

A AFETIVIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO A SER EXPLORADA

AFFECTIVITY IN OFFICIAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION DOCUMENTS: A QUESTION TO BE EXPLORED

Gabriela de Castro Loech Amorim¹
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil²

Resumo

Este artigo, que trata da afetividade no espaço da Educação Infantil, utilizou-se do conceito de afetividade, bem como de documentos legais mandatórios ou de aspectos sugestivos acerca de ações e condutas a serem tomadas pelos órgãos e responsáveis pela primeira infância. Teve como objetivo apresentar e aclarar tais documentos, convidando oito professores de uma escola de Educação Infantil à reflexão sobre a dimensão afetiva abordada nas leis que regem e direcionam essa etapa da escolarização. Essa ação deu-se no âmbito de uma pesquisa-formação com duração de seis meses, a qual elegeu a teoria walloniana como fundamento ao conceito da afetividade e tomou como base a Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a LDB (1996), DCNEI (2009), Parâmetro Nacional de Qualidade da Educação Infantil (2018), e a BNCC (2017). Os resultados revelaram que os professores de Educação Infantil não apresentam grande interesse pelas leis que regem a primeira infância, todavia relatam que não existem muitas oportunidades, dentro do ambiente escolar, para que esses documentos sejam partilhados em formações. No que tange à concepção da afetividade, quanto ao desenvolvimento integral da criança, apesar de percebermos a intencionalidade dos documentos em trazer esse tema, somente com a BNCC (2017) a atenção para essa temática parece ter conquistado destaque junto aos professores que participaram da pesquisa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Afetividade; Documentos Legais; Formação Docente.

Abstract

This article, which deals with affectivity in the space of Early Childhood Education, used the concept of affectivity, as well as mandatory legal documents or suggestive aspects about actions and conduct to be taken by the agencies and responsible for early childhood. The objective was to present and clarify these documents, inviting eight teachers from an early childhood school to reflect on the affective dimension addressed in the laws that govern and direct this stage of schooling. This action took place on the basis of a six-month research-training survey, which chose Wallonian theory as the basis for the concept of affectivity and was based on the Federal

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté- UNITAU. Pedagoga e Pós-Graduada em Gestão e Coordenação Educacional, Atualmente é gestora na Rede Municipal de Ensino de Taubaté-SP. E-mail: gabimoraespedro@gmail.com.

² Doutora em Educação pela PUC-SP; Universidade de Taubaté - UNITAU - SP; Taubaté - SP; ana.calil@unitau.br

Constitution (1988), ECA (1990), LDB (1996), DCNEI (2009), National Quality Parameter for Early Childhood Education (2018), and BNCC (2017). The results revealed that Early Childhood Education teachers are not very interested in the laws that govern early childhood, however they report that there are not many opportunities, within the school environment, for these documents to be shared in training. Regarding the conception of affectivity, as to the integral development of the child, although we perceive the intentionality of the documents in bringing this theme, only with BNCC (2017) the attention to this theme seems to have gained prominence with the teachers who participated in the research.

Keywords: Early Childhood Education; Affectivity; Legal Documents; Teacher Education.

Introdução

A afetividade ainda é um tema polêmico, sobretudo por ser relegada a um segundo plano em relação à cognição. Acreditamos que ambas caminham juntas nos processos de ensino e de aprendizagem; ainda assim, este artigo trata, somente, e de modo especial, da dimensão afetiva no contexto da Educação Infantil. A socialização das crianças entre si e com os professores têm papel fundamental na aprendizagem, posto que a relação interpessoal entre professor-aluno, não garante a aprendizagem, mas a facilita.

Entendemos que na formação continuada, mobilizam-se os saberes pertinentes às práticas docentes e as atitudes que virão a desempenhar com seus alunos, na direção da eficiência da prática pedagógica na Educação Infantil. De acordo com Gatti et al. (2019, p. 11), “o papel de educadores é central na educação escolar a qual se concretiza a partir da ação dos trabalhadores da educação nas condições estruturantes de políticas e programas educacionais e das posturas legislativas”.

Nóvoa (2017) salienta a importância da formação profissional como matriz, referindo-se à formação para uma profissão. O autor considera a necessidade de se constituir um local de formação de caráter híbrido, onde possamos ligar a universidade às escolas públicas, entrelaçando a formação do professor, a qual deve ser totalmente vinculada com a dimensão profissional e baseada na aprendizagem. A escola é um espaço fértil para a formação.

Nessa perspectiva, foi proposta uma pesquisa-formação com oito professores de uma escola de Educação Infantil de uma rede municipal paulista, em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), período estabelecido pelas escolas das redes municipal, nesse caso, de 1 hora e 40 minutos, para a discussão e análise da temática da afetividade. Uma das ações foi explorar a dimensão afetiva trazida na legislação pertinente à Educação Infantil. Aproximar a teoria walloniana das leis que apresentam a temática da afetividade mostrou-se boa oportunidade de

os professores construirão conhecimentos que pudessem auxiliá-los nas relações afetivas que acontecem no contexto escolar.

Nos encontros formativos, foram trazidos de forma acessível, tanto para a compreensão quanto para a prática, alguns documentos – Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), a Resolução CNE/CP nº2 de 22 de Dezembro de 2017 (BNCC) , e os Parâmetro Nacional de Qualidade da Educação Infantil (2018). – os quais tratam da primeira infância em seus aspectos, como princípios, objetivo e afetividade. Vale salientar que a escolha destes documentos obedeceu a alguns critérios: primeiramente, sua aproximação com o contexto educacional infantil e por trazerem aspectos relacionados a emoções, vínculos afetivos e autoestima; em segundo lugar, a ordem cronológica, a fim de que os professores pudessem perceber, numa compreensão mais detalhada, o progresso da matéria legislativa de acordo com os avanços das novas evidências científicas sobre o desenvolvimento humano, no caminhar da qualidade da educação brasileira. Na tentativa de facilitar a compreensão dessas diretrizes legais, analisamos o caminhar dos pensamentos e ações voltados para o universo infantil, especialmente no que se refere à afetividade, considerando o momento histórico vivido e toda trajetória das leis até os documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (2017). Para esse artigo, foi trazida uma amostra do que foi realizado em uma das formações.

Durante a pesquisa-formação foram realizadas ações tanto teóricas quanto práticas. Em alguns encontros, houve predomínio teórico, enquanto em outros houve apelo prático. Em princípio foi trabalhada a teoria walloniana, pois “Henri Wallon está entre os diversos teóricos que, no início do século XX, impulsionaram importantes mudanças na educação, a partir de contribuições teóricas inovadoras” (GRATIOT-ALFANDDÉRY, 2010, p.31).

O interesse pela obra de Wallon se manteve intenso mesmo após sua morte, em 1962. Assim atestam os inúmeros artigos, livros e teses produzidos por autores que discutem e divulgam as ideias e os construtos do famoso cientista; ressalte-se que alguns desses autores produziram obras que se tornaram referência educacional, tais como *Do acto ao pensamento de Wallon* (1979), *A evolução psicológica da criança de Wallon* (1981), *As origens do caráter da criança de Wallon* (1995), *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* (2004). A teoria de Wallon sobre a socialização infantil ganha destaque por observar o desenvolvimento social e afetivo da criança. Esse autor salienta, em sua obra, preocupações referentes à primeira infância, o que tem reflexo direto nas ações em sala de aula, pois para ele:

[...] a afetividade favorece a precocidade nas manifestações psíquicas da criança, encontrando-se ligada às necessidades e automatismos elementares, imediatamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não lhe atribuir, como expressão de mal ou bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal da criança (WALLON, 1995, p.128).

Em função disso, estudar a afetividade no contexto educacional se torna relevante, justamente pelas situações educacionais que o mundo hoje vem procurando conquistar, como o apreço à tolerância e respeito às diferenças. Para Wallon (1995, p.215), não se pode pensar na criança de maneira fragmentária, uma vez que, segundo o autor, “ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses”, e no curso de seu desenvolvimento é “feita de contrastes e conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade”.

Mahoney e Almeida (2004) – autoras de *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* – afirmam sua pretensão de causar provocações a partir de seus aportes teóricos e práticos, trazendo importantes discussões sobre a teoria walloniana, no seu entendimento sobre a pessoa completa. São discussões que permitem avanços na prática docente em sala de aula, além de vislumbrar possibilidades e direções em prol de um trabalho docente de qualidade, que valoriza o aluno, o professor e as relações do contexto escolar. As autoras defendem que Wallon, ao teorizar sobre a integração afetiva-cognitiva-motora, nos oportuniza a conceituação do papel da afetividade no processo da vida psíquica e de como se expressa e interfere no processo ensino-aprendizagem (MAHONEY; ALMEIDA, 2004).

Isto posto, ao se pensar e pesquisar sobre leis, diretrizes e pareceres, foi possível perceber diferenças e similaridades entre os documentos que os docentes talvez desconheçam. Ainda que o parecer seja uma opinião legal da consultoria jurídica, que pode ser adotado ou não pelo gestor público, o que talvez justificaria o desconhecimento pelos docentes, o mesmo não se pode dizer acerca da resolução, a qual é um ato mandatório que atinge a todos e deve ser observado, já que configura a delegação de uma lei, como uma força normativa.

Acerca da investigação sobre os direcionamentos das legislações, temos os seguintes questionamentos: quais caminhos percorreram no que se refere aos relacionamentos dentro do meio escolar? Estamos cientes do que os documentos legais trazem sobre a primeira infância? Os professores entendem e conhecem o que esses documentos asseguram à criança da Educação Infantil? Foi a partir desses questionamentos que a ação formativa foi mobilizada, ensejando

que os docentes conheçam a teoria sobre a afetividade e estejam cientes de que ela está prevista em lei e vem ganhando notoriedade ao longo do tempo.

Os documentos oficiais no que se refere a definição, objetivo e afetividade na Educação Infantil

A definição de cada documento legal estabelece o preceito de que o Estado deve assegurar prioridade absoluta à criança, modificando substancialmente a concepção de “criança”, considerando-a como pessoa, sujeito social de direitos desde a gestação. Isso significa que ela tem capacidade para pensar, inter-relacionar-se, aprender, criar, tomar decisões, eleger opções, expressar seus sentimentos, interagir com o meio ambiente, entre outros.

Nos últimos anos, muito se tem falado sobre a concretização do direito à Educação Infantil, uma das demandas mais elevadas da atualidade. Todavia, num percurso histórico, verificamos que foi na Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que a defesa dos direitos das crianças e do adolescente começou a ganhar força. Garantias estabelecidas em seus artigos 227 e 228 foram, mais tarde, aprofundadas com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essas conquistas trouxeram como resultado a criação, em 1993, da Frente Parlamentar em Defesa da Criança e do Adolescente, no Congresso Nacional, o que, de certa forma, impulsionou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, o do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999; 2009). A respeito das leis que se voltam para a educação e que são nesse estudo analisadas, indicamos abaixo a apresentação de algumas delas, com a definição de seus postulados:

Quadro 1.0 - Alguns princípios legais

Documentos	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/ (1999; 2009)	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil/ (2018).	Resolução CNE/CP nº2 de 22 de Dezembro de 2017(BNCC)
PRINCÍPIOS	[...] Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Tais instituições	[...] princípios orientadores de uma educação de qualidade, que se baseiam em valores humanísticos, emancipatórios e pautados nos preceitos legais. As práticas baseiam-se nos	[...] de princípios e valores que, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões

	<p>devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio, trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p.8)</p>	<p>direitos das crianças e na perspectiva de que o cuidado, a educação, as aprendizagens e o desenvolvimento ocorrem juntos e são fundamentados nas relações estabelecidas com elas. (BRASIL, 2018, p.14)</p>	<p>intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BRASIL, 2017, p.16)</p>
--	--	---	---

Fonte: Criação da pesquisadora, baseada nas leituras realizadas no portal.mec.gov.br (2019).

Sob esse contexto, acreditamos relevante citar que no quadro acima apresentamos os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), um documento que tem por objetivo, estabelecer padrões quanto a organização e ao funcionamento das Instituições de Educação Infantil, são recomendações, orientações e referências, porém sem obrigatoriedade legal. Em contrapartida, citamos a DCNEI, que são leis e determinam objetivos e metas a serem seguidas, abrangendo cada campo do saber, área do conhecimento ou profissão. A BNCC se trata de um documento que apresenta uma direção mais específica, orientam os currículos das escolas públicas e privadas, tendo como um dos seus objetivos, findar com as discrepâncias existentes no currículo brasileiro.

No quadro 1.0, podemos perceber a inclusão de termos que tratam o desenvolvimento de aspectos afetivo, psicológico, levando-nos a pressupor uma maior preocupação com a importância da saúde psíquica das crianças.

Segundo os estudos realizados por Wallon (1968), as influências afetivas exercem ação determinante na evolução mental da criança. Essa concepção indica-nos, portanto, a necessidade da realização de estudos sistematizados sobre o desenvolvimento da afetividade e de suas manifestações, a fim de pensarmos estratégias para lidar com elas e repertoriar a prática educativa dos professores da Educação Infantil.

No que tange à etapa da escolarização para a qual se volta nossa pesquisa, verificamos que o movimento em defesa da Educação Infantil alcançou importantes vitórias e uma delas foi a da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, quando se criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), que, em seu artigo 208, inciso IV, assegura a oferta da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 anos de idade.

Foi no ano de 2009, com a Emenda Constitucional nº59/2009, que mais uma importante conquista foi alcançada: a obrigatoriedade e gratuidade da oferta da Educação Básica para todos os brasileiros dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade adequada. (BRASIL, 2009, p.19). Ao prever a faixa etária a partir dos 4 anos, essa legislação acabou por valorizar a Educação Infantil, vista então como etapa obrigatória da escolarização.

Sabemos que a criança é cidadã de pleno direito. As legislações internacional e nacional a esse respeito são realidades já instauradas, no entanto, mesmo com todo o amparo legal de que dispomos na legislação mundial, ainda encontramos em algumas situações escolares o desconhecimento das obrigações garantidas às crianças.

Segundo os estudos de Henri Wallon (1979), as dimensões motoras, afetivas e cognitivas, embora tenham aspectos estruturalmente e funcionalmente diferenciados, estão interligadas de forma constitutiva. Isso demonstra que qualquer atividade humana interfere em todas as outras, qualquer atividade motora tem consequências afetivas e cognitivas, toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas, e toda disposição mental tem consequências motoras e afetivas, já que [...] “todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa” (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p. 15). Levando em consideração essa afirmação, o panorama atual propõe fazer-nos compreender as mudanças sobre a forma como entendemos as crianças e ter esperança de que tanto a sociedade brasileira quanto o poder público pretendem colocá-las no papel que lhes é de direito: pessoas cidadãs.

A Lei nº 8.068, de 13 de Julho de 1990, Estatuto da criança e Adolescente (ECA), é um dos documentos que, na legislação brasileira, concede à criança direitos próprios da idade e que visa ao seu desenvolvimento pleno. Essa legislação confere um novo paradigma para as relações da sociedade, da família e do Estado, com respeito à dignidade de pessoa humana da criança. Considera a sensibilidade infantil, com atenção e respeito às características próprias de seu desenvolvimento e formação, bem como às suas necessidades de cuidado e defesa. Outrossim, assegura à criança o respeito a todos os seus direitos.

De acordo com a teoria de Henri Wallon, educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam esse processo de desenvolvimento da criança, considerando as condições orgânicas e neurológicas do momento e as condições por ela apresentadas. Nesse sentido, cabe ao docente entender que: [...] “A essência do educar é, pois, respeitar essa integração no seu movimento constante” (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p.18).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº22 (1998), a Educação Infantil possui um grande desafio: constituir um espaço e um tempo, de 0 a 3 anos, nos quais, uma articulação de políticas sociais lideradas pela educação integrem o desenvolvimento individual, social e cultural da criança. É necessário que se torne um ambiente no qual as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal, ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando.

Já para as crianças dos 4 aos 5 anos de idade, o mesmo parecer define que haja progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos de convivência social.

O professor, segundo Wallon (1979), é o adulto dentro da escola que poderá organizar os grupos nos quais as crianças irão trabalhar. Como já conhecem a infância e consideram as aptidões de cada uma no seu planejamento, as propostas de atividades podem agir de forma a contribuir de modo mais positivo possível, principalmente porque o docente tem conhecimento de que seus alunos possuem diferentes níveis de desenvolvimento dentro desse grupo.

De acordo com o autor, a prática educativa necessita ser pensada para que as atividades possam despertar nas crianças seu sentido de autonomia e possam também explorar seus objetos através de suas características e funções. Tudo isso deve ser proposto com a intencionalidade de ampliar os repertórios gestual e verbal, promovendo maior interação da criança com os colegas, mas também com o propósito de se trabalhar sentimentos como: a espera, a solidariedade, o respeito as manifestações emocionais, além da possibilidade da resolução dos conflitos de maneira mais prudente e calma.

Conforme os estudos de Mahoney; Almeida (2010), a obra walloniana permite identificar que, no desenvolvimento educacional, a emoção desempenha o papel de agente mediador na ação pedagógica, no conhecimento e na observação da criança. Dessa forma, é possível, de maneira mais precisa, reconhecer e identificar suas diferenças, portanto, suas ações. Visto dessa forma, o professor ocupa um local de destaque. Ele é o responsável por promover essa educação integral, conhecendo os períodos e fases do desenvolvimento infantil e suas manifestações afetivas e propondo as atividades significativas para cada etapa de sua

constituição. Por essas razões, o professor precisa estar atento para adequar seu ensino às necessidades afetivas da criança.

Interligando os ensinamentos wallonianos às leis e documentos norteadores até aqui apresentados, percebemos as contribuições que esses estudos apresentam sobre o desenvolvimento infantil, mas também sobre a forma de como o professor e o contexto escolar devem refletir quanto ao modo de se relacionar com a criança em nossa atualidade.

Além das garantias ao acesso no meio educacional, a criança possui também o direito de ser cuidada e educada por profissionais adequados em formação humana. No que tange aos objetivos educacionais, o quadro 2.0 apresenta aquilo que preconizam as leis brasileiras:

Quadro 2.0 - Objetivos da Educação Infantil nos documentos

Documentos	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/ (2009)	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil/ (2018).	Resolução CNE/CP nº2, de 22 de Dezembro de 2017(BNCC)
Objetivos da Educação Infantil	A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1999, p.18)	Desenvolvimento integral e integrado da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físico, motor, psicológico, intelectual, cognitivo, socioemocional e comportamental. (BRASIL, p.13).	Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências. (BRASIL, 2017, p.43)

Fonte: Criação da pesquisadora baseada nas leituras realizadas no portal.mec.gov.br (2019)

Os objetivos da Educação Infantil apresentados nesse quadro revelam a importância de serem respeitadas e observadas as fases e especificidades de cada etapa da primeira infância.

Consoante com Mahoney (2003, p. 68), “[...] a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia” e a Educação Infantil é o espaço de socialização que permite à criança múltiplas vivências. A autora completa a ideia afirmando que “[...] são esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece a concretização de suas possibilidades”, daí a importância

de se refletir sobre a afetividade na Educação Infantil, uma vez que trata-se da “possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser”.

Acerca disso, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, faz referência às relações sociais que construímos dentro do contexto escolar e nos alerta quanto à maneira de olhar e atuar no dia a dia da escola. É necessário que se levem em conta os aspectos psicossociais apresentados pelos alunos e que sejam intencionais os momentos e as formas de atuação nessas interações.

A motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009, p.14).

O documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009, p.28) entende que o cuidar na Educação Infantil “[...] é acolher a criança, encorajar suas descobertas, respeitar a brincadeira, ouvir as crianças em suas necessidades e desejos e inquietações, interagir com elas, reconhecendo-se como fonte de informação, carinho e afeto”.

O referido documento também propõe contribuições nas propostas pedagógicas de Educação Infantil, as quais devem contemplar o desenvolvimento integral da criança da “[...] linguagem (verbal e não verbal), a afetividade (sentimentos e emoções), a motricidade (os movimentos, a gestualidade, a expressão do corpo no espaço) e a cognição (o pensamento, a dimensão racional), constituindo-se nas interações sociais”(BRASIL, 2009, p.30).

As práticas aqui mencionadas “devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. (BRASIL, 2009, p.14). Necessitamos, assim, elencar diferentes experiências de aprendizagem, as quais se espera promover junto às crianças, e efetivá-las por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais esperadas.

Capacitar profissionais nas diversas áreas do saber, desenvolver ações para a produção do conhecimento, cuidar para que esse conhecimento seja produzido e utilizado na sociedade na qual estão inseridos é imprescindível.

O art. 88 da Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, passa a vigorar acrescido do inciso que trata da necessidade de especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil (BRASIL, 2016, p.1)

É importante revelar que no ano de 1999, a DCNEI chega reforçando a importância do aluno ter acesso ao conhecimento cultural e científico, como seu contato com a natureza, seu modo de situar no mundo. Em 2009, sua reformulação se mostra como avanço no cenário educacional, quando dispõe o foco nas interações e nas brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, em de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos, além de uma maior compreensão na importância do cuidar e educar nas escolas de Educação Infantil.

Está lançado a partir deste momento o desafio da qualidade das ações na Educação Infantil, respeitando seu direito de brincar e de ser feliz integralmente, sem que haja distinção de raça, classe social, identidade religiosa ou região do país, servindo de ponto de partida para a elaboração da BNCC.

A BNCC (2017) acena para a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Segundo o documento, é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, para valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. As especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em grupos de aprendizagem nesse documento.

Além disso, observa-se que a Educação Infantil vem conquistando grande espaço no contexto educacional, o que pode ser observado pelo artigo 10º da BNCC, com os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil:

- I. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;
- II. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;
- III. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades, propostas pelo educador,

quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles;

IV. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

V. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;

VI. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p.35).

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O referido documento propõe que, no currículo da Educação Infantil, sejam consideradas as experiências das crianças, seus saberes da vida cotidiana e do seu contexto. Tais saberes devem ser relacionados com a cultura de cada localidade. Acerca disso, o texto legal diz que “[...] campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p.36).

Acerca do papel da escola no desenvolvimento infantil, Mahoney e Almeida (2004), tal como Wallon, veem a escola como local que garante ao aluno uma base comum a qual será o alicerce para estudos futuros, porém, para tanto, todos devem ser atendidos de maneira a suprir suas necessidades. Sobre a questão da igualdade de acesso e de tratamento na escola, Wallon (1981) afirma que a criança se forma na cultura e que a escola é o local responsável pela expansão dessa cultura, independentemente da sua origem social, étnica ou religiosa.

Abordar o tema dos direitos das crianças em nosso trabalho implica olhar para ela como pessoa humana íntegra, completa. Os direitos das crianças são uma conquista histórica coletiva

e universal. Pessoas e países envolvidos nessa luta transcendem a causa que é a da própria humanidade. Quando uma sociedade olha para a criança como uma pessoa de direitos, reconhece toda a sociedade como sendo plena de direitos.

No ano de 2018, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, trazem em seu documento a referência para a organização e funcionamento das Instituição de Educação Infantil, bem como um aporte profundo e amplo de como as crianças aprendem e desenvolvam em suas necessidades e interesses individuais e coletivas.

Estudar e atender as crianças em sua completude, no seu modo de desenvolvimento, sua forma de estar e de agir, faz com que a escola e seus professores criem condições para que elas possam ser reconhecidas como pertencentes a uma sociedade, o que lhes garante condições mínimas de oportunidades igualitárias quando se tornarem adultas. Como um dos aspectos decisivos para a construção desse sujeito completo, apresentamos o quadro demonstrando como as DCNEI e a BNCC tratam a afetividade:

Quadro 3.0 – Afetividade

Documentos Aspectos Abordados	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/ (2009)	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil/ (2018)	Resolução CNE/CP nº2 de 22 de Dezembro de 2017(BNCC)
Afetividade	[...] as instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p.12)	Possibilitar que crianças expressem seus sentimentos e pensamentos e possam fazer uso de diferentes linguagens para se expressar. (BRASIL, 2018, p.50)	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2017, p.5)

Fonte: Criação da pesquisadora baseada nas leituras realizadas no portal.mec.gov.br (2019).

Ao selecionar as partes dos textos em que havia ligação com o tema da afetividade, notamos a importância das interações sociais e afetivas que estão presentes tanto na DCNEI (2009) quanto nos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2018) e na BNCC (2017), devido a criança ser, o seu sujeito histórico e de direitos, que interage, imagina, brinca, fantasia, aprende, deseja, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Essa conexão das diversas ações em benefício das

crianças da Educação Infantil é um passo fundamental para a construção de uma sociedade formada por indivíduos que sejam socialmente produtivos e emocionalmente saudáveis e responsáveis.

Desenvolvimento

Conforme exposto anteriormente, foram utilizadas ações formativas que adotaram leituras de textos científicos sobre o tema da afetividade na perspectiva da teoria walloniana, além de leituras, debates e reflexões coletivas acerca de alguns documentos oficiais que tratam da Educação Infantil, elegendo a afetividade como tema central.

A formação teve duração de uma hora e quarenta minutos, quando foi realizado um grupo focal, gravado somente em áudio em Horário de Trabalho Coletivo (HTC), no qual estavam presentes os oito professores envolvidos. Salienta-se que os nomes atribuídos aos docentes são fictícios. Descrevemos o percurso das etapas no quadro 4.0.

Quadro 4.0- Mapa das ações: formação e grupo focal

Unidade (Tema principal)	Sub- unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta de formação em serviço	A Educação Infantil: um Direito Fundamental	Conhecer as semelhanças entre os documentos legais que tratam a Educação Infantil	Atividade 1: Os participantes serão convidados a estudar o que trazem os documentos legais: -Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã -Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/ 1999/2009 -Resolução CNE/CEB nº 410/2010 -Lei nº 13,257, de 8 de março de 2016 -Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BNCC). Ferramenta: quadro comparativo Mídia: Power point.

Fonte: Criação da pesquisadora baseada nas leituras realizadas no portal.mec.gov.br (2019).

Conforme já acenamos, ao longo do grupo focal pudemos ressaltar e discutir o fato de que vivemos um momento privilegiado no que tange às leis da Educação Infantil e primeira Infância. O caminho foi longo desde a Constituição Federal (1988), o Eca (1990), a LDB (1996) e a BNCC (2017), para que pudéssemos ter um novo olhar em relação às crianças de 0 a 5 anos. Esses documentos trazem importantes determinações quanto às atividades lúdicas e prazerosas,

bem como a fundamental necessidade de exercitar capacidades motoras, cognitivas e afetivas da criança, tendo como finalidade básica o seu desenvolvimento integral.

Diante do exposto, é mais do que premente a necessidade de que os profissionais possam fundamentar-se, como já dissemos, nos estudos de Wallon, para perceberem nesse autor o lugar de destaque dado à dimensão afetiva no processo de desenvolvimento do ensino. Essa dimensão como aspecto inerente ao processo de aprendizagem permite-nos reconhecer as expressividades posturais dos nossos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho de sua aprendizagem, mas não para eliminá-los; ao contrário disso, encontrar as pistas que possibilitem melhorar a compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno.

O estudo das leis, parâmetros e diretrizes também se torna importante justamente para que os professores tomem consciência das mudanças e da valorização do olhar das políticas públicas sobre as crianças. Dessa forma, como os adultos mais próximos a elas, podemos mediar situações de forma a fazê-las avançar na construção de seus conhecimentos.

Na tentativa, de desvelar o que os professores compreenderam após os estudos da formação continuada, quanto à temática da *Afetividade*, partimos para a análise das gravações. Vejamos alguns dos depoimentos dos professores:

(Pedro:) Muitas vezes você não tem tempo de olhar para o outro, depois de tudo que a gente estudou, a gente se coloca como responsável por pensar sim no outro; às vezes o aluno tá gritando pedindo socorro e você não entende, você não enxerga que ele quer a sua atenção.

(Isabel): E a própria palavra já diz “afetividade”, vem de afetar, tem que afetar o outro, arrebatá-lo, e no nosso caso depois de estudar tem que ser para o bem, o melhor.

(Abigail): Após estudarmos a afetividade em Wallon entendemos que o termo afetividade está ligado interna e externamente, nosso medos, a tristeza, a alegria e externamente aquilo que me afeta, a meio externo, todas as nossas relações humanas podem nos oferecer algo que me afeta de forma positiva ou negativa. Então vindo por este lado, afetividade não está só no abraçar, no beijar, como está também no sentimento interno em si, eu estou tentando criar

com ele uma transferência de amizade e que esse aluno sinta confiança em mim e que eu afete ele de maneira positiva.

Iniciamos tecendo comentários ao professor **Pedro**, que nos alertou sobre o olhar apurado que todo docente precisa ter: esse aluno por vezes está chamando nossa atenção, pedindo socorro, mas será que ouvimos? Será que estamos dando conta do pedido de socorro do aluno? Mais uma vez nos convencemos da importância dos estudos em grupo e do trabalho de estudo dentro das escolas, os quais podem suscitar benefícios e acarretar melhorias no ensino. Crescemos nas relações humanas e crescemos profissionalmente quando temos um grupo que se propõe a estudar e conseqüentemente a atuar melhor.

A fala de **Isabel** sobre a conceptualização da Afetividade, baseados na teoria walloniana, foi uma das intenções, da formação, pois percebemos uma fala mais elaborada já que concebe *Afetividade* como a forma de afetar o outro. Acerca disso, Mahoney; Almeida (2010, p. 61) esclarecem que afetividade é um conceito amplo, “que além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo”.

Temos ainda o depoimento de **Abigail**; segundo ela, cabe ao professor conduzir o aluno a momentos que propiciem a este ser afetado de forma positiva, assegurando situações que trabalhem o conhecimento de si, do outro e de sua autoestima. Essas considerações da docente mostram que afetar o aluno positivamente é possível ao professor, desde que esteja convencido da importância da sua ação e reação dentro do ambiente escolar.

(Laurinda): Sim, as situações de aprendizagem do estudo de Wallon, melhoraram a minha prática, primeiro porque eu tive contato com uma teoria com os estudiosos que estudaram Wallon, e outra que o assunto vai direto nas nossas ações e relações.

Após o estudo da teoria walloniana, através das leituras de Wallon (1968;1979;1995), Mahoney e Almeida (2004;2010), Bastos e Der (2012) e Gratiot-Alfanddéry, (2010), percebemos dentro da escola professores conversando, trocando informações e atividades. Essa teoria possibilitou a autorreflexão de cada professor e a melhoria das relações no âmbito escolar.

Sobre os documentos oficiais, trouxemos os seguintes depoimentos:

(Heloísa F/G): Falar em leis é muito superficial, a gente está falando de BNCC uns dois anos para cá, mas antes a gente tinha a LDB como norteadora, e depois vieram os pareceres, tal, mas a gente nunca sentou com um documento deste dentro da escola, assim, em um momento de estudo para apreciar, estudar, debater, para pontuar qualquer parecer, porque depende muito da vontade e do querer do próprio professor.

(Pedro F/G): A gente não tem contato com lei, na faculdade a gente vê muito pouco, a gente sabe que tem o tal documento, mas a gente não sabe muito sobre ele.

(Isabel F): Porque é importante essa coisa da lei, porque se a gente for ver, a gente faz muita coisa que está na lei, é que às vezes a gente nem sabe, e muitas vezes é importante ter uma fala assim com os pais.

Muitas vezes, o professor reconhece a existência desses documentos legais, mas nem sempre sabe que há uma série de situações em que os documentos podem auxiliá-lo não somente no que deve fazer, mas, em muitos casos, no por que fazer. Trabalhar esses documentos, além de clarear e dar consciência sobre a importância do que deve estar presente na atuação docente, respalda o professor em suas ações e atitudes.

Sobre o entendimento do saber, de acordo com Shulman (2014, p.214), à medida em que mais aprendemos, reconhecemos outras e novas categorias e essa ampliada compreensão é característica dos bons professores, porém não se trata de doutrinar ou treinar professores, “mas sim educar professores para refletir em profundidade”.

A respeito dessa construção do saber, nas falas de **Heloísa e Pedro** percebemos a novidade que se tornou a formação em serviço, trazendo documentos oficiais. Continuamos com as manifestações trazidas por **Heloísa**:

Heloísa F/G): Esse estudo de sentar, de ler, de debater, é uma novidade, até enquanto Rede. Fomos convidados para participar dos estudos e discussões da base, eu fui em um dos encontros na Seed, mas foi um caso nacional, que

todo mundo podia contribuir, eu achei muito válido. Eu acho que é lógico tem muita coisa para melhorar, mas a gente já avançou, a base foi um ganho para a Educação Infantil. Pensa bem, hoje a gente está discutindo, coisa que a gente não fazia.

Essa professora se sentiu fazendo parte do processo de aprendizagem. Muitas vezes, as decisões chegam para o professor como uma determinação de cima para baixo e ele se sente apenas aquele que cumpre algo que lhe foi imposto; todavia, o professor quer aprender mais, precisa de mais saberes, pois ele está inserido no contexto escolar como um grande protagonista e por vezes é esquecido. Vejamos ainda o que diz **Abigail**

(Abigail F/G): Voltando a falar das leis quando lemos a parte da formação do professor, bem não é assim, depende do professor, da vontade dele, a maioria das vezes a gente que corre atrás. É o professor que procura estudar, aprender mais, se ele quiser, as formações que por vezes nós temos são até ricas, mas falta muito ainda para a gente ter o que a lei coloca.

Abigail apresenta em sua fala que, apesar de a lei enfatizar o direito à formação do professor, a formação continuada, o que ainda temos visto é uma enorme dificuldade do poder público em possibilitar o acesso a essa formação para todos os professores. Assim, o professor fica responsável por se interessar e procurar esse enriquecimento, o que não se coaduna com um dos direitos fundamentais de aprender que se estende a todos. Sobre isso, destacamos que, segundo Marcelo (2009), é um desafio para nós transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento, ou seja, uma profissão que possa aproveitar as oportunidades, as quais estão contempladas no direito fundamental do professor.

Outra situação percebida na fala dos professores refere-se àquelas em que os documentos legais podem ajudar no diálogo e explicação para os pais. Em muitos momentos, o professor se depara com situações em que os pais acreditam que sabem o que ele deve ensinar, como se o ensino do professor da Educação Infantil se resumisse ao cuidar. Todavia, devido aos estudos e à maior divulgação e esclarecimento de toda a sociedade quanto aos deveres que todos possuem em relação aos cuidados e educação das crianças pequenas, alguns docentes já conseguem perceber uma mudança em relação a isso. É o que verificamos na declaração da professora **Isabel**:

(Isabel F): Porque é importante essa coisa da lei, porque se a gente for ver, a gente faz muita coisa que está na lei é que às vezes a gente nem sabe, e muitas vezes é importante ter uma fala assim com os pais.

Conforme podemos observar, o professor necessita estar preparado para responder às vicissitudes inerentes a sua profissão. Nesse sentido, não podemos privilegiar um conhecimento em detrimento de outro, conforme assegura Marcelo (2010), pois não há sentido em falar de um conhecimento considerado formal e um conhecimento somente prático. É necessário, verdadeiramente, um conhecimento que se desenvolve coletivamente, dentro das escolas, em comunidade, formada por professores trabalhando em projetos, os quais oportunizem o desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

No caso específico da Educação Infantil, essa formação demanda atribuições específicas e plurais dos professores que necessitam de conhecimentos e de saberes científicos, pedagógicos, educacionais e práticos, que possibilitem um olhar sensível na reflexão das teorias, postura ética e criatividade. Os desafios presentes nas escolas de Educação Infantil serão enfrentados mediante a formação técnica, ética, política e estética dos profissionais, para compreender que as crianças necessitam ser ensinadas, cuidadas e inseridas em um contexto cultural e social fecundo, afetivo, como elemento necessário à condição do desenvolvimento humano.

Além dos depoimentos sobre as leis, os professores puderam falar também sobre a dimensão afetiva no espaço da Educação Infantil, em conformidade com o objetivo da pesquisa-formação encetada.

Considerações finais

Esse trabalho teve como objetivo explorar junto aos professores de uma unidade escolar de Educação Infantil dois pontos importantes para a formação de professores: um no tocante à dimensão afetiva, sobretudo a fundamentada em Wallon; e outro sobre os documentos legais que trazem no seu bojo uma visão sobre a afetividade, que vem ganhando espaço.

Ao longo do processo formativo de seis meses junto aos oito professores, foi possível perceber o ganho qualitativo que eles tiveram, tanto teórico quanto das conduções práticas de

suas salas de aula. Entendemos que, a respeito da afetividade, eles puderam ler, estudar, debater, fundamentar as suas ações, repensá-las e tomar consciência da responsabilidade que têm junto à educação das crianças, suas alunas. Compreender os estágios, as fases, as possibilidades, as características de cada comportamento, os fez melhores profissionais, ou, pelo menos, profissionais mais atentos, que reveem suas posturas.

No tocante às leis e diretrizes, aos parâmetros e à BNCC, a formação para uns trouxe sentido, por serem provocados a associá-las ao seu cotidiano. A percepção de que o currículo está nelas baseado, possibilitou reflexões acerca do entrelaçamento que existe e no qual estão assentadas, mesmo que inconscientemente, as ações cotidianas de ensino e aprendizagem.

Enquanto formadora desse grupo e pesquisadora, pude concluir que deixar os professores procurarem por si só a formação, ou seja, deixar tudo a cargo da autoformação, é uma violação ao seu direito de participar de formação continuada. A escola, segundo Canário (2002), é lugar onde o professor aprende, onde se questiona e é questionado, onde se reflete sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

A hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é o tempo estabelecido pelas escolas das redes municipal e estadual de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender as necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente. Um momento de trabalho que a equipe gestora, composta pelo diretor e pelo coordenador pedagógico, podem aproveitar para promover a formação significativa e coerente com as necessidades de seus professores. Levantar as necessidades formativas, os conhecimentos prévios dos professores, e conhecer as agruras pelas quais eles passam no dia a dia da sala de aula, são possibilidades de vínculo entre os integrantes da escola e ao mesmo tempo possibilidade de melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

A escola é lugar onde pessoas inteiras se encontram com pessoas inteiras; é nas relações, nas vivências dos grupos, que aprendemos, que nos humanizamos, que somos provocados a nos posicionar, a falar, a sentir e a nos emocionar. É preciso falar da afetividade tanto das crianças quanto dos adultos.

Segundo Almeida (2002, p. 75),

O professor precisa conhecer as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade que os livros ensinam. Mas precisa ter uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento e de sua própria prática. E o conhecimento que aí adquire – na prática – volta para enriquecer

as teorias. Ou seja, psicologia e pedagogia, em suas relações, realizam um benefício mútuo.

A autora esclarece o movimento de formação continuada necessário aos professores e ao bom andamento da escola. Com essa pesquisa pudemos perceber a importância de a equipe gestora nortear o trabalho de formação junto aos professores, de trazer à reflexão temas ou assuntos pertinentes ao cotidiano, que deixam de ser tratados fora do momento da formação pelo ritmo alucinado que a rotina assume. Parar para refletir é atitude necessária e imprescindível para os envolvidos com a escola e com a educação de qualidade.

Referências

BASTOS, Alice. Henry Wallon: psicologia e educação. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **Henry Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, p. 39-49, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 01/1999**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

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

_____. Lei nº 13.257, **Estatuto da Criança e do Adolescente** de 8 de março de 2016. altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Parecer CNE/CEB nº 7- **Profissionais da Educação Infantil** aprovado em 2 de junho de 2011.

_____. Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Brasília. DF: CNE, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília. DF, 2018.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: PUC-SP, n. 06, 1998.

GATTI, Bernadette.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação— Brasília: UNESCO, 2019.

GRATIOT-ALFANDDÉRY, H. **Henry Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. (Org.). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133, out/dez. 2017.

SHULMAN, LEE. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, São Paulo, v.4 , n.2 . p.196-229, dez. 2014.

WALLON, HENRI. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981/1995.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

Recebido em: 01/05/2020.
Aprovado em: 20/05/2020.