reduzidos e inadequados, nos quais assistir televisão constitui, muitas vezes, uma das poucas atividades disponíveis”. Desde então, pouco parece ter mudado na creche, pois, pelo menos no nosso campo, a mesma estratégia foi encontrada como forma de contenção das crianças. A televisão e os biscoitos foram estratégias observadas para as crianças pararem de chorar.

Indaga-se: o silêncio é bom para as crianças, ou para os adultos? O silêncio e a passividade impostos às crianças por meio de diversos instrumentos, sutis e explícitos, ilusoriamente exime o educador de responder e de entrar na relação afetiva com as crianças.

Foram observados, ainda, muitos choros não atendidos⁴⁶. Na sala, com portas e janelas fechadas, onde passavam a maior parte do dia, poucas manifestações de prazer e de alegria foram observadas. Algumas crianças dançavam ao som das músicas do DVD, mas, na maioria das vezes, imitavam coreografias que apareciam na televisão. Nos dias em que iam ao pátio (o que ocorria quando a professora queria - apesar de constar de seu planejamento diário e da sala das crianças ser ao lado do pátio), esse contexto mudava e surgiam algumas expressões de alegria, curiosidade e vivacidade.

Em determinado momento, a professora disse que iriam ao pátio. Crianças começaram a correr, rindo, os olhos ficaram mais vibrantes e curiosos, os pés seguiam o rumo próprio, o olhar se voltava em busca do imprevisível, de novidades (o que foi

⁴⁶ Por não atendidos, entenda-se que ninguém disse nada à criança, nem chegou perto dela, olhou-a ou sorriu-lhe. O choro não atendido é um choro solitário.

favorecido pelo vento do dia anterior, que deixou o chão repleto de folhas, gravetos, sementes).

Ao voltarem para a sala, muitos choros. A auxiliar Márcia gritou: “Bota o DVD! Bota lá!”. A outra auxiliar coloca e as crianças sentam em frente à TV, começam a bater palmas e a dar gritinhos. A professora nada comentou. (Caderno de campo, 09/04/2016).

Nas observações realizadas, os choros foram silenciando-se ao longo dos meses. Duas crianças, no entanto, continuaram chorosas e retraídas até o final do período de observações. A diminuição do choro, porém, não veio acompanhada de expressões de alegria. As crianças choravam menos, mas, quando estavam na sala, estavam com a atenção na televisão ou em um sem-número de brinquedos ao seu dispor. Não temos como afirmar se estavam, de fato, bem. Estavam chorando menos, sem dúvida, mas o espaço/tempo para expressarem-se, interagirem e criarem não era privilegiado. Exceção era feita nos dias em que iam ao pátio, pois lá vivenciavam maior liberdade para se expressarem e criarem. Observei-os explorando folhas e gravetos, correndo, brigando com o colega por um espaço na casinha de madeira, tropeçando no chão ou tentando se equilibrar para subir no escorrega. Muitas coisas ocorriam no pátio, porém, sem a participação dos adultos.

Já sem as mães presentes, observamos uma situação séria, que causou grande incômodo.

Luisa, que costuma morder, se aproximou de Miguel e lhe deu um abraço. A auxiliar Márcia deu um grito de longe da cena: “Larga ele!!”, disse, imperiosamente. Em seguida, vendo que era um abraço, disse: “Ah..., achei que fosse morder. Ela é foda.” A auxiliar Márcia costuma falar tão alto e impacientemente que, logo depois, ela falou para Rafael, que estava batendo num pandeiro: “Toca um pagode!”, ele se assustou e começou a chorar.

Diante de todas essas atitudes da auxiliar em questão, a professora nada disse e nada fez. (Caderno de campo, 04/04/2016).

A auxiliar observada nesse trecho já trabalhou em uma creche de âmbito federal, considerada exitosa, e atua com crianças há mais de 20 anos. Em outra

situação, trazida anteriormente, discutimos o fato de Márcia ter consciência de não querer – e não poder – mais trabalhar com essa faixa etária. Como Perpiñán (2013) indica, o profissional precisa conseguir responder a situações muito heterogêneas de forma imediata, por isso precisa possuir, imprescindivelmente, uma boa capacidade de autocontrole. Caso contrário, diante do descontrole do adulto, a criança pode vivenciar emoções que prejudiquem seu bem-estar e o bom curso do seu desenvolvimento emocional, bem como gerar na criança uma autoimagem desfavorável, levando à insegurança no ambiente educativo.

Por essa auxiliar ser frequentemente rude e ríspida com as crianças – conforme trechos anteriores do diário explicitaram -, elas pareciam já antecipar que o que viesse dela não seria agradável. Crianças de um ano, que estão tendo a primeira experiência de se distanciarem de suas figuras familiares, podem estar ainda mais sensíveis a respostas vindas de pessoas estranhas. O tom de voz, o olhar, o sorriso, as expressões faciais, a postura, enfim, as comunicações que se dão pelas sutilezas da afetividade são sentidas e percebidas com intensidade pelas crianças. Foi marcante o susto que o menino do pandeiro expressou ao ouvir Márcia falando com ele. A expectativa que ele manifesta ter em relação a ela parece ser de censura prévia, de desconsideração, ou algo pior, que lhe causa medo.

As observações realizadas no EDI trouxeram algumas inquietações e reforçou a necessidade de buscarmos compreender condutas e práticas educativas sob o ponto de vista dos profissionais.

5

Análises dos dados das entrevistas

Conforme já explicitado, as entrevistas foram realizadas com as profissionais Maria, Renata e Márcia no segundo semestre de 2017. Como não havia espaço para a realização das entrevistas no EDI, que não conta com uma sala de professores, oferecemos a possibilidade de realizá-las em Cafés próximos à instituição e as professoras concordaram.

As transcrições das entrevistas geraram um corpus de 79 páginas e 192 minutos, que foram codificadas usando o software Atlas TI ⁴⁷.

A utilização do software Atlas TI para o trabalho com as narrativas das profissionais possibilitou a elaboração e a organização de códigos. Estes, por sua vez, deram origem às categorias de análise que orientaram nossa interpretação e análises das falas. Os códigos a partir dos quais as categorias foram elaboradas e a frequência com que apareceram nas falas das entrevistadas consta nos anexos ⁴⁸.

Apresentamos, a seguir, as análises das entrevistas, organizadas em três categorias: *influências do contexto político e institucional nas vivências afetivas do dia-a-dia*; *vulnerabilidade emocional do profissional*; *aspectos de vivências emocionais das crianças na creche*.

⁴⁷ O software Atlas TI contribui para a organização dos registros e possibilita o acompanhamento dos mesmos, contribuindo para a confiabilidade do estudo. É ideal para trabalhar grandes quantidades de dados textuais.

⁴⁸ Algo significativo nesse contexto foi a recorrência de um código, que se evidenciou como sendo um código-chave: *críticas ao contexto político e institucional* (59 vezes), que perpassa todas as categorias e dialoga com a maioria dos outros códigos, estando, assim, presente nas análises das três categorias elaboradas.

5.1

Influências do contexto político e institucional nas vivências afetivas do dia-a-dia

Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma **decisão, também política de materializá-la** ⁴⁹ (Freire, 2015, p. 51).

Freire (2015) indica que mudanças na educação têm como base dois aspectos fundamentais, sem os quais, mantemos o *status quo*: **opção** política em mudar e **decisão** política de **materializar** a mudança. No âmbito das creches, se faz necessário e urgente olharmos de perto o dia-a-dia das crianças e dos adultos, conhecendo a realidade contextualizada do cotidiano das instituições, para ser possível a identificação dos pontos chave de mudanças: não é possível sem saber o quê mudar.

Muitas mudanças são prementes no âmbito das políticas públicas para a creche e para a infância no Brasil. Orientações e reorientações de direção do percurso da creche no Brasil assumem seus contornos na alta esfera política, no entanto *é o rumo da vida das crianças que está em jogo* em um caminho hierárquico político, que vem do topo da pirâmide institucional e política, até chegar ao cotidiano da creche. São as crianças que sentem os efeitos das decisões sobre suas vidas – e o impacto no desenvolvimento emocional das suas vivências nas instituições de educação infantil não é mensurável, previsível ou linear, posto que cada criança é única e que, muitas vezes, os desdobramentos de experiências nelas inscritas só serão identificados em anos subsequentes.

Em programas eleitorais, ouvimos frequentemente de candidatos que eles irão construir *creches para as mães* trabalharem. Isso, sem dúvida, é importante. Mas, a creche é para quem: as crianças ou as mães? Quem vai passar horas do dia lá? Quem vai dormir e comer na creche? Quem irá enfrentar o desafio de se vincular a adultos, outras crianças, espaços e tempos estranhos aos seus?

Quanto mais a creche mantiver o status de “*lugar-para-a-mãe-deixar-a-criança*”

⁴⁹ Grifo nosso.

tanto mais os gestores políticos educacionais estarão se colocando distantes do chão da creche: construir só (ainda que isso fique, na maioria das vezes, somente no discurso eleitoral) não basta. É preciso olhar para a infância, para as necessidades das crianças. Em se tratando de bebês, as necessidades privilegiadas poderiam ser as afetivas e sociais.

Nas entrevistas identificamos como tema central das narrativas *críticas ao contexto político e institucional* nas narrativas, que ocorreu 59 vezes. Algumas falas nesse âmbito soaram indignadas e as profissionais indicavam que as consequências dos diversos aspectos criticados nesse âmbito são o esgotamento emocional, a frustração e o endurecimento ante as crianças.

As determinações às professoras sobre a condução de suas práticas educativas chegam da CRE e da direção, segundo as entrevistadas, de forma autoritária, e antidialógica, com poucas brechas ao profissional responsável direto pelas crianças para agir diferente, caso assim perceba a necessidade, como, por exemplo, o trabalho com datas comemorativas. Tais determinações são, na perspectiva das profissionais entrevistadas, elaboradas por pessoas que não vivem a relação direta com as crianças no dia-a-dia, que não conhecem suas realidades sociais, afetivas, familiares.

Tal forma de relação hierárquica do contexto político e institucional que rege a Educação, através de pessoas que se encontram tão distantes do chão da escola e todavia são responsáveis por orientar práticas docentes na creche, restringe a docência de sua plenitude e enfraquece o potencial de práticas político-pedagógicas voltadas para a humanização.

A professora Renata e a auxiliar Márcia ressentem-se da distância dos profissionais da CRE, que não dão suporte ao trabalho cotidiano e não se aproximam dos profissionais que lidam diretamente com as crianças para escutá-los.

*A gente poderia ter um acompanhamento melhor. Assim, agora que a gente tem contato com a CRE, a gente vê que tem tanta gente na CRE, tanta gente com formação, tantas áreas e assim, **eles não chegam na escola**. Lá na escola é só a gente e a diretora, nem coordenadora tem. Então assim, a gente não tem com quem conversar, se a gente não conversar com as pessoas da nossa própria equipe, a gente não tem... Eu gostaria sim de ter um encontro pra falar sobre isso ⁵⁰, eu gostaria de me encontrar com outras professoras de berçário, quando eu estou professora de berçário. Ter essa troca.*

⁵⁰ Maria refere-se a questões desafiadoras no âmbito afetivo e em relação à organização temporal do cotidiano.

Eu até falei com a moça da CRE. Eu falei: “eu acho que vocês deveriam fazer assim antes de montar a Jornada Pedagógica: ir em cada instituição ouvir o educador. O que vocês gostariam que a gente falasse? o que vocês gostariam de trocar?”. A gente ficou muito solto entendeu? (Auxiliar Márcia)

Nas falas a seguir, a professora Renata pontua que a CRE tem a prática de ir às escolas não para estabelecer uma escuta, acolher as necessidades dos educadores orientar e trocar com os profissionais, mas, para cobrar dos professores se suas demandas estão sendo seguidas.

Eu deixo pra lá demandas da CRE, semana de brincar, semana de mãe, eu deixo tudo isso pra lá. E eu fui num fórum [de educação infantil] agora de junho e teve uma menina que levantou a mão e falou “ah, e como é que a gente professor...”, tavam falando de avaliação, sobre Reggio Emilia ⁵¹... e aí ela levantou a mão e falou “olha, eu queria saber como é que a gente faz, porque são muitas demandas. É a semana de brincar, é mãe carioca, é não sei o que, não sei o que lá.” [...] Dentro da minha sala quem decide sou eu e a agente. E eu deixo tudo pra lá, pra gente poder brincar.

Elas [profissionais da CRE] até cobram, mas eu nunca sofri um embate por conta disso. Ah, eu já deixei de fazer um monte de coisas. Por exemplo, todo mês tem essa história de semana de brincar. Eu não consigo entender isso, eu queria que uma pessoa me explicasse o que é dia do brincar, porque a gente brinca vinte e dois dias por mês. E eles ainda brincam os outros em casa. Então assim, eu não vou fazer. Eu não vou fazer dia do brincar porque isso não existe, entendeu? Aí a CRE estava lá [no EDI] e a falaram assim “esse mês...” porque as outras professoras também não fazem, mas elas não fazem nem tanto por não acreditar, não fazem porque tem mil outras coisas pra fazer. Aí a Fátima, antes de entrar de licença médica ela falou, falou assim “olha, a gente vai ter que fazer o dia do brincar porque a CRE vai estar aqui, se não fizer, a CRE vai... pode dar algum problema. Podem querer perguntar pra vocês diretamente.. ih, podem querer fazer um monte de coisas!”.

A professora Renata, em suas falas, indica o desejo de realizar um bom trabalho e que busca compromisso com suas práticas; porém considera que não tem o apoio necessário para o êxito de seu trabalho. Tal apoio deveria ser prática dos gestores políticos da CRE e da direção, como pontua Renata. As cobranças da execução das determinações da CRE e a falta de apoio e de aproximação dialógica para reconhecerem e apoiarem os profissionais, de forma contextualizada e particular, em suas necessidades, é uma das principais queixas das profissionais.

Freire (2015, p. 105) considera que “ser responsável no desenvolvimento de uma

⁵¹ Experiência Italiana de Educação Infantil que é referência de trabalho educativo com crianças em diversas partes do mundo.

prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos”. Para Freire, o respeito a esses direitos é dever daqueles que têm o comando nos diferentes níveis de poder sobre a atividade da qual fazemos parte. Nesse sentido, o respeito a esses direitos engloba:

O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de se respeitamos como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social (Freire, 2015, p. 105).

Freire estabelece uma relação direta entre o não cumprimento desses deveres por aqueles que possuem o comando e estão no poder do sistema ao clima de irresponsabilidade que caracteriza nossa sociedade.

O desrespeito aos direitos e o não cumprimento de deveres entre nós é de tal modo generalizado e afrontoso que o clima que nos caracteriza é o da irresponsabilidade. [...] Obviamente, a superação de tais descabimentos não está nos discursos e nas propostas moralistas, mas num clima de rigorosidade ética a ser criado com necessárias e urgentes transformações sociais e políticas (Freire, 2015, p. 105-106).

É função das equipes de trabalho da Gerência de Educação das CREs: acompanhar, orientar, capacitar e organizar as ações pedagógicas junto às unidades escolares ⁵². No site da instituição está registrado: “a GED está junto aos professores, dentro das Unidades Escolares, vibrando com a energia dos alunos e celebrando o sucesso de cada projeto desenvolvido” ⁵³; entretanto, não é isso que apontam as professoras entrevistadas.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, *o ser menos* (Freire, 2009, p. 32).

No centro ou na base de toda essa “ordem” injusta, estão as crianças. Estas são, por sua vez, oprimidas pelas práticas educativas impositivas, antidialógicas e descontextualizadas das suas reais necessidades que, ao contrário, deveriam fazer valer

⁵² Fonte: www.rioeduca.net, acessado em 01/05/2018, às 18:00.

⁵³ Idem

os seus direitos de terem uma educação de qualidade, de terem cuidado afetivo, dentre os muitos outros direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil 1990).

Pode-se considerar, nesse contexto, que introduzir crianças nessa ordem injusta e opressora, ainda mais com meses de vida, seja uma forma de desumanização. Um exemplo disso é um EDI matricular 27 crianças para passarem o dia todo numa sala com três adultos.

Por que é muito diferente a vivência na particular com a prefeitura. Eu me sinto... na prefeitura eu me sinto muito frustrada, sabe? Eu ainda não consegui, assim, ter aquela sensação de êxito completo porque sempre tem a falta de alguma coisa. Ou é a falta de pessoal, assim, até mesmo na questão de lidar com as crianças. Assim, eu vejo que pra gente poder interagir legal, pra ter uma qualidade nesse relacionamento, falta pessoa porque são só duas... vou dar o exemplo desse ano... são só duas pra vinte e cinco crianças. Então às vezes você vê que as crianças precisam de um contato maior (Professora Renata).

A auxiliar Márcia traz em suas falas pontos que convergem com a fala da professora Renata.

Se a gente tivesse cada turma composta, por exemplo, no berçário, por cinco profissionais, a gente ia conseguir dar conta de algumas reações [emocionais das crianças], porque às vezes choram cinco crianças ao mesmo tempo e só tem eu e mais uma. E aí? Como eu vou dar conta disso? Isso me incomoda muito.

Todo dia falta um funcionário na turma, todo dia.

Eu vou te falar: trabalhar na creche da prefeitura é muito cansativo. Eu sinto mais insatisfação do que satisfação. Não que eu não realize meu trabalho com entusiasmo, mas, assim, os mesmos incômodos sempre... (Auxiliar Márcia)

Freire (2015) convida, metaforicamente, a política educativa para um encontro com a educação e que desse encontro se infundam sonhos e utopias. É função das políticas educativas o estabelecimento de metas, prioridades, conteúdos, etc..., porém, mais sentido e coerência a elaboração desses aspectos têm quanto mais próximos do chão da escola estiverem os gestores das políticas.

Algumas práticas e concepções observadas no EDI, como o uso indiscriminado de televisão na sala, não favorecem o trabalho com as emoções e,

sob o ponto de vista da professora Renata, esta é usada justamente para não haver manifestações emocionais, para controlar as crianças e voltar suas atenções para fora – o oposto ao que propõe Palou (2010), ao sugerir que as crianças precisam voltar-se para dentro, para se conhecerem e se reconhecerem como pessoas.

A professora Renata, assim, possui críticas ao tempo de uso da televisão na sua sala, mas relata que é difícil enfrentar uma prática que ela considera instituída e enraizada nas creches da Prefeitura. Alguns recortes de sua narrativa exemplificam este posicionamento:

Foi um choque que eu tive quando eu entrei na prefeitura. Essa coisa de ter televisão na sala. Porque ela é usada de um jeito assim... pra controlar, entendeu?

Hipnotiza, né? Porque é muita cor, muita música. [...] Então assim, hipnotiza a criança. É muita cor, muito... bota alto. Então, assim, a criança fica. E até aquele que tá chorando... dependendo da criança... tem criança que nem com isso, ela não quer negociação. Mas, dependendo da criança, para. [...]

Eu acho que é pra se ver livre do choro e pra manter as crianças quietas.

Se não tivesse televisão teria que brincar com as crianças, teria que distrair de uma outra forma. Teria que cantar, teria que pegar uma massa de modelar, teria que pegar um brinquedo, mostrar um brinquedo, entendeu?

*O dia todo a televisão. Porque ele [o adulto] tem que fazer várias outras... a **desculpa** é por que tem que colocar o colchonete, é por que tem que colocar a pasta de dente... E a criança fica o dia todo com a televisão ligada. Às vezes elas estão até brincando com algum brinquedo, mas a televisão tá ligada, entendeu?*

É uma prática enraizada. Eu não sei quando começou na prefeitura essa história de ter televisão, não sei. Mas tá enraizada. (Professora Renata)

Em outras palavras, o cenário descrito pela professora indica um contexto educativo para crianças que se configura como um espaço para elas passarem o tempo, com práticas de cunho assistencialista sendo privilegiadas. A diretora, segundo Renata, não orienta ou restringe o uso da televisão – salvo para solicitar que não a liguem na entrada e na saída das crianças, pois alguns pais não aprovam. Nesse caso, evidencia-se uma relação que escamoteia o que acontece com as crianças na creche, privando as famílias do conhecimento ou acompanhamento de experiências vividas pelas crianças. A responsabilidade e o compromisso com a transparência e a sinceridade por parte de quem educa as crianças, fundamental para a educação (Palou, 2010), se fragiliza.

A desculpa para justificar o uso da televisão na sala é para que os adultos possam realizar tarefas de organização – e as crianças fiquem “quietas” para que as realizem sem ser incomodadas. Nesse cenário, o trabalho pedagógico não é privilegiado e aprendizagens de âmbito pessoal e interpessoal ficam prejudicadas. Na narrativa a seguir a professora Renata traz um ponto frágil do sistema educativo: a criança não é prioridade.

Porque se alguém não dorme, atrapalha quem quer dormir. E não existe um espaço para essas crianças que não querem dormir.

Ah, mas aí a professora não vai pra varanda [com crianças que não dormem]. A professora tem que almoçar, porque ela trabalha o dia inteiro, a auxiliar... né, não tem como. Ficar com a criança?! Imagina. Então eu sempre ouvi muito isso na creche “Ah, tem que dormir se não vai atrapalhar”. Eu percebi, eu não sei... eu posso falar da minha realidade desse ano, que as agentes não tinham pressa em acordar as crianças, mas nos anos anteriores eu via muito essa pressa.

Porque daqui a pouco é a janta, porque tem que tomar o banho, porque tem a hora do pátio. Nunca por ela, sempre por razões externas.

Todas as propostas que a gente quer vivenciar com as crianças ficam a serviço do tempo. O sono, até o almoço e a janta. Não dá pra criança experimentar, ficar com a colher, pegar com a mão, se dedicar aquele tempo realmente... explorar aquela comida de todas as formas, falando de crianças de um ano, que deveriam ter esse tipo de prioridade, né? (Professora Renata).

A prioridade é a organização do tempo, baseada em um controle engessado, que não acolhe necessidades particulares das crianças. As crianças vivem seus tempos a rigor do que planeja e organiza os adultos. As vivências sensoriais, relacionais, corporais, artísticas, contemplativas, ficam empobrecidas nesse contexto, pois, caso sejam planejadas, não necessariamente o são em sintonia com o tempo das crianças, num momento em que elas estejam interessadas em tais experiências. Ainda que o tempo em que acontece a atividade seja adequado, a sua duração pode não ser, sendo interrompida sem, necessariamente, as crianças terem terminado as suas vivências. Ou o contrário.

Pela fala da professora, parece que os tempos da instituição são pensados para a organização dos adultos - e as crianças entram nessa esteira temporal para

cumprir os planejamentos. A auxiliar Márcia indica em sua narrativa que a organização das rotinas, dos tempos e do uso dos espaços pelas crianças é determinada somente pela gestão do EDI, sem diálogo com a equipe.

Se algum governante hoje me pergunta se assim: o que você mudaria? Tudo. A começar pela gestão.

Eu tenho muita dificuldade com a falta de respeito da gestão. Por exemplo, eu não acho que um diretor tem que chegar na sua sala e falar assim: “eu quero banho nesse horário”. Ele não está ali. Eu acho que o diretor tem que sentar com a equipe e ver como é que é a rotina de vocês, o que vocês fazem. Eu dei exemplo do banho porque a gente teve essa dificuldade ano passado. A gestão lá de onde eu trabalho, ela tem uma certa dificuldade [...] não tem a sensibilidade de olhar a criança, o grupo que a gente está trabalhando. Ela quer ajeitar o quadro dela e eu acho isso horrível, eu não gosto de trabalhar assim. Isso me incomoda muito.

Eu acho isso ruim. Eu acho que uma boa gestão tem que trocar com a equipe que está ali trabalhando com ela, procurar um momento: “olha eu queria mudar o horário do pátio como é que está rotina de vocês?” Ali não tem isso: “de hoje em diante o pátio de vocês é dez horas”. Eu acho isso horrível. (Auxiliar Márcia)

A concepção de gerir uma escola, nesse contexto, parece ser a de controlar o trabalho docente e o cotidiano educativo. Algumas práticas da equipe de gestão, entretanto, poderiam ser: incluir a formação em serviço da equipe, apoiar os profissionais em suas dificuldades, acompanhar de perto o trabalho diário com as crianças. A gestão, ela própria, pode manter ativa a sua formação continuada e buscar sempre conhecimento para embasar a capacitação da equipe pela qual é responsável.

Eu me sinto uma profissional totalmente sem apoio. Eu acho que uma gestão, ela deveria procurar sempre estar mais próxima da equipe dela e ter mais conhecimento para que ela possa, no momento que a equipe dela precise, ela estar ali para ajudar. (Auxiliar Márcia)

A professora Renata comenta que busca manter uma formação continuada, tendo realizado Especialização em Educação Infantil e diversos cursos na área.

Agora vai ter um seminário agora em setembro em São Paulo. Eu vou. Mas assim, eu leio sobre Pikler, sobre esse respeito ao tempo da criança, o respeito àquele

corpo da criança, a liberdade no corpo, nos movimentos e eu fico “caramba! E isso na prefeitura?”.

Ao ser indagada se compartilha seus aprendizados nesses cursos com a gestão do EDI em que trabalha, ela responde:

Não. Eu nunca pensei. Eu nunca tive essa liberdade. Eu nunca tive. Eu acho que eu ia ser ridicularizada se eu fizesse isso, sabe? Com as minhas colegas eu já fiz, já falei com um monte de agente, já emprestei livro. Mas a direção, nossa, eu acho que elas vão assim... elas vão me olhar com cara de deboche e vão rir muito da minha cara depois. Porque que elas acham que elas já chegaram ao cume do conhecimento delas. Até mesmo porque, nenhuma das duas tem formação nenhuma em educação infantil. Uma é P2 formada em Educação Física, quer dizer, normalista formada em Educação Física, e a outra é normalista formada em Serviço Social (Professora Renata).

Uma escola de educação infantil gerida por pessoas sem formação específica para tal, ou com formação defasada, pode impactar negativamente o trabalho das educadoras. No caso do EDI pesquisado, as entrevistadas ressaltam que as expectativas e exigências sobre a prática com as crianças recaem sobre modelos de produção pré-escolar e de assistencialismo. A expectativa da direção, grosso modo, se resume a que as educadoras produzam materiais para datas comemorativas e deem coisas para as crianças fazerem que possam ser expostas em murais ou afins. Nesse contexto, também, voltam-se para alimentação, higiene e sono. Essa perspectiva de trabalho empobrece ricos potenciais de aprendizagens que as crianças poderiam ter, em vários aspectos do desenvolvimento.

O fato de a professora Renata considerar que seria alvo de deboche por parte da gestão, caso oferecesse compartilhar seus conhecimentos adquiridos, indica uma deficiência grave de respeito dentro da hierarquia institucional. O risco, nesse contexto, é que quanto mais alto o lugar ocupado por uma pessoa nesse sistema, menos acessível e dialógica ela pode se tornar.

Por outro lado, na opinião de Renata, uma diretora, somente, não possui capacidade de gerar mudanças políticas, e explica:

Mas, eu acho que ser diretora não promove isso [mudanças]. Porque assim, acontecem umas coisas surreais lá [na CRE]. Por exemplo, a coordenadora da CRE faz aniversário, toda diretora é obrigada a dar cento e cinquenta reais pra festa. Entendeu? Você não tem um ato político.

Caso não dê, a professora comenta que:

Ih! Sofre praticamente um constrangimento público. Porque teve uma lá... a Maristela contou que ela disse que não tinha dinheiro pra dar e aí a vice coordenadora, falou “eu acho isso um absurdo! Porque ela poderia ter guardado dinheiro. Todo ano ela sabe a data da festa”. Assim, entendeu? Não tem luta política. É um jogo ali, uma falsidade. Nós professores também somos convidadas, mas a gente não é obrigada, vai quem quer.

No meu primeiro ano a Maristela chamou as professoras e falou que tinha que dar, quem quisesse ir, cento e cinquenta reais. Aí eu falei assim: “tá, eu que sou professora o que eu ganho? Porque eu não conheço...”.

Aí ela virou pra mim e falou “se você um dia quiser ser professora, seria bom você já criar esses contatos”, professora não, “se um dia você quiser ser diretora, já é bom você ir pra você criar esses contatos”. (Professora Renata)

As afirmações feitas pela professora englobam uma complexidade extremamente abrangente. No entanto, um tema parece ser central nesse contexto: o compromisso do profissional com a sociedade. Freire (2011b) tece uma profunda reflexão sobre essa questão, que contribui para trazermos luz ao relato de Renata.

Nesse contexto, resgatamos novamente a indagação de Freire (2011b, p. 18): “quem pode comprometer-se?”, que, também, poderia ser realizada por cada profissional a si próprio: “posso me comprometer?”.

Freire (2011) estabelece uma relação entre a incapacidade do sujeito em se comprometer ao grau de adaptação em que ele vive no mundo, sem ter dele consciência, o que prejudica a possibilidade de reflexão desse sujeito.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz do compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência (Freire, 2011.b, p. 19).

Alguém capaz exercer uma práxis comprometida, na visão do autor, é uma pessoa que consegue atuar e refletir: condições necessárias para transformar a realidade. Freire (2011b). Ser comprometido, para Freire, é um ato de coragem.

Há, como posto pela professora, uma hierarquia marcada no contexto institucional e político se desvela, tanto explicitamente, quanto em entrelinhas,

marcadamente autoritária para quem não está nas altas esferas desse sistema. A sociedade brasileira, como pontua Freire (2011b, p. 32), é “preponderantemente alienada, pela natureza mesma da sociedade hierarquicamente estruturada”.

Há, portanto, uma forte e consolidada hierarquia autoritária contra a qual lutar e a qual cuidar de não se adaptar, por mais enraizado que este modelo esteja – e ele parece enraizar-se cada vez mais, na medida em que se “sobe” mais na hierarquia estabelecida.

A luta política é urgente, especialmente, em prol das pessoas de classes populares. “A sensibilidade em face da dor imposta às classes populares brasileiras pelo descaso malvado com que são tratados, nos empurra, nos estimula à luta política pela mudança radical no mundo” (Freire, 2009, p. 74).

Pessoas que ocupam altos postos nas Secretarias de Educação e em suas ramificações deveriam possuir grande consciência de mundo, *assumir com coragem* seus compromissos e responsabilidades com a vida educativa de milhões de educandos e lutar, politicamente, pela humanização de todos, desde a mais tenra idade.

5.2

Vulnerabilidade emocional do profissional

“Irritação eu acho que é um sentimento bem natural para quem trabalha na educação infantil” (Auxiliar Márcia).

A professora Renata estava se consultando com psiquiatra na ocasião em que concedeu a entrevista, tendo iniciado o tratamento alguns meses antes, por conta do esgotamento emocional que estava sentindo, o que, segundo ela, levou-a a adoecer fisicamente diversas vezes no primeiro semestre do ano de 2017.

Ela relatou que isso se deu por conta de questões de trabalho no EDI, que, na sua concepção, precisariam ser revistas para contemplar necessidades e interesses das crianças. Em suas primeiras sessões com o médico psiquiatra, a professora foi orientada pelo mesmo a solicitar sua exoneração da Prefeitura, pois

estava adoecendo – o corpo e seu emocional⁵⁴. Ao procurar a direção da unidade para conversar e expor suas dificuldades de trabalho, que estavam afetando a sua saúde psíquica e física, foi sugerido pela diretora que ela tirasse uma *licença saúde*, o que indignou a professora.

Elas falaram “tira uma licença saúde”. Elas falaram. Porque eu pensei em uma licença sem vencimento, é uma coisa que eu ainda desejo fazer pra eu conseguir entender o que eu quero, o que eu desejo. E aí quando eu abri pra elas, de uma licença sem vencimento [...] eu falei com elas, eu chorei, mobilizei, falei pra elas do quanto estava difícil pra mim, elas falaram “por que você não tira uma licença de saúde?”. Eu não queria. Por quê? Com a licença de saúde ninguém está no meu lugar, não tem nenhuma professora no meu lugar. Com a licença saúde, são as agentes dando conta, que o que a gente faz tem que dar conta, né? São vinte cinco crianças... (Professora Renata)

Ao invés de acolher o que estava dizendo a professora, escutando e refletindo sobre os problemas que ela vivenciava no EDI como causa de seu esgotamento emocional e físico, a direção sugeriu que ela tirasse uma licença, o que deixaria as vinte e cinco crianças do berçário desassistidas de professor e com somente **dois** adultos, agentes auxiliares.

Caso fosse realizado um aprofundamento da situação, seria evidenciada uma professora adoecendo por conta das condições de trabalho que, na fala dela na entrevista, estão relacionados a diversas questões, dentre as quais se destacam: pressão do tempo institucional do cotidiano educativo, quase sempre oprimindo os tempos infantis; não conseguir se relacionar individualmente com cada criança; não conseguir dar atenção, acolher o grupo e, mais ainda, conhecer bem cada criança pela qual é responsável. Em sua fala, Renata declara que seu desgaste emocional é fruto da angústia e da frustração por realizar um trabalho que considera mecânico e impessoal, em uma rotina engessada e com práticas voltadas para datas comemorativas e afins, determinadas pela direção. Renata queixa-se e ressenete-se de não conseguir tempo para atender às necessidades educativas individuais de cada criança e, tampouco, do grupo.

Um profissional chegar a esse ponto sugere que muita coisa pode ser repensada no âmbito da instituição e do sistema político-educacional.

⁵⁴ Renata pontuou que estava em vias de solicitar sua exoneração da Prefeitura, optando por manter-se empregada na escola da rede privada em que também trabalhava.

As licenças e faltas, segundo as entrevistadas, são recorrentes e afetam diretamente a qualidade afetiva do trabalho com as crianças. A fala de Renata, abaixo, evidencia que a CRE não privilegia a proporção adequada entre adulto e criança como ponto de impacto qualitativo do trabalho.

Falta de funcionário. As pessoas estão tirando licença e a CRE não manda mais.

A gente viveu uma experiência semana passada que a CRE esteve lá durante acho que quinze dias porque a Fátima [adjunta] fez uma cirurgia e a Maristela [diretora] está de licença maternidade e aí tem gente da coordenação lá da CRE, do GED, que é a Gerência de Educação. E aí nos dias em que elas estavam lá, elas encheram a creche de agente pra ajudar. Eu cheguei a ficar um dia lá com quatro pessoas na minha sala me ajudando. E aí elas foram embora na sexta e não tem mais ninguém. Assim, não mandaram mais ninguém.

E o que aconteceu semana passada foi assim, teve creche que não funcionou por conta de tiroteio, elas remanejaram os funcionários pra lá. Não é que tá sobrando também... eles fazem isso, eles vão tirando daqui, colocando ali. E aí não aconteceu mais. Assim, essa semana que teve... continuaram as faltas, as licenças, a Fátima [adjunta] ligou pra lá e pediu gente, mandaram acho que uma.

A demanda afetiva, assim, é grande e desproporcional. Essa é, infelizmente, uma realidade em muitas instituições de educação pública e privadas. Perpiñán (2013) indica que o profissional que trabalha com crianças pequenas precisa conseguir responder a situações muito heterogêneas de forma imediata - por isso precisa possuir, imprescindivelmente, uma boa capacidade de autocontrole.

Há, nesse ponto, uma significativa tensão: por um lado, o educador deve prezar pelo bem-estar das crianças e tratá-las, a todas, com respeito e zelo. Por outro lado, o educador é um ser humano, suscetível às condições ambientais e às relações, marcado por sua história de vida. Freire (2010, P. 70) ressalta que “o educador não é um ser invulnerável. É tão gente, sentimento e emoção quanto o educando”. O fato é que, ao o educador atingir um limite de sobrecarga emocional, as doenças psicossomáticas tendem a se manifestar, como, por exemplo, a tão estudada atualmente Síndrome de *Burnout* ⁵⁵.

⁵⁵ O Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro manteve uma campanha de alerta em relação à Síndrome de *Burnout* nos anos de 2008 a 2011, ressaltando que esta doença acomete muitos professores. Em uma cartilha elaborada e distribuída aos profissionais, está indicado que a

Renata indica sua preocupação nesse contexto:

Eu tenho três anos e nove meses de prefeitura e isso é uma coisa que me acompanha desde o primeiro ano porque é muita criança, pouco adulto. A gente não consegue ter essa qualidade completa...

A professora Renata indica que a organização sistemática do cotidiano do EDI a deixa exausta e sem paciência, o que tem como consequência o endurecimento profissional. Esse é um mecanismo de proteção emocional que pode ser prejudicial para os adultos e as crianças. O profissional, ser humano vulnerável que é, vai se desconectando de seu trabalho, que, assim, segue perdendo o sentido.

O afastamento das vivências afetivas cotidianas pode desencadear estados de depressão que, por sua vez, podem culminar na Síndrome de *Burnout* ou outras patologias, como posto acima. Adultos adoecidos emocionalmente não têm condições de cuidar e acolher as crianças em suas vivências emocionais. Nesse contexto, Perpiñán (2012) reforça em sua teoria que é preciso cuidar, antes de tudo, do bem-estar emocional dos educadores.

O Sistema que não cuida em suas diversas esferas das emoções dos sujeitos que participam do mesmo, os adocece. Na base dessa hierarquia estão as crianças, experimentando um período de suas vidas em que as vivências emocionais são marcantes e geram registros de segurança ou de insegurança, sustentam ou não o desenvolvimento de uma boa autoestima.

Esse “não olhar” para vida afetiva dos sujeitos da educação infantil pode neutralizar suas emoções, como uma forma de se protegerem das tensões afetivas do cotidiano.

Na prefeitura [...] parece que a gente cria uma carcaça. (Professora Renata)

Não me cansa o restante porque eu já acostumei. Bem assim: eu já acostumei.
(Auxiliar Márcia)

Esse sistema [a rede pública] endurece. Ele me... também semana passada com a minha turma de maternal 1, que são mais velhos, estão em outra fase, eu ficava exausta e sem paciência nenhuma quando eles estavam agitadíssimos. A culpa não

síndrome está relacionada a um estágio avançado de estresse, cuja causa é exclusivamente o ambiente de trabalho. Os estágios iniciais dessa doença se assemelham ao estresse e à depressão, podendo chegar ao suicídio em casos graves. A doença está inscrita no Código Internacional de Doenças (CID-10) sob o código 273.

*era deles, primeiro por que tem uma coisa fisiológica da fase, assim, “preciso correr, o meu corpo tá crescendo, eu preciso correr” e existe uma coisa do espaço educativo que não favorece, né? **Por conta desse tempo de rotina.** Então isso fazia com que as crianças acabassem, às vezes, ficando mais agitadas e eu ficava mais agitada porque eu tava cansada. Ficava ali no vuco-vuco do dia a dia, então eu tenho certeza que quando eu tô mais agitada eu agito as crianças. E era naquela hora de: “faz a roda! Não é hora de pegar o brinquedo!” [diz enfaticamente] e, assim, de ser grosseira, de ser muito dura na minha fala, sabe? De acabar de falar com uma criança e falar: “o que é que eu tô fazendo...? Como eu tô tratando uma criança desse jeito? Não posso falar assim com uma criança”. Então eu vivi muito isso no maternal 1. Eu percebo como a gente na creche fica cansado. Como muitos profissionais estão cansados. (Professora Renata)*

Um aspecto que pode ser desafiador no contexto da creche, em se tratando de crianças que se expressam pelo corpo e de forma afetiva, é lidar com o contágio das emoções infantis, que podem impactar significativamente o adulto. Tal questão indica que o profissional que se propõe a trabalhar com crianças de pouca idade precisa ter conhecimento acerca de aspectos afetivos que constituem o cotidiano da creche e, ao mesmo tempo, possuir disponibilidade para a relação. Nesse contexto, um aspecto da reflexão sobre a prática docente parece ser a avaliação do profissional sobre a sua disponibilidade pessoal para vivenciar os fluxos emocionais que fazem parte do trabalho com crianças de pouca idade.

Um ponto crítico no contexto pesquisado é o engessamento da rotina.

*A rotina é muito fragmentada. E as horas poderiam ser flexíveis. E falando da minha realidade da creche pública. Então é um pouco desse meu sentimento da criança pequena entrar... no ano passado eu não quis estar no berçário, falei lá “fiquei dois anos seguidos, quero ficar em uma turma sem ser berçário” muito por achar duro a realidade do berçário na creche pública, **por não querer mais ver, olhar pra isso, estar como professora, responsável de uma turma, sem poder trabalhar como de fato eu acredito que seja a melhor forma para trabalhar com uma turma de berçário.** Então, é muito duro trabalhar no berçário no Município, muito duro. Porque eles chegam, assim que eles chegam, eles têm a colação, aí depois da colação... a parte da manhã é um pouco maior, né. A parte da tarde, foi o que eu vivi esse ano, é mais dura ainda, é muito dura, porque é muito corrida. Então eles mal chegam, oito horas eles estão tomando colação, aí, sei lá, depois brincam, interação, a professora da manhã traz as propostas que ela planejou e ficam dez minutos no pátio... (Professora Renata)*

O alto nível de tensão emocional advindo da frustração e exaustão do cotidiano no EDI levou a professora a não querer mais ver, a desistir. O esgotamento emocional pode levar a isso. Na ocasião da realização das entrevistas, soube que Renata estava decidida a sair do EDI e que outra professora do mesmo espaço, com boa formação, havia passado para o concurso do Colégio Pedro II.

*O choro incomoda. Eu acho que mexe com a gente. Mexe porque te irrita o barulho, mexe porque você se sente impotente de não dar um fim àquilo, assim, de não poder dar àquela criança o que ela quer naquele momento. Pelo menos eu me sinto assim... eu não consigo dar a ela o que ela quer naquele momento, e aí eu fico pra ela “eu sei que você quer sua mamãe, eu sei que você quer o seu papai, mas, olha só, aqui a gente tem essa bola. Vamos brincar com essa bola?”. Sabe? E às vezes o som fica tanto por que... **tem gente lá que adapta com algodão no ouvido...***

Tem gente que adapta com tampão no ouvido. Então assim, pra essa pessoa pode [a criança] chorar três meses.

*Se tem lá é porque tem nas outras, entendeu? É até o auxiliar homem que nós temos lá, o agente homem. **Ele trabalha com tampão no ouvido.** Esse ano não porque ele está com os maiores, mas quando ele trabalhou comigo no berçário, ele já trabalhou comigo no berçário... era só eu e ele, porque a outra agente tirou licença, aí tinha um rodízio, cada dia ia um funcionário, uma pessoa de uma turma tinha que sair pra ir lá me ajudar. Só que tinha gente que nesse dia pegava atestado, no dia dela na minha sala pegava atestado, aí ficávamos só eu e ele. E ele assim... e eu lá assim... nossa, esse ano foi um ano que eu fiquei... eu ficava sentada assim, com as pernas abertas e as crianças assim em mim...*

Montadas em mim e eu cantando cantigas sem parar, ininterruptamente... isso a tarde. Eu saía daqui e ia pra lá pra essa loucura... e ele com tampão assim “vem cá, deixa eu trocar sua fralda”. Quando as mães chegavam, eu tava assim, as mães “Renata, aí que pena... olha só como a Renata tá!” e ele com o tampão dele, com aquela vida dele normal, entendeu? Até isso eu já vivi.

Alheio, alheio... Ele ficava com o tampão no ouvido e “vambora”.

Ele tá lá ainda. Ele faz, assim, ele faz praticamente o que ele quer. Porque ele é uma pessoa que em todo lugar que ele passou, ele prejudicou a diretora de alguma forma. Denunciando... Gravando coisas... Então, assim, a diretora, eu vejo que ela tem um tratamento assim, ela não dá muita liberdade pra ele, ele oferece ajuda ela não quer, não sei o quê... mas, ela também não reclama de nada que ele faça, entendeu? (Professora Renata)

Renata afirma que se essa prática acontece no EDI em que trabalha, tem em outras instituições também. Mesmo que não seja com algodão no ouvido para voluntariamente e intencionalmente se ensurdecer e se desconectar das crianças, outras práticas nesse sentido ocorrem em instituições de educação infantil. Esse é

um exemplo marcante de endurecimento e de uma grave dificuldade em ter abertura para se afetar na relação com as crianças. Também mostra um profundo desconhecimento do trabalho educativo com crianças e um desconhecimento sobre crianças – sem aparente disponibilidade e interesse para tal.

Tal postura do profissional, que não enxerga e não quer enxergar a criança, por possivelmente estar presente em outras unidades de educação infantil, indica um adoecimento das mesmas, pois alguns de seus sujeitos não se comprometem com a responsabilidade de seu trabalho e com a seriedade que ele exige.

Freire (2009, p. 12) concebe a tarefa do professor como sendo:

exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem [...], sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (Freire, 2009, p. 12).

As interações humanas, que fundamentam o trabalho docente na creche, trazem em seu bojo uma tensão central: lidar com coletividades atingindo os indivíduos que a compõem. Interagir com várias crianças, diferentes entre si e, ao mesmo tempo, lidar com uma organização de massa, com padrões próprios, pode ser um desafio. Tal tensão se amplia em períodos iniciais do ingresso de crianças na creche, que necessitam, de forma profunda, estabelecer interações de qualidade com, ao menos, um adulto. Este, por sua vez, precisa interagir com várias crianças ao mesmo tempo e construir vínculos com elas.

Entrar na relação dialógica com as crianças envolve voltar-se para elas, responder a elas, a suas diversas formas de comunicação, e buscar diálogos que podem ou não conter palavras. As relações, nesse contexto, podem ser conduzidas por diálogos sutis, não formais e de corpo inteiro. A postura e as atitudes dialógicas do educador são, assim, profundamente educativas e ocorrem naturalmente, pois ele atua de forma autêntica e espontânea na relação dialógica.

O educador citado pela professora Renata podia não ouvir, mas via o choro da criança. A cena de uma criança chorando pode ser, em si, altamente afetiva. Os

olhos não se podem fechar. A indiferença que as crianças podem estar sentindo do educador em relação a elas talvez deixe registros de não serem olhadas, queridas, bem cuidadas. Ainda mais em se tratando do momento de troca de fraldas, que Palou (2010) indica como devendo ser precedido de planejamento e de intenção pedagógica, por ser este um contexto de troca corporal de toque.

Freire (2011) ressalta a importância da presença do educador para que este possa educar no sentido de humanização. A presença, assim, envolve reconhecer a presença do outro em sua alteridade e se fazer presente, estar inteiro na relação com o outro. Para Freire (2011), reconhecer presença no mundo convoca à responsabilidade ética:

Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade ética e se impõe a responsabilidade. [...] **Com presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo**⁵⁶ (Freire, 2011, p. 20).

Permitir-se ser alterado e afetado pela presença da criança é ponto fundamental para qualquer trabalho educativo. Para tal, é necessário ao educador assumir a responsabilidade de reconhecer a presença da criança, respeitá-la e se comprometer com ela. E, ao mesmo tempo, fazer presença, estar presente, de corpo inteiro na relação educativa.

A seguir, uma narrativa que sugere empatia ao choro das crianças e as consequências afetivas para a professora, por não haver um contexto educativo favorável ao acolhimento: proporção entre adulto e criança deficiente, organização temporal e espacial rígida, sistema hierárquico e pouco dialógico, etc...

Acho que com as crianças que... algumas que choravam mais, que percebiam, que ficavam mais sentida, por vezes eu ficava também sentida, pensando muito nessa saudade que ela tava sentindo. Mas eu não sei se o hábito fez com que eu me acostumasse. Se eu visse triste hoje, tudo bem "você tá chorando, é a sua forma de se comunicar comigo, não tem como você ir pra sua casa agora, você precisa ficar aqui comigo e vai ficar tudo bem".

Quando você tem nesse começo, quinze crianças chorando ao mesmo tempo, você fica naquela exaustão, usando todas as estratégias, você vira um polvo dando

⁵⁶ Grifo nosso

braços e colos e oferece um carrinho pra um, oferece um olhar pra janela "olha pra árvore". Enfim, você fica ali o tempo inteiro dando conta dessa acolhida e o sentimento quando eu vou pra casa é de exaustão. De "Ahh", nossa, de cabeça cheia de tanto choro que você ouviu, com cansaço físico, emocional e cerebral de você toda hora estar criando alguma estratégia, criando alguma forma para fazer com que aquela criança se sinta bem naquele espaço, se sinta segura, acolhida, respeitando ela. É uma exaustão o período de adaptação. Muito cansativo (Professora Renata).

A professora acolhe quinze crianças chorando. Quem acolhe essa mulher, exausta? As condições de trabalho de um educador nesse contexto possuem como consequência prevista o adoecimento emocional desse adulto. Educadores são seres humanos vulneráveis, que possuem sentimentos e emoções (Freire, 2010). Ante ao diálogo tônico que vivenciam com as crianças que expressam com seus choros tristeza, angústia, raiva, desamparo... enfim, inúmeros sentimentos, os profissionais sentem-se desgastados e cansados emocionalmente.

Isso é um resultado previsível de ser observado em quem está aberto para a relação afetiva – diferente do caso analisado anteriormente. Pela fala da professora, podemos inferir que, caso *ela* não seja também acolhida, ficará de tal modo exausta emocionalmente que irá se acostumar e se endurecer, como pontuou algumas vezes na sua entrevista, e/ou adoecer a ponto de necessitar de atendimento psiquiátrico para sustentar-se na docência no EDI.

É contraditório que uma instituição educativa não acolha um profissional que precisa acolher crianças. Perpiñán (2013) enfatiza que a escola deve cuidar, **antes de tudo**, do estado emocional do educador, principalmente em situações de estresse. Algumas estratégias desse acolhimento ao educador podem ser, por exemplo: espaço de trocas e de escuta, flexibilidade nas rotinas, disponibilização de recursos materiais de qualidade, proporção entre adulto e criança que permita a cada profissional dedicar-se a um número menor de crianças (e não quinze delas), um ambiente relacional de respeito, em que os desafios enfrentados na docência por um educador sejam legitimados e que estes recebam apoio.

Ao ser indagada se seu estado emocional interfere no seu trabalho, a professora Renata respondeu:

Interfere. Interfere muito. Isso é muito duro. Interfere e vai interferir sempre, né? Quando a gente não está bem no ambiente de trabalho, não só os adultos que estão com a gente percebem, mas as crianças percebem. Então no dia que você tá

exausta ou... não só falando sobre a creche, mas um dia que você não está bem, que você tá doente, ou você tá chateada com algum problema pessoal, isso vai interferir no seu ânimo no trabalho, no seu olhar pra criança, então talvez você não tenha tanta paciência. E falando na rotina da creche, quando a gente tá exausto porque tem vinte e cinco crianças e aquele corre-corre, eu percebo que eu não tenho tanta paciência com as crianças. A minha paciência não se dá. Eu não olho tanto pra elas (Professora Renata).

Esse ritmo intenso e marcado, de forma controlada, gera tensão nos profissionais, que precisam dar conta de começar e encerrar o que está previsto para cada tempo sem brechas para ampliá-lo ou diminuí-lo. Sobrecarga e desgaste são consequências nos adultos desse modelo e, possivelmente, as crianças sentem o mesmo, pois os afetos acontecem.

Então, aqueles dias que... aquelas frases “nossa, sua turma está impossível hoje!”, que a gente escuta “Nossa, eles estão muito agitados!”. Eram dias que a gente estava mais agitada, porque tinha alguma demanda específica, ou era, sei lá, Dia das Mães que tinha que fazer lembrancinha ou mesmo a Festa Junina que tinha um projeto mais contextualizado e tal. Mas a gente ficava em uma produção ali e ninguém de fato dando atenção as crianças, então acontecia mais situações seja de conflitos, porque criança pequena de um ano, um ano e quatro... (Professora Renata).

Para a professora, a rotina da creche a deixa exausta e isso diminui a sua paciência em relação às crianças. O que resta ao trabalho educativo, nesse contexto? No EDI em questão, como observado no campo e relatado pelas entrevistadas, resta direcionar atividades planejadas para a execução de trabalhos, o que, para essas professoras, não impregna sentido a sua atividade docente. Além disso, a professora Renata pontua que o desgaste e a irritação que sente a leva a controlar excessivamente as crianças, mantendo-as sentadas e ocupadas com atividades.

Tem uma comunidade ali, tem um ranço tradicional na creche, a diretora é super tradicional, gosta de datas comemorativas. Ela usa a palavra gostar “a gente trabalha isso aqui porque eu gosto”. Então, é o tempo corrido, é o tempo institucional e as demandas do próprio EDI. O que me faz ficar, de repente mais irritada num dia, é eu ter que dar conta de uma tarefa que pra mim não faz

sentido nenhum, não faz sentido para as crianças e não faz sentido pra minha filosofia de educação. E mais o tempo corrido.

Depois desse dia⁵⁷ eu cansei de falar “não” e relaxei com muitas práticas, sabe? E é como eu continuei vivendo e vivo até hoje, e me faz questionar se eu vou continuar nesse espaço que eu estou. Está muito difícil continuar no Município (Professora Renata).

Eu vejo muita gente reproduzindo coisa de escola. Porque a creche também não tem a sua unidade pedagógica, ela não segue... Elas [diretora e diretora adjunta] nunca verbalizaram isso pra mim, mas eu acho, eu percebo que elas tendem a preferir essa escolarização, esses trabalhinhos, essas coisas individuais... (Professora Renata).

A realização de trabalhinhos, ainda mais individualmente, não favorece as relações e os encontros entre as crianças e, também, não implica o professor em uma relação educativa afetiva. As nuances emocionais ficam limitadas ante a execução de produções individuais o que, em se tratando de crianças de pouca idade, além de não ser algo embebido de sentido, ainda enfraquece o potencial de suas aprendizagens socioafetivas.

A professora encontra, nesse contexto, uma brecha motivada pelo seu compromisso afetivo:

*Pensando muito em mim, mas como... mesmo diante de um cenário tão difícil pra mim, como eu posso eu fazer a diferença ali é na forma como eu **interajo** com elas, na forma como eu **falo** com elas. Eu abaixando pra falar na **altura dos olhos**, seja eu... se eu vou colocar a orelhinha nela, vou falar “da licença, eu vou colocar a orelhinha na sua cabeça. Olha que legal! Nossa, você está se transformando em um coelho!” (Professora Renata).*

Perpiñán (2013) pontua a importância do reconhecimento do valor educativo do afeto e a necessidade dos educadores estabelecerem vínculos afetivos com todas as crianças.

Este reconhecimento do valor do afeto como recurso educativo supõe para o docente uma forte implicação pessoal, querer a todos e a cada um de seus educandos é um esforço

⁵⁷ Em que foi obrigada a fazer orelhas de coelho e a colocar nas crianças para saírem da escola.

importante porque precisa estar atento às necessidades diversas de cada um e estar disposto a ter com eles uma relação privilegiada e eficaz ⁵⁸ (Perpiñán, 2013. P. 77) (trad. nossa).

Criar um vínculo demanda esforço, disponibilidade, abertura para se permitir ser afetado e para estabelecer uma relação pessoal com cada criança. O afeto é educativo, nesse contexto. As trocas afetivas educam aspectos importantes do desenvolvimento humano das crianças, educam aspectos que humanizam. E é nas brechas afetivas e afetuosas do cotidiano que a professora consegue ter um encontro pessoal com as crianças, privilegiando a interação e a forma de falar com elas.

Essas brechas são o que Perpiñán (2013) denomina como *estratégias incidentais*. Na sua perspectiva, essas são as respostas que os educadores dão às crianças nas situações cotidianas:

Não estão planejadas, surgem a qualquer momento da relação e se fundamentam nas atitudes do docente. Os episódios incidentais marcam cada um dos momentos da escola e **são os que realmente constituem a base da educação** ⁵⁹. Por essa razão, temos que dar-lhes muita importância ⁶⁰ (Perpiñán, 2013, p. 95). (trad. nossa)

A base da educação na creche, nessa perspectiva, é relacional, afetiva e, assim, não deveria ter planejamentos rígidos. Há uma intenção educativa nas atuações do educador em episódios incidentais. A partir do conhecimento sobre aspectos relevantes do processo do desenvolvimento emocional e da valorização da dimensão afetiva na prática educativa, o educador pode apoiar seu trabalho nas mais variadas situações informais do cotidiano, seguro de estar exercendo a docência na creche.

⁵⁸ Este reconocimiento del valor del afecto como recurso educativo supone para el docente una fuerte implicación personal, querer a todos y a cada uno de sus alumnos es un esfuerzo importante porque hay que estar atento a las necesidades diversas de cada uno y estar dispuesto a tener con ellos una relación privilegiada y eficaz (Perpiñán, 2013, p. 77).

⁵⁹ Grifo nosso.

⁶⁰ No están planificadas, surgen en cualquier momento de la relación y se fundamentan en las actitudes del docente. Los episodios incidentales marcan cada uno de los momentos de la escuela y son los que realmente constituyen la base de la educación. Por esa razón tenemos que darles mucha importancia (Perpiñán, 2013, p. 95).

5.3

Aspectos de vivências emocionais das crianças na creche

*Já ouvi muita crítica quando você fala: ah! Tem que gostar de criança. A gente ouvia muita crítica na faculdade quando chegava: por que você escolheu pedagogia? Porque eu gosto de criança. Parece que é uma bobagem? Não, gente! Quem não gosta de criança, que não tem paciência com criança não pode trabalhar com criança. Você tem que gostar, **sim**, de criança. Não é gostar, ah! É fofo. Não. **Você tem que gostar dessa etapa da vida do ser humano.** (Professora Renata)*

Quem se propõe a participar da infância de uma criança precisa ser um *sujeito do compromisso*, tal como indica Freire (2011), que assume a responsabilidade de se comprometer com a sua vida e o bom curso de seu desenvolvimento. Podemos considerar a indagação de Freire (2011): “quem pode se comprometer?”, como sendo um convite ao seu leitor a olhar para si próprio, a se confrontar com sua identificação profissional, seu envolvimento e sua disponibilidade para exercer seu papel de educar.

Palou (2010) apresenta a ideia de que a docência na educação infantil compreende um *compromisso afetivo*, que envolve, segundo a autora: coerência, limites claros, afeto, reflexão, otimismo, capacidade de comunicação. Nesse contexto, envolve, antes de qualquer coisa, abertura para afetar e ser afetado, em um movimento natural da dinâmica das relações humanas. Nessa perspectiva, gostar de criança e da vida da infância pode ser considerado fundamental – ainda que, por si só, não garanta a qualidade do trabalho. No entanto, a identificação afetiva do profissional com seu trabalho, em qualquer área, é componente altamente motivador e convida ao desenvolvimento do *sujeito do compromisso*.

Gostar de criança e dessa etapa da vida do ser humano está relacionado à responsabilidade que a professora Renata vivencia e que faz com que ela, ainda que adoecida emocionalmente e, ainda que seu psiquiatra recomende sua exoneração da rede pública, se mantenha nesse trabalho enfrentando, por isso, muitos conflitos internos.

O ser humano é um ser social e a criança nasce com essa abertura ao outro, esse desejo de estar no olhar do outro. A professora Renata encontrou nas brechas da rotina engessada um alimento para as crianças e para ela própria, pois dá sentido

a sua prática, pautada no compromisso afetivo com seu trabalho docente com crianças. Os momentos de banho e de troca de fraldas, em que ela se fecha com a criança em um banheiro, sem ser importunada, foram situações privilegiadas de respiro afetivo e emocional para criança e adulto.

Era nesse momento de brincadeira que eu entrava, interação também no pátio, no banho, na janta, na troca de fralda e na organização de saída. Tudo isso é muito rápido. Então em cada momento desses eu tentava aproveitar pra olhar pra eles. Então eu sempre fui a que mais demorei dando banho. Quando eu vivi em uma outra turma de berçário isso era um problema, porque tinham vinte crianças.

A gente dividia [o número de crianças para cada educador dar banho] dependendo da quantidade de crianças que tivessem no dia. Então eu aproveitava os dias que tinham faltado muitas crianças pra eu me alongar no banho. E aí era quando eu colocava eles em cima do trocador e ia tirando a roupa e conversando e brincando de esconder “cadê? Achou!”. E na hora de dar o banho... eu ia percebendo a criação de vínculo, quando no dia seguinte... isso é muito lindo de ver... o meu aluno pegou a camisa dele e colocou no rosto e falou, e era uma das crianças que já tinha linguagem, já era mais desenvolvida, falou “adê, adê... chooo” e uma criança que falava muito mamãe, mamãe, que ele ficava ali “mamãe? mamãe? mamãe?” “eu não sou mamãe, eu sou Renata. Fala Renata” brincando com ele. E aí passou a ser uma rotina nossa, toda vez que eu dava banho nele, ele pegava o pano que fosse, a fralda e colocava no rosto pra brincar de esconder comigo. Ou a toalha, né? Quando eu tirava do chuveiro, colocava no trocador, ele pegava a toalha... (Professora Renata).

Tais práticas podem ser consideradas de pouco valor e, segundo Palou (2008), são atividades pouco reconhecidas profissionalmente. A docência com as crianças pequenas, entretanto, nos impele a assumirmos a diferença marcante de objetivos educacionais entre a creche e a pré-escola. Como abordamos no capítulo 1, as crianças que frequentam a creche estão vivenciando uma etapa de vida na qual o seu desenvolvimento emocional pode influenciar sua vida atual e futura. Nessa perspectiva, se assume a relação afetiva e lúdica como prática educativa, especialmente nas atividades de alimentar, trocar fraldas, adormecer uma criança.

Palou (2008, p. 63) indica que

trata-se de realizar essas atividades, tão significativas para os pequenos, de forma que resultem positivamente educativas. A ação profissional na educação infantil se embasa, fundamentalmente, em ter uma intenção educativa ao realizar cada uma das tarefas necessárias e importante para as crianças: trocar fraldas, dar mamadeira, botar para dormir

uma criança ou oferecer algo para brincar e, paralelamente, sentir-se pessoal e profissionalmente satisfeito com esse trabalho ⁶¹ (Trad. nossa).

Renata, ao brincar com a criança durante o banho está, assim, exercendo sua atividade docente na creche de forma plena. O exercício da atividade docente nessa ótica demanda significativamente do âmbito físico-emocional do profissional, de forma **indissociada** porque as crianças se relacionam conosco de corpo inteiro. A relação afetiva vivenciada de forma espontânea e autêntica entre a criança e o adulto parece ser a base para uma relação educativa de qualidade e dá contorno à atividade docente na creche.

*Quando eu olho pra criança, eu sou uma educadora sim, **por mais que eu empacote ela** ⁶², eu tenho uma relação de afeto, de carinho ali que diz quem é essa Renata educadora. Então eu sou educadora sim. Mas eu sou uma educadora muito longe do que eu desejo, sou capaz ali de ser* (Professora Renata).

A professora indica que seu compromisso afetivo é uma base importante de sua identificação profissional com o trabalho e para ela se sentir educadora, ainda que não vislumbre um horizonte no EDI para que exerça sua docência na plenitude em que se considera competente. A relação afetiva sustenta a sua prática.

Renata se reconhece como educadora a partir do momento em que, apesar de todas as dificuldades que sente, consegue, nas brechas do cotidiano considerado por ela engessado, estabelecer um encontro de carinho e uma relação afetiva com as crianças. Esses encontros preenchidos de sentido acontecem em situações específicas de trocas de fraldas e banhos que dá nas crianças.

Trocas de fraldas, banho, alimentação, comumente realizadas por auxiliares são, também, práticas que dão sentido à atividade docente dessa professora. Nesses

⁶¹ Se trata de realizar estas actividades, tan significativas para los pequeños, de forma que resulten positivamente educativas. La profesionalidad en la educación infantil se basea, fundamentalmente, em tener una intencionalidad educativa al realizar cada una de las actividades necesarias e importantes para los niños: cambiar pañales, dar um biberón, poner a dormir a um niño u ofrecerle algo com que jugar y, paralelamente, sentirse personal y profesionalmente satisfecho com esta labor (Palou, 2008, p. 63).

⁶² A professora refere-se às trocas de fraldas.

momentos privilegiados, por serem exclusivos, ela busca o contato do olhar, dos sorrisos, das brincadeiras a dois.

A seguir, apresentamos uma narrativa da professora Renata, relacionada à adaptação e tensões da criança e dos adultos que permeiam essa vivência, especialmente marcada pelo choro.

*Adaptação em creche da prefeitura é muito... eu não sei o que as pessoas pensam, cara. Assim, os profissionais, sabe? “É deixar essa criança aqui e **fazer essa criança parar de chorar**”, entendeu? É esse o objetivo a ser cumprido.*

A gente tem exemplo lá de criança que chorou, ficou com esse comportamento até junho, julho. O maior exemplo do ano passado foi o Vitor que ele só parou de chorar quando voltou do recesso, o recesso foi em agosto. Até agosto ele chorava.

Despertava muita coisa. Tinha horas que eu tinha pena, que eu falava assim “poxa, isso é demais pra uma criança tão pequena”. Ele tinha menos de dois anos, fez dois anos em setembro. Eu ficava assim “é demais, é demais pra ele, pro emocional dele”. Mas tinha momentos também que eu me irritava, e eu falava assim “Vitor, por favor, para de chorar”. Porque isso pra gente também é muito angustiante. E ele tinha um choro mesmo, o rosto dele desmanchava e era baba... e isso também deixava a gente um pouco irritada.

Exatamente. E aí, assim, a gente, adulto, é uma coisa muito louca, porque as vezes a gente repelia ele, mas as vezes a gente pensava “poxa, olha a idade dele”, aí acolhia...

Então a gente mesmo criava... eu acho que a gente criava mais altos e baixos no emocional dele com isso. Porque eu mesmo fazia isso, às vezes eu “não Vitor, pelo amor de Deus, não aguento. Tô cansada, tenho outras crianças, tenho coisas a cumprir...” pedagógicas... e ele ali com aquele choro, com aquele rosto. Aí tinha momentos que eu falava “não, agora vem que eu vou ficar com você... vou ficar contigo, vamos chamar aqui outra criança pra brincar junto”.

*Ele começou a ficar assim “vou com qualquer um”, ele ia com qualquer um. **Só que tinha gente na turma, adulto, que não ficava com ele de jeito nenhum**, porque assim, só sentia irritação, entendeu? Não sentia essas coisas... (Professora Renata)*

Renata inicia seu relato sobre a adaptação no EDI com precisão: o objetivo é fazer a criança parar de chorar. No início do ano vi um cartaz na entrada da escola informando aos familiares das crianças que não choravam mais, que não precisavam participar da adaptação. Assim, tal como trazido no capítulo anterior, presenciei muitos familiares se ausentarem já na primeira semana – no entanto, a maioria das crianças ainda chorava.

O tempo de integração de uma criança em um novo espaço, com adultos e crianças desconhecidos, não é previsível ou linear. É possível, dessa forma, determinar um período único e uniforme para a vivência desse processo? Um exemplo disso é o menino Vitor, mencionado pela professora, que chorou quase um semestre. Era angustiante vê-lo se direcionar para a porta a maior parte do tempo, nitidamente, sofrendo.

Podem ser variados os sentimentos despertados em um adulto por um choro de criança, altamente afetivo, como indica Wallon (2007). Em mim, pessoalmente, despertou tristeza. Na professora entrevistada, irritação, pena, angústia.

O sentimento de pena aproximava a professora da criança; o de irritação repelia. A profissional vivia uma tensão entre esses sentimentos e, em sua opinião, isso gerava ainda mais instabilidade para o emocional do menino. Ora alguém o acolhia, ora o repelia. Uma criança com menos de dois anos de vida, que ansiava pelo acolhimento e, muitas vezes, não encontrava resposta segura para seu choro e seu evidente sofrimento.

Na visão de Perpiñán (2013), se os adultos tendem a não estar disponíveis quando a criança necessita, não respondem às suas necessidades, ou têm respostas tão variáveis que não permitem a ela ter uma expectativa clara do que esperar, os vínculos construídos não são percebidos como seguros e estáveis, o que, para a autora, pode ser perturbador para o desenvolvimento desta criança, por gerar angústia.

A professora Renata também pontua em sua narrativa que há crianças que rejeitam os adultos inicialmente e outras que se agarram a uma educadora como “salvação”, quase um instinto de sobrevivência.

Olha só, quem chorou, continuou chorando. Quem não chorou é que tava bem, entendeu? Mas as crianças continuaram chorando depois de uma semana. E eu acho que criança nenhuma consegue parar de chorar depois de cinco dias, sendo que esses cinco dias não são nem inteiros, eles são pequenos dias. Então assim...

Muita informação junta, né? Eu acredito que até nós, adultos, quando a gente recebe uma imensidão de informações ao mesmo tempo, a gente fica muito perdido, muito desorientado.

Eu acredito que elas sintam medo. Eles sintam medo e assim, tem aquela criança que não quer chegar perto de jeito nenhum e aquela criança que quer desesperadamente se agarrar em você porque ela precisa, assim: “me protege, por

favor”. Tem aquela que te rejeita, te estranha e tem aquela que fala assim “não, essa pessoa pode me salvar”. (Professora Renata)

Ser inserido em um ambiente estranho com pessoas desconhecidas, na visão da professora Renata, gera medo nas crianças. Muitos olhares, gestos e posturas corporais, como ombros elevados, observados em campo, além do choro, podem indicar medo. Talvez nós, adultos, não consigamos acessar a intensidade do medo de abandono ou outros temores que uma criança de um ano de idade sinta nessas situações. Sua cognição não alcança o entendimento do que ela está vivendo – talvez nem a nossa.

O fato é que a criança precisa de apoio seguro, carinhoso e terno para sentir-se acolhida e para que o medo vá dando lugar ao interesse, à abertura ao novo. Cuidar para que a criança renove seu bem-estar emocional deveria ser a grande meta nessa situação. O choro diminuir, assim, seria uma consequência do sentimento de bem-estar: jamais o objetivo.

Perpiñán (2013) considera que a saúde emocional possui componentes relacionais, dentre os quais destaca o vínculo afetivo como fundamental, por este favorecer a sensação de estabilidade à criança e servir de impulsos às aprendizagens. “Crianças que têm vínculos afetivos seguros estabelecidos possuem um fator de proteção muito importante do ponto de vista emocional, já que dispõem de uma grande ajuda para enfrentar situações de crises e para desenvolver sua autoestima positiva”⁶³ (Perpiñán, 2013, p. 69). (trad. nossa)

O vínculo possui um componente que Perpiñán (2013) denomina de esquemas mentais, que se refere à ideia que a criança possui a respeito da pessoa com quem se vinculou, à expectativa de eficácia e à percepção de disponibilidade dessa pessoa para responder às suas necessidades. A certeza ou não que a criança possui de que uma pessoa irá responder ao que ela necessita dá ao vínculo afetivo construído maior ou menor grau de estabilidade.

Assim ocorre, quando a mãe ou o pai deixam a criança na escola de educação infantil. A criança tem uma memória deles, por isso, com frequência, sobretudo nos primeiros dias de

⁶³ Niños que tienen establecidos vínculos afectivos seguros disponen de un factor de protección muy importante desde el punto de vista emocional, ya que disponen de una gran ayuda para afrontar situaciones de crisis y para desarrollar su autoestima positiva (Perpiñán, 2013, p. 69).

adaptação a uma nova situação, se aproxima da porta pela qual desapareceram e pergunta por sua mamãe e seu papai ⁶⁴ (Perpiñán, 2013, p. 70) (trad. nossa).

Ao refletir sobre o processo de construção de vínculo das crianças com os adultos da creche, a professora Renata indica a ida à porta pelas crianças como algo que a mobilizava emocionalmente e que a deixava sentida.

No primeiro momento elas podem sim procurar pelo seu adulto de referência, seja a mãe, o pai. Então olham pra porta e sinalizam...

Eu lembro muito de uma criança específica, de apontar pra porta, me pegar pelo dedo e me levar até a porta pra... "entendi que é por aqui que eu entro e saio, então você pode me levar, por favor, pra eu me encontrar com a minha mãe?" (Professora Renata)

Para Perpiñán (2013, p. 23),

Ainda há um longo caminho para percorrer. O auge das teorias sobre as emoções e a importância da saúde emocional deve direcionar a ação educativa para uma “escola das necessidades”, na qual o objetivo seja responder a todas as necessidades da criança, não só cognitivas, mas todas as socioafetivas e, assim, sejamos capazes de passar do modelo de rendimento ao modelo de bem-estar, onde o eixo organizador desta nova escola deveria ser a segurança emocional ⁶⁵ (trad. nossa).

Atender a todas as necessidades das crianças talvez seja, de fato, o auge da qualidade do trabalho docente na creche - ainda que possa ser controversa a ideia da necessidade do atendimento a *todas* essas necessidades. Entretanto, ter isso como possibilidade pode alimentar mais e mais a busca por conhecimentos sobre a rede que tece o desenvolvimento emocional e a saúde emocional de crianças e de adultos e, assim, entender a função docente nessa tessitura.

⁶⁴ Así ocurre, cuando la madre o el padre dejan al niño en la escuela infantil. El niño tiene un recuerdo de ellos, por eso, con frecuencia, sobre todo los primeros días en los que se está adaptando a la nueva situación, se aproxima a la puerta por la que desaparecieron y pregunta por su mamá o por su papá (Perpiñán, 2013, p. 70).

⁶⁵ Pero aún queda un largo camino a recorrer. El auge de las teorías sobre las emociones y la importancia de la salud emocional debe dirigir la acción educativa hacia una “escuela de las necesidades” donde el objetivo sea responder a las todas las necesidades del niño, no solo las cognitivas, sino sobre todo las socioafectivas y, por lo tanto, seamos capaces de pasar del modelo del rendimiento al modelo del bienestar, donde el eje organizador de esta nueva escuela debería ser la seguridad emocional (Perpiñán, 2013, p. 23).

6 Conclusões

É preciso, por um lado, que realizemos nossa atividade com suficiente distância profissional, para mantermos o equilíbrio emocional e não nos esgotarmos no empenho imediato. Mas também é necessário, ao mesmo tempo, viver com dedicação e entusiasmo o trabalho em que estamos envolvidos. Para isso, precisamos perguntar continuamente a nós mesmos para que e por que educamos e buscar com afinco uma resposta que nos ajude a manter nosso compromisso com a educação (Marchesi, 2008, p. 125-126).

A relação educativa na creche é uma relação afetiva: há intrínseca correlação entre ambas. As crianças na faixa etária da creche estão construindo a base de seu desenvolvimento emocional e a responsabilidade educativa que recai nos professores e auxiliares nesse contexto é grande. Temos corresponsabilidade, junto à família, pelo bem-estar emocional da criança de agora e do adulto que esta será. Tal responsabilidade exige do docente da creche compromisso profissional afetivo e disponibilidade para vivenciar relações vivas e humanas.

Nossa pesquisa identificou que a qualidade das relações humanas no âmbito da creche é influenciada por um contexto amplo de relações. Evidenciou-se que o afeto não está presente somente em uma interação pessoal, entre sujeitos, mas em diversas relações.

Freire (2011b, p. 37) pontua que as “relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo”. Nessa perspectiva, a creche é um núcleo inserido num sistema de relações que se afetam mutuamente, em uma rede de conexões: relações institucionais, políticas, temporais, espaciais, culturais, interpessoais, intrapessoais. Nesse sistema, altamente afetivo, as crianças estão no centro – o que não significa estarem no foco das atenções. Nesse contexto, como pontuou a professora Renata, as crianças não são prioridade: o bem-estar emocional dos educandos não está sendo cuidado como deveria.

A pesquisa evidenciou um contexto institucional e político pouco saudável, que não favorece o cuidado afetivo e a educação no âmbito emocional. Esse contexto chega aos bebês, principalmente, pela falta de cuidados com suas

emoções, com suas necessidades afetivas, relacionais, pela impossibilidade e/ou dificuldade de serem acolhidos, individualmente e amorosamente.

As entrevistas indicaram três consequências ou posturas principais dos adultos em relação ao ambiente de trabalho no EDI: *adoecimento*, *endurecimento*, *alienação*.

Percebemos que o adoecimento mental/emocional é decorrente de um esgotamento emocional, no qual as frustrações e a irritação são pontos críticos. Antes de adoecer, os profissionais, não raro, podem endurecer, criar uma estratégia de defesa; no entanto, em alguns casos, essa defesa pode causar mais sofrimento, pois o profissional deixa de se afetar, como no caso da professora Renata, para evitar o sofrimento, mas que, paradoxalmente, pode calar também o prazer.

No caso da professora Maria, percebemos que ela consegue estabelecer um distanciamento mais saudável das questões do cotidiano, identificando com ponderação as emoções que percebe em si no dia-a-dia. Já o exemplo do auxiliar que utilizava tampão no ouvido para não ser incomodado pelos choros ilustra um isolamento físico, calar os sentidos para não se afetar. Nesse caso, no entanto, o educador mostra uma atitude não profissional, ouvir as necessidades das crianças é parte importante da sua profissão. O limite e a disponibilidade para a relação afetiva é pessoal e o profissional precisa cuidar de si nesse sentido, respeitando até que ponto consegue vivenciar a relação educativa que, em determinados contextos pode se basear em emoções intensas com bebês e crianças pequenas.

A pesquisa evidenciou, dessa forma, a importância do cuidado inicial ser com os adultos que cuidam e educam as crianças. Este cuidado é premente. Para que os profissionais possam cuidar da educação de bebês, trabalho altamente afetivo, isso assume caráter fundamental.

A relação educativa é uma relação afetiva e, nessa perspectiva, a qualidade da relação estabelecida entre bebês e adultos pode ter impacto significativo no desenvolvimento emocional das crianças, positivamente ou negativamente, além de serem agentes importantes em seu processo de humanização.

Como apresentado nas entrevistas, um contexto educativo vigente, que não valoriza as relações e as aprendizagens no campo afetivo, pode sobrecarregar emocionalmente o profissional, a ponto de ele ter graves problemas no âmbito da saúde mental e emocional. Nesse sentido, as instituições podem desenvolver espaços e tempos para o cuidado emocional dos profissionais, entendendo que

apoiar a saúde emocional, como Perpiñán (2013) orienta, é criar um terreno de prevenção.

A partir do contexto educativo pesquisado, onde observamos considerável tensão emocional por parte de adultos e crianças, podemos entender que o espaço e o tempo para o cuidado da saúde emocional do profissional, visando o seu bem-estar, pode favorecer a abertura e disponibilidade do profissional para a relação afetiva com bebês e, assim, a condução de uma prática educativa mais acolhedora e humanizadora.

Esse cuidado com o profissional pode ser marcante na qualidade afetiva de seu trabalho. Há a necessidade fundamental de o educador possuir competência de exercer uma atitude profissional amorosa e de assumir o compromisso afetivo docente, o que envolve cuidar de si e elaborar suas próprias emoções para não prejudicar as vivências afetivas das crianças e, ao mesmo tempo, não se esgotar emocionalmente.

Nesse contexto, indicamos que acolhimento/cuidado emocional do profissional poderia fazer parte das práticas de formação em serviço, sendo reconhecido como **capacitação humana**. Conhecendo a si próprio, o professor pode reconhecer seus limites nas relações afetivas, sem deixar-se adoecer; pode aprender a desenvolver uma distância saudável do cotidiano, mantendo o compromisso profissional afetivo; pode compreender e valorizar como educativo o trabalho com o desenvolvimento emocional das crianças; pode ter segurança para lutar por uma educação mais humana.

Assim, um aspecto formativo de profissionais da educação infantil ⁶⁶, pode ser apresentação de subsídios para que possam cuidar de si próprios, ou, talvez, aprender a cuidar de si próprios: de sua saúde física, emocional, mental, social. A docência, sendo uma profissão relacional, requer do sujeito que com ela se compromete, o compromisso primeiro consigo mesmo, com o cuidado com si próprio. Tais aspectos parecem ser imprescindíveis de serem tratados nas formações docentes, sejam iniciais ou continuadas.

No que tange aos bebês e suas vivências na creche, a pesquisa mostrou que os tempos do cotidiano podem tensioná-los ainda mais, pois as lógicas

⁶⁶ Entendemos que todos os profissionais da Educação precisam de cuidados nesse sentido. Porém, enfatizamos quem trabalha com crianças pequenas, por estas estarem vivendo a base de seu desenvolvimento emocional e necessitarem, por isso, de uma figura de referência estável emocionalmente.

institucionais elaboradas priorizam os tempos dos adultos, numa organização controlada e com poucas brechas para um trabalho com os bebês que os insira como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento.

Observamos bebês transitando pelos espaços/tempos da creche sem possibilidade de escolher o que desejam fazer e em que momento. Práticas assim não favorecem a conexão de bebês e crianças com seus ritmos pessoais, seus desejos; não favorece o desenvolvimento da autonomia, da autorresponsabilidade, do autoconhecimento - não prioriza o processo de humanização.

Como aponta a professora Renata em sua entrevista, ela própria se vê numa esteira de produção na qual o que realiza são seguidas trocas de fraldas e na qual cumpre uma prática educativa com determinações impostas pela direção. Nessa “esteira”, estão os bebês, que parecem estar na creche para passar o tempo enquanto estão na ausência de seu familiar de referência.

Mas, a criança não tem compromisso marcado. Ela possui todo o tempo do mundo para ter experiências, como observar o movimento das folhas das árvores, sentir o vento, pentear os cabelos de uma boneca, picar papéis, dormir quando tem sono, pelo tempo que seu corpo precisar... Ela não tem pressa. São os adultos que estão ansiosos, limitados a uma concepção de produção na educação, até mesmo com bebês. A qualidade das experiências fica prejudicada se o tempo de suas vivências não for regido pelo tempo do bebê ou, ao menos se não se buscar um equilíbrio entre os tempos dos adultos, institucionais, com os tempos infantis.

A creche não é um “lugar” somente. É um espaço/tempo vivo, dinâmico, constituído por sujeitos diversos que afetam e são afetados em suas relações humanas. Ter um lugar para criança ficar não é suficiente. A criança não é um objeto e o cunho assistencialista da creche já foi largamente contestado. Entretanto, observamos um contexto em que as crianças passam a maior parte do tempo em sala e em que se liga a televisão para que fiquem sentadas, quietas, enquanto adultos prioritariamente trocam fraldas, dão comida e banho, organizam espaços. Educação ou assistência? Em pleno ano de 2018, apesar de muitos avanços teóricos, 22 anos após a promulgação da LDB em 1996, que incluiu a creche na educação infantil, ainda presenciamos situações assim na cidade do Rio de Janeiro.

Há urgência na mudança de paradigma na creche, de uma perspectiva que privilegia como educativo o conhecimento formal e cognitivo, para um olhar e uma

prática que vise a uma educação que humanize e que privilegie o desenvolvimento e o bem-estar emocionais das crianças.

A adaptação do bebê à creche não deve ter como objetivo, em hipótese nenhuma, “fazer o bebê parar de chorar”. O diminuir do choro é consequência de sentir-se seguro e acolhido: bem recebido. Acolher o bebê e se dedicar a construir um vínculo com ele o apoia nesse processo desafiador: silenciá-lo, não. Esse é um trabalho que exige emocionalmente e fisicamente dos adultos, mas é esse, justamente, o trabalho a ser realizado. Apoiar com carinho a sua integração ao novo ambiente e os processos de vinculação aos adultos e crianças, favorecendo um ambiente de segurança emocional.

Bebês e crianças pequenas aprendem de corpo inteiro e nas relações que estabelecem consigo mesmas, com adultos e com seus pares. Nesse contexto, as aprendizagens não se materializam pela produção de nada concreto – acontecem nos processos internos das crianças e são observadas a partir de manifestações socioafetivas, que indicam o bom curso ou não do seu desenvolvimento emocional.

Um grave problema observado no EDI foi a inadequação da proporção entre adulto e criança: vinte e sete crianças e, na maior parte do tempo, três adultos impossibilita uma ação educativa no âmbito do desenvolvimento e da saúde emocionais. Podemos considerar essa prática como sendo uma violência com as crianças e com os adultos, que tem como consequências mal-estar emocional e potenciais adoecimentos.

A palavra emoção vem do latim *emovere*: *e* = fora; *movere* = movimento: ***mover para fora***. Botar para fora. Emoções negativas guardadas podem gerar tensões profundas e adoecimentos. Em um ambiente em que os bebês não podem se expressar, que não tem materiais que possibilitem a ação criativa para expressar emoções, é um ambiente que potencialmente pode agravar ainda mais a instabilidade e o mal-estar emocionais.

As formações de professores e as pesquisas na área da Psicologia da Educação podem dedicar grandes espaços de estudos no campo de temas relacionados às emoções na creche: entretanto, tudo se torna palavras ao vento, sem possibilidade de materialização, se o cotidiano no chão da escola possui proporção entre adulto e bebê deficiente, possui poucos materiais de expressão livre para bebês; se o espaço é praticamente limitado a uma sala fechada; se os profissionais sofrem constantes cobranças de produção relacionadas a datas comemorativas ou

com pouco sentido para as crianças; se as rotinas estão engessadas; se quem educa não é cuidado. O espaço/tempo de trabalho educativo no âmbito afetivo não se concretiza nesse cenário.

Ramos & Eisenberg (2006, p. 9) consideram que: “a interação social e seus aspectos afetivos acabam por influenciar o desenvolvimento geral e também cognitivo das pessoas”. O cunho educativo do trabalho docente com crianças na creche é eminentemente afetivo e social. Aspectos que envolvem o trabalho em prol do desenvolvimento, do bem-estar e da saúde emocionais deveria ser prioridade nas formações de professores e na prática cotidiana. Estes aspectos são base para o bom desenvolvimento social e cognitivo, favorecendo aprendizagens diversas. São, mais ainda, básicos para a humanização do indivíduo.

Assumir as aprendizagens no campo da afetividade como responsabilidade da prática pedagógica e orientar o trabalho nesse sentido pode favorecer o bem-estar e a diminuição das tensões emocionais dos sujeitos no dia-a-dia da creche - e da educação infantil como um todo -, pois insere o cuidado com as aprendizagens de âmbito emocional e social como uma prática da educação.

Há que se olhar para a educação na creche trazendo a lente das emoções. Nessa perspectiva, a pesquisa sugere que uma das direções desse olhar se oriente para os profissionais que cuidam e educam bebês e crianças pequenas, pois eles precisam ter a saúde emocional bem cuidada para que possam estabelecer relações afetivas-educativas de qualidade com os pequenos. As condições de trabalho e a estrutura pedagógica das creches precisam ser repensadas a partir da ampliação do olhar promovido pela inclusão das emoções no rol de aspectos a serem contemplados na educação dos bebês e das crianças.

É urgente ultrapassarmos a barreira que deixa as emoções praticamente fora das discussões na educação infantil, sob o risco de estarmos prejudicando o processo de humanização das crianças – e desumanizando os adultos.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Silvia Neli Falcão. **“Vem, agora eu te espero” – Institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BRANDÃO, Zaia. **Conversas com pós-graduandos: Tomo I**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

BRASIL. Constituição de 1988.

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

_____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 20/2009**. Parecer CNE/CEB. Brasília, DF, 2009.

BOWLBY, John. **Apego: a natureza do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOVE, Chiara. **Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações**. In.: GANDINI, Leila; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, Renata Malta; GROSBAUM, M.W; PAHIM, R & ROSEMBERG, F. **Profissionais de Creche**. Cadernos CEDES, No. 9, Cortez, p. 39-66, 1987.

CAMPOS, Renata Malta. **Educar e Cuidar: Questões sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil**. In: MEC/SEFIDPE/COEDI **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, Brasília, p. 32-42, 1994.

CAMPOS, Renata Malta & ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**, Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1995.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Renata Fernanda Rezende. **A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios**. In: CORSINO, P. (org) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

DANTAS, Heloísa. et. al., **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DUBET, François. **Mutações cruzadas: a cidadania e a escola**. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011 (p. 289-305).

EDWARDS, Carolyn. et. al., **A cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2009a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2009b.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2010.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011a.

_____**Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011b.

- GANDINI, Leila; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 2010.
- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.
- KRAMER, Sonia. **“Eu não estudei tanto tempo para agora me acostumar a gritar”: as crianças, as professoras e o currículo.** In: PARAISO, M.A.; VILELA, R.A.; SALES, S.R. *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*, v.1. Curitiba: Ed. CRV, pp. 39-51, 2012.
- KRAMER, Sonia; NUNES, Renata Fernanda; CARVALHO, Renata Cristina. **Educação infantil e responsabilidade.** Campinas, SP: Papirus, 2013.
- LE BRETON, David. **Paixões ordinárias: antropologia das emoções.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOVANI, Susanna. & TERZI, Nice. **A inserção.** In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- NUNES, Renata Fernanda Rezende; RIBES, Rita. **Buscando os mitos nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica.** In: KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange (orgs.). *Histórias de professores.* São Paulo: Ática, 1996.
- OLIVEIRA, Zilma M.R. **A creche no Brasil: Mapeamento de uma trajetória.** *Rev. Fac. de Educação*, 14 (1): 43-52, 1988.
- OLIVEIRA, Zilma M.R. & ROSSETTI FERREIRA, Renata C. **O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil.** *Cadernos de Pesquisa*, S.P., No. 87, p. 62-70, 1993.
- PALOU, Silvia. **Sentir y crecer: el crecimiento emocional en la infancia.** Barcelona: Editorial GRAÓ, 2010.
- PALOU, Silvia. **La vivencia emocional de la infancia.** In: ANTON, Montserrat (coord.) *Planificar la etapa 0-6: compromiso de sus agentes y práctica cotidiana.* Barcelona: Editorial GRAÓ, 2008.
- PERPIÑÁN, Sonsoles. **La salud emocional en la infancia: componentes y estrategias de actuación en la escuela.** Madrid: Narcea, S.A. de ediciones, 2013.
- RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. **O ingresso e adaptação de bebês à creche: alguns aspectos críticos.** In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2001, n. 14, pp. 81-95.
- RAPOPORT, Andrea. **Adaptação de bebês à creche: o ingresso no primeiro ou segundo semestre de vida.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.
- RAPOPORT, Andrea. **Da gestação ao primeiro ano de vida da do bebê: apoio social e ingresso na creche.** Tese. Porto Alegre (RS): Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2003.

RAPOPORT, Andrea & PICCININI, Cesar Augusto. **A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena.** Estudos de Psicologia, 9(3), 497-503, 2004.

RONCARATI, Mariana. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa.** Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; VITÓRIA, Telma. **Processos de adaptação na creche.** Cadernos de Pesquisa, 86, 55-64, 1993.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia & VITÓRIA, Telma. **Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche.** Coletâneas da ANPEPP, 1: 4, 111-144, 1996.a.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia. **Relações afetivas na família e na creche durante o processo de inserção de bebês.** Trabalho apresentado no IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos, Brasília, 1996.b

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; VITÓRIA, Telma, GOULARDINS, Liliane. **Quando a criança começa a frequentar a creche ou a pré-escola.** In: Os fazeres na educação infantil. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, Renata Isabel. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos.** São Paulo: Cortez, 2012.a.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SPITZ, René. **O primeiro ano de vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TURNER, Jonathan H.; STETS, Jan E. **The sociology of emotions.** New York: Cambridge University Press, 2005.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 1-14, jan. 2004. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360/8612>>.

VASCOLCELLOS, Vera; EISENBERG, Zena (Orgs.). **As muitas faces de uma creche: pesquisas acadêmicas na educação infantil.** Curitiba: Editora CRV, 2016.

VASCONCELLOS, Vera; SOUZA, Sirlene; SILVA, Daniele. **Creche, inserção e berçário.** In: VASCOLCELLOS, Vera; EISENBERG, Zena (Orgs.). **As muitas faces de uma creche: pesquisas acadêmicas na educação infantil.** Curitiba: Editora CRV, 2016.

VASCOLCELLOS, Vera. **Infância e Psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena.** In: SARMENTO,

Manuel; GOUVEA, Renata Cristina Soares. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.a.

_____. **A criança turbulenta**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.b.

WINNICOTT, Donald W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Anexo I

Categorias de análise e manual de códigos:

1. Influências do contexto político e institucional nas vivências afetivas do dia-a-dia

Códigos: *Críticas ao contexto político e institucional* (59), *a criança não é prioridade* (14), *fragilidade da identidade pedagógica da creche* (10), *autoritarismo da direção* (9), *contradições nos tempos na creche* (8).

2. Vulnerabilidade emocional do profissional

Códigos: *Críticas ao sistema político-educacional* (59), *estresse profissional* (17), *endurecimento profissional* (12), *sobrecarga do professor* (8), *irritação do adulto ao lidar com choro* (8), *frustração profissional* (8), *desgaste emocional* (6), *adulto com pena da criança* (5), *isolamento profissional* (4).

3. Aspectos de vivências emocionais das crianças na creche

Códigos: *Críticas ao sistema político-educacional* (59), *choro* (24), *sofrimento da criança* (19), *empatia do adulto em relação à criança* (10), *desafios emocionais vivenciados pela criança na creche* (8), *rigidez da creche* (8), *comunicação da criança* (5), *angústia da criança* (3).