



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MEIRILENE DOS SANTOS ARAÚJO BARBOSA

AS INTERAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS NA VISÃO
DOS PROFESSORES DE CRECHE DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA:
UM ESTUDO DE CASO

FORTALEZA
2015

MEIRILENE DOS SANTOS ARAÚJO BARBOSA

**AS INTERAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS NA VISÃO
DOS PROFESSORES DE CRECHE DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA:
UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Sandra Maria de Oliveira Schramm.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

B21i Barbosa, Meirilene dos Santos Araújo.
As interações entre adultos e crianças na visão dos professores de creche da rede municipal de Fortaleza: um estudo de caso. /Meirilene dos Santos Araújo Barbosa. – 2015.

69 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Especialização em Docência na Educação Infantil, Fortaleza, 2015.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Maria de Oliveira Schramm.

1. Educação de crianças. 2. Aprendizagem. 3. Educação afetiva. I. Título.

MEIRILENE DOS SANTOS ARAÚJO BARBOSA

**AS INTERAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS NA VISÃO
DOS PROFESSORES DE CRECHE DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA:
UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Sandra Maria de Oliveira Schramm.

Aprovada em: 23/05/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Sandra Maria de Oliveira Schramm (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Me. Jorgiana Ricardo Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus queridos pais, Aurinilo Silva Araújo e Maria José dos Santos Araújo, que sempre foram entusiastas de meus sonhos e de minha capacidade, mesmo nos momentos mais difíceis.

À Sara dos Santos Araújo Barbosa, minha amada filha, que precisou aos sete anos de idade compreender, torcer e colaborar com abnegações, incentivos e orações para que sua mãe conseguisse realizar este sonho.

A João Batista da Silva Barbosa, meu esposo, pela compreensão, colaboração e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Deus pela concessão desse sonho, pois sem a sua misericórdia nada disso seria possível.

Às minhas amigas do curso, especialmente da turma 2, pelas interações que me possibilitaram reflexões e avanços.

Ao meu grupo de estudo: Julia Teobaldo, Janaína Paula e Jocerlânia Bispo tanto pelo que juntas aprendemos como pelo vínculo que construímos.

Aos amigos próximos que acompanharam o sério problema de saúde que precisei enfrentar na reta final deste curso e mesmo assim incentivaram-me a prosseguir. Obrigada por acreditar.

Aos competentíssimos professores do curso, que zelaram de maneira primorosa não só por nosso conhecimento, mas especialmente por nosso compromisso e movimento de melhoria de nossas práticas.

À minha orientadora Sandra Schramm, pela paciência, atenção e carinho a mim dispensados, não só como cursista, mas como ser humano. Sua persistência em acreditar fez a diferença.

À minha equipe de trabalho do Distrito Educacional 6, pela cumplicidade no compromisso de contribuir para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas com as crianças da Educação Infantil.

Às professoras Agostinha e Esther¹, sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade, compromisso e seriedade, bem como à coordenadora e aos demais profissionais da instituição pelo apoio incondicional.

A todos com quem tive a oportunidade de interagir no meu percurso histórico, que contribuíram para minha construção como ser humano, social, cultural, emocional, coletivo e individual.

¹ Nomes fictícios no intuito de preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

“As interações criadas pelas crianças e seus professores, (...), não levam apenas à construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também à construção de uma ética, uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal.”

(Zilma de Oliveira)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as interações entre adultos e crianças na visão dos professores de creche da rede municipal de Fortaleza. Teve por motivação situações pessoais e profissionais de observação das práticas, que nos fizeram atribuir grande significado a essas interações. O referencial teórico baseia-se na teoria sócio-histórica de Vygotsky (2007), incluindo outros autores. Os procedimentos metodológicos englobaram uma pesquisa de campo em uma perspectiva “estudo de caso”, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados: a entrevista, instrumento que busca coletar a opinião dos atores envolvidos na pesquisa, e análise de cenas. Os resultados encontrados revelam que os professores identificam as práticas tradicionais que desconsideram a competência da criança e seus direitos, julgando fazer parte da história da Educação Infantil; no entanto reconhecem que tais práticas não mais são aceitáveis ao contexto atual, tentando adequar seu dia a dia às novas exigências, o que ainda precisa ser melhor consolidado. Também mostram que ainda se fazem necessários mais estudos e reflexões para uma melhor compreensão e incorporação dos princípios éticos, políticos e estéticos na conduta do professor, como referência de interação entre as crianças. Verificamos que às interações, as professoras atribuem a ampliação dos conhecimentos das crianças, o favorecimento de sua expressão e criatividade, a influência da afetividade para a criança na construção de si mesma. E ainda que as professoras apontam o acesso aos materiais, a necessidade de estudos e atualização e a discussão com seus pares no contexto de trabalho e na formação continuada em nível de especialização e dos cursos oferecidos pela prefeitura, como possibilidades que contribuirão para a constante evolução da qualidade das interações no contexto de suas práticas. Considera-se, por fim, que para que ocorra no grupo docente da Educação Infantil um progressivo avanço das concepções, da identidade, das práticas com as crianças, do reconhecimento da importância da relação entre as interações sociais no ambiente institucional e no desenvolvimento infantil, faz-se urgente que esse processo seja impulsionado de maneira significativa tanto pelas instâncias educativas quanto pelas políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Interações. Professor de Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aims at studying the interactions between adults and children through the view of the daycare of teachers from the network of the city of Fortaleza, Ceará. It was motivated by personal situations and professional observation of practices that made us attach great significance to these interactions. The theoretical framework is based on the socio-historical theory Vygotsky (2007), including other authors. The methodological procedures encompassed a field research in a perspective "case study", being used as a data collection instrument: scene analysis and the interview, instrument which seeks to gather the views of stakeholders involved in the research. The results showed that teachers identify traditional practices that disregard the competence of children and their rights, judging part of the history of early childhood education; however acknowledge that such practices are no longer acceptable to the current context, trying to adapt their daily lives to the new requirements, which should be further consolidated. They also show that there is still the need for more study and reflection for a better understanding and incorporation of ethical, political and aesthetic principles in the conduct of the teacher, as a reference interaction among children. We found, in regard to interactions, that the teachers attribute the expansion of knowledge of children, favoring their expression and creativity, the influence of affection for the child in building himself. And although the teachers point access to materials, the need to study and update and discussion with their peers in the work context and continuing education at the level of specialization and courses offered by the city, as possibilities that will contribute to the constant evolution the quality of interactions in the context of their practices. It is considered, finally, that to occur in the teaching group of early childhood education a progressive advancement of ideas, identity, practices with children, recognizing the importance of the relationship among social interactions in the institutional environment and child development, It is urgent that this process is driven significantly both by the educational authorities as the educational policies.

Keywords: Early Childhood Education. Interactions. Early Childhood Teacher

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Quantidade de turmas e crianças do CEI “Educare” por sala em 2015.....	33
Quadro 2 Aspectos gerais do quadro funcional do CEI “Educare”.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEI	Centro de Educação Infantil
CIAR	Centro Internacional de Análise Relacional
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DE	Distrito Educacional
EM	Escola Municipal
INDIQUEI	Indicadores de Qualidade na Educação infantil
MEC	Ministério da Educação,
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1	A influência das concepções nas ações docentes.....	17
2.2	O surgimento da Educação Infantil.....	21
2.3	As contribuições dos estudos de Vygotsky.....	23
2.4	Os princípios orientadores da Educação Infantil.....	26
3	METODOLOGIA.....	30
3.1	Tipo de pesquisa.....	30
3.2	Cenário e sujeitos da pesquisa.....	32
3.3	Processo de geração e organização dos dados.....	36
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	40
4.1	A partir das entrevistas.....	40
4.1.1	As concepções apresentadas pelas professoras.....	40
4.1.1.1	As concepções de criança.....	40
4.1.1.2	As concepções de Educação Infantil de qualidade.....	43
4.1.1.3	As concepções do papel do professor da Educação Infantil.....	44
4.1.2	Os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil.....	44
4.1.3	Interações sociais e desenvolvimento infantil.....	46
4.1.4	O que as professoras apontam para o constante avanço da qualidade das interações no contexto de suas práticas.....	47
4.2	A partir das cenas.....	48
4.2.1	Cena 01.....	49
4.2.2	Cena 02.....	51
4.2.3	Cena 03.....	53
4.2.4	Cena 04.....	54
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	61
	APÊNDICE A – Termo de consentimento.....	64
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	65
	APÊNDICE C – Cenas para análise.....	67

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A libertação começa na consciência, a libertação se efetiva na prática histórica.”

(Leonardo Boff)

Educação Infantil de qualidade é uma meta que há muito se tem falado e discutido em nosso país. Sua garantia está legalmente explicitada na Constituição Federal de 1988: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...), inciso VII – garantia de padrão de qualidade” (capítulo III, seção I, artigo 206). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Título II, Artigo 3º, inciso IX), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, 2009) – Resolução 05/2009: “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. ” (Artigo 5º, parágrafo 1º), mas para que sua devida efetivação ocorra, ainda encontramos muitos desafios, pois a qualidade está necessariamente atrelada a condições de diferentes ordens, sejam conceituais, políticas, econômicas ou estruturais.

Em seus estudos sobre a qualidade em Educação Infantil no ensino espanhol, Miguel Zabalza (1998) apresenta três dimensões básicas para o que chama de desafio da qualidade, sendo estas: a qualidade vinculada aos valores, a qualidade vinculada à afetividade e a qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos seus usuários, explicitando que esta última adquire cada vez maior importância por fazer parte do que se entende como “qualidade de vida. ” Apresenta também o que considera como desafios específicos que a escola infantil precisa enfrentar na busca da qualidade, sejam eles:

1. O desenvolvimento institucional da escola infantil.
2. A fundamentação de um novo conceito de criança pequena como “sujeito” da educação.
3. A organização do currículo da Educação Infantil a partir dos dois pontos anteriores.
4. A revitalização profissional dos professores (as) de Educação Infantil. (ZABALZA, 1998, p.12)

Reservadas as peculiaridades do ensino espanhol, percebemos a contribuição dos estudos específicos de Zabalza sobre a qualidade na Educação

Infantil nas reflexões que fazemos sobre a evolução desse processo também em nosso contexto, municipal ou mesmo nacional.

No Brasil, foi realizado um trabalho sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef, que resultou na publicação, em 2009, de um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil: os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (INDIQUEI).

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil:

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (BRASIL, 2009b, p. 13)

O referido documento apresenta sete dimensões a serem consideradas pelas instituições, na “avaliação” dessa qualidade, sejam elas: dimensão planejamento institucional, dimensão multiplicidade de experiências e linguagens, dimensão interações, dimensão promoção da saúde, dimensão espaços, materiais e mobiliários, dimensão formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e dimensão cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Dentre elas, gostaria de destacar a dimensão das interações que aborda especificamente da interação entre adultos e crianças e entre crianças e crianças, tratando do respeito à dignidade, ao ritmo, à identidade, aos desejos, interesses, ideias, conquistas e produções infantis.

Tentando melhor compreender esse “recorte” da qualidade, mais necessariamente no que diz respeito a essas interações “professor-criança”, reporto-me, inicialmente, às minhas vivências pessoais, nas quais recordo do grande apreço que tinha por minha primeira professora (especialmente pelos elogios, admiração e afeto que a mim dispensava). Relembro, igualmente, que na mesma turma estudava meu irmão, um ano mais novo, o qual era comparado e tido como intelectualmente inferior por não ter o mesmo “rendimento”; fato esse que influenciou nossas histórias de vida: a mim de maneira positiva, mas a ele de maneira extremamente danosa. Essa experiência levou-me, desde muito cedo, a refletir acerca dos estilos de

interação que os adultos estabelecem com as crianças nos espaços de educação coletiva. Considera-se, portanto, que os impactos que esses estilos de interações podem provocar na vida das crianças são grandes, conferindo grande relevância ao tema em questão.

Pelas trocas afetivas e cognitivas que podemos ter com as crianças e que podem interferir significativamente em suas vidas, escolhi atuar profissionalmente – com grande interesse e entusiasmo – na Educação Infantil, mesmo tendo vivenciado diversas experiências na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental. Assim, atuei por sete anos como professora de Educação Infantil na escola pública e na escola privada, aqui em nosso Estado e no Rio Grande do Norte. Posteriormente, trabalhei por mais sete anos como coordenadora de creche na rede municipal de Fortaleza. Durante esse tempo, tive a oportunidade de participar de diversas formações em serviço e cursos que me possibilitaram rever meus conceitos e ampliar minha apropriação teórica, ajudando-me a identificar e superar gradativamente algumas fragilidades da minha formação inicial.

Atualmente, trabalhando como técnica da célula de Educação Infantil do Distrito Educacional 6, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, responsável pelo acompanhamento à formação continuada e às instituições de Educação Infantil da SER VI², percebo que em suas falas muitos professores conhecem as leis e diretrizes que regem essa etapa da educação, mas nas práticas que desenvolvem, ainda é grande a ocorrência de desrespeito aos princípios básicos do trabalho com crianças pequenas, mesmo que muitos nem se percebam assim agindo. Nas frequentes oportunidades de observação de práticas que tenho, entendo que, gradativamente, há um avanço nas práticas com as crianças, mas incomoda-me ver o quanto ainda há adultos que buscam controlar as crianças nos mais diversos aspectos, tais como movimentos, falas e até desejos.

Agora, com a oportunidade que venho tendo de realizar reflexões mais aprofundadas como aluna do curso de Especialização em Educação Infantil, percebo a chance de melhor estudar e compreender esse “fenômeno” contraditório a tantas conquistas legais as quais hoje as crianças têm direito (no sentido amplo do

² SER - Para facilitar na administração municipal, a cidade de Fortaleza está dividida em seis regiões intituladas de Secretaria Executiva Regional-SER, assim nomeadas: SER I, SER II, SER III, SER IV, SER V e SER VI. Além dessas Secretarias, Fortaleza conta ainda com a SER do Centro.

que significa essa palavra) tais como a expressão, a brincadeira, a escolha, entre outras, e no decorrente desenvolvimento (em todas as dimensões) das crianças.

Dessa forma, a maneira como as professoras interagem com as crianças é fundamental, inclusive, para a qualidade das interações que acontecerão entre elas, que poderão ser incentivadas e, conseqüentemente, enriquecidas ou o contrário.

Portanto, considerando que a dimensão interações entre adulto e criança impacta a dimensão interações entre crianças, o presente trabalho focará mais as interações entre adultos e crianças.

Em artigo científico denominado “Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação”, Rossetti-Ferreira, Amorim e Dilva, da Universidade de São Paulo, propõem que:

O tornar-se humano é marcado pela imersão permanente do homem em um mundo simbólico e em um processo social contínuo e compulsivo de dar e criar sentidos. Nas interações com os outros e com o mundo em um determinado momento e contexto sócio-histórico, o homem/a mulher constrói seus significados, suas relações e a si próprio (a) enquanto sujeito. Suas relações e seu acesso ao mundo são, pois, interceptados pelo outro da linguagem, imersos que estão em sua malha de significações. É a partir dessa malha que os captura, que os outros interpretam a criança desde antes do nascimento, lhe atribuem determinados papéis, têm para com ele/a determinadas expectativas, constroem para ela determinados contextos de desenvolvimento. Dessa maneira a constituem para o mundo, assim como constituem o mundo para ela. (ROSSETI-FERREIRA, 2000.).

Precisamos, portanto, no contexto da Educação Infantil, valorizar mais as interações, refletindo sobre a grande influência que têm para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. É o que nos propomos, a partir de algumas questões que nos parecem essenciais:

- O que pensam as professoras da creche sobre a relação entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento das crianças?
- O que as professoras entendem por criança e qual sua forma de desenvolvimento e aprendizagem?
- O que as professoras entendem por Educação Infantil de qualidade?
- O que compreendem por papel do professor na Educação Infantil?
- A professora reflete sobre os princípios éticos, políticos e estéticos como orientadores da sua prática pedagógica com as crianças?

- O que as professoras apontam para o constante avanço da qualidade das interações no contexto de suas práticas?

Elucidar estas questões é importante porque poderá contribuir para um aprofundamento dos conhecimentos sobre como os professores de creche pensam a relação entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento infantil, o que impacta os seus contextos de desenvolvimento, e na maneira como elas constroem e significam o mundo. Acredita-se que esses esforços contribuem para a efetivação não só de uma Educação Infantil de qualidade, mas de uma sociedade mais humana e democrática.

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa é: analisar que relações os professores de creche da rede municipal de Fortaleza estabelecem entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento infantil.

Para tanto apresento como objetivos específicos: identificar as concepções de professores de creche acerca de criança, Educação Infantil de qualidade e do papel da professora; examinar se há uma reflexão sobre os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil como orientadores das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças e perceber o que as professoras apontam para o constante avanço da qualidade das interações no contexto de suas práticas.

Este trabalho está organizado em cinco partes, a saber:

No capítulo de considerações iniciais, explicitamos um panorama geral sobre as motivações que me levaram a esta investigação.

No segundo, intitulado: Fundamentação teórica, discorreremos sobre as teorias do desenvolvimento e sua relação com as práticas pedagógicas. Apresentando um breve resgate histórico do surgimento da Educação Infantil, além disso enfatizamos as contribuições dos estudos de Vygotsky e discorreremos sobre os princípios orientadores da Educação Infantil.

No terceiro capítulo, a metodologia, falamos sobre o tipo da pesquisa, seu cenário e sujeitos, e do processo de geração e organização dos dados.

No capítulo seguinte, analisamos a compreensão dos professoras de creche de uma instituição pública de Educação Infantil – “CEI Educare” – acerca da relação entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento

das crianças e evidencio o que as professoras apontam como motivo para o constante avanço da qualidade das interações no contexto de suas práticas.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos algumas reflexões sobre a pesquisa, as dificuldades enfrentadas no percurso e os avanços obtidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”

Paulo Freire

As interações sociais que ocorrem no ambiente institucional influenciam significativamente no desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, a forma como o adulto se relaciona com a criança é fundamental para a qualidade, também, das interações que são estabelecidas entre as crianças, o que confere uma importância muito grande no poder desse tipo de interação. Oliveira nos chama a atenção para a importância dessas interações, não somente pelo aspecto da construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também pela “construção de uma ética, uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal” (OLIVEIRA, 2011. p. 208).

Com base na importância das interações para a construção do sujeito, é imprescindível estarmos atentos à intencionalidade das ações pedagógicas nas Instituições de Educação Infantil. É preciso pensar sobre como estão sendo promovidas essas interações, que fatores influenciam-nas e como é possível avançar no sentido de qualificar cada vez mais as práticas pedagógicas com as crianças. Para tanto, vamos discutir sobre o tema fazendo, inicialmente, uma relação entre a influência das concepções nas ações docentes. Também faremos um resgate histórico do surgimento da Educação Infantil, abordando os principais aspectos que influenciam nosso contexto atual, até chegarmos às contribuições de Vygotsky, que ampliam nossa compreensão, possibilitando maior consciência na tomada de decisões para a promoção de interações mais qualitativas, refletindo especialmente sobre o papel do professor mediador.

2.1. A influência das concepções nas ações docentes

No decorrer do processo histórico, podemos perceber a grande influência das teorias do desenvolvimento humano e suas implicações educacionais,

especialmente na maneira de conceber a criança e na forma de organização das ações pedagógicas.

Há três diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano, o **inatismo**, que valoriza os fatores genéticos e biológicos, o **ambientalismo**, que atribui ao ambiente a constituição das características humanas, e o **interacionismo**, que valoriza as interações do homem com o meio (BRASIL 2005; REGO, 2003.) No interacionismo, é ainda possível distinguir duas correntes teóricas: a teoria construtivista de Jean Piaget e a teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky e Wallon (BRASIL, 2005)

Historicamente percebemos a grande influência dessas três abordagens nas ações concretas das professoras de Educação infantil no cotidiano. SCHRAMM afirma que “as concepções que temos de mundo e de infância determinam as práticas educativas destinadas às crianças. (2009, p. 12)”. Assim, as nossas crenças acerca de como as crianças aprendem e se desenvolvem norteiam a nossa ação direcionada a elas. Essas crenças, portanto, se explicitam na forma de tratar a criança, na maneira de conduzir nosso trabalho pedagógico, por exemplo.

É importante apontar que as diferentes concepções sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento não estão limitadas ao período histórico em que surgiram. Também se faz necessário enfatizar que essas concepções, muitas vezes, estão presentes de forma contraditória numa mesma pessoa, como destaca Charlot (1983 apud SCHRAMM, 2009, p. 112):

Nossa imagem contraditória da infância passa assim por ser a de um ser, em si, contraditório. Essas contradições que imputamos à natureza infantil são múltiplas. Podemos, entretanto, resumi-las em quatro fórmulas: a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora.

No contexto atual, os documentos que norteiam a Educação Infantil, tanto na esfera nacional (Resolução 05/2009- BRASIL, 2009 e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil - BRASIL, 2009) quanto na estadual (Orientações Curriculares para a Educação Infantil – CEARÁ, 2011) e mesmo na municipal (Proposta Pedagógica de Educação Infantil, FORTALEZA, 2009 e Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, FORTALEZA, 2015) explicitam uma clara intenção em evidenciar que as práticas devem considerar a criança como “centro do planejamento curricular”. Esses documentos também concordam que as práticas pedagógicas nas

instituições de Educação infantil devem estar fundamentadas em princípios éticos, políticos e estéticos, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Levando em consideração as necessidades específicas de educação, cuidado e aprendizagem das crianças e as conquistas legais expressas em documentos, como os que foram citados, podemos apontar a abordagem sóciointeracionista de Vygotsky (1896 – 1934) como a que está mais em consonância com as novas concepções de infância e de Educação Infantil contemporâneas. Julga-se, também, que as ideias desse autor são as que mais esclarecem o papel das interações sociais no desenvolvimento da criança, considerando-a um sujeito histórico.

Percebemos claramente que a concepção de criança, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI), tem base na perspectiva de Vygotsky, vejamos:

Art. 4º. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a)

Percebemos também as ideias de Vygotsky nas Diretrizes Municipais de Educação Infantil de Fortaleza, para o ano de 2015:

A criança é um sujeito histórico que está inserido em um determinado contexto social, possuidor de direitos, sejam eles humanos ou civis. Ela aprende e se desenvolve na interação com o meio sociocultural a partir das vivências cotidianas, sendo ativa na construção do conhecimento sobre si e sobre o mundo e na produção de cultura. (FORTALEZA, 2015.)

Essas concepções contemporâneas sobre criança e sobre a forma como elas aprendem e se desenvolvem, presentes nos documentos oficiais, parecem já ser do conhecimento das professoras e demais profissionais da Educação Infantil. Em termo de discurso, parece haver uma sintonia entre as ideias que estão nas leis e as que se apresentam nas falas dos professores. No entanto, há um descompasso em relação às ações, que ainda parecem muito distante de reconhecer a criança como sujeito de direitos e produtor de cultura, por exemplo. Uma ilustração desse fato aparece na pesquisa desenvolvida por Cruz (2008), no âmbito da Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil, realizada pela Campanha Nacional pelo

direito à Educação. A autora traz um dado preocupante ao analisar as falas de crianças de quatro anos que foram ouvidas em entrevistas:

(...); o que mais lhes desagrada nessas instituições relaciona-se aos comportamentos, às relações estabelecidas e às ações que acontecem entre elas, com destaque para a violência verbal ou física; atribuem aos adultos grande valorização da função escolar da creche / pré-escola (com destaque para o processo de aquisição da leitura e da escrita) e do seu papel de formadora de hábitos (...). (CRUZ, 2008, p. 303).

É inquietante constatar que apesar do conhecimento de leis e até mesmo de conhecimento de teorias (da psicologia, da educação, etc.), possibilitado na formação inicial e continuada de professores, as práticas desenvolvidas com as crianças estão ainda, em sua maioria, tão distantes de uma conduta de respeito a elas. Por que ainda é tão difícil possibilitar ou permitir maior iniciativa da criança pequena percebendo-a como sujeito competente?

Voli (1998) traz reflexões sobre o que denomina de “pedagogia nociva”, apresentando a forte influência que as experiências vivenciadas exercem na vida do adulto, assim alega que:

Não importa o nível social ou intelectual de cada um; de alguma forma todos fomos educados para não ser nós mesmos, e muitos poucos escapam dessa condição. Daí resulta a formação e utilização dos sentimentos de vergonha e de culpa, geração após geração, que permitem manipular o comportamento da criança e “moldá-la” para ser como a sociedade, os pais e a escola querem que seja. (VOLI, 1998, p. 111).

De fato, percebemos que, muitas vezes, ocorre um diretivismo excessivo ou uma dominação do adulto na perspectiva de “moldar as crianças”: “Aqui é do meu jeito”, “Quem manda na minha sala sou eu”. Numa perspectiva ambientalista, em que o adulto acredita ser capaz de ditar os modos de agir da criança, sem sequer perceber que, por assim agir, gera diferentes reações das crianças que acabam por criar seus mecanismos de defesa, como agentes reais que são de seu processo educativo.

A “pedagogia nociva” seria, portanto, pautada na chantagem, no medo, na vergonha, na necessidade de corresponder à expectativa e controle do outro e esta só se rompe a partir da vivência de situações de reflexão e interação que considere a perspectiva de si e do outro. Nesse sentido, percebemos como as interações são decisivas na construção do sujeito, de modo a propiciar-lhe maior ou menor possibilidade de rompimento às barreiras da dominação. Mas em que se pautam

essas práticas? Em que contexto surgem e porque até hoje predominam em muitos espaços, mesmo que de forma velada?

2.2. O surgimento da Educação Infantil

Discutindo o surgimento do “sentimento de infância”, expressão utilizada pelo historiador francês Philippe Ariès, e a partir das ideias do referido autor, Schramm (2010) aponta que o reconhecimento da particularidade infantil foi constituído por dois momentos: a paparicação e a preocupação moral:

Enquanto esse primeiro sentimento de infância – a paparicação – surgiu no meio familiar, o segundo – a preocupação moral – surgiu de eclesiásticos, homens da lei e de moralistas, preocupados com a disciplina das crianças e irritados com a paparicação. Esses idealizadores propõem separar as crianças dos adultos e pregam uma educação voltada para a disciplina e os costumes numa visão racional. (SCHRAMM, 2010, p.17).

Nas palavras do próprio Ariès:

A partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado das coisas (...). A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância, numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização. (2006, p. x).

Com base nesses estudos, percebemos que no surgimento da educação formal havia a clara intencionalidade do “adestramento” e da “disciplina”. Segundo Ariès (2006, p.117), no início da idade moderna instalava-se um “sistema disciplinar cada vez mais rigoroso”. Este autor ainda explicita que: “a preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século XVIII, e a história da disciplina escolar nos permite acompanhar a mudança da consciência coletiva nessa questão”. (ARIÈS, 2006, p.118).

Aqui no Brasil, os vestígios dessa compreensão acompanham a chegada dos jesuítas em 1545, pois é nesse período de “monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional” que tem início no Brasil a educação formal, no entanto,

(...) no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, tratava-se evidentemente de aculturação, já que as tradições e os costumes

que se buscam inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização. (SAVIANNI, 2011,p. 27)

Sobre esse processo de aculturação, Savianni cita Marx (1968), na compreensão que “para os jesuítas, a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto que as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio.” Assim os jesuítas formularam uma pedagogia que possibilitasse a imposição de suas ideias.

Esse contexto histórico que dá início à educação formal no Brasil é marcado por características que influenciam fortemente a “compreensão” de como deveriam se dar as práticas do ensino. De acordo com as pesquisas de Saviani sobre a “História das ideias pedagógicas no Brasil”, a influência da pedagogia tradicional, que inicia em 1549, perdura até 1947 com o predomínio da influência da pedagogia nova. Não temos aqui a pretensão de abreviar ou analisar esse período, mas de ratificar que as ideias que perduraram por quatrocentos anos de história em nosso país ainda hoje, quase setenta anos depois, exercem sua “lamentável” força, a ponto de gerar uma contradição entre o que conhecemos teoricamente e a dificuldade de corresponder, com nossas práticas pedagógicas, a esses conhecimentos, já que diferentes concepções convivem ao mesmo tempo.

Durante o século XX, muitos foram os avanços no campo dos conhecimentos sobre a criança, destacando-se positivamente os estudos de abordagem interacionista do suíço Jean William Fritz Piaget (1896-1980), Epistemologia Genética: a origem do conhecimento no homem, do russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), a origem das funções psicológicas superiores e do francês Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), estudo da pessoa completa. Essas discussões muito contribuíram para o avanço da compreensão que temos hoje sobre a criança e sua forma de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, para melhor tentar compreender esse fenômeno, resolvemos optar e recorrer às grandes contribuições de Vygotsky, que confere muita ênfase às interações sociais na sua teoria de desenvolvimento humano.

2.3. As contribuições dos estudos de Vygotsky

Como o homem torna-se verdadeiramente humano? O que o distingue dos animais? Como ele aprende e se desenvolve? Essas são questões fundamentais que guiaram muitos estudos e diferentes compreensões ao longo do desenvolvimento da própria psicologia. A partir do início do século XX, Vygotsky destaca-se como “o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa.” (Cole in VYGOTSKY, 2007).

De acordo com Bock (2001), essa vertente teórica da Psicologia Sócio-Histórica, que surgiu no início do século XX, chegou ao Brasil nos anos 80 através da psicologia social e da psicologia da educação, “ganhando rapidamente importância e espaço no meio acadêmico.” (BOCK, 2001. p. 86). A autora identifica alguns princípios da obra de Vygotsky, quais sejam:

- A compreensão das funções superiores do homem não pode ser alcançada pela psicologia animal, pois os animais não têm vida social e cultural.
- As funções superiores do homem não podem ser vistas apenas como resultado da maturação de um organismo que já possui, em potencial, tais capacidades.
- A linguagem e o pensamento humano têm origem social. A cultura faz parte do desenvolvimento humano e deve ser integrada ao estudo e à explicação das funções superiores.
- A consciência e o comportamento são aspectos integrados de uma unidade, não podendo ser isolados pela Psicologia. (BOCK, 2001. p. 87).

Rego afirma que Vygotsky deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, típicos da espécie humana: “o controle consciente do comportamento, a atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc.” (REGO, 2003. p.24).

Em seus estudos, Vygotsky argumentava sobre a importância das interações para o desenvolvimento dessas funções, pois percebia o homem como um ser social e, portanto, cultural. Assim, não poderia a compreensão de suas funções psicológicas superiores ser alcançada pelo mesmo caminho da psicologia animal ou pela maturação biológica, como apontavam os estudos à sua época. Ele percebia a transformação e o movimento dos fenômenos e reconhecia que esse

processo iniciava muito cedo, com o uso do instrumento e do símbolo, uma vez que atribuía à atividade simbólica “uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VYGOTSKY, 2007. p.11). Ainda, nas palavras do autor:

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2007, p.42).

Com essa percepção, Vygotsky realizou seus estudos sobre a formação social da mente, abrangendo o instrumento e o símbolo na criança, onde analisava a evolução da inteligência prática a partir do uso de instrumentos, reconhecendo o papel da experiência social a partir da imitação e do uso da fala a que atribuía uma função organizadora. Para ele, a relação entre o uso do instrumento e a fala afetam várias funções psicológicas, da seguinte forma:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 2007. p. 58).

Também Rego, (2003), afirma que:

(...) na perspectiva Vygotskyana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.).(2003, p. 62).

Vygotsky desenvolveu diversas implicações educacionais a partir de suas descobertas e perspectivas, dentre elas a interação entre aprendizado e desenvolvimento, o papel do brinquedo no desenvolvimento e a pré-história da linguagem escrita. Em meio a tais estudos, nos chama a atenção para esta pesquisa, a interação entre aprendizado e desenvolvimento, especialmente no que se refere aos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e mediação.

Ao tratar da teoria de Vygotsky, Bock afirma que para este, o desenvolvimento se dá de fora para dentro, explicitando que a criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos, a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura. Considera que em todas essas atividades está o outro, parceiro de todas as horas, e complementa que “são esses elementos apropriados do mundo exterior que possibilitam o desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano.” (BOCK, 2001, p. 124)

Ao discutir sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky descreve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

Vygotsky afirma ainda que aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Faz-se necessário, então, ao professor perceber o que a criança já consegue realizar sozinha e o que realiza com ajuda do outro. Cabem nesse processo a observação, o planejamento e especialmente a mediação, aqui compreendida como a intervenção, a colaboração de parceiros mais experientes da cultura. (REGO, 2003, p. 107).

Nessa perspectiva, Rego imprime ao professor uma função de extrema relevância, “(...) já que é o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento (REGO, 2003. p.115)”, o que irá lhe requerer a capacidade da escuta, da observação, do registro e da intervenção, pois a mediação do professor ainda deve se dar no sentido de propor diversas possibilidades de interações também entre o grupo de crianças, respeitando e valorizando as diferenças nas trocas que favorecem para além da ampliação das aprendizagens e das possibilidades de desenvolvimento, uma visão de mundo.

Por toda essa significativa contribuição que influencia e repercute tanto na psicologia como na educação, Vygotsky é, até hoje, considerado um dos mais importantes psicólogos do nosso século e sua obra impressiona, entre vários

aspectos, pela contemporaneidade. (REGO, 2003). Precisamos, então, buscar uma melhor apropriação dessa fundamentação que amplia expressivamente nossas possibilidades de compreensão e, conseqüentemente, de ação de modo que, ao refletirmos com mais propriedade sobre a importância das interações para o processo de humanização, poderemos promovê-las de maneira mais qualitativa, pois como afirma Rego:

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado. (2003, p. 118)

Perceber a necessidade de compreender melhor a importância das interações no contexto da Educação Infantil ajudará na validação e qualificação desse processo, favorecendo assim, a concretização efetiva de direitos das crianças já legalmente adquiridos. Esse é um processo que requer abertura, estudo, reflexão sobre a prática.

Precisamos acreditar em nossa capacidade de avançar. Precisamos fomentar discussões que sejam expressivas ao professor enquanto agente que pode ressignificar as interações com e entre as crianças. Não queremos, com isso, colocar apenas em suas mãos toda a responsabilidade de progresso na busca da qualidade, pois, como vimos inicialmente, a ela estão atreladas muitas dimensões, especialmente a política, mas queremos evidenciar um aspecto imprescindível que precisa ser mais visto e repensado o quanto antes, pois influencia a aprendizagem e desenvolvimento não apenas escolar, mas humano.

2.4. Os princípios orientadores da Educação Infantil

Um trabalho pedagógico a ser desenvolvido com crianças tão pequenas e que influencia de maneira extremamente considerável seu desenvolvimento humano e suas diversas aprendizagens precisa ser conduzido por uma compreensão que

respeite os princípios éticos, políticos e estéticos determinado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em seu artigo 6º, as DCNEI determinam que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009a)

Compreendendo que a proposta pedagógica de uma instituição é a sua identidade, ou seja, revela seu contexto, sua história, seus sonhos, seus desejos, suas crenças, seus valores e suas concepções (BRASIL, PROINFANTIL, 2005), e que deve “orientar sua ação dentro de um estilo cultural próprio” (OLIVEIRA, 2011, p. 184), acreditamos que o objetivo principal é a vivência concreta e cotidiana desses princípios, de modo que eles possam “saltar os muros da instituição”, numa perspectiva de que “(...) se as instituições de Educação Infantil enraízam-se em uma cultura, contribuem para transformar o contexto cultural.” (OLIVEIRA, 2011. p. 182).

Como então vivenciar esses princípios em nossas práticas cotidianas com as crianças? Como efetivá-los no contexto das vivências e experiências das práticas pedagógicas? Essas reflexões precisam ser presentes e constantes. Devem partir da necessidade de ressignificar a própria prática educativa, pois como afirma Craidy, “(...) quando se trata de crianças pequenas, nenhuma ação dos educadores é neutra” (CRAIDY, 2001. p. 9), assim estaremos trabalhando pela manutenção ou transformação de um sistema.

No entanto, por mais claros que estejam os princípios norteadores da Educação Infantil, sua efetivação ainda é um desafio para uma considerável parcela dos que com ela estão envolvidos, dentre estes, muitos professores. Não tanto pelo desconhecimento da existência desses princípios, mas, como alerta Oliveira, é preciso considerar que:

(...) os professores de Educação Infantil apropriam-se de modelos pedagógicos e de representações sociais - aprendidos em programa de formação profissional ou vividos em suas experiências pessoais - como elementos canalizadores das ações educativas, mas não os reveem criticamente nem os integram adequadamente ao seu cotidiano profissional.

Além disso, as várias perspectivas históricas de trabalho com as crianças já adotadas na área – recreacional dirigida, lúdico-expressivo-espontaneísta, aprendizado centrado em tarefas e outras – continuam convivendo na prática dos docentes. (2011. p. 182).

Para essa revisão crítica das práticas pedagógicas é preciso ter abertura, compromisso, estudos e propícios momentos de reflexão. Que possamos perceber a necessidade de avançar em nossas compreensões para favorecer efetivamente a tão sonhada transformação, melhoria e qualidade desejada por crianças e profissionais comprometidos.

Na tentativa de contribuir para expandir o acesso, a compreensão e a incorporação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no que se refere a seus conceitos e fundamentos, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, em parceria com a Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação, publica, em 2011, as Orientações Curriculares da Educação Infantil, propondo um “diálogo” com o documento nacional, uma “apresentação” das “novas” diretrizes, fazendo chegar essa publicação às mãos dos professores de todo o estado, inclusive, a todos os professores da rede municipal de Fortaleza no ano de 2011 e a todos os que participavam da formação continuada do PAIC – eixo Educação Infantil, no ano de 2014.

Ao tratar dos princípios, as Orientações Curriculares da SEDUC trazem questionamentos que pressupõem uma reflexão acerca dos seus significados, na tentativa de aproximação entre teoria e prática, lembrando ao professor a importância das práticas que os efetivem, de modo a:

- assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participarem das práticas educativas;
- valorizar as produções, individuais e coletivas das crianças;
- apoiar a conquista pelas crianças de autonomia para escolher brincadeiras e atividades e para a realização de cuidados pessoais diários; (...)
- possibilitar às crianças a expressão de seus sentimentos, ideias e questionamentos na busca do bem-estar coletivo e individual; (...)
- garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças e lhes proporcionar oportunidades para o domínio de conhecimentos básicos. (...)
- valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares em experiências diversificadas;
- organizar situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que as crianças já sabem, sem ameaçar-lhes a autoestima nem promover competitividade; (...) (CEARÁ, 2011. p. 33, 34 e 35)

Com orientações mais voltadas às ações cotidianas evidencia-se a intencionalidade de apropriação dos princípios por parte dos professores, pois o

trabalho educativo qualificado, intencional e consciente a ser realizado na Educação Infantil requer tomada de decisão, apropriação das novas formas de perceber a criança e, conseqüentemente, a modificação das práticas, especialmente na dimensão das interações com as crianças já que assumem um caráter formativo e exercem influência não só nas interações entre elas, mas na sua forma de perceber a si e ao mundo.

Na tentativa de compreender o modo como os professores de creche da rede municipal de Fortaleza percebem a relação entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento infantil, realizamos essa pesquisa, cuja metodologia utilizada apresentaremos a seguir.

3 METODOLOGIA

“Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão”.

(Guimarães Rosa)

Minayo afirma que “metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” (MINAYO, 1994. p. 14). Neste capítulo, então, buscaremos demarcar o nosso caminho, explicitando o tipo de pesquisa realizada, situando a intenção inicial e as necessárias modificações no percurso. Apresentaremos o cenário e os sujeitos participantes deste trabalho e também explicitaremos como aconteceu o processo de geração e organização dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Dada a natureza do tema investigado, as interações entre adultos e crianças na visão dos professores de creche da rede municipal de Fortaleza, e visando atingir os objetivos para este trabalho, optamos em realizar uma pesquisa caracterizada como de natureza qualitativa a qual, de acordo com Minayo (1994), trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, ou seja, com fenômenos humanos que fazem parte da realidade social.

Inicialmente, havíamos planejado um trabalho de campo com observação direta da prática de professores com a intencionalidade de perceber como se davam as interações entre estes e as crianças, no entanto, problemas de saúde enfrentados determinaram uma mudança de rumo. Assim, como estratégia metodológica, optamos por realizar um estudo de caso, complementado por meio de entrevista semiestruturada, individualmente com as professoras, utilizando um roteiro de perguntas para o registro das informações, uma vez que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 23), “o estudo de caso “qualitativo” (...) encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. ”

A escolha pela entrevista semiestruturada decorreu do fato de que o uso dessa técnica, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34) permite a utilização de um roteiro-guia flexível para conduzir as perguntas, realizando pausas e reconduzindo as questões à medida em que os dados vão surgindo criando, um clima de flexibilidade durante a entrevista e favorecendo a compreensão da comunicação não verbal, captando o discurso à luz de outras linguagens (ALVES, 2007). No entanto, possibilita também comparar alguns pontos de vista, favorecendo a compreensão de aspectos similares ou divergentes entre as professoras a respeito da temática pesquisada.

Alves explicita que os recursos utilizados variam consideravelmente em função do tipo de pesquisa adotado (ALVES, 2007), no nosso caso os recursos utilizados foram: formulário de entrevista semi-estruturada, a gravação em áudio e diário de campo descritivo e reflexivo.

A organização do formulário ocorreu a partir dos objetivos dessa pesquisa. Portanto, optamos por utilizar diversas questões, na tentativa de garantir que os mesmos pudessem ser atingidos. Ao final deste, também optamos em trazer relatos de práticas para que as professoras pudessem apresentar sua compreensão “prática” do tema investigado, uma vez que não foi possível a observação.

A opção de armazenar os dados obtidos pela gravação deu-se pela “vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986. p. 37), desta maneira, pudemos atentar para outros aspectos ainda destacados por Lüdke e André:

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (1986. p. 36)

Observar o que o corpo fala certamente nos ajuda a inferir entre o dito e o não dito. Essa sensibilidade em sentir como o outro está permite-nos também observar e qualificar a interação com os entrevistados, garantindo um clima de

confiança para que se expressem livremente (ALVES, 2007). No meu caso específico, para que me vejam nesse momento não como técnica do distrito de educação, mas como pesquisadora.

Outro recurso de registro das informações escolhido para esta pesquisa, que se configurou como importante para a coleta e análise dos dados, foi o diário de campo descritivo e reflexivo, onde tivemos a oportunidade de registrar as observações e considerações logo após a entrevista, de modo a não perder aspectos que consideramos relevantes.

3.2. Cenário e sujeitos da pesquisa

Realizamos esta pesquisa numa instituição pública de Educação Infantil de Fortaleza que atendesse crianças de creche por ser o nosso foco de interesse nesse trabalho. A instituição escolhida situa-se na SER VI, por ser minha área de atuação. Outro critério que levamos em consideração foi a proximidade da localização do CEI em relação à minha residência, pois como nos alertam Bogdan e Biklen (2006) a fonte de dados precisa ser facilmente acessível.

A instituição, que passaremos a chamar de “CEI Educare” está situada na periferia de Fortaleza e atende as demandas do bairro Jangurussu e região circunvizinha. As crianças atendidas³, em sua maioria, pertencem a famílias de baixa renda, cujo sustento é proveniente de trabalho autônomo no comércio, da prestação de serviço na construção civil e ainda de políticas assistencialistas do governo, como o bolsa família.

O espaço, construído em 2003, conta com aproximadamente 672m² distribuídos em quatro salas de 27,5m² cada e uma de 18,2m², que antes funcionava como uma pequena brinquedoteca, mas que foi transformada em sala de aula/atividades, devido à demanda em espera. Nesta sala é atendido um número menor de crianças (12 por turno). Ao lado das salas tem dois corredores externos, onde são realizadas algumas atividades ao ar livre. Tem ainda um pátio interno que funciona, em parte, como refeitório, uma sala de coordenação, onde também são acolhidos os professores durante o seu 1/3 de planejamento, um pequeno

³ Fonte: Proposta pedagógica da instituição. (de Jan. 2012)

almoxarifado e uma cozinha com uma pequena dispensa. Há dois banheiros para funcionários (um feminino e um masculino) e um único banheiro infantil com quatro sanitários, quatro chuveiros e três pias para atender a todas as crianças.

Quanto ao espaço externo, oferece em uma das laterais mais à frente um pequeno ambiente com areia e uma árvore. E nos fundos um espaço maior com mais árvores e alguns brinquedos (balanços, gangorras e pneus). É um ambiente muito acolhedor, embora não seja um espaço que atenda aos pré-requisitos dos parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.

Atualmente o CEI atende uma turma de Infantil I e duas turmas de Infantil II em horário integral, das 7 às 17 horas e quatro turmas de Infantil III em horário parcial, sendo duas pela manhã, das 07 às 11 horas e duas à tarde, das 13 às 17:00 horas, atendendo 117 crianças, organizadas por turma, conforme o quadro a seguir:

Quadro 01- Quantidade de turmas e crianças do “CEI “Educare” por sala.

SALAS	TURNO / TURMA / QUANTIDADE DE CRIANÇAS			IDADE DAS CRIANÇAS
	MANHÃ	TARDE	INTEGRAL	
1	-	-	I (16)	1 a 2 anos
2	-	-	II (20)	2 a 3 anos
3	-	-	II (20)	2 a 3 anos
4	III (17) ⁴	III (20)	-	3 a 4 anos
5 ⁵	III (12)	III (12)	-	3 a 4 anos
TOTAL / TURNO	29	32	56	-
TOTAL GERAL	117			-

Fonte: Diário de campo

A instituição conta com um quadro de vinte funcionários, dentre os quais há uma coordenadora, oito professoras, sendo quatro efetivas e quatro temporárias, cinco auxiliares educacionais, duas manipuladoras de alimentos, duas zeladoras e dois porteiros noturnos, sendo que a maioria desses funcionários trabalha oito horas por dia na instituição. A seguir, podemos perceber alguns aspectos do quadro funcional de forma mais detalhada:

⁴ O número de crianças do Infantil II e III atendido na rede é de 20 por turma, no entanto esta sala atende 17 por ter uma criança com necessidades educativas especiais.

⁵ Essa sala é menor, por isso o número de crianças atendidas é reduzido.

Quadro 02- Aspectos gerais do quadro funcional do “CEI Educare”.

FUNÇÃO	QUANTIDADE	CONTRATO ⁶			CH MÊS	ESCOLARIDADE	OBS / ESP.
		E	S	T			
Coordenador	1	X			200	A coordenadora, todas as professoras e auxiliares educacionais têm nível superior em Pedagogia	Educ. Infantil
Professores	8	X			200		Didática
		X			200		Psicopedagogia
		X			200		Psicomotricidade
		X			200		
			X		200		
			X		200		
			X		200		
			X		200		
Auxiliares Educacionais	5			X	220		
				X	220		
				X	220		
				X	220		
				X	220		
Manipuladores de alimentos	2			X	220	2 têm Ensino Médio completo	
				X	220		
Zeladores	2			X	220	3 têm Ensino Fundamental completo	
				X	220		
Porteiros noturnos	2			X	12/36	Ensino Médio	
				X	12/36		

Fonte: diário de campo

O primeiro contato se deu pessoalmente com a coordenadora, que se mostrou muito receptiva e acolhedora, uma vez que ela desenvolveu recentemente uma pesquisa em CEI em virtude de também estar concluindo a especialização em Educação Infantil, oferecida pela UFC em parceria com o MEC. Ela explicitou que tinha um grupo muito aberto e disponível.

A primeira visita à instituição ocorreu no dia 23 de março, das 8 às 10 horas. Fui muito bem recebida, porém como técnica do DE, uma vez que esta é uma das unidades que já havia acompanhado. A coordenadora estava presente, me apresentou às professoras que estavam no planejamento e propiciou um momento com o grupo para que eu falasse brevemente sobre a pesquisa. Todas as

⁶ Em contrato, leia-se: E - efetivo, S – substituto e T – terceirizado.

professoras se colocaram à disposição para participar, inclusive as temporárias que estavam presentes. Então, falei sobre a necessidade de um recorte, uma vez que ficaria impossível naquele momento trabalhar com um grupo tão grande e que, desse modo, utilizaríamos o critério de serem efetivas e estar pelo menos há dois anos na rede, de sorte que já pudessem ter passado pela formação continuada que é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o PAIC, eixo Educação Infantil. Ainda assim quatro se “encaixavam” no perfil.

Após a primeira conversa, passamos a ver com as professoras de modo geral qual dia seria melhor para realizar as entrevistas. Nessa oportunidade conversei ainda um pouco mais com a coordenadora que me disponibilizou a proposta pedagógica da instituição e conversou comigo sobre seu contexto de trabalho, evidenciando uma satisfação com o que consegue realizar com seu grupo, mesmo diante de tantas dificuldades.

No dia 26 de março retornei à instituição no horário das 12:30h às 15:30h. Conversei com a coordenadora sobre a necessidade de realizar um sorteio para escolha de duas professoras entre as quatro efetivas, devido – especialmente – ao curto espaço de tempo disponível para a conclusão do trabalho. Convém salientar que utilizamos nomes fictícios no decorrer da pesquisa como forma de proteger a identificação e privacidade das participantes, dentre as quais foram sorteadas “Agostinha” do Infantil II e “Esther” do Infantil III. Diante do fato, a coordenadora explicitou que Esther queria muito participar da pesquisa desde o primeiro momento, mas que estava de atestado médico. Diante de nossa corrida contra o tempo e sem saber quando Esther retornaria, resolvemos entrevistar Zélia, do Infantil I, com receio de que não desse tempo entrevistar Esther.

A coordenadora disponibilizou, então, uma mesa com duas cadeiras no espaço externo, com árvores, pois não seria utilizado naquele dia pelas crianças. Após a entrevista, Agostinha foi sensível ao perceber minha preocupação em não entrevistar a Esther pelo fato de dispor de pouco tempo e reiterou a disponibilidade de “Zélia” do Infantil I, que logo aceitou e também foi entrevistada.

No entanto, Esther retornou ao CEI, ainda não tão bem de saúde, preocupada em participar da pesquisa, o que nos impulsionou a voltarmos no dia 30 de março, das 8h às 10h para entrevistá-la, conversando com Zélia para agradecer sua disponibilidade e explicitando, mais uma vez o critério utilizado que, no caso, foi

o sorteio e a inviabilidade de ampliar o recorte da pesquisa mediante o curto tempo ainda disponível. Assim, para essa pesquisa, utilizamos as entrevistas de Agostinha e Esther, sobre quem detalharemos a seguir:

Professora Agostinha:

A professora Agostinha é pedagoga formada em uma universidade pública. É especialista em Psicopedagogia, casada, tem 34 anos e 1 filho, que inclusive estuda no CEI. Tem dez anos de experiência na educação, sendo cinco anos como supervisora escolar em Paracuru e cinco como professora do CEI, no qual está desde que entrou no município, por meio de concurso público. Atualmente atende uma turma de Infantil II, em horário integral.

Professora Esther:

A professora Esther é pedagoga, formada em uma universidade pública e é especialista em Psicomotricidade Relacional. É divorciada, tem 56 anos e dois filhos. tem cinco anos de experiência na educação, sendo todos estes neste CEI, onde entrou como professora efetiva, desde que passou no concurso público. Atualmente atende duas turmas de Infantil III, em período parcial, sendo uma pela manhã e outra à tarde.

3.3. Processo de geração e organização dos dados

O processo de geração de dados dessa pesquisa deu-se em três etapas. A primeira foi a elaboração do formulário de entrevista semiestruturada, que condensava os objetivos dessa pesquisa, formulando questões diversas de modo a propiciar a abordagem das questões que consideramos mais relevantes em nossa investigação, uma vez que não foi possível a observação em virtude do tempo disponível diante dos problemas enfrentados. Assim, com o suporte das leituras que fizeram parte da fundamentação teórica elaboramos o roteiro que foi melhorado significativamente pelas contribuições da orientadora Sandra, que nos chamou sempre a atenção no sentido de organizar as perguntas de modo a deixar os sujeitos da pesquisa o mais à vontade possível.

Considerando que “(...) o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 1994. p. 21), selecionamos para a segunda parte do instrumental, algumas situações reais para aguçar a expressão da opinião das professoras sobre as interações entre professor e crianças.

Inicialmente cogitamos trazer cenas observadas nos diversos contextos de práticas que acompanho, optando por quatro cenas que me chamaram muito a atenção, sendo duas de contextos que desrespeitam as necessidades e o interesse das crianças, e duas que aproximam-se das orientações éticas, políticas e estéticas contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. No entanto, por serem de professores de instituições diversas, dependeria de tempo até conseguir todas as autorizações, pois no caso as práticas que acompanhamos pela secretaria têm o sentido da reflexão junto ao professor e a tomada de decisões para a formação, mas não há um acordo para divulgação em outras instâncias.

Diante do desejo de trazer essas reflexões a partir de situações mais concretas, porém limitada pelas circunstâncias, mais uma vez pude contar com o apoio da professora Sandra Schramm, que me cedeu cenas⁷ autorizadas, captadas tanto por ela como por seus alunos de estágio da UECE, nas diversas instituições não só de Fortaleza, mas no estado do Ceará, na mesma perspectiva de percepção não só das dificuldades ou limitações, mas também dos avanços e possibilidades. Estas quatro cenas (ver Apêndice C) seriam lidas ao final das entrevistas, acompanhadas de dois questionamentos que possibilitassem reflexão e posicionamento das professoras.

A segunda etapa foi constituída pelas entrevistas realizadas. Desde o primeiro contato na instituição houve muita abertura, envolvimento e colaboração, no entanto, o fato de ser técnica do distrito trouxe algum receio percebido especialmente nas conversas informais, mesmo que em tom de brincadeira: “Vixe, e se eu não souber responder, num vô ficar mal na fita, não?” “Qual é o tema mesmo, pra eu poder estudar? (Risos)”.

⁷ Essas cenas, de qualquer forma, foram “adaptadas” e tiveram nomes trocados para preservar a identidade das instituições e profissionais.

Em razão do certo receio manifestado nos discursos das professoras, explicitarei que ali não estava como técnica, mas na condição de pesquisadora. Validei o objetivo em analisar que relações os professores de creche da rede municipal de Fortaleza estabelecem entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento infantil e não em diagnosticar ou classificar quem sabia mais ou menos sobre o tema. Também conversamos sobre a ética e o sigilo na pesquisa, lembrando o que nos orienta Alves:

Há uma série de requisitos para que uma entrevista se realize de maneira mais técnica. Dentre eles, pode-se citar: respeito ao entrevistado, bem como à sua cultura e aos seus valores; capacidade de ouvir atentamente e de estimular o entrevistado a falar; garantir um clima de confiança; para que ele se expresse livremente; e, ainda, garantir o sigilo profissional dos dados colhidos, preservando a identidade do entrevistado. (ALVES, 2007. p. 66)

A primeira entrevista ocorreu, conforme combinado previamente, na tarde do dia 26 de março. Primeiro conversamos com a professora da turma do Infantil II A. Antes de começar a entrevista propriamente dita, falamos mais uma vez sobre o tema e o objetivo e solicitei autorização da professora, por meio de um termo de consentimento, inclusive para gravar em áudio.

Iniciamos a entrevista às 13h30min. A professora mostrou-se aparentemente tranquila antes e durante a entrevista. Percebi que à medida que conversávamos, ambas íamos ficando mais à vontade, pois como afirmam Lüdke e André:

(...), é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (1986, p. 33)

Durante as respostas a algumas perguntas, a professora “Agostinha” chegou a sorrir e a se entusiasmar, principalmente quando nas questões se podia trazer a afetividade, que foi bem recorrente em sua fala. Essa entrevista durou 50 minutos e foi encerrada às 14h20min. Na conclusão da entrevista, e sabendo que a outra professora sorteada não estava presente, Agostinha teve a sensibilidade de perceber minha preocupação e me sugeriu convidar a professora Zélia do Infantil I.

Zélia então se disponibilizou e em conversa inicial, além de tratarmos do tema e objetivos da pesquisa, bem como do termo de consentimento, falamos sobre

o critério do sorteio, a partir do qual o correto seria entrevistar a professora Esther. E agradecemos sua contribuição, uma vez que Ester estava de atestado médico. Iniciamos a entrevista às 14h30min e percebemos que Zélia apresentou uma forma mais aligeirada em responder às questões colocadas. Durante a entrevista, ela pensava um pouco antes de responder às perguntas. Chegou a perguntar, em tom de brincadeira se poderia pegar seus apontamentos. Senti que num certo momento tentou ser o mais direta possível, demonstrando que estava achando longa a conversa. A entrevista com essa professora durou aproximadamente 40min e foi concluída às 15h10min. Agradei pela colaboração, e saí às 15h30min.

A professora Esther, que havia sido sorteada, mas estava de atestado, encaminhou mensagem ao saber que eu estava na instituição e cogitou ir, mesmo doente pelo seu compromisso em participar. Então retornei no dia 30 de março, para entrevistá-la, validando o seu empenho e interesse. Dessa vez, fui pelo horário da manhã, pois a professora considerava sua ausência nesse turno menos prejudicial às crianças, segundo ela no referido turno a turma, apresenta um ritmo mais tranquilo. Nesse dia a coordenadora, que está gestante, não estava presente devido a problemas de saúde, porém, fui muito bem recebida por todos, que prontamente se dispuseram a organizar o ambiente onde ocorreria a entrevista.

Iniciamos a entrevista com a professora meia hora após minha chegada, pois, devido à ausência da coordenadora, a professora realizou alguns ajustes com o grupo, pensando no bem-estar das crianças. Após a apresentação e assinatura do termo de consentimento, iniciamos às 8h30min a conversa que duraria 1 hora e 12 minutos. Durante essa entrevista, ficou evidente a empolgação da professora em conversar sobre o tema, mas algumas vezes, mesmo eu tentando deixá-la à vontade, ela mesma se cobrava: “Eu falo muito”, “Já estou falando demais.”.

Com o fim das entrevistas, agradei a todos pela receptividade e colaboração para o desenvolvimento do trabalho e novamente todos se disponibilizaram a ajudar no que fosse necessário.

A etapa de organização de dados foi realizada logo após as entrevistas, inicialmente com a retomada dos registros escritos a partir das mesmas, bem como da escuta atenta e transcrição das falas das professoras, considerando cada um dos objetivos da pesquisa para auxiliar na análise posterior que apresentaremos no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DE DADOS

“Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contrassenso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles.” (Walter Benjamim)

Na tentativa de “tecer” nossa compreensão sobre que relações os professores de creche da rede municipal de Fortaleza estabelecem entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento infantil, consideramos inicialmente o respeito aos conhecimentos construídos pelos sujeitos da pesquisa sobre o tema abordado.

Destacamos as questões principais que envolvem a análise dos dados em duas etapas: da entrevista convencional, e da análise de cenas do cotidiano, relacionando-as diretamente aos objetivos dessa pesquisa:

4.1 A partir das entrevistas:

Com a finalidade de captar a compreensão das professoras em relação ao tema em estudo, organizamos algumas questões referentes a cada um dos objetivos, procurando ampliar a possibilidade de respostas. Outras perguntas foram surgindo no decorrer da própria entrevista.

4.1.1 As concepções apresentadas pelas professoras

4.1.1.1- As concepções de criança:

As concepções que temos sobre crianças, como já refletimos neste trabalho, direcionam a forma como agimos com elas. Os discursos que produzimos sobre nossas concepções, muitas vezes, estão “maquiados”, recheados de conceitos que, talvez, nem estejam de fato por nós apropriados. No entanto, em

alguns fragmentos de falas, acabam sendo reveladas as nossas “reais” ideias. Ao longo das entrevistas, as professoras foram expressando seus pensamentos e, a seguir, estão alguns trechos das suas falas:

Um ser em constante transformação (...) um ser incompleto, com predisposição para aprender tudo, (...) e que aprende a partir as interações, ampliando sua inteligência. (AGOSTINHA)

Ser pleno de direitos, que interage com o seu mundo, que produz cultura, (...), esse discurso pronto que se aprende precisa fazer sentido na prática, no dia a dia(...). Eu entendo que a criança é antes de tudo, acima de qualquer coisa, um ser humano, (...), se ele é um ser humano, ele pensa, se ele pensa, eu tenho que escutar o que ele vai dizer, porque ele vai falar (...), se ele vai falar, ele precisa ser atendido pela professora. (ESTHER)

Analisando a fala inicial de Agostinha, percebemos algumas confusões, por exemplo, ao mesclar termos aparentemente contraditórios, como “predisposição” e “interação”, o que pode indicar uma aparente transição na aquisição de novos conhecimentos sobre a criança, mais compatíveis com uma concepção contemporânea e respaldada em leis e teorias “críticas”, tais como a teoria de Vygotsky (2007), entre outras, porém, que ainda não estão totalmente consolidados.

Na abordagem feita por Esther, nos chama a atenção seu movimento intelectual de tentar traduzir o discurso teórico para melhor compreender a efetivação da prática. Outro aspecto que percebemos como relevante foi sua compreensão de que as crianças precisam ser atendidas, pela professora, como destaca DANTAS (2005): “A nossa função diante das crianças pequenas é essa: entender as necessidades delas e atendê-las, isto é, ser sensível e solícita. Não adianta ser sensível e não ser solícita e vice-versa”.

As concepções sobre como a criança aprende também revelam muito sobre as próprias concepções que temos sobre as crianças e, conseqüentemente, das nossas ações direcionadas a ela. A respeito dessa questão, Ester explicita:

A criança aprende brincando! Eu imaginava, no passado, quando eu cheguei aqui – eu me lembro como se fosse hoje – a coordenadora disse assim, porque eu tinha uma dificuldade de controle de sala, o que é outra bobagem, né? Outra bobagem não, digo, outro conceito que eu tenho hoje. Então eu achava que controle de sala era ter os meninos ali, todo tempo no meu controle: faça assim, vá pra acolá. Não é isso, é outra história, controle, na verdade, de fato é envolvimento, né? É construção, (...) então eu conversava muito com a coordenadora sobre essa história de controle de sala (...) e aí ela um dia perguntou pra mim assim: “E aí tia Esther, o que é que vai ser pra poder manter a criança melhor? (...) Aí eu disse: “Tarefa – olha a resposta que eu dei! – Fazer muita tarefinha, porque aí eles ficam bem tranquilinhos e eu aprendi que não é assim. (ESTHER)

Aqui verificamos que Esther demonstrou apresentar, numa fase ainda inicial de sua carreira docente uma compreensão muito tradicional de Educação Infantil, baseada no controle, no disciplinamento e na obediência, possivelmente fruto de suas próprias experiências (como aluna, como estagiária, observando outras professoras, etc.). Assim, ela relata a evolução de suas concepções que evidenciam os impactos de sua formação continuada nos mais diversos contextos, inclusive, possivelmente, na interação com a coordenadora, sobre o que nos leva a refletir Formosinho:

As necessidades de formação continuam a estar situadas no contexto⁸, logo as respostas devem ser localmente providenciadas. O formador pode ajudar o professor através duma exploração conjunta da situação problemática. O que significa que não providencia respostas diretas, mas um diálogo sobre aquela situação ou aquele problema. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000, p.107)

Sobre as crianças com as quais trabalha, Agostinha declara:

As crianças são carentes, porque nossa clientela é de famílias desestruturadas, mas cada um tem sua potência naquilo que a gente vai trabalhando com elas (...) são crianças muito espertas apesar do meio em que vivem.

Nessa fala, observamos que há um aparente preconceito da professora em relação às diferentes estruturas de família, e uma desconsideração ao que explicita a proposta pedagógica do município de Fortaleza:

(...) a família é uma construção histórica, cultural, que apresenta hoje diferentes arranjos, muitos deles, completamente diferentes do padrão tradicional de organização – o de família nuclear, formado por um pai, uma mãe e crianças. Assim é preciso compreender que não existe um modelo certo ou errado de família a ser seguido ou combatido. (LEITÃO, 2005 apud FORTALEZA, 2009. p. 89).

Importante ressaltar que enxergar os sujeitos da baixa renda, clientela da instituição de educação pública, pelo prisma da falta: carência, desestrutura, etc., é preocupante, pois pode dificultar enxergar riquezas e potencialidades e impactar numa ação docente “empobrecida”, assistencialista e pouco desafiadora.

⁸Refere-se ao que a autora chama de Estádio 2 – consolidação.

4.1.1.2- As concepções de Educação Infantil de qualidade:

Diante das novas exigências do atual contexto da Educação Infantil, se faz extremamente necessária uma reflexão a respeito das especificidades de um atendimento de qualidade às crianças, sobre o que as professoras entrevistadas demonstraram a seguinte compreensão:

(...) tenha acesso a todos os objetos de sala de aula (...), que ela seja também o autor principal daquela sala, entendeu? (...). Não adianta eu ter o material lindo e tudo e a criança não poder pegar nada. Ela tem que ter essa liberdade porque, através dessa liberdade, ela vai conquistar a autonomia dela.” (AGOSTINHA)

“A primeira coisa mesmo para desenvolver essas perspectivas, essa consciência brincante é a formação do professor, ter uma formação mais adequada, (...), talvez precise de ambientes mais adequados (...). (ESTHER)

Observando os depoimentos, percebemos que Agostinha parece considerar importante o acesso das crianças aos materiais, o que pode corresponder à expectativa de utilização do espaço na perspectiva de favorecimento da autonomia da criança, apontada por Forneiro, 1998, bem como parece reconhecer pelo menos em nível de discurso, a criança competente descrita por Zabalza, 1998, bem como pelas DCNEI, 2009.

Já Esther, aponta para uma necessidade de formação específica do professor de Educação Infantil, ideia que também é validada por Silva, Cruz e Cruz (2014). Muito interessante o fato dessa professora referir-se à consciência brincante do professor que, para ela, assume um caráter importante no seu trabalho com as crianças. Essa declaração da professora, inclusive, está em sintonia com as DCNEI que, em seu artigo nono, estabelecem que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (...).” (BRASIL. 2009a)

Na mesma fala, Esther reconhece ainda a necessidade de ambientes mais adequados, o que vai ao encontro das orientações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) que consideram e apresentam diversos critérios de qualidade nos aspectos técnicos, funcionais, estéticos e compositivos na construção de obras voltadas para o atendimento em Educação Infantil.

4.1.1.3- As concepções do papel do professor da Educação Infantil:

Zabalza (1998. p. 27) nos chama a atenção que no caso da Educação Infantil, as competências que definem esse profissionalismo possuem perfis próprios e que o peso do componente das relações é muito forte, uma vez que nessa etapa, qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos de relação. Desta forma, cabe-nos tentar compreender cada vez melhor essas especificidades do papel do professor de Educação Infantil, para o que solicitamos a explicitação das professoras.

Muito importante! Principalmente porque precisa ter com a criança o lado afetivo. Meu trabalho⁹ foi até em relação à afetividade na adaptação. Primeiro você tem que gostar e encantar o ambiente em que a criança está inserida, porque vai facilitar pra ela o aprendizado dela. (AGOSTINHA)

O professor de Educação infantil é de grande importância na formação de qualquer ser humano (...). Ele é um catalisador que vai intermediando as forças das políticas públicas (...) até chegar bem na criança. (ESTHER)

Ambas as professoras, Agostinha e Esther, evidenciam a importância do papel do professor, sendo que a importância atribuída por Agostinha está diretamente relacionada à questão da afetividade, tema que destacou durante toda a entrevista. Nessa questão, Agostinha parece revelar a importância da formação continuada na ampliação dos seus saberes, uma vez que evidencia que este assunto foi seu tema de interesse e pesquisa em sua especialização.

Esther também explicita a importância do professor de Educação Infantil e demonstra perceber sua intermediação com as políticas públicas. Nesse sentido, Freire, 2013, afirma que: “é impossível, na verdade, a neutralidade da educação. (...) Ela é política.”

4.1.2 Os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil

Ao serem questionadas se conheciam os princípios básicos da Educação Infantil, Agostinha destaca:

⁹Referindo-se ao trabalho de conclusão de curso da especialização em psicopedagogia que fez recentemente.

Esse é o que eu tenho mais dificuldade (...). O político, acredito, é de acordo com a gestão que a gente tá vivendo, né? É nesse sentido? Acho complicado (...) essa parte é o que eu mais tenho dificuldade. (AGOSTINHA).

Após uma breve explicitação da pesquisadora, em relação ao respeito às necessidades e interesses das crianças, à manifestação da individualidade de cada uma, a valorização de sua participação, de seu protagonismo, Agostinha revela que foi transformando sua prática ao longo do tempo:

(...) antes eu trazia pronto, vamos pintar aqui os três porquinhos, mas hoje eu já dou pra ele desenhar de acordo como ele sabe. Gosto de trabalhar com massinha, valorizando as produções deles. (...) eu confesso que preciso trabalhar mais esse lado, porque geralmente a gente traz atividade pronta, ou então se ele não quer participar, a gente não força, mas assim, perguntar a eles o que é que eles querem fazer, nesse momento, assim, eu ainda não usei desse político, precisa ser trabalhada mais essa questão. (AGOSTINHA)

As respostas dadas por Agostinha demonstram que, aparentemente, ela sabe da existência dos princípios norteadores da Educação Infantil, no entanto ainda de forma muito superficial em termos de discurso. No relato de sua prática, porém, podemos verificar um avanço que precisa ainda tornar-se mais consistente e significativo, para que possa de fato promover a formação participativa e crítica das crianças. (CEARÁ, 2011)

Sobre a mesma temática, Esther demonstra uma aparente compreensão dos princípios e sua vivência a partir de exemplos concretos de seu cotidiano, o que evidencia, com a seguinte declaração:

Vou dar um exemplo, tá? Fica mais fácil pra mim. (...). Eu tinha uma criança que não suportava a outra. Ela desdenhava do garoto em tudo e nós percebemos isso (...) e nós começamos a fazer coisas no sentido de valorizar o rapaz, inclusive no papel de belo rei (...) até que ela começou a aceitá-lo. Essa é uma forma de trabalhar a questão estética. A questão ética é quando a gente trabalha a coisa dos combinados (...). E as questões políticas não deixam de ser tudo isso. Quando eles escolhem, (...), quando eles sentam na roda de conversa e falam as coisas que eles querem falar (...). (ESTHER).

Com o exemplo fornecido, a professora revela sensibilidade e compreensão do que significa um trabalho docente que respeita os princípios éticos, políticos e estéticos.

Refletindo sobre a dimensão ética do trabalho docente, Rios (2011), explicita que ela se articula com a dimensão técnica, política e estética. Para ela,

essas dimensões pautam-se no respeito, na justiça, na solidariedade, na promoção do diálogo. Rios afirma, ainda, que a dimensão estética se refere à sensibilidade na relação pedagógica e sobre esse aspecto apresenta uma interessante contribuição de Ostrower:

O gesto de fazer guarda sensibilidade (...). A sensibilidade é um elemento constituinte do trabalho pedagógico; é algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade. (OSTROWER 1986, apud RIOS, 2011, p.7)

Desta maneira, é interessante perceber como a professora procura construir essa sensibilidade na interação com as crianças uma vez que esse tipo de mediação torna-se referência para elas e entre elas.

4.1.3 Interações sociais e desenvolvimento infantil.

Perceber a relação existente entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento infantil, ao nosso ver, contribui na decisão de uma postura política, ética e estética, pois “ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. ” (BRASIL, 2009c. p. 37). Sobre a forma como percebem essas relações, as professoras pesquisadas explicitaram:

É crescente! A criança chega, ela já tem muito conhecimento, mas ela vai tendo mais acesso às atividades, às situações proporcionadas a ela, que ela só vai ampliar o seu conhecimento. (...) ela sendo bem trabalhada, isso daí vai servir pro resto da vida dela. Tanto na questão da linguagem, a questão da percepção, (...), a questão de dar opinião, (...), então isso daí no futuro pra ela vai ser maravilhoso, porque ela vai ser uma criança crítica. (AGOSTINHA)

Agostinha demonstra acreditar que a contribuição das interações sociais no ambiente institucional está na ampliação dos conhecimentos que a criança já traz de casa, o que pode revelar sua compreensão da função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, de acordo com as DCNEI, art.7º, inc. III, quando tratam da ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas (BRASIL, 2009a). Também atribui significado à expressão da opinião e da criticidade, no entanto parece percebê-los mais como um treino para o futuro do que um aprendizado que lhe possibilita em seu presente o exercício da cidadania. Dessa forma, suas ideias ainda estão longe da concepção de Vygotsky (2007) de que o

sujeito se modifica ao mesmo tempo que modifica o meio, ou seja, sendo ativo nesse processo. Ao se referir “ela sendo bem trabalhada, isso daí vai servir pro resto da vida dela”, ela ressalta, ao contrário, um papel passivo da criança.

A respeito dessa questão, Esther já atribui um papel ativo à criança, afirmando:

Eu acho que quando ele interage bem com o adulto, ele aceita, na medida em que ele me aceita, ele interage bem comigo(...). Esse partilhar de conhecimentos entre eu e ele, esse empoderamento, ora eu tenho poder, ora ele tem poder, (...), isso só se cria numa relação de confiança. (ESTHER)

Em outro momento da entrevista, Esther traz ainda esse importante aspecto que identifica a partir das interações:

E tem mais: essa interação ela pode até ajudar lá pra dentro, coisinhas quebradas que eles têm, sabe? Lá por dentrinho deles. Quando você senta e brinca com eles, não é? Quando você tá ali só esperando as demandas chegarem pra trabalhar, entendeu? Claro que você entra com um objetivo, mas quando de você entra, e senta, e brinca... eu acho que é isso, sabe?

Com essas declarações, Esther parece destacar o caráter da confiança estabelecida entre professor e criança como sendo uma base para a construção de outros conhecimentos, inclusive na construção de si mesmo, sobre o que nos esclarece Oliveira:

A construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações construídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações. (2011. p. 140)

4.1.4 O que as professoras apontam para o constante avanço da qualidade das interações no contexto de suas práticas

Ao serem questionadas de forma objetiva sobre o que apontam para o constante avanço da qualidade das interações no contexto de suas práticas, as professoras apontaram:

É só deixar mesmo as crianças ter contato com os objetos que tem em sala de aula, os brinquedos, os livros, pra que ela aprimore, (...) pra ela conhecer e interagir com os objetos e com as outras crianças. (...) (AGOSTINHA)

Leitura. Todo professor tem que ler, (...) tem que ser assim, eu tenho que ler e tenho que enxergar a minha prática. (...) eu consigo enxergar as minhas necessidades lendo. É assim que eu me desenvolvo, é lendo, é

conversando, é interagindo com os meus pares, né? (...) tudo tem que fazer sentido, Meiri. Se você não significar aquilo que você faz, já era. (ESTHER)

A princípio, Agostinha aparentemente reconhece a importância da criança protagonista, como nos indica Horn, “a criança protagoniza ações para as quais não é mandada e tampouco dirigida” (2004, p. 113), no entanto, no decorrer de seu discurso, deixa transparecer uma concepção de certo cunho inatista, quando diz: “É só deixar mesmo as crianças ter contato com os objetos que tem em sala de aula”. Essa sua declaração parece revelar que a criança “desabrocha” sozinha quando o adulto permite a exploração do espaço pela criança. Assim, ela atribui pouco destaque ao papel da professora ou das outras crianças na construção de sentido, pela criança, acerca do que ela experimenta.

Esther, por sua vez, demonstra fazer uma validação dos estudos e da troca com seus pares para melhor percepção, ampliação e ressignificação de suas práticas, o que vai ao encontro do que Formosinho (2001) explicita como estágio de maturidade em seus estudos sobre as fases da carreira profissional dos educadores de infância, quando afirma: “Os professores maduros gostam da oportunidade de ler e de interagir com educacionalistas, pares, especialistas, (...)” (2001. p. 109). Ao mesmo tempo, ao contrário de Agostinha, ela enfatiza a importante ação da professora para qualificar as interações do contexto educativo.

Com suas consideráveis participações, ambas as professoras nos possibilitaram construir uma importante reflexão acerca de como elas percebem o papel das interações no contexto de creche.

4.2 A partir das cenas:

Como explicitamos anteriormente, mediante a impossibilidade de observação das práticas, nas entrevistas realizadas, apresentamos cenas de contextos reais de Educação Infantil captadas em instituições educativas e convidamos as professoras a analisá-las. Trouxemos as cenas na tentativa de fazer uma melhor aproximação do tema ao cotidiano. Nossa proposta às professoras foi que elas nos trouxessem suas reflexões sobre as cenas, considerando a partir duas questões que apresentamos em cada uma delas. Essas questões, assim como as anteriores, também foram pensadas no sentido de contemplar os objetivos das

pesquisas em relação ao tema estudado. Por sua vez, essas questões estão diretamente relacionadas aos objetivos do trabalho, para melhor apreender como as professoras analisam os estilos de interações entre professoras e crianças. A seguir, estão descritas as cenas seguidas, cada uma, por duas questões relacionadas e a discussão realizada a partir das análises feitas pelas professoras.

4.2.1 Cena 01:

É cedo da manhã e Diana, professora do Infantil I, juntamente com a auxiliar, leva as crianças para o “banho de sol” na área externa da creche. Ela leva numa sacola vários apetrechos: baldinhos, pás, copinhos de iogurtes secos e outros brinquedos. Diana vai ajudando as crianças a se sentarem no chão e vai entregando a cada uma um brinquedinho ou objeto e comenta que isso é importante para eles brincarem enquanto tomam sol. No mesmo espaço, já se encontram as crianças do infantil II, da professora Débora. Diana se aproxima de Débora e elas começam a conversar sobre alguns acontecimentos familiares cotidianos, enquanto observam as crianças e, de vez em quando, intervêm, evitando que alguma criança se machuque. Essa cena acontece durante cerca de vinte minutos.

Questões:

1. Que comentário você poderia fazer sobre essa cena?
2. Como você interpreta a interação entre a professora e a criança?

Chama bastante atenção a grande diferença entre as análises das duas professoras acerca dessa primeira cena apresentada:

Eu acho que a professora poderia ter ido lá nas crianças, perguntado o que elas estavam fazendo e interagido. (...). Nesse contexto não teve interação. (...). Esse tipo de situação ocorre porque a interação com a criança é uma coisa que dá trabalho, apesar que faz parte do seu trabalho, mas é muito cômodo ficar ali conversando ou no celular.” (AGOSTINHA)

“Essa cena acontece diuturnamente, né? Eu também evoluí nesse paradigma (...). Eu acho que existe um momento em que você tem que deixar as crianças livres. Elas vão fazer o que elas querem, do jeito que elas querem (...). Acho que esse momento de parquinho tem que ser bem livre mesmo, mas a professora é a referência dela e tem que estar num lugar que ela olhe e encontre. (ESTHER)

Agostinha inicia sua fala sugerindo formas de interação que uma professora deveria estabelecer com as crianças. Seu discurso indica tanto um

respeito às crianças como conhecimento das atribuições de um professor de Educação Infantil, o que segundo Oliveira é de “fazer a mediação entre a criança e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis, (...), particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apoia, questiona, (...), dá-lhe objetos e a consola”. (2011. p. 208).

Ela também nos alerta para o comodismo de muitos profissionais que não apresentam uma postura ética diante de suas responsabilidades e não compreendem que:

A magnitude do desafio ético torna-se justamente o privilégio de quem tem por profissão a responsabilidade de acompanhar e compartilhar as primeiras aprendizagens das crianças pequenas no tempo e no espaço coletivo da Educação Infantil. (BRASIL, 2009c. p. 109)

Já Esther não apresentou a mesma compreensão de Agostinha sobre papel da professora em momentos de atividades livres. É interessante a valorização que atribui às atividades ou brincadeiras livres no tempo de parque. A sua fala até parece amparada nas orientações “dos tempos que não podem faltar”, implementados na rotina do planejamento do município desde 2011 em consonância com o PAIC, eixo Educação Infantil. De acordo com essas orientações, o tempo de parque é pensado como momento de brincadeira livre da criança, no entanto, esse fato não implica na ausência do professor. Ao contrário, os momentos de brincadeiras livres tanto no parque como em outros ambientes devem ser planejados e a professora deve estar atenta e disponível para observar e intervir quando necessário.

Por outro lado, no entanto, vale ressaltar que Esther revela sensibilidade quando comenta: “mas a professora é a referência dela e tem que estar num lugar que ela olhe e encontre.” Esse pensamento também é validado por Forneiro:

Tanto as dimensões e as características do espaço (de terra, calçado, com grama e árvores, etc.) como o seu equipamento (balanços, tobogãs, estruturas para subir, cabanas, pistas, etc.) condicionam enormemente o tipo de atividades que as crianças podem realizar livremente no pátio, mas condicionam também as possibilidades de planejamento do professor(a), de atividades de aprendizagens específicas integradas em um projeto de trabalho. (1998, p. 245.)

4.2.2 Cena 02:

No início da manhã, Cristina leva sua turma de Infantil I para a área externa da creche, onde as crianças tomam banho de sol e brincam. A professora leva vários brinquedinhos. As crianças vão sentando-se na areia, outras correm e Cristina espalha os brinquedos no chão. Algumas crianças se aproximam e começam a manipular os brinquedos. Cristina vai chamando as outras crianças: “Vem Marcelo, vem Isabel, olhem isso aqui! Com o que vocês querem brincar? Olha, a gente pode fazer um bolo com a areia.” Enquanto fala, Cristina enche um potinho com areia, desenforma e diz: “Olhem, eu fiz um bolo!” Gabriel ri e bate palminhas. Cristina, então diz: “Legal, Gabriel, parece mesmo um bolo de aniversário! Quem quer fazer também um bolo?” Outras crianças se juntam, batem palmas e Cristina propõe: “Vamos cantar os parabéns? De quem é o aniversário?” Senta uma boneca perto do bolo e diz: “É o aniversário da boneca! Vamos cantar os parabéns para ela?” As crianças estão bastante envolvidas nessa atividade que tem duração de aproximadamente, vinte minutos.

3. Como esse tipo de interação pode influenciar no desenvolvimento infantil?

4. Que influência esse tipo de interação propicia na interação da criança com seus demais parceiros?

Acerca dessa segunda cena, as duas professoras compartilham do mesmo ponto de vista ao reconhecerem que houve um estilo de interação rico entre a professora e as crianças. No entanto, vão se confirmando as divergências que apresentam, ao mesmo tempo que vão se revelando as concepções que defendem acerca do papel do professor na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, elas se posicionam:

Vai influenciar totalmente de forma positiva, porque ela trouxe eles para perto dela, trabalhou a afetividade através do aniversário e chamou as crianças, criou um diálogo entre elas (...). Foi totalmente rica essa interação dela (...). Bem construtiva, não foi nada imposto.” (AGOSTINHA)

“Nesse caso ela é catalisadora: ela faz o aconchego, ela traz as crianças, ela convida naquele direcionamento. Eu esperaria mais deles para mim, mas isso não quer dizer que ela não está fazendo uma coisa legal. Ela tá ampliando o repertório de brincadeiras deles, (...), ela é muito mais afetiva. Ela pode até depois conversar um pouco com a colega ao lado, porque as crianças sabem que ela está lá. (ESTHER)

Percebe-se, a partir das colocações das professoras, a importância que parecem imprimir à afetividade na interação entre professor e crianças, o que demonstra o interesse pelo tema. Suas falas também parecem indicar uma compreensão da relevância da afetividade no processo de desenvolvimento da criança, assunto abordado por diversos pesquisadores da área da psicologia e da educação.

Ao estudar a afetividade e a construção do sujeito no referencial psicogenético de Wallon, Heloysa Dantas afirma que “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.” (1992. p.85), e destaca ainda que “nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento, o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos”. (DANTAS, 1992. p.91), sendo desta forma esse conhecimento e sua tradução nas práticas de fundamental importância aos professores, especialmente de crianças pequenas.

Sobre essa perspectiva, Oliveira afirma que:

As interações com parceiros constituem o indivíduo dentro de sua cultura, ou seja, levam as crianças a dominar formas de agir, pensar e sentir presentes em seu meio cultural, resultando disso um constante processo de elaboração de suas identidades. (...). Nas creches e pré-escolas, esse parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento é o professor. Sua função é de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento. (2011. p. 207)

No entanto, é importante destacar que as ideias apresentadas pelas professoras revelam concepções bem distintas entre elas. Os argumentos destacados por Agostinha, na análise da segunda cena, reforçam sua compreensão da importância da professora promover as interações entre as crianças e, para isso, precisa ter uma postura interventora sem que com isso esteja impedindo a livre expressão pelas crianças, como ressalta: “Foi totalmente rica essa interação dela (...). Bem construtiva, não foi nada imposto”. Esse aspecto da interação rica, construtiva e mediada nos remete à perspectiva interacionista de Vygotsky.

Já os argumentos apresentados por Esther vão confirmando, nesse momento, uma concepção até mesmo “inatista” ao defender uma postura mais passiva da professora, tanto na primeira como na segunda cena: “Elas vão fazer o que elas querem, do jeito que elas querem (...)” “Eu esperaria mais deles para mim (...) Ela pode até depois conversar um pouco com a colega ao lado, porque as crianças sabem que ela está lá”. Parece-nos que Esther entra em conflito na sua

construção de concepções, não distinguindo com clareza entre criança autônoma (interacionismo) ou criança que evolui “naturalmente” (inatismo) e professor que media e intervém (interacionismo) ou que “espera” que a criança desabroche (inatismo).

4.2.3 Cena 03:

Marisa, professora do Infantil III, chama as crianças para se organizarem em uma roda e explica: “Vou mostrar para vocês a atividade que vamos fazer agora: vou entregar o desenho de um pai” “Vejam!” (Ela mostra uma folha xerografada com o desenho de um homem) “E vocês vão colar uma gravatinha que fiz no desenho!”. “Vejam!” (Fala apontando para o desenho o lugar onde a gravata deverá ser colada). Nesse momento, algumas crianças se distraem. Uma se levanta e o clima é de dispersão. Marisa, então, diz: “Estou muito triste, pois vocês não estão cooperando.” “Atenção: todo mundo em silêncio, perninhas de índio (que significa ficar sentado no chão, com as pernas cruzadas), que eu vou explicar novamente”. Marisa precisou várias vezes parar, pedir silêncio para que as crianças prestassem atenção na explicação da atividade.

Questões:

5. Que concepção de criança e de Educação infantil essa professora apresenta?

6. O que poderia contribuir para a evolução dessas interações?

Ao pesquisar sobre a epistemologia do trabalho docente, Fernando Becker (2012 apud PÁTARO, 2012. p. 15) afirma que “o caminho para uma mudança profunda e duradoura na atividade docente é a crítica epistemológica.” Para este estudioso, os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as concepções que trazem para dentro da escola de modo a superar as contradições que vivem. Para conhecer e evidenciar as concepções das professoras pesquisadas, partimos de suas falas em relação à análise da cena 03:

Uma concepção totalmente tradicional, porque ela traz tudo pronto e não deixa a criança criar nada. (...) como não cativou as crianças, não chamou a atenção, não foi do interesse, surgiu a dispersão. (...) Falta, talvez, estudo – se for uma professora que não se atualiza da forma como ela foi ensinada.” (AGOSTINHA)

A gente tem um preconceito grande em relação a esse tipo de coisa (...) eu lembro que eu fiz isso lá no começo (...). Mas foi assim que a gente aprendeu. Não recrimino a Marisa, não. Até bem pouco tempo era assim. É tudo muito novo na Educação Infantil. (ESTHER)

Percebemos, pelas falas das professoras, que elas conseguem identificar essa concepção como tradicional e aparentemente como inadequada ao contexto atual, sendo que Agostinha demonstra reconhecer que uma proposta mais apropriada para o trabalho com as crianças precisa ser, ao mesmo tempo, cativante e interessante. Esther parece historicizar a cena, falando do processo de mudança, mas ao mesmo tempo reconhecendo que aprendeu assim, fazia assim, e que até bem pouco tempo era assim. O fato de trazer os verbos no passado pode indicar que houve uma necessária mudança ou avanço em sua compreensão.

Assim, as duas professoras parecem nos revelar suas próprias concepções atuais enquanto construções que foram possíveis mediante seus contextos, seus estudos, suas interações e reflexões, assumindo a construção de uma nova perspectiva de pensar seu trabalho, rompendo com antigas formas de compreensão.

Sobre esse aspecto, Oliveira nos aponta que:

O planejamento curricular para creches e pré-escolas busca, hoje, romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. Tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folhas e outras são, com isso, substituídas por atividades de pesquisa, de troca de opiniões, de expressão pessoal. (2011. p. 184)

Para compreender essa nova perspectiva de interação e mediação em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento da criança, Agostinha nesse contexto aponta os estudos, sobre o que também concordamos e validamos. Desta maneira faz-se necessária uma formação continuada no mais amplo sentido da palavra, que possibilite a discussão e compreensão das especificidades da Educação Infantil.

4.2.4 Cena 04:

Mônica, professora do Infantil III, após o retorno do parque, convida as crianças para sentarem-se no chão em círculo, apresenta o livro de história: “Os

Três porquinhos” e anuncia que vai ler para as crianças. As crianças estão agitadas. Uma menina começa a cantar uma música religiosa, enquanto dança e gesticula de acordo com a letra (algo como: “Olhou pra trás e virou estátua de sal...”). Outras crianças levantam-se e começam também a cantar e dançar (as crianças da comunidade frequentam uma igreja evangélica e aprendem essas canções). A professora fica observando as crianças nesses cânticos e danças. Uma menina pergunta: “Tu não vai dançar, não?”. Mônica, então, diz: “Sim, vou dançar também”. Levanta-se e dança alegremente junto com as crianças. Depois de muitas canções, Mônica propõe: “Agora, vamos escutar a história?”. As crianças vão sentando e a professora, então, inicia a história. João, que não estava dançando com as demais crianças, mas está brincando com uma máscara no canto da sala, não se junta à roda. Mônica, chama: “Vem, João!”. João gesticula não com a cabeça. Mônica pergunta: “Você não quer escutar a história?”. João reafirma que não. Mônica, então, diz: “Tá certo, então você fica aqui brincando, mas não faz muito barulho para não atrapalhar a história, viu? ”

7. Como você percebe essa cena?

8. Na sua opinião, houve a consideração de algum princípio norteador das práticas de Educação Infantil?

A criança constrói seu conhecimento de si e do mundo a partir da mediação de seus parceiros. Essa construção é ampla e envolve formas de significação e relacionamento, por isso mesmo precisa ser permeada por princípios que lhe garantam seu bem viver numa perspectiva de coletividade, tornando-se imprescindível a vivência de experiências éticas, políticas e estéticas.

A reflexão sobre os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as práticas pedagógicas compõem importante atributo da identidade profissional que vem sendo construída pelos professores de Educação Infantil. Portanto, faz-se necessário discutir o que pensam desses princípios e como os traduzem em suas práticas. Sobre o que as professoras da pesquisa pronunciaram:

Essa daí é uma professora mesmo! Ela pegou a atividade de acordo com a vontade da criança, trabalhou a integração (...). Ela mudou o foco da atividade dela para atender o interesse da criança. (...). Houve o político, né? – que agora eu aprendi – ela respeitou a vontade da criança, a fala. O estético religioso, porque ela não entrou em detalhes se era certo ou se não era, ela ficou neutra. Também entrou aí o estético, a oralidade também, o inciso II, que ela deixou a criança cantar, o espaço temporal no qual entrou a dança, né? Ela utilizou várias experiências aí.” (AGOSTINHA)

Ano passado eu cheguei pra fazer uma atividade e lembro que tinha um garoto cortando o cabelo do outro e eu recém tinha saído daquela formação que a gente fez a estação do trem¹⁰(...) Aí eu disse: “E tá cortando cabelo?” E ele disse: “Tô”. “E tá cobrando quanto?” “Cinco reais”. Naquela hora, montamos o salão e o banco pra pegar o dinheiro. Foi isso, o currículo emergente, como disse lá a formadora quando eu contei. Foi isso que essa professora fez.(ESTHER)

Quando afirma: “Essa daí é uma professora mesmo!”, Agostinha parece perceber algo da atitude da professora (“mudou o foco da atividade dela para atender o interesse da criança”, “ela respeitou a vontade da criança, a fala”) que a remete à essa identidade de como deve ser mesmo, ou como deve agir um professor de Educação Infantil.

Ao falar dos princípios propriamente ditos, Agostinha demonstrou uma compreensão superficial e até equivocada, confundido mais do que os artigos, sexto ou nono, princípios que são as ideias básicas fundamentais, norteadoras, com experiências que são o meio pela qual se efetivarão junto às demais aprendizagens. No entanto, o mais importante e que merece destaque, é a sua compreensão acerca da sensibilidade da professora em acolher o desejo e a necessidade de expressão pelas crianças. Ela ainda ressalta, na ação da professora, a ideia do respeito.

Esther opta por trazer uma relação entre a sua ação e a ação da professora, validando uma postura que aparentemente considera necessária e relevante que é a de saber trabalhar com o currículo emergente, partindo das falas, ações ou interesses das crianças. A respeito dessa compreensão, Rinaldi, nos explica que:

É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar as crianças todo tempo que necessitem. (2008, p. 114).

Tamanho respeito e competência do professor, aliados aos direitos e necessidades das crianças, exigem a construção de uma nova conduta profissional que passa pela escolha, pelo compromisso, pela competência e pela sensibilidade. Enfim, passa pela ética, pela política e pela estética uma vez que, como afirma Freire: “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (2013, p.96)

¹⁰ Referindo-se à formação do PAIC eixo Educação Infantil, oferecida pela prefeitura Municipal de Fortaleza em parceria com a SEDUC, cujo tema trabalhado foi “O ambiente do brincar e a incorporação de práticas intencionais de letramento.”

Na análise dessa última cena, percebemos no discurso das duas professoras uma compreensão em consonância com as novas concepções de criança, Educação Infantil e currículo presente nas DCNEI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Paulo Freire)

Nossa pesquisa buscou desvendar o valor atribuído às interações entre adultos e crianças na visão dos professores de creche da rede municipal de Fortaleza, na perspectiva de que este é um aspecto imprescindível para a conquista da qualidade na Educação Infantil e constitui um instigante desafio aos que com ela se comprometem.

Ampliar nossos conhecimentos sobre a importância das interações entre professor e crianças possibilita uma tomada de decisão mais consciente, pois como afirma Oliveira, 2013 (apud. FREIRE, 2013, p. 12), “É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente, se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”. Nessa perspectiva, tomamos como embasamento teórico os estudos e contribuições de Vygotsky (2007), Rossetti-Ferreira (2007), Oliveira (2011), Zabalza (1998), Freire (2013), Schramm (2009), dentre outros, além de alguns documentos de publicação do MEC, que nos ajudaram a ampliar o olhar sobre o tema.

Procuramos identificar as concepções de professoras de creche acerca de criança, Educação Infantil de qualidade e do papel da professora; examinar se estabelecem uma reflexão sobre os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil como orientadores das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças e perceber o que as professoras apontam para o constante avanço da qualidade das interações no contexto de suas práticas.

Em relação ao objetivo específico, que versava sobre as concepções das professoras, as ideias apresentadas podem ser consideradas animadoras, pois apontam que há uma evolução quanto à aquisição de conhecimentos mais contemporâneos. As professoras identificam as práticas tradicionais enquanto parte da história da Educação Infantil e reconhecem que elas não mais são aplicáveis ao

contexto atual, tentando adequar seu dia a dia às novas exigências, o que precisa ser melhor consolidado, pois, por vezes, percebemos que as duas ainda oscilam, remetendo-se em algumas situações a percepções de cunho mais inatista.

Quanto a saber se há uma reflexão sobre os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil como orientadores das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, verificamos ainda se fazerem necessários mais estudos e reflexões para uma melhor compreensão e incorporação dessa imprescindível competência, pois aqui também verificamos contradições entre a fala inicial e a fala da análise de cenas.

No que se refere ao modo como os professores de creche da rede municipal de Fortaleza percebem a relação entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento infantil, verificamos que a essas interações, professoras atribuem a ampliação dos conhecimentos das crianças, o favorecimento de sua expressão e criatividade, a influência da afetividade. No entanto, também aqui se notam algumas contradições, pois enquanto Agostinha evidencia sua fala inicial numa perspectiva de preparação para o futuro, na análise de cenas demonstra uma percepção mais avançada. Já Esther, que na primeira etapa revela uma compreensão mais avançada, no sentido de perceber essa influência para a criança na construção de si mesma, quando da análise de cena remete-se a uma compreensão inatista.

Perceber o que as professoras apontam para o constante avanço da qualidade das interações no contexto de suas práticas foi também uma importante questão que nos possibilitou compreender melhor a percepção das professoras quanto ao tema. Agostinha inicialmente atribuiu esse avanço à possibilidade de acesso aos materiais, mas em virtude da análise da cena 03, ampliou sua fala para a percepção da necessidade de estudos e atualização, o que também é validado Esther que evidenciou em suas diversas falas a importância da discussão com seus pares no contexto de trabalho e nas formações continuadas em nível de especialização e dos cursos oferecidos pela prefeitura, como é o caso da formação do PAIC eixo Educação Infantil.

Com base no exposto, consideramos haver indícios de que ocorre no grupo docente da Educação Infantil da prefeitura municipal de Fortaleza um progressivo avanço das concepções, da identidade, das práticas com as crianças,

do reconhecimento da importância da relação entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento infantil. No entanto, se faz urgente que esse processo seja impulsionado de maneira significativa tanto pelas instâncias educativas, quanto pelas políticas educacionais.

Os resultados desse trabalho evidenciam a necessidade de ampliação e aprofundamento das discussões sobre o tema, dada a grande relevância das interações no processo de aprendizagem, desenvolvimento, bem-estar e formação humana das crianças, assim sugerimos a continuidade desse estudo, inclusive na perspectiva de ampliação da investigação também a partir da observação das práticas no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Magda. Pesquisa: natureza do trabalho científico e ética. In: _____. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007. p. 43-68.

ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. A escolha de um estudo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 85-92

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância **Livro de estudo: módulo II**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Coleção Proinfantil**:. Legislação: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente e Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Resolução nº 05**, de 07 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituição de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009c.

CEARÁ Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CHARLOT, Bernard. A ideia de Infância. In: _____. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da Educação**. São Paulo: Cortez, 2013. p.157-214. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvindo crianças na consulta sobre qualidade na Educação Infantil. In: _____ (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.301-304

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Entender e atender: o educador poliglota**. [S.l:s.n], 2005. No prelo.

FORNEIRO, Lina, Iglésias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil**. Fortaleza: SME, 2015.

_____. **Proposta pedagógica de Educação Infantil**. Fortaleza: SME, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A.. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In:_____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MINAYO, M. C. de Sousa (org). O desafio da pesquisa social. In:_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes,1994. p. 9-29.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional de Educadores de Infância principiantes: relatos de uma investigação. In:_____. **Associação Criança, um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2000. p. 104-124. (Coleção Mundo Universitário).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

PÁTARO, Ricardo Fernandes. Discussões sobre a epistemologia do trabalho docente – Fernando Becker. **Revista Educação e linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 9-22, ago.– dez. 2012.

REGO. Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes. 2003.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 113-122.

RIOS, Terezinha Azeredo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: ÉTICA e cidadania. São Paulo: UNESP, 200-. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; et.al. Uma perspectiva teórico metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação: tornar-se humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000200008>.

SAVIANE, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **A construção do eu no contexto da Educação Infantil**: influencias da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo. 2009. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

_____. **Fundamentos da Educação Infantil**. Fortaleza: UECE, 2010.

SILVA, Kátia Cristina Fernandes, CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade e CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (Org.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Fortaleza: UFC, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLI, Franco. **A autoestima do professor**: manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: Loyola, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

Estou realizando uma pesquisa intitulada **“As interações entre adultos e crianças na visão dos professores de creche da rede municipal de Fortaleza, um estudo de caso”** cujo objetivo principal é investigar o que pensam as professoras da Educação Infantil sobre a relação entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento das crianças.

Essa pesquisa poderá ser útil para a Educação Infantil, pois nos trará elementos para elucidar questões que contribuem para que haja uma melhoria na qualidade das interações professor-criança, que impacta seus contextos de desenvolvimento e na maneira como constroem e significam o mundo, o que poderia contribuir para a efetivação não só de uma Educação Infantil de qualidade, mas de uma sociedade mais humana e democrática.

Serão realizados estudos bibliográficos, entrevistas e crítica de situações reais, que serão gravadas para posterior transcrição e análise.

Com essas informações, gostaria de solicitar sua aceitação para participação nessa pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º - Sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º - Que você e os participantes dessa pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º - A identificação do Centro de Educação Infantil e dos participantes será mantida em segredo; 4º - Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa; 5º - Somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvidas, poderá comunicar-se com a pesquisadora Meirilene dos Santos Araújo Barbosa, residente à rua Gergelim, nº 37. Conjunto Almirante Tamandaré. Bairro Jangurussu. Fortaleza. Telefone (85) 3269 0503, celular (85) 8848 9307, email: meirilenesab@gmail.com

Fortaleza, _____ de _____ de 2015.

Ass. Participante

Ass. Pesquisadora

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

- Formação e atividade profissional:

Idade: _____ anos Estado civil: _____ Número de filhos: _____

Formação inicial: _____

Formação posterior: Você participou de algum curso/ palestra/ encontro/ formação/ capacitação de professores nos últimos dois anos?

2. Experiência profissional em educação:

-Tempo de magistério: _____

-Tempo de magistério na Educação Infantil: _____

-Tempo que trabalha neste CEI: _____

-Tempo que trabalha na escola pública: _____

- PERGUNTAS:

1. Como você define uma criança?

2. Como você define as crianças com as quais trabalha?

3. Na sua opinião, como uma criança aprende?

4. Na sua opinião, qual o papel do professor na Educação Infantil?

5. Como você acha que deve ser uma educação infantil de qualidade?

6. Você consegue refletir sobre sua prática a partir de alguma teoria? Em que momento realiza essa ação?

7. Que teoria de desenvolvimento humano orienta sua prática pedagógica? Por que você opta por essa teoria? Para você quais são as principais ideias dessa teoria?

8. Você conhece as Diretrizes nacionais para a Educação Infantil?
9. Você considera que consegue ou não seguir as orientações das Diretrizes no seu dia a dia? Quais são as facilidades que você encontra nesse propósito? E as dificuldades?
10. Como você define as interações sociais?
11. Como você considera que devem ser as interações entre professor e criança na Educação Infantil?
12. Na sua opinião, qual o papel do professor nas interações que são estabelecidas entre as crianças?
13. Na realidade de sua turma, como você classifica a qualidade das interações? Justifique.
14. Você utiliza estratégias para as crianças interagirem mais entre si? Quais?
15. Você conhece os princípios éticos, políticos e estéticos que orientam a Educação Infantil? Como os vivencia nas práticas com as crianças?
16. Na sua opinião, quais são os fatores mais importantes para uma criança se desenvolver?
17. Na sua opinião, de que forma o professor na creche pode ajudar no desenvolvimento das crianças?
18. Na sua opinião, o que aponta para a constante evolução da qualidade das interações no contexto de suas práticas?

APÊNDICE C– INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

CENAS PARA ANÁLISE

Cena 01:

É cedo da manhã e Diana, professora do Infantil I, juntamente com a auxiliar, leva as crianças para o “banho de sol” na área externa da creche. Ela leva numa sacola vários apetrechos: baldinhos, pás, copinhos de iogurtes secos e outros brinquedos. Diana vai ajudando as crianças a se sentarem no chão e vai entregando a cada uma um brinquedinho ou objeto e comenta que isso é importante para eles brincarem enquanto tomam sol. No mesmo espaço, já se encontram as crianças do infantil II, da professora Débora. Diana se aproxima de Débora e elas começam a conversar sobre alguns acontecimentos familiares cotidianos, enquanto observam as crianças e, de vez em quando, intervêm, evitando que alguma criança se machuque. Essa cena acontece durante cerca de vinte minutos.

Questões:

1. Que comentário você poderia fazer sobre essa cena?
2. Como você interpreta a interação entre a professora e a criança?

Cena 02:

No início da manhã, Cristina leva sua turma de Infantil I para a área externa da creche, onde as crianças tomam banho de sol e brincam. A professora leva vários brinquedinhos. As crianças vão sentando-se na areia, outras correm e Cristina espalha os brinquedos no chão. Algumas crianças se aproximam e começam a manipular os brinquedos. Cristina vai chamando as outras crianças: “Vem Marcelo, vem Isabel, olhem isso aqui! Com o que vocês querem brincar? Olha, a gente pode fazer um bolo com a areia.” Enquanto fala, Cristina enche um potinho com areia, desenforma e diz: “Olhem, eu fiz um bolo!” Gabriel ri e bate palminhas. Cristina, então diz: “Legal, Gabriel, parece mesmo um bolo de aniversário! Quem quer fazer também um bolo?” Outras crianças se juntam, batem palmas e Cristina propõe: “Vamos cantar os parabéns? De quem é o aniversário?” Senta uma boneca perto do bolo e diz: “É o aniversário da boneca! Vamos cantar os parabéns para ela?” As crianças estão bastante envolvidas nessa atividade que tem duração de aproximadamente, vinte minutos.

3. Como esse tipo de interação pode influenciar no desenvolvimento infantil?
4. Que influência esse tipo de interação propicia na interação da criança com seus demais parceiros?

Cena 03:

Marisa, professora do Infantil III, chama as crianças para se organizarem em uma roda e explica: “Vou mostrar para vocês a atividade que vamos fazer agora: vou entregar o desenho de um pai” “Vejam!” (Ela mostra uma folha xerografada com o desenho de um homem) “E vocês vão colar uma gravatinha que fiz no desenho!”. “Vejam!” (Fala apontando para o desenho o lugar onde a gravata deverá ser colada). Nesse momento, algumas crianças se distraem. Uma se levanta e o clima é de dispersão. Marisa, então, diz: “Estou muito triste, pois vocês não estão cooperando.” “Atenção: todo mundo em silêncio, perninhas de índio (que significa ficar sentado no chão, com as pernas cruzadas), que eu vou explicar novamente”. Marisa precisou várias vezes parar, pedir silêncio para que as crianças prestassem atenção na explicação da atividade.

5. Que concepção de criança e de Educação infantil essa professora apresenta?
6. O que poderia contribuir para a evolução dessas interações?

Cena 04:

Mônica, professora do Infantil III, após o retorno do parque, convida as crianças para sentarem-se no chão em círculo, apresenta o livro de história: “Os Três porquinhos” e anuncia que vai ler para as crianças. As crianças estão agitadas. Uma menina começa a cantar uma música religiosa, enquanto dança e gesticula de acordo com a letra (algo como: “Olhou pra trás e virou estátua de sal...”). Outras crianças levantam-se e começam também a cantar e dançar (as crianças da comunidade frequentam uma igreja evangélica e aprendem essas canções). A professora fica observando as crianças nesses cânticos e danças. Uma menina pergunta: “Tu não vai dançar, não?”. Mônica, então, diz: “Sim, vou dançar também”. Levanta-se e dança alegremente junto com as crianças. Depois de muitas canções, Mônica propõe: “Agora, vamos escutar a história?”. As crianças vão sentando e a professora, então, inicia a história. João, que não estava dançando com as demais

crianças, mas está brincando com uma máscara no canto da sala, não se junta à roda. Mônica, chama: “Vem, João!”. João gesticula não com a cabeça. Mônica pergunta: “Você não quer escutar a história?”. João reafirma que não. Mônica, então, diz: “Tá certo, então você fica aqui brincando, mas não faz muito barulho para não atrapalhar a história, viu? ”

7. Como você percebe essa cena?

8. Na sua opinião, houve a consideração de algum princípio norteador das práticas de Educação Infantil?