

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OLIVEIRA, Ivone Martins de
Universidade Federal do Espírito Santo

Tendo em vista as especificidades da Educação Infantil, a discussão sobre a formação dos profissionais que nela atuam impõe-se como questão premente. Assim, o presente trabalho teve como objetivo analisar aspectos do processo de produção de conhecimentos sobre a prática de profissionais de um Centro de Educação Infantil (CEI), enfocando especialmente aqueles saberes referentes ao afeto no trabalho pedagógico. Para a realização desta pesquisa, foram acompanhadas as atividades desenvolvidas durante encontros de estudo dos profissionais do CEI no ano de 2004. Esses encontros ocorriam quinzenalmente, com cerca de 20 profissionais. Além da observação participante, também foram realizadas entrevistas informais com alguns profissionais. Para o registro dos dados, foram utilizados o gravador e o diário de campo. A análise dos dados apontou a relevância de se discutir as concepções de afeto que sobressaem nas narrativas dos professores sobre sua prática, a maneira como essas concepções interferem em seu trabalho cotidiano no CEI e as práticas que permitem construir. Foram identificadas diferentes concepções de afeto na fala dos profissionais, entretanto, destacou-se uma tendência predominante em concebê-lo como uma “qualidade das relações humanas”, expressa também na prática educativa desses profissionais, tendência que revelava um investimento grande na educação de valores. Também se destacou uma outra faceta dos processos afetivos, que aponta uma noção de afeto em que se ressalta uma *força motriz* ou *esfera motivante*, uma disposição do sujeito para a vida, para construir e construir-se em sua relação com o trabalho. Essas possibilidades de compreensão do afeto que mais se destacaram nas análises mostram-se férteis para a discussão de sua participação no processo de produção de conhecimentos desses profissionais a respeito de sua prática.

Palavras-chave: Construção de conhecimentos. Prática docente. Educação infantil.

**O Processo de Construção de Conhecimentos Sobre a Prática Docente: um estudo com
professores que atuam na Educação Infantil**

Introdução

Nos últimos anos, a formação de professores tem tido uma ressonância considerável tanto no que se refere às pesquisas que têm como objetivo compreender aspectos da profissionalização docente, da formação inicial e continuada de professores (SHÖN, 1992; ANDRÉ, 1995; CUNHA, 2000) e dos conhecimentos e saberes adquiridos/construídos no âmbito da prática (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2000; FONTANA, 2000), quanto no que diz respeito ao estabelecimento de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores.

Os desafios enfrentados no cenário educacional a respeito da formação de professores ampliam-se na medida em que nos aproximamos da Educação Infantil, nível de ensino recentemente reconhecido como um direito da criança e da família e um dever do Estado, estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Diante dessa legislação, das pressões populares e de associações de caráter diverso interessadas em uma educação de qualidade para as crianças de zero a seis anos, o sistema público de ensino vê-se ante a necessidade de pensar – além do financiamento, da organização e do funcionamento desse nível de ensino – também em referenciais curriculares e na formação dos professores, de modo a atender à demanda das creches e pré-escolas.

Para aqueles que têm como responsabilidade elaborar e implementar propostas educativas para a educação infantil, nas mais diversas instâncias, colocam-se desafios, como a configuração de formas de organização institucional mais apropriadas ao acolhimento e à educação pública das crianças de zero a seis anos; a definição de princípios em que devem estar pautadas as políticas públicas para a educação infantil; a revisão das concepções de criança e de infância, de ensino e de aprendizagem específicos para esse nível de ensino, os conhecimentos e habilidades necessários aos profissionais que atuam com essas crianças.

A formação de professores da educação infantil

De forma um pouco diferente do ensino fundamental, a educação infantil vem-se constituindo em um espaço/tempo de ensino em que a presença de profissionais com diferentes níveis de qualificação é muito freqüente. Professores com formação superior atuam lado a lado com profissionais que, muitas vezes, só concluíram o ensino fundamental, não possuindo nenhuma formação específica na área educacional. Muitas vezes sendo regidos por

leis trabalhistas diferenciadas, esses profissionais estão sujeitos a oportunidades de formação continuada também diferenciadas (FERNANDES, 2001). Além disso, parte dos professores que têm formação em nível de ensino médio e até mesmo superior nem sempre apresentam uma qualificação adequada para trabalhar com as especificidades da educação infantil.

Discorrendo sobre os problemas de formação de profissionais da educação infantil, Azevedo e Schnetzler (2001) analisam aspectos da formação inicial de um grupo de professoras e constatam que muitas vezes os profissionais fazem leituras superficiais de teorias e tentam utilizar conhecimentos fragmentados para compreender e atuar sobre uma realidade que é complexa; não levam em conta o contexto sociocultural em que as crianças vivem, o que os leva a enfatizar concepções e valores que se chocam com esse contexto, além de apresentarem uma visão ingênua de aspectos do universo infantil.

Buscando elementos para discutir sobre esses dados, as autoras voltam-se para os cursos de formação das professoras e ressaltam o “olhar simplista” com que, muitas vezes, esses cursos abordam o desenvolvimento infantil e a prática educativa bem como a tendência a uma visão psicologizante do processo educativo e a compreensão da prática como uma aplicação de um “receituário” advindo de certas concepções teóricas.

Nesse contexto, coloca-se como relevante aprofundar a discussão sobre o processo de formação dos profissionais que atuam na educação infantil.

Em estudo anterior (OLIVEIRA, 2006), desenvolvemos uma reflexão que tinha como objetivo analisar algumas possibilidades da narrativa para compreender a maneira como os profissionais de um Centro de Educação Infantil elaboram sua prática docente e a si próprios, como profissionais. O enfoque nas narrativas produzidas por esses profissionais em diferentes momentos de reflexão sobre sua prática permitiu-nos discutir aspectos, como a relação entre o narrar e o refletir, a narrativa como possibilidade de organização do discurso sobre o próprio trabalho; a posição dos profissionais como narradores, o dialogismo e a construção de conhecimento sobre o próprio fazer. Esse estudo gerou novas indagações que permitiram delinear os contornos do presente trabalho, aprofundando um pouco mais nossa discussão acerca do processo de produção de conhecimento sobre a própria prática por professores da educação infantil.

Considerando as incompreensões explicitadas no discurso e na prática de profissionais da educação infantil a respeito da relação entre o universo socioafetivo e emocional e a prática pedagógica, neste estudo pretendemos focar aspectos do processo de construção de conhecimento sobre a prática docente no que se refere ao domínio socioafetivo e emocional por parte desses profissionais. Trata-se de um estudo exploratório, que busca aprofundar a discussão de questões como: qual(is) é(são) a(s) concepção(ões) de afeto que sobressai(em)

nas narrativas dos professores sobre sua prática; de que maneira essas concepções interferem em seu trabalho cotidiano na escola e que práticas permitem construir.

Para esta reflexão, tomaremos como base dados de uma pesquisa empírica, cujo objetivo foi analisar aspectos do processo de produção de conhecimento sobre a própria prática por profissionais de um Centro de Educação Infantil (CEI). Esse objetivo levou-nos ao estabelecimento de condições apropriadas ao acompanhamento do processo de produção de conhecimento dos profissionais. Assim, acompanhamos as atividades desenvolvidas durante encontros dos profissionais do CEI para estudo no ano de 2004, contribuindo para o planejamento e a discussão dos temas selecionados para esses encontros. Durante o projeto, participamos de aproximadamente dois encontros por mês, os quais ocorriam a cada quinze dias, com cerca de 20 profissionais. Além da observação participante, também realizamos entrevistas informais com alguns profissionais. Para o registro dos dados foram utilizados o gravador e o diário de campo.

Concepções de afeto e o afetivo na prática educativa de profissionais do CEI

No seu uso comum, o termo “afeto” freqüentemente remete a um conjunto de fenômenos psíquicos que caracterizam o modo de ser de uma pessoa (afetuosa, carinhosa, amorosa) ou que permeiam as relações interpessoais. Esses fenômenos são compostos por emoções consideradas “positivas” ou por sentimentos tidos como “mais nobres”. Nessa perspectiva, emoções e sentimentos são atravessados por noções, como a benevolência, a devoção, a proteção ou a ternura, e os modos de expressão e/ou de manifestação dessa atitude afetiva configuram-se através de uma disposição corporal de envolvimento e acolhimento do outro por meio de abraços, beijos e olhares ternos, bem como de verbalizações, cujo conteúdo pode ser variável, mas traduz a atitude de atenção, de assistência, de ajuda e de “amor” para com o outro.

Por outro lado, discutindo sobre a relação entre afetividade e educação, autores como Oliveira e Rego (2003), Galvão (2003) e Oliveira (2001) apontam a complexidade que envolve a abordagem do tema. Enfocando a afetividade em uma perspectiva que busca articular aspectos orgânicos e sociais, históricos e culturais, as autoras apóiam-se, sobretudo, em estudos de Vigotski, Wallon e Bakhtin. Esses estudos permitem delinear uma concepção de afetividade em que se destacam a sua constituição social e histórica, entremeada aos aspectos orgânicos e à história pessoal de cada sujeito; a indissociabilidade entre o aspecto afetivo e o cognitivo nos processos de produção de conhecimento; o papel fundamental da significação na configuração dos processos afetivos.

Os estudos realizados por essas autoras auxiliam na compreensão dos enunciados e das práticas dos profissionais do CEI em que estão em pauta os processos afetivos. Em momentos

diferenciados das discussões estabelecidas entre esses profissionais, deparamo-nos com enunciados que apontavam indícios de concepções de afeto presentes entre eles, da maneira como essas concepções interferiam na ação educativa com a criança e, ainda, de aspectos das relações estabelecidas entre eles próprios no ambiente de trabalho.

1. As concepções de afeto presentes nas falas dos profissionais do CEI a respeito do domínio socioafetivo e emocional

Para esta análise, foram tomados como base os enunciados dos profissionais do CEI produzidos a partir de uma atividade realizada no primeiro encontro para estudo. Propusemos a realização de uma discussão, em duplas, sobre os conceitos de afeto, emoção e sentimento. Para auxiliar nessa tarefa, solicitamos a eles que representassem suas percepções através do desenho. Em seguida, cada grupo expôs o que discutiu. A análise dos enunciados dos participantes permitiu identificar diferentes noções de afeto.

Inicialmente, ressalta-se uma noção um pouco vaga de afeto, que remete à idéia de um conjunto de atributos de uma pessoa – afetuosa, carinhosa, amorosa – bem como de doação de um componente de que é possuidora essa pessoa: o indivíduo carinhoso doa e/ou compartilha com outros o afeto – mais freqüentemente entendido como amor – por meio de olhares ternos, abraços, beijos, atenção... Os enunciados do participante n.º 4 ilustram essa tendência:

Eu também desenhei um coração porque trabalhando com criança... depende de amor, de carinho... de afeto, criança não é só pegar e... tem que ter isso tudo, carinho, amor, afeto, em que ter uma especialidade com ela, então por isso eu desenhei um coraçãozinho. (3-2-04)

Também constatamos a presença de uma noção mais “epidérmica” de afeto, marcada pelo contato físico:

Nós desenhamos duas mãos... aqui, o fato de que uma criança... que a gente acha que o contato físico, né, com uma criança ele é muito importante. O fato de simplesmente você é... ter uma pergunta e às vezes trocar informações com, com... a criança ou mesmo com seu colega, se você, não tem esse contato físico essa aproximação... A gente acha que isso é muito importante.. às vezes é... um toque... um gesto, um abraçar, um beijo... isso fala muito mais do que mil palavras. A gente acha que isso é muito importante pra gente lidar com crianças. (Participante n. 10) (3-2-04)

O participante n.º10 chama a atenção para a importância do contato físico – um toque, um abraço, um beijo – na relação dos adultos com a criança.

Discorrendo sobre a afetividade na sala de aula, Almeida reporta-SE a essa noção mais epidérmica de afeto, presente entre muitos professores, essencialmente baseada no contato físico. A autora chama a atenção para a necessidade de o professor conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil e compreender que, na criança, afetividade evolui, criando novas

demandas que necessitam de outras formas de investimento afetivo: “[...] conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva, no nível, por exemplo, da linguagem” (ALMEIDA, 1999, p. 107-108).

Os enunciados dos profissionais mencionados permitem, ainda, destacar a presença de certa noção de criança e de infância que acompanha a concepção de afeto destacada: o desenho do “coraçõzinho”, das mãos simbolizando o contato físico; as referências ao carinho, ao amor, ao abraço revelam um modo romantizado de ver a criança e, a partir disso, uma restrição nas formas de se relacionar com ela e de atuar em favor de seu desenvolvimento.

Entretanto, a análise dos enunciados dos profissionais do CEI evidenciou a presença de uma concepção preponderante de afeto, a qual perpassa não somente seus enunciados sobre esse termo como também seu projeto pedagógico. Identificamos uma tendência em conceber o afeto como uma “qualidade das relações humanas”. Ao discutir sobre afetividade, o que mais se destacou na fala desses profissionais foi a preocupação com a “qualidade” das relações entre as pessoas no ambiente de trabalho, tanto entre adultos e crianças, como entre os adultos.

A fala do participante n.º 1 foi uma das mais significativas no sentido de analisar o afeto a partir das relações interpessoais:

Nós fizemos o desenho da rodinha... As crianças... só que, nessa rodinha [...] estão inseridos não só as crianças. Estão inseridos também os professores, a equipe técnica, os pais e a equipe de apoio... toda a comunidade da escola na rodinha. Por que nós escolhemos a rodinha? Porque ela representa... um... momento assim único, em que todos estão no mesmo nível... não há diferenciação... todos iguais, todos fazem trocas... E eu acho que isso aí é importante no lado afetivo, né? por que? [...] nós temos que estabelecer laços entre... as pessoas que convivem conosco... Então É não só com a criança que está ali que nós estamos... estamos ajudando a educar... mas também com todas as pessoas que fazem parte do nosso contexto, independente do que ela seja ou do que ela possa ser... não discriminamos ninguém [...] acho que laço afetivo, ele engloba todo mundo, desde o diretor até aquele que faz o serviço mais simples na escola. (3-2-04)

As palavras do Participante n.º 1 chamam a atenção para a necessidade de “estabelecer laços entre... as pessoas”, para representar esses laços, destaca um desenho representando a “rodinha” e insere todos os profissionais da escola, além das crianças, nesse círculo. Como característica fundamental das relações estabelecidas, no desenho, o participante ressalta que “todos estão no mesmo nível, não há diferenciação... todos iguais, todos fazem trocas”.

A concepção de afeto que emerge desses enunciados aproxima-se de um esboço de concepção destacado por Pino (1998, p. 130-131):

[...] parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana,

conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto [...] um sentido afetivo.

Pino situa o afetivo no universo relacional, abordando-o a partir da “qualidade” das relações sociais. Entretanto, ao que tudo indica, diferentemente do que se ressalta nos enunciados dos profissionais, essas relações são compreendidas em uma perspectiva que implica o reconhecimento de que elas são situadas historicamente, não se configuram independentemente do contexto social e histórico em que estão inseridas, e isso interfere na “qualidade” dessas relações. No espaço institucional, crianças, professores, equipe técnica, pais, equipe de apoio e direção não estão todos “no mesmo nível... todos iguais”; há lugares institucionalmente definidos para cada um, e os laços afetivos que se delineiam entre eles são marcados pela posição que cada um ocupa no jogo das relações.

Ao se referir ao impacto dessas relações na vida humana, o autor permite dar um passo além na análise dos enunciados dos profissionais do CEI e identificar fenômenos que os “afetam” como professores, na instituição. Para Pino (1998, p. 128), os fenômenos psíquicos denominados afetivos envolvem as “[...] experiências subjetivas que traduzem a maneira como cada sujeito é *afetado* pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo *sentido* que tais acontecimentos têm para ele” (grifos do autor).¹

Nos enunciados dos profissionais em que se destacam as relações com o outro, evidencia-se a preocupação com o acolhimento desse outro, com as relações atravessadas pelo respeito mútuo, pela confiança, pela cooperação, pela solidariedade e pela união, o que aponta uma preocupação com os valores morais que perpassam essas relações no espaço do CEI, tanto entre as crianças como entre os adultos.

2. O trabalho pedagógico e o afeto

Percebe-se que, de forma coerente com a concepção de afeto que mais se destaca, os professores enfatizam a abordagem de aspectos voltados para as relações humanas. Os valores destacam-se no trabalho pedagógico realizado com a criança.

A relação entre afetividade e valores tem sido tematizada em estudos da área educacional (LA TAILLE, 2002; ARAÚJO, 2003; ARANTES, 2003), que apontam que a legitimação das regras morais implica um investimento afetivo.

¹ É interessante destacar que, na tradição filosófica, o termo afeto, em alguns casos, é utilizado com um sentido semelhante ao de *afecção* ou *afeição*, que designa “[...] todo estado, condição ou qualidade que consiste em *sofrer uma ação* ou em ser influenciado ou modificado por ela” (ABBAGNANO, 1998, p. 19, grifos do autor). No entanto, ressalta Abbagnano, o afeto, embora implique uma ação sofrida, “[...] também tem outras características que fazem dele uma espécie particular de afeição”.

Buscando maior interdisciplinaridade nos conteúdos abordados e procurando trabalhar com temas de interesse das crianças, o CEI atua por meio da realização de projetos. Esses projetos sempre têm como finalidade atender a algumas demandas identificadas na atuação com as crianças, em cada uma das turmas. No ano em que a pesquisa foi realizada, foram desenvolvidos projetos que tinham como objetivo trabalhar aspectos, como o respeito ao outro e aos diferentes modos de ser, a auto-estima da criança, o companheirismo e a amizade, e o respeito aos animais.

Discorrendo sobre o trabalho pedagógico baseado em projetos, a professora Tânia apontou elementos para compreender como a atividade pedagógica se delineava no CEI:

[...] o projeto tem que ter uma observação muito mais detalhada, muito mais... Por exemplo, nós estamos estudando sobre a amizade. A gente viu uma questão, um problema... nós estamos estudando, por exemplo, o projeto "Quem sou eu", devido à solicitação, por exemplo... de duas famílias que tinham uma questão, um problema pra ser resolvido em casa.... percebe a diferença, por exemplo, vamos supor... inseto... formiga... a Silvia percebeu que as crianças estavam matando as formigas, todas as formigas. Não foi assim, Silvia? E aí, essa questão, o problema: porque eliminar as formigas?... O nosso é a minhoca, agora as crianças estão apaixonadas pelas minhocas do pátio. Estavam matando as minhocas e as minhocas não podem morrer assim, porque elas são muito importantes pra nós, pro nosso ecossistema.(30-4-04)

Em encontros diferenciados, paulatinamente a narrativa dos profissionais foi revelando indícios dos fatores que sustentam essa opção por priorizar a abordagem dos valores no trabalho pedagógico. Um dos aspectos mais destacados na fala dos profissionais, em diferentes momentos, referia-se às mudanças ocorridas na família e às repercussões que essas mudanças têm no CEI.

Reiteradas vezes, os profissionais afirmaram que a família tem delegado à escola mais responsabilidades do que tinha alguns anos atrás na educação das crianças e apontaram um aumento dessas responsabilidades em várias áreas. Indicaram como aspectos que interferem negativamente no comportamento da criança a falta de tempo dos pais para dedicação ao cuidado e à educação dos filhos, os conflitos que surgem na família, com a educação da criança quando os pais são separados e as repercussões disso no CEI, a influência da mídia e o consumismo exacerbado. De forma semelhante à desses profissionais, Tedesco (2002) também destaca os desafios que o cenário educacional atual tem colocado aos professores. Ressalta o autor que esses desafios não se esboçam de forma independente do contexto social mais amplo, marcado por um processo profundo de mudanças, caracterizado pela emergência de novas formas de organização social, econômica e política, que se reflete no campo educacional.

Demonstrando conhecer esse cenário, um dos aspectos mais destacados pelos profissionais no trabalho com as crianças diz respeito aos próprios limites e ao respeito ao

outro. Em seus comentários, era recorrente a menção aos problemas de relacionamento de algumas crianças com os colegas e com os próprios adultos. Nesse contexto, a abordagem dos valores apresenta-se como um meio para trabalhar as relações no CEI, o que incide sobre os processos afetivos.

3. Relações de trabalho e afeto

Um aspecto fundamental a ser destacado em relação ao tema é que, ao discutir sobre as relações interpessoais, os profissionais não se restringiram apenas à sua relação com as crianças ou entre pais e criança. Também colocaram no centro da discussão as relações entre si como profissionais e apontaram a importância dessa relação para que o trabalho pedagógico se desenvolva de forma satisfatória. Em um dos encontros, isso foi explicitado por uma das profissionais:

Só fechando a fala da Tânia, resumindo, se a gente “ta” tratando da questão afetiva das crianças, nós temos que “ta” com o emocional saudável, sadio pra trabalhar (Lilian, 30-4-04).

Durante os encontros, os profissionais sentiram-se à vontade para falar sobre desafios e angústias vividos no ambiente de trabalho:

E a outra questão que eu queria retomar é a fala da Cleide: a responsabilidade que é delegada, quer dizer, que os que estão em casa não dão conta e que a gente tem que dar, “né”? Eu quero colocar uma situação pra eu desabafar, enquanto professora. Não sei se eu posso. Mas é que diz respeito a essa temática que a gente “ta” nela (Tânia, 30-4-04).

De certa forma, os encontros constituíram-se em espaço para alguns profissionais explicitarem também seus temores não somente quanto ao trabalho com as crianças, mas também quanto à sua vida pessoal e familiar. Na citação apresentada acima, a professora Tânia destacou a necessidade de falar sobre algo que a incomodava e fez uma extensa narrativa sobre o caso de uma criança sob sua responsabilidade. Foi ouvida com atenção pelos colegas presentes ao encontro, que interrompiam sua narrativa para apresentar uma informação nova sobre o caso ou complementar algum dado. As atitudes dos colegas e as palavras dirigidas a Tânia tinham um sentido de partilha e de acolhimento da professora, em sua angústia.

Assim, ao aceitar o desafio de refletir sobre a relação entre trabalho pedagógico e domínio socioafetivo e emocional, os profissionais reportaram-se não somente às próprias concepções sobre esse domínio e ao modo de trabalhar com as crianças, mas também às relações estabelecidas no contexto de trabalho e na vida familiar. Essa abordagem de aspectos da vida afetiva dos próprios profissionais revelou-se como um elemento importante para a reflexão sobre o trabalho realizado com a criança nesse domínio, mas não somente nele.

Na discussão sobre aspectos da vida profissional, comentários de professores revelaram uma outra faceta dos processos afetivos, uma faceta que permitia abordá-los ainda em uma outra perspectiva. Não se trata de uma concepção de afeto presente na fala dos profissionais, mas de processos afetivos que atravessam sua relação com o trabalho educativo e que têm, portanto, repercussão no projeto pedagógico desenvolvido por eles.

Discorrendo sobre os desafios enfrentados na realização de seu trabalho, parte dos profissionais chamou a atenção para a falta de perspectiva em relação à carreira, ao desencanto e à desmotivação que isso gera entre os educadores:

inclusive... isso tem pesado muito, ao longo desses dois, três, quatro anos pra cá, eu acho que... as pessoas que estão aqui, muitas já se especializaram, fizeram seu curso de Pedagogia, fizeram sua pós-graduação, se especializaram aqui dentro; outras estão fazendo isso, quer dizer, essas outras pessoas que estão se especializando, será que elas vão querer continuar aqui, vendo que o CEI... Eu vejo assim... não sei se eu "to" sendo pessimista, mas eu "tô" enxergando lá na frente: o CEI já "ta" no limite dele, eu dou cinco anos, quem dirá dez ... (Silvia, 30/4/04)

Apesar de investirem na formação, os profissionais não têm perspectiva de mudança na carreira nem na aposentadoria, o que interfere no investimento afetivo no próprio trabalho e, mesmo nos momentos delimitados para estudo, no CEI. Um certo desânimo envolve alguns profissionais, que mencionaram o descaso e o desrespeito da administração no que tange à sua situação.

Você sabe que quando eu falo na questão do grupo é justamente isso. Nós vamos sair do CEI, sabe, porque tem gente... É verdade, o que eu ouço hoje das pessoas é assim: daqui a dois anos eu não estou mais no CEI, daqui a um ano eu não estarei lá no CEI, entendeu? É assim que "tá" sendo a fala da maioria dos nossos colegas, e isso me preocupa muito, porque vem de um grupo que sempre acreditou no CEI (Telma, 30/4/04).

Encontramos na Filosofia e na Psicologia elementos para aprofundar a reflexão sobre esse aspecto que sobressai nos enunciados dos professores, produzidos reiteradamente. Um dos desdobramentos das reflexões sobre os afetos e as emoções, no campo da Filosofia, anuncia uma noção de "força" ou "disposição" para a própria vida, para a produção, para o pensar. Nas idéias de Telésio (1509-1588) acerca da sobrevivência do "espírito vital" e de Hobbes (1588-1679) sobre os "princípios invisíveis" do movimento vital do corpo humano, Abbagnano (1998) encontra elementos para analisar a origem dessa concepção,² especialmente quando há referência ao termo *conatus*, que, na terminologia do século XVII,

² Abbagnano (1998, p. 312) destaca, nas reflexões de Telésio, a idéia de que "[...] para poder sobreviver, o espírito vital precisa perceber e entender as forças de todas as outras coisas, desejar e perseguir as coisas que lhe dêem o meio e a faculdade de proteger-se do calor e do frio demasiados, bem como de nutrir-se e refazer-se, e que o comovam e o levem à sua nova atuação. Também é preciso que sinta prazer quando essas coisas estão à sua disposição e que ame e venere as coisas que as proporcionam, ao mesmo tempo que se entristeça quando elas lhe faltem e odeie e deseje destruir aqueles que procurem privá-los delas".

circunscrevia a idéia de uma “potência natural de autoconservação”, “[...] uma força interna para permanecer na existência conservando o seu estado” (CHAUI, 1995, p. 63).

Discorrendo sobre o pensamento de Espinosa (1656-1677), Chai (1995) retoma o conceito de *conatus* e aponta o sentido que esse conceito assume nas reflexões do pensador: Espinosa considera que, diferentemente de outros seres, o homem tem consciência dessa potência ou do esforço de preservação da vida, e que, mais do que possuir *conatus*, os homens são *conatus*. Chai aponta três apetites e afetos originários – desejo, alegria e tristeza –, dos quais todos os outros são derivados, segundo o filósofo.

O desejo realizado aumenta a nossa força para existir e pensar. Chama-se *alegria*, definida por Espinosa como o sentimento que temos de que nossa capacidade de existir aumenta, chamando-se *amor* quando atribuímos esse aumento a uma causa externa (o objeto do desejo). O desejo frustrado diminui nossa capacidade para existir e pensar. Chama-se *tristeza*, definida por Espinosa como o sentimento que temos de que nossa capacidade para existir diminui, chamando-se *ódio*, se considerarmos essa diminuição existencial um efeito proveniente de uma causa externa (o objeto do desejo) (CHAUI, 1995, p. 65).

Essa noção de afeto/emoção, configurada por uma força ou potência que está na base das ações e produções humanas, também se tem refletido nos estudos realizados na área da Psicologia. Vigotski é um dos autores que incorporam, em suas reflexões, essa noção de afeto, e reporta-se, inclusive, a Espinosa para elaborar suas idéias. Em suas considerações a respeito da relação entre pensamento e palavra, Vigotski (1979, p. 196-197) afirma:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, os nossos interesses e emoções. Por detrás de todos os pensamentos há uma tendência volitiva-afectiva, que detém a resposta ao derradeiro porquê da análise do pensamento. Uma verdadeira e exaustiva compreensão do pensamento de outrém só é possível quando tivermos compreendido a sua base afectiva-volitiva.

Vigotski concebe o afeto como potência, como uma “força” que move os pensamentos, a atividade mental e as ações do homem. Ao referir-se ao afeto, destaca os desejos, as necessidades e a vontade.

Reportando-nos aos enunciados dos profissionais do CEI, constatamos que essa potência/afeto que os impulsiona em direção ao trabalho está sendo minada pelas próprias condições de trabalho e desvalorização profissional a que estão submetidos nesse ambiente. Mesmo os professores mais comprometidos com o CEI manifestam dúvidas em relação à continuidade do investimento afetivo na profissão, num futuro próximo. Estudo de Codo (1999) também discute o impacto que a atual situação social, econômica e cultural tem sobre os educadores, produzindo, muitas vezes, uma “perda de sentido” em relação ao próprio trabalho.

Considerações finais

Os enunciados dos profissionais possibilitaram-nos ter acesso a algumas de suas concepções sobre afeto e ao modo como essas concepções repercutiam em seu trabalho com as crianças. Identificamos diferentes concepções de afeto na fala dos profissionais e mesmo na fala de um mesmo profissional. Encontramos indícios que nos levaram a constatar primeiramente a presença de uma noção vaga de afeto, denotando mais um conjunto de qualidades de uma pessoa, compreendida como uma “doadora de afeto”. Identificamos também uma noção mais “epidérmica” de afeto, centrada no contato físico, pelo qual o educador propicia segurança à criança.

Destacou-se, ainda, uma tendência – predominante – em conceber o afeto como uma “qualidade das relações humanas”. Em diferentes momentos, os profissionais do CEI manifestaram a preocupação com a “qualidade” das relações entre os adultos e as crianças, no ambiente de trabalho. Ao discorrer sobre o afeto no relacionamento interpessoal, esses profissionais chamaram a atenção para valores que consideravam mais pertinentes a essas relações tanto entre as crianças como entre os adultos. Nesse sentido, ressaltaram a preocupação com o acolhimento do outro, com o respeito mútuo, com a confiança, a cooperação, a solidariedade e a união. Esse modo predominante de conceber o afeto expressa-se na maneira como esses profissionais encaminham a prática educativa: os projetos desenvolvidos no trabalho com as crianças têm sempre incluído, entre seus objetivos, o interesse em abordar aspectos das relações da criança com os outros, com os animais e consigo própria.

A análise de aspectos das relações estabelecidas pelos profissionais com o próprio trabalho permitiu abordar ainda uma outra faceta dos processos afetivos em jogo na configuração do trabalho pedagógico: uma noção de afeto em que se destaca uma *força motriz* ou *esfera motivante* dos pensamentos e das ações do sujeito no mundo; uma disposição do sujeito para a vida, para produzir, para construir e construir-se em sua relação com o seu trabalho.

Ressalta-se em ambas as possibilidades de abordagem do afeto, apontadas pela análise, o papel de aspectos históricos e culturais no delineamento das relações, da “qualidade” dessas relações no ambiente de trabalho e do investimento afetivo dos profissionais no que tange ao trabalho docente. No CEI, posições e papéis institucionalmente marcados, rituais e modos de funcionamento historicamente delimitados afetam e constituem os educadores.

As discussões sobre aspectos das interações estabelecidas no CEI, sobre as angústias e as expectativas dos profissionais acerca do trabalho, da profissão e da vida pessoal, permitem

aprofundar a reflexão a respeito do processo de produção de conhecimento sobre a própria prática, em especial do afeto e do trabalho pedagógico. Gatti (2003, p. 2), ao discorrer sobre a formação de professores, aponta: “Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivo e culturais.”

Nesse sentido, ambas as possibilidades de compreensão do afeto que mais se destacaram em nossas análises mostram-se férteis para pensarmos a sua participação no processo de produção de conhecimento de profissionais da educação a respeito de sua própria prática. Tanto o universo das relações sociais em que esses educadores estão inseridos quanto os motivos que os impulsionam ao exercício da profissão e à busca de reflexão e de aperfeiçoamento constante de sua prática necessitam ser levados em conta e problematizados em processos de formação. O homem é um ser de relações, constitui-se na relação com outros homens e a maneira como a dinâmica interativa delinea-se interfere em seu modo de conceber a realidade e a si próprio nesse contexto, bem como configura suas necessidades, desejos e vontade. Configura também seu modo de ver o trabalho docente, de se colocar nele e a energia mobilizada para o seu aperfeiçoamento.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ARANTES, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 109-128.

ARAÚJO, F. U. A dimensão afetiva na psique humana e a educação de valores. In: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-169.

AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. T0707185822605.

CHAUÍ, M. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. 2. ed., São Paulo: Moderna, 1995.

CODO, W. (coodernador). **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador**. 2ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FERNANDES, S. C. L. Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos profissionais da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. T0701120987718.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 71-88.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p. 191-204, 2003. Disponível em <[http:// http: www.scielo.php?script=sc:_arttext&pid=S0100-15742003000200010& Ing+em&nrm+ isso](http://www.scielo.php?script=sc:_arttext&pid=S0100-15742003000200010&Ing+em&nrm+isso)>. Acesso em: 19 fev. 2006.

LA TAILLE, Y. **Vergonha: a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus. p. 29-41.

OLIVEIRA, I.M. **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2006, Domingos Martins. **Anais...** Marília: ABPPE, 2006. v. 1. p. 1-11.

OLIVEIRA, M., K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V., A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

PINO, A . Afetividade e vida de relação. 1998 Texto do curso “Seminários Avançados em Psicologia da Educação” oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Campinas, 1998.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.