

AFETIVIDADE E RESISTÊNCIA: O LUGAR DAS EMOÇÕES NA DESCOLONIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jennyffer Mayrla Silva Bezerra ¹

Erica Dias Lima ²

Renata do Nascimento Silva ³

Suziane Silva Santos ⁴

RESUMO

Este estudo propõe uma análise sobre a afetividade enquanto dimensão essencial de resistência frente às práticas educativas de caráter mecanicista na educação infantil. As emoções ainda são frequentemente negligenciadas no contexto educacional, apesar de exercerem um papel fundamental na formação integral da criança. Reconhecê-las e valorizá-las contribui para a construção de práticas pedagógicas mais humanas e descolonizadoras. A pesquisa parte do reconhecimento de que ainda predominam, nas instituições de Educação Infantil, modelos pedagógicos padronizados e reprodução de currículos engessados. Tais práticas desconsideram as individualidades das crianças, reduzindo os métodos educativos a atos mecanizados e pouco sensíveis às reais necessidades da infância. O estudo tem como objetivo analisar de que forma a afetividade pode se constituir como elemento de resistência ao ensino despersonalizado na educação infantil. Para isso, utiliza-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, com base em autores como Ariès (1981), Kramer (2006), Koch e Fleuri (2019), Miguel (2005), Santos (2007), Vygotsky (2003) e Wallon (1995), articulada a um estudo de caso e a uma análise qualitativa de práticas pedagógicas observadas em instituições de Educação Infantil no médio sertão Alagoano. Os resultados mostram que a afetividade se manifesta nas práticas de ensino através da escuta ativa, do acolhimento e da valorização das experiências das crianças. Por outro lado, as abordagens mecanicistas costumam causar desmotivação, insegurança e enfraquecimento dos laços sociais. Foram encontrados exemplos de práticas afetivas que desafiam o modelo técnico, como rodas de conversa, brincadeiras simbólicas e projetos que consideram os interesses do grupo. Contudo, também surgiram contradições e desafios, como a dificuldade em deixar de lado a lógica do controle e da produtividade. Pode-se concluir que a afetividade, ao ser vista como um elemento fundamental na prática pedagógica, ajuda a criar uma educação mais humana, sensível e crítica, tornando-se um caminho valioso para desenvolver práticas que sejam descolonizadoras e emancipadoras na infância.

Palavras-chave: Afetividade, Educação Infantil, Infância, Práticas Mecanicistas, Processo Educativo.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, jennyffer@alunos.uneal.edu.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, ericalima@alunos.uneal.edu.br;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, renata.silva4@alunos.uneal.edu.br;

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL suziane@alunos.uneal.edu.br;



INTRODUÇÃO

A afetividade, enquanto componente indissociável do desenvolvimento humano, desempenha papel central na construção das práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil. No entanto, nota-se ainda a presença de modelos educativos de caráter mecanicista, centrados na transmissão de conteúdos e na homogeneização das vivências infantis. Essa abordagem restringe a vivência plena da infância e reduz o processo educativo a ações padronizadas e sem vínculo com o contexto social das crianças. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre a afetividade como possibilidade para a construção de práticas pedagógicas críticas, sensíveis e comprometidas com uma perspectiva descolonizadora no campo da Educação Infantil.

A pertinência dessa reflexão está vinculada à necessidade de superar concepções pedagógicas que desconsideram a pluralidade cultural e a dimensão afetiva presentes nas infâncias. Ao privilegiar métodos padronizados, a escola tende a desconsiderar a singularidade dos sujeitos e a reproduzir lógicas coloniais que invisibilizam saberes locais e experiências socialmente marginalizadas. Assim, reconhecer a afetividade como princípio norteador das práticas educativas implica compreender seu papel essencial na valorização da diversidade, no fortalecimento das relações interpessoais e na promoção de uma educação integral voltada ao protagonismo infantil.

O objetivo central da pesquisa é analisar de que forma a afetividade se constitui como elemento de resistência frente às práticas mecanicistas na Educação Infantil, articulando-a à perspectiva decolonial e às possibilidades de construção de práticas educativas emancipatórias.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e articulada a um estudo de caso realizado em Centros Municipais de Educação Infantil no médio sertão alagoano, no qual a coleta de dados envolveu observações sistemáticas e registros em diário de campo, a partir da articulação entre teoria e prática.

A análise apresentada indica que a afetividade se evidencia nas práticas pedagógicas por meio da escuta sensível, do acolhimento e da valorização das vivências cotidianas das crianças, contribuindo para o estabelecimento de vínculos de confiança e para o fortalecimento de suas identidades. De modo oposto, abordagens pedagógicas pautadas em princípios tecnicistas acabam por reduzir o envolvimento das crianças e



comprometer a construção de vínculos sociais significativos estabelecidos no espaço educativo. Dessa forma, reconhecer a centralidade da afetividade na Educação Infantil significa avançar na construção de práticas descolonizadoras que favoreçam uma educação crítica, reflexiva e emancipatória.

METODOLOGIA

O referido estudo está pautado em uma abordagem qualitativa, que favorece a compreensão crítica das práticas pedagógicas e das interações vivenciadas no contexto da Educação Infantil. Este trabalho surgiu das reflexões promovidas por meio do Grupo de Pesquisa “Infâncias, Bebês e Crianças (CNPq)”, cujas reuniões acontecem mensalmente, com eixos de estudos organizados por semestre. Em sua dinâmica, o grupo busca investigar diferentes temáticas relacionadas às infâncias, às diversidades e às práticas pedagógicas, incluindo estudos voltados à descolonização na América Latina, que problematizam as influências coloniais ainda presentes nos espaços escolares e discutem estratégias educacionais que dialoguem com os saberes locais, a pluralidade cultural e a centralidade das emoções no processo educativo.

Esses estudos têm permitido refletir sobre como a educação pode contribuir para a ruptura de práticas eurocêntricas, valorizando saberes historicamente marginalizados e promovendo uma educação comprometida com a dignidade das crianças. Nesse sentido, esse espaço de formação e reflexão coletiva, tem favorecido a integração entre teoria e prática, permitindo a discussão e a análise crítica de diversos conceitos, bem como a construção de conhecimentos alinhados às demandas educacionais. Nesse processo formativo, a afetividade constituiu-se como eixo central de análise, compreendida como dimensão essencial da prática pedagógica e como elemento de resistência frente às abordagens mecanicistas que se mantém enraizadas nas instituições de ensino.

Para fundamentar a investigação, foi utilizado como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica, a partir de referenciais teóricos que discutem a afetividade, a pedagogia decolonial e a centralidade das emoções nas práticas educativas, com base em autores como Ariès (1981), Kramer (2006), Koch e Fleuri (2019), Miguel (2005), Santos (2007), Vygotsky (2003) e Wallon (1995), articulada a um estudo de caso em dois CMEI's - Centro Municipal de Educação Infantil, localizados no médio sertão alagoano.



O estudo de caso foi realizado a partir de observações sistemáticas do cotidiano, realizadas em duas turmas com crianças de 3 anos, efetuadas duas vezes por semana, durante o período de 2 meses, no qual foram registradas em diário de campo, com foco nas interações entre professoras e crianças, onde emergiram situações marcadas pelo acolhimento, pela escuta sensível e pelo reconhecimento das vivências da infância. A pesquisa contemplou registros pedagógicos institucionais, com ênfase no diário de bordo, que forneceu subsídios relevantes para a compreensão das intencionalidades presentes nas práticas educativas.

A análise dos dados foi conduzida sob uma perspectiva crítico-reflexiva, sustentada pela articulação entre teoria e prática, de modo a evidenciar como a afetividade se apresenta como resistência ao ensino mecanicista, destacando-se como elemento fundamental na descolonização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A afetividade no contexto educacional é entendida como parte indissociável do desenvolvimento humano, especialmente na infância. Essa dimensão está ligada tanto ao processo cognitivo quanto ao motor, formando um conjunto que sustenta a aprendizagem. Wallon (1995) destaca que “a afetividade é fator central do desenvolvimento, articulando-se de modo indissociável ao movimento e à inteligência” (p. 128). Essa perspectiva mostra que não existe separação entre emoção e pensamento, mas uma integração que fortalece as capacidades infantis de compreender e interagir com o mundo.

Vygotsky (2003) aprofunda essa visão ao analisar a relação entre emoção, cognição e desenvolvimento social da criança. O autor argumenta que as funções psicológicas superiores emergem da interação social, sendo as emoções parte constitutiva desse processo. Nesse sentido, afirma: “A emoção não apenas acompanha o pensamento, mas também o orienta e o sustenta, configurando-se como parte essencial da atividade consciente” (VYGOTSKY, 2003, p. 105).

Reconhecer a presença das emoções no espaço escolar significa admitir que elas interferem diretamente na motivação, na curiosidade e na maneira como a criança constrói conhecimento. Dessa forma, compreender e lidar com essas emoções permite ao professor ajustar estratégias de ensino, criar um ambiente mais acolhedor e favorecer



relações mais respeitosas entre os alunos, contribuindo para um aprendizado mais consistente e significativo.

Por outro lado, práticas educativas pautadas em métodos mecanizados têm sido alvo de críticas por não levarem em conta a complexidade do processo de aprendizagem. Kramer (2006) observa que a escola tradicional “homogeneiza as práticas pedagógicas, reduzindo o sujeito a um receptor passivo de conteúdos” (p. 47). Essa concepção mecanicista limita o papel da criança, colocando-a em uma posição de passividade. Santos (2007) complementa essa crítica ao afirmar que: “a pedagogia que se fundamenta em técnicas de reprodução de saberes perpetua uma lógica de colonização do pensamento, negligenciando a liberdade e a criatividade” (p. 89).

Esse cenário evidencia a necessidade de superar práticas padronizadas e propor experiências pedagógicas que respeitem as singularidades de cada criança, favorecendo sua autonomia e criatividade.

Conforme Miguel (2005, p. 50), uma educação decolonial, descolonizadora “[...] não deveria ver os processos de escolarização orientados por e para um propósito de unidade nacional ou de unidade na diversidade em nome de qualquer argumento.” Nesse sentido, a perspectiva decolonial defende que a escolarização não se limite a uma identidade única ou hegemônica, mas que se configure como espaço aberto ao reconhecimento das múltiplas vozes, trajetórias e saberes presentes nos sujeitos envolvidos.

A partir das ideias de Koch e Fleuri (2019, p. 40), torna-se “[...] necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da ‘universalidade’ das ‘ciências’ e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas”. Essa abordagem enfatiza a diversidade de saberes e problematiza as hierarquias historicamente estabelecidas pelo paradigma colonial. No contexto da educação infantil, implica compreender a escola como um espaço de aprendizagem da criança, onde as ações pedagógicas são orientadas com intencionalidade educativa.

A Educação Infantil, nesse contexto, assume papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contemplando dimensões emocionais, sociais, cognitivas e físicas. A análise histórica realizada por Ariès (1981) demonstra que a infância passou por mudanças significativas em sua compreensão social, deixando de ser vista como fase preparatória para a vida adulta e adquirindo status de período com características próprias. Esse reconhecimento foi ampliado em documentos oficiais,



como a Base Nacional Comum Curricular, que estabelece que a Educação Infantil deve integrar cuidado e educação, de modo a promover aprendizagens que considerem a afetividade. De acordo com o documento, “a aprendizagem se dá nas interações e brincadeiras, nas quais as emoções, os sentimentos e os vínculos afetivos têm papel estruturante” (BRASIL, 2017, p. 38).

Essa compreensão abre caminho para pensar a afetividade como prática de resistência. Santos (2007) indica que a pedagogia descolonizadora se constrói em oposição aos modelos técnicos e autoritários, buscando a valorização das dimensões humanas e culturais do sujeito. Nessa perspectiva, a afetividade não se limita a uma dimensão individual, mas se converte em estratégia política e pedagógica que reforça a humanização. Freire contribui dizendo que “Não é possível ensinar sem esse compromisso com a humanização, que se realiza na relação de afeto, de confiança e de esperança entre educador e educando” (1996, p. 68).

As abordagens pedagógicas orientadas por uma perspectiva decolonial visam dar visibilidade e legitimidade a vozes e afetos historicamente marginalizados, constituindo-se como uma intervenção política e social na constituição da infância. Ao romper com os modelos tradicionais voltados à eficiência e à padronização, essas práticas configuram o espaço escolar como um território de reflexão, valorizando a criança como sujeito pleno de direitos e participante ativo de seu processo de desenvolvimento.

Dessa forma, a afetividade na Educação Infantil funciona como base para a formação da criança, superando práticas mecânicas e considerando as diferenças entre elas. Também cumpre função política, oferecendo alternativas às práticas despersonalizadas e orientando para um ensino centrado no cuidado e na relação. Valorizar a afetividade envolve observar as interações diárias, apoiar o desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das práticas pedagógicas observadas em dois CMEI's do Médio Sertão alagoano revela que a afetividade e decolonialidade manifestam-se como uma das bases centrais no processo educativo, constituindo-se não apenas como um recurso didático, mas também como uma dimensão de resistência frente às práticas mecanicistas ainda presentes na Educação Infantil.



O estudo de caso foi desenvolvido a partir de observações do cotidiano escolar, realizadas em duas turmas formadas por crianças de três anos de idade. As observações aconteceram duas vezes por semana, durante dois meses, resultando em registros que permitiram acompanhar as interações entre professoras e crianças em diferentes momentos da rotina pedagógica.

Durante esse período, as observações foram anotadas em um diário de campo, que possibilitou registrar de forma detalhada as práticas e situações do dia a dia. A análise desses registros mostrou a presença de práticas baseadas no acolhimento, na escuta e no reconhecimento das experiências das crianças. Esses aspectos revelam um ambiente educativo onde a afetividade e o respeito à diversidade fazem parte do processo pedagógico. Assim, as práticas observadas indicam que a mediação das professoras, guiada pela afetividade e pela intenção pedagógica, promove experiências de aprendizagem que vão além do ensino de conteúdos, alcançando também dimensões éticas e culturais.

Em uma das práticas observadas é perceptível que a afetividade surge como algo indispensável do processo educativo, especialmente, para a valorização da identidade, tendo em vista, que a professora dessa turma, ao iniciar o trabalho em cima do projeto identidade, utiliza o cabelo como um ponto de partida. Ela compreende que o cabelo é mais do que uma parte física do corpo humano, se constitui também, como uma linguagem, um meio de expressão e símbolo de resistência cultural.

Partindo dessa ideia, é notório que a docente busca cultivar na infância a valorização que muitos adultos negros redescobriram e ressignificaram apenas na vida adulta. A abordagem da temática é feita de forma sutil, haja vista, que trata-se de um assunto complexo. Entretanto, é algo extremamente importante e que, de fato, faz diferença na vida e no cotidiano das crianças.

Ainda dentro desse contexto, a professora propõe a utilização da literatura infantil como um ponto de partida para iniciar essas conversas. A literatura infantil é uma poderosa ferramenta de transformação e, quando utilizada com intencionalidade, pode se tornar uma ponte significativa para discussões acerca da identidade, diversidade e pertencimento desde a primeira infância. É com essa premissa que se desenrola uma proposta inovadora, que buscou desconstruir narrativas hegemônicas e valorizar a cultura e a estética negra.



A ação pedagógica da docente, teve início com um movimento fundamental: a roda de conversa. Ao criar um espaço de afetividade através de perguntas sobre o dia a dia das crianças, a professora estabeleceu um vínculo emocional necessário para abordar temas mais profundos. Esse laço de confiança é o alicerce para que as crianças se sintam seguras para receber e refletir sobre novas narrativas.

Em seguida, o foco se voltou para a valorização negra através da contação de histórias. A escolha não foi aleatória. Em vez do conto tradicional, foi apresentada uma adaptação da história da “Branca de Neve”, a opção por adaptar um conto canônico substituindo a “etimologia branca”, por uma versão que celebra a cultura negra com linguagem apropriada é um ato de análise e prática decolonial. O conto da Branca de Neve em uma perspectiva decolonial é fundamentalmente uma rejeição da estética eurocêntrica e dos padrões de beleza coloniais, transformando a narrativa para celebrar a diversidade e o protagonismo de corpo e culturas historicamente marginalizados.

Diante desse pressuposto, não se trata apenas de mudar a cor de pele da personagem, mas de descolonizar o próprio conceito de beleza e poder que a história original perpetua. Ela explicou que a rejeição do “Branca como a neve”: o nome e a descrição da personagem central, adaptou a versão “Betina”, não exaltaria a brancura como sinônimo de pureza ou padrão máximo de beleza. Pelo contrário, a história celebraria as cores da terra, do sol e da ancestralidade, valorizando a pele escura, os cabelos crespos e cacheados e os traços fenotípicos não-europeus. O espelho mágico decolonial: o espelho não perguntaria: “quem é a mais bela do reino?”, mas sim: “quem é a mais justa, a mais sábia ou a mais conectada a sua comunidade?”. O espelho que é dispositivo de vigilância, passaria a valorizar a subjetividade, a autonomia e a ética e não apenas a aparência. A rainha má não lutaria por um padrão estético, mas pelo poder político e econômico, desconstruindo assim, padrões de beleza da branquitude.

Dessa forma, uma análise decolonial dos contos tradicionais, como a "Branca de Neve", questiona, os Padrões Estéticos Eurocêtricos: Como a narrativa original, e sua propagação, contribui para a manutenção de estruturas de poder coloniais, perpetuando ideais de "branca" e "beleza" que reforçam hierarquias raciais. Assim como questiona as origens e o processo pelo qual versões colonizadoras se tornaram as únicas aceitas e disseminadas. Foi notório também o quanto a afetividade se revela na linguagem utilizada. A professora durante o momento de banho, evitava expressões de que o cabelo cacheado/crespo é “difícil de pentear” ou a dualidade ainda existente em espaços



educativos como: “cabelo bom” e “cabelo ruim”. A escolha de palavras carregadas de afeto e significado colaboram diretamente para a formação da autoestima da criança.

Em uma outra prática observada, um dos momentos mais ricos da prática decolonial foi um momento de brincadeira de faz de conta. É importante destacar, que o espaço de brincadeiras também é transformado pela representatividade, bem como, pela afetividade, pois durante esses momentos, nota-se a presença de bonecas negras e com cabelos cacheados ou crespos. A professora criava um espaço de brincadeira através de uma narrativa de celebração ao cabelo crespo e cacheado. Em vez de ser um obstáculo ou um traço ignorado, o cabelo seria um veículo de expressão, um símbolo de herança cultural e um ato de resistência. Ela brincava junto com as crianças de criar penteados nas bonecas e bonecos negros, valorizando os penteados (tranças, dreadlocks, afro puffs) como linguagem e arte, ensinando a aceitação e o amor-próprio desde a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas observadas no CMEI do médio sertão alagoano revelam a capacidade transformadora de uma educação que atrela afetividade e decolonialidade como um dos pilares essenciais do processo educativo. A professora observada demonstra, por meio de gestos, palavras e práticas pedagógicas, que o ensinar na Educação Infantil vai além de seguir um currículo ou métodos prontos, trata-se de um exercício constante de reconhecimento, acolhimento e valorização da identidade de cada criança. Quando ela aborda o cabelo como um elemento simbólico e cultural, rompe com narrativas coloniais que, por muito tempo, inferiorizou os padrões e a cultura negra. Ou seja, ela abre espaço para que as crianças se reconheçam e se sintam pertencidas e representadas com sua própria identidade, dentro do ambiente escolar.

Tais práticas demonstram que o ato de ensinar pode e deve ser também um ato político e de resistência. Sendo assim, a afetividade não se reduz apenas aos vínculos emocionais, mas também como uma ferramenta pedagógica de grande valia, capaz de construir pontes entre o conhecimento e a realidade de cada criança.

A decolonialidade, por sua vez, atravessa a prática pedagógica ao questionar e levantar narrativas e saberes impostos pela visão eurocêntrica. O CMEI observado, por meio de sua docente, busca desconstruir em seu currículo, com a hegemonia cultural e epistemológica ao colocar a cultura africana no centro do processo de ensino-aprendizagem, por meio de um projeto que não se limita a um estudo vago,



porém, minucioso acerca do continente, explorando a sua origem e diversidade como um todo.

As práticas observadas da docente ultrapassam a superficialidade de um estudo sobre a cultura africana e se constitui como uma proposta de reeducação do olhar, tanto das crianças quanto da prática docente. Essas ações pedagógicas, constrói um espaço educativo em que a representatividade se torna algo natural e cotidiano.

Dessa forma, constata-se que práticas como essas são fundamentais para o avanço de uma educação antirracista, humanizada e sensível às singularidades de cada sujeito. Ao ensinar com afeto e intencionalidade, a professora não apenas compartilha saberes, mas também planta nas crianças a semente do respeito, do orgulho e da valorização de suas origens.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Zenilde Durli; FLEURI, Reinaldo Matias. **Pedagogias decoloniais: saberes e práticas insurgentes de resistência e reexistência**. Curitiba: Appris, 2019.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MIGUEL, Luis Felipe. **A descolonização do saber: política e epistemologia na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

