



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PAULA GABRIELLY RASIA LIRA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E
SOBRE A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE ESTAS E SUAS
PRÁTICAS**

CAMPINA GRANDE

2014

PAULA GABRIELLY RASIA LIRA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E
SOBRE A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE ESTAS E SUAS
PRÁTICAS**

*Monografia apresentada ao Curso
de Bacharelado e Licenciatura em
Psicologia da Universidade
Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para
obtenção do grau de graduação.*

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Ligia Aquino Gouveia

CAMPINA GRANDE

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L768c Lira, Paula Gabrielly Rasia.

Concepções de professoras da educação infantil sobre teorias do desenvolvimento psicológico e sobre a relação estabelecida entre estas e suas práticas [manuscrito] / Paula Gabrielly Rasia Lira. - 2014.

59 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Maria Ligia Aquino Gouveia, Departamento de Psicologia".

1. Formação docente. 2. Educação infantil. 3. Atuação profissional. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

PAULA GABRIELLY RASIA LIRA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E
SOBRE A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE ESTAS E SUAS
PRÁTICAS**

*Monografia apresentada ao
Curso de Bacharelado e
Licenciatura em Psicologia da
Universidade Estadual da
Paraíba, em cumprimento à
exigência para obtenção do grau
de graduação.*

Aprovada em 25/02/2014


Prof.^a Dr.^a Maria Ligia Aquino Gouveia/UEPB
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Rabelo Loureiro
Examinadora


Prof.^a Dr.^a Ellis Regina Ferreira dos Santos
Examinadora

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Dedico esta, assim como todas as minhas conquistas a minha família. Seres que sempre tanto me ensinaram e me amaram, e que me permitiram buscar o meu caminho, sempre acreditando no meu potencial. Em especial, agradeço a minha mãe por ser quem ela é, e por me ajudar a ser quem eu sou.

Quero agradecer aqueles que são minha família de coração, meus amigos, por sempre estarem por perto e embelezarem minha vida. Obrigada por sempre me incentivarem e acreditarem em mim.

Quero agradecer a você, meu amor, por ter sido um grande companheiro e incentivador durante esses anos. Obrigada por tudo.

Quero agradecer aos professores do departamento, especialmente da área de Psicologia Educacional, por lutarem pela qualidade do trabalho realizado, por acreditarem naquilo que fazem e nos inspirarem a buscarmos sempre o nosso melhor. Muito obrigada.

Quero agradecer as Professoras Ana Cristina e Ellis Regina por aceitarem o convite de participar da banca, e pelas refeições que muito contribuíram para o trabalho.

Quero agradecer a Professora Lígia, pela paciência, pelos ensinamentos e pela amizade que pudemos construir. Ter sido sua aluna foi um presente maravilhoso.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar concepções de professoras da educação infantil da rede municipal de Campina Grande acerca de teorias científicas sobre desenvolvimento e aprendizagem e a relação destas com suas práticas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como participantes 14 educadoras que atuam em uma creche no município de Campina Grande. Para a realização da pesquisa foi utilizado um questionário sociodemográfico e uma entrevista semi-estruturada. Os dados do questionário sócio-demográfico foi organizado por frequência e os conteúdos das entrevistas individuais foram analisados através da Análise de Conteúdo Temática. A maioria das professoras relatou ter contato com teorias científicas sobre desenvolvimento e aprendizagem, entretanto, citaram predominantemente dois autores, Piaget e Vigotski, e praticamente não fizeram referência a nenhuma perspectiva teórica, nem mesmo destes autores. A concepção das professoras sobre desenvolvimento infantil remete a um desenvolvimento que ocorre em etapas e estaria voltado para aquisição de habilidades. As educadoras compreendem aprendizagem como um processo que envolve diferentes aspectos como o cognitivo, o social e o emocional. As professoras apresentam um alto nível de formação acadêmica – graduação e especialização -, têm bons vínculos empregatícios – são concursadas – mas enfrentam dificuldades em articular, de forma mais consistente, teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem com suas práticas profissionais. Desse modo, compreende-se que estes resultados apontam para a importância de espaços de reflexões e discussões acerca da prática dentro das escolas. É importante que a profissionalização do educador aconteça de forma contextualizada, construída através de relações claras entre teorias e práticas.

Palavras chave: Concepções de professoras; Educação infantil; Desenvolvimento e aprendizagem.

ABSTRACT

This study aimed to investigate conceptions of teachers of early childhood education about scientific theories of development and learning and their connection with their practices in the city of Campina Grande. This was a qualitative study, which had 14 teachers of an early childhood education institution of Campina Grande as participants. For the research socio demographic questionnaire and a semi - structured interview were used. The data of the socio- demographic questionnaire was organized by frequency and content of the interviews were analyzed through the analysis of the thematic category content. Most teachers reported having contact with scientific theories about development and learning , however, predominantly two authors were mentioned , Piaget and Vygotsky , and there were practically no reference made to any theoretical perspective . The conception of the teachers about the child development refers to development as it occurs in stages and would be aimed to acquiring skills. The educators understand learning as a process that involves different aspects such as cognitive, social and emotional. The teachers have a good level of academic education - undergraduate and specialization - have good employment status at the city hall - but face difficulties in articulating, more consistently, theories of development and learning with their professional practices. It is understood that these results point to the importance of spaces for reflections and discussions of practice within schools. It is important that the professional journey of educator is contextualized, built through clear links between theory and practice.

Keywords: Conceptions of teachers; early childhood education; Development and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quadro relativo às categorias construídas através da análise das respostas das professoras sobre a relação entre as teorias científicas do desenvolvimento e da aprendizagem com a prática educativa.....35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – Contexto Histórico e Político da Educação Infantil	10
1.1. História Cultural da Infância.....	10
1.2. História da Infância no Brasil.....	11
1.3. Histórico da Legislação para a Infância no Brasil.....	13
1.4. Contexto Atual da Educação Infantil no Brasil	17
CAPÍTULO II – Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem	21
2.1. Piaget e a Epistemologia Genética.....	21
2.2. A Teoria Histórico Cultural	22
2.3. A Psicologia Genética	25
2.4. Estudos empíricos sobre as concepções de professores acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de seus alunos.....	28
3. OBJETIVOS	30
4. MÉTODO	31
4.2. Local.....	31
4.3. Participantes.....	31
4.4. Instrumentos de coleta de dados	32
4.5. Procedimentos de coleta de dados	32
4.6. Processamento e análise dos dados	32
5. RESULTADOS	34
5.2. Caracterização Pessoal e Profissional das Educadoras	34
5.3. Análise dos Dados das Entrevistas Semiestruturadas	35
5.4. DISCUSSÃO	45
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
8. ANEXOS	
9. APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa corresponde a um trabalho de conclusão do curso de Graduação em Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba. Neste trabalho buscou-se investigar as concepções de professoras da educação infantil da rede municipal de Campina Grande acerca de teorias científicas sobre desenvolvimento e aprendizagem e a relação destas com suas práticas.

Dentro deste contexto buscou-se saber se as professoras tiveram contato com teorias científicas sobre desenvolvimento e aprendizagem, além disso, procurou-se investigar se as professoras fundamentavam suas práticas em teorias científicas e como as professoras construíam suas práticas educativas. Ainda buscou-se investigar como as professoras concebem a influência do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e estudar a importância dada pelas professoras à afetividade. A discussão que atravessa as temáticas destes objetivos é de fundamental importância para a construção de boas práticas educativas. Os educadores são atores importantes dentro da comunidade escolar, a construção de reflexões e discussões acerca de sua atuação é essencial na busca de uma educação de qualidade que cumpra com seus compromissos sociais.

Esta monografia está organizada da seguinte forma: No primeiro capítulo são pontuados marcos importantes da história da infância, assim como o surgimento e consolidação de leis e políticas que protegem e promovem os direitos de crianças e adolescentes no Brasil. No segundo capítulo são apresentados os principais pressupostos das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon que fundamentam os documentos que regem a educação brasileira na atualidade. Em seguida são apresentados os objetivos, o método, resultados, discussão e considerações finais.

1. CAPÍTULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao estudar a infância identificam-se concepções diversas, que apontam a criança de inocente à vil. Heywood (2004) aponta que a concepção de criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo, assim como varia entre grupos sociais e étnicos dentro das sociedades. Nesse sentido, a criança e seu entorno político seria o resultado das configurações de uma determinada cultura, tempo histórico e grupo social. Neste capítulo, nos tópicos seguintes serão apresentadas algumas breves pontuações históricas e culturais e políticas sobre a infância.

1.1.HISTÓRIA CULTURAL DA INFÂNCIA E A CONCEÇÃO DE CRIANÇA

Ao se buscar conhecer a concepção de criança em determinado contexto se faz necessário investigar os significados e o lugar social ocupado pela criança. Alguns historiadores situam seus estudos sobre o lugar social ocupado pelas crianças a partir da Idade Média (HEYWOOD, 2004; ARIÈS, 1981). Heywood (2004) considera a importância histórica da idade média às especificidades do espírito da época em relação à história social e política. Além disso, neste período histórico a população vivia sob ameaça de peste, fome e invasões estrangeiras. Para Ariès (1981) na Idade Média não havia sentimento de infância, pois assim que atingiam a idade de 5 a 7 anos as crianças eram inseridas no mundo adulto, sem um tratamento diferenciado em relação ao adulto. Para Heywood (2004), a infância na idade média não teria sido ignorada, como se posiciona o historiador Ariès, mas sim definida de forma imprecisa.

Heywood (2004) ainda aponta que a limitação referente ao interesse acerca da infância também estaria atrelada as condições sociais da sociedade pré-industrial, que inseria gradualmente as crianças no mundo adulto a partir de idade precoce. Tal contexto de inserção é bem retratado na obra de Ariès (1981) que ilustra que a partir de, em média 7, anos de idade a criança era inserida no mundo adulto, quando iniciavam o processo de aprendizagem de um ofício.

Na medida em que a era medieval vai avançando vai dando origem ao período renascentista caracterizado por significativas mudanças nas esferas sociais

e econômicas. Durante este período a população da Europa passou de 22,6 milhões de habitantes para 54,4 milhões, o processo de aumento populacional estaria relacionado ao aumento da segurança contra invasores, assim como ao aprimoramento das técnicas de cultivo. Esse contexto permitiu o florescimento do comércio e o surgimento de novas escolhas de carreiras, possibilitando a jovens e crianças uma infância diferente da concebida anteriormente, o que acarretou na realização de um maior investimento da sociedade nas esferas sociais e psicológicas das crianças (HEYWOOD, 2004).

Com a entrada na era moderna, filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau tiveram grande influência nas atitudes com relação à infância no século XVIII. Locke em sua obra traz uns resquícios da visão negativa sobre a infância colocada pela Igreja Católica durante a Idade Média, na qual se compreendia que a criança precisava ter dominadas suas inclinações e se submeter a razão. Já na obra de Rousseau, verifica-se que ele se opôs a tradição cristã ao pregar a inocência original da criança (HEYWOOD, 2004).

A partir do século XIX, começa a aparecer a concepção romântica de infância, concebendo as crianças como virtuosas, sensíveis e sábias. Esse novo marco na história cultural da infância redefiniu o relacionamento entre adultos e crianças. Porém, esta nova concepção ainda estava longe de ser predominante em toda sociedade, as novas ideias tiveram maior impacto na classe média (HEYWOOD, 2004).

Com as mudanças políticas, sociais e culturais, no início do século XX, surgiram legislações que controlavam e combatiam o trabalho infantil, ao passo que no mesmo período iniciou-se o movimento da educação compulsória, o que acarretou um aumento no valor sentimental da criança em todas as classes da sociedade. A partir desse contexto, houve a popularização do conceito de adolescência, o que promoveu a noção de um período mais amplo entre a transição da infância para a idade adulta. Verifica-se nesse sentido, que a mudança rumo a sociedade urbana favoreceu o surgimento de uma versão prolongada de infância e adolescência e a sociedade passou a buscar cuidar da saúde, da educação e da moral das novas gerações (HEYWOOD, 2004).

1.2. HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL

A partir do século XVI o Brasil passou a ser povoado por europeus. Homens, mulheres e crianças realizavam a travessia do atlântico nas embarcações lusitanas. As crianças embarcavam nas condições de grumetes, pagens ou como órfãs do Rei, circunstância na qual eram enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa. Os grumetes eram crianças de famílias urbanas pobres que alistavam seus filhos para participarem da tripulação dos navios, visando receber o soldo das crianças. Já os pagens, eram crianças que realizavam trabalho para os nobres nos navios, possuindo tarefas mais leves do que as dos grumetes (RAMOS, 2007).

As condições enfrentadas pelas crianças nas embarcações eram hediondas. Grumetes e pagens sofriam abusos sexuais dos marujos, passavam fome e eram acometidos de doenças. Em caso da embarcação ser saqueada por piratas as crianças eram escravizadas e prostituídas, e ainda eram as principais vítimas na iminência de naufrágio. A expectativa de vida das crianças portuguesas era de 14 anos (RAMOS, 2007).

No século XVI, também se destaca a vinda dos Jesuítas para o Brasil. Compreende-se que um dos principais objetivos dos padres da Companhia de Jesus, era o ensino das crianças. No contexto da colônia brasileira, os Jesuítas visavam educar crianças indígenas, mestiças e portuguesas (CHAMBOULEYRON, 2007).

Os padres da Companhia de Jesus foram os responsáveis pelos primeiros colégios brasileiros. O Colégio da Bahia foi o primeiro a ser fundado em 1568, seguido do Rio de Janeiro, São Paulo e Olinda. Nessas instituições as crianças aprendiam a ler, escrever e a contar (CHAMBOULEYRON, 2007).

Del Priore (2007) aponta que o período referente à colônia e o império, os filhos dos senhores e dos escravos compartilhavam os mesmos espaços privados. Neste contexto, a partir dos sete anos, os filhos dos senhores eram encaminhados aos estudos enquanto os filhos dos escravos eram colocados para trabalhar. De maneira geral, durante este período histórico os indivíduos aos 15 anos já eram considerados adultos, e as mulheres a partir dos 12 anos já poderiam se casar. A documentação oficial da época pouco informa sobre as crianças, tratando-as marginalmente e como coadjuvantes. Nesse contexto, é necessário destacar os altos índices de mortalidade infantil, principalmente entre filhos de escravos (SCARANO, 2007).

Durante o Império, as crianças da elite tinham suas rotinas ordenadas pelo mundo adulto. Considerava-se então, a infância como o período do que vai do nascimento aos três anos, enquanto a puerícia ia dos três aos doze anos. Essa categorização dizia respeito estritamente a atributos físicos (MAUAD, 2007).

Os colégios que na época eram frequentados pelos filhos da elite, eram todos pagos, existindo a opção de ser interno. As crianças tinha acesso a aulas de piano, canto, desenho e de idiomas. A mortalidade infantil continuava a ser um problema, devido à ausência de vacinações regulares e as condições higiênicas pouco favoráveis, crianças de todas as classes sociais eram afetadas.

A passagem do Império para a República significou uma ruptura pessoal com o Imperador, mas as relações clientelistas e coronelistas continuaram a sustentar o poder oligárquico. Nesse contexto histórico, a política para a infância poderia ser caracterizada através da omissão, da repressão e do paternalismo (FALEIROS, 2011). Como aponta Passetti (2007), a vida daqueles que não pertenciam à elite na República era extremamente dura, o que levou a muitas famílias abandonarem os seus filhos. Com a evidência pública dos problemas sociais nesse contexto, surgiram então às primeiras políticas sociais e legislações específicas para o atendimento social para crianças pobres e de suas famílias.

Compreende-se também que nesta conjuntura, ocorreu a criação e expansão das creches, que esteve diretamente relacionada ao início do processo de industrialização do país, no início do século XX. Tais instituições atendiam filhos de trabalhadores, mas também realizavam assistência a crianças abandonadas e órfãs, o que levou as creches e os orfanatos a serem considerados sinônimos por muitas décadas (DIDONET, 2001).

1.3.HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO PARA A INFÂNCIA NO BRASIL

Como apontado anteriormente, políticas para a proteção a infância começaram a surgir no início do século XX. Dessa forma, no que concerne a legislação para a proteção dos direitos da criança, no início da república havia apenas o Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos que abordavam questões referentes à herança de patrimônio, sucessão e a tutoria, assim como criação de órfãos e sistema de doações (KRAMER, 2006).

Contemporâneo ao surgimento das creches existia o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, que realizava campanhas de vacinação, multiplicação de maternidades e creches, estudos sobre a mortalidade infantil entre outras atividades. A partir do Instituto, foi criado em 1919 o Departamento da Criança no Brasil, que era mantido por recursos particulares, sem qualquer dotação do governo (KRAMER, 2006).

O modelo filantrópico de atuação predominou até a década de 20, quando a proposta higienista ampliou sua influência. As creches da época revezavam a sua atuação entre ênfases médicas, sanitaristas, assistencialistas e morais. As pré-escolas adotavam um modelo de educação escolar, recebendo crianças a partir dos 3 anos com os objetivos de educar e socializar as crianças (LOUREIRO, 2008).

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, que era constituído por quatro departamentos, o Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Assistência Pública e o Departamento Nacional de Medicina Experimental. Foi a partir do Ministério da Educação e Saúde Pública que se originou posteriormente em 1940, o Departamento Nacional da Criança. A Constituição de 1934 foi à primeira tentativa constitucional brasileira a buscar traçar bases concretas para a construção de um projeto educacional para o país. Os principais avanços da constituição se referem à colocação de que a educação passa a ser compreendida como um direito de todos, e que caberia ao Estado traçar as diretrizes para a educação nacional (KRAMER, 2006).

A partir da década de 40, o Estado passou então a formular políticas para proteção a infância. Até a década de 70, tais políticas públicas se caracterizavam pelo caráter assistencialista, como se pode verificar na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), de 1943, em que o Estado determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhando deviam ter um lugar de guarda para as crianças em período de amamentação (DIDONET, 2001; LOUREIRO, 2008).

Em 1967 foi promulgada a Constituição pós-golpe militar, que trouxe em seu texto que a educação deveria ser comprometida com a unidade nacional e a segurança do país, além de colocar o apoio do Estado ao ensino privado. No início da década de 70 a pré-escola começou a receber atenção do Estado através da criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/ COEPRE), e teve sua

presença evidenciada em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação (KRAMER, 2006).

Durante o governo do General Emílio Garrastazu Médici, vinculado ao regime militar, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5.692/71 que instituiu o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos, assim como instituiu que os municípios deveriam investir 20% de seu orçamento em educação.

A Lei 5.692/71 que teve forte influência da educação compensatória buscou estruturar os períodos e séries dos graus de ensino do sistema educacional do país. Em seu texto trouxe pela primeira vez uma determinação direta do Estado sobre a educação de crianças com idade inferior a 7 anos, porém compreende-se que em relação à educação pré-escolar não forneceu subsídios claros e consistentes para sua consolidação. Verifica-se que as propostas compensatórias da década de 70, apesar dos equívocos, permitiu impulsionar debates acerca da pré-escola, o que possibilitou a legitimação da educação pré-escolar (LOUREIRO, 2008; KRAMER, 2006).

A Constituição de 1988 trouxe grandes avanços no que concerne a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Após o fim da ditadura militar o país vivenciava um contexto de mobilização e organização civil de luta para a conquista de direitos sociais e individuais.

No que concerne a Educação Infantil, a Constituição trás grandes progressos ao garantir a assistência gratuita aos filhos e dependentes de trabalhadores urbanos e rurais desde o nascimento até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas, assim como assegura que é dever do Estado a efetivação do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1988).

Na década de 90 importantes políticas públicas foram implementadas para a educação infantil. Em 1991, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado visando garantir que as crianças e adolescentes sejam compreendidos como sujeitos de direito e que possuam prioridade no estabelecimento de políticas públicas. No que concerne à educação, o ECA veio a reafirmar os compromissos estabelecidos na Constituição de 1988.

“Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (LEI Nº 8.069. BRASIL, 1990).

Em 1996, o governo promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) onde “dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor.” (BRASIL, 2010). Neste documento a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica. A LDB aponta para o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, e coloca que as creches, ou entidades equivalentes, serão responsáveis pelo atendimento para crianças até três anos de idade, enquanto as pré-escolas atenderiam crianças de quatro a seis anos. Em 1997, o governo lança o Plano Nacional de Educação que tinham como principal objetivo conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. Esse documento se configura em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação de Todos, publicado pela UNESCO em 1990 (BRASIL, 2010).

Para a efetivação dessas diretrizes propostas pela LDB e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em 1998 o Ministério da Educação (MEC) formulou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI) que se constitui em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir para a qualidade das práticas educativas. Este documento enfatiza os princípios, funções e objetivos da Educação Infantil e destaca que nesta etapa de ensino os principais focos são o cuidar e o educar. (RECNEI, 1998).

Dentro desse contexto, o MEC lançou o Referencial para Formação de Professores no ano de 1999. O documento possui como principal objetivo articular as discussões referentes à formação dos educadores com as demais políticas educacionais construídas até então, permeando as principais temáticas de discussão (BRASIL, 1999).

Os documentos lançados na década de 90 apresentaram alguns avanços nos termos da consolidação da educação no país. No que concerne a Educação Infantil, promoveu sua legitimação e expansão, porém também deixou lacunas no que diz

respeito a busca de uma educação de qualidade onde muitas vezes se distanciou das trajetórias dos professores, das desigualdades socioeconômicas, das questões éticas, assim como da especificidade da infância.

Neste sentido, a luta dos movimentos civis continua para aprimorar e atualizar a legislação brasileira. No ano de 2010 foi promulgada uma nova versão da LDB, em que a obrigatoriedade da Educação Básica passa ser configurada dos 4 anos de idade aos 17 anos, incluindo na Educação Básica a Pré-Escola. No mesmo ano, uma nova versão do PNE foi lançada onde aponta como 1ª meta:

“universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.”
(BRASIL, 2010)

Diversas discussões permeiam os avanços legais referentes à garantia de direito a educação infantil. A concretização desse direito é essencial para o reconhecimento das crianças brasileiras enquanto cidadãs. A busca pela construção de uma educação democrática que cumpra com seus objetivos remete a sensibilidade política e o compromisso social, que permita utilizar leis e políticas para construir uma realidade de democratização da sociedade brasileira e da educação em todos os níveis (KRAMER, 2006). A seguir será apresentado, especificamente, como se configura a educação infantil brasileira na atualidade.

1.4. CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, o atendimento educacional de crianças de zero a seis anos é reconhecido na Constituição Federal desde 1988. A partir de movimentos da sociedade civil e de órgãos governamentais, a garantia do acesso à educação infantil passou a ser dever do Estado e direito da criança. Este direito, voltou a ser reiterado no ECA, em 1990. Dentro deste contexto de mudanças, a LDB de 1996, estabelece o compromisso com a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica.

“Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas

pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2010).

Como mencionado no tópico anterior, dentro desta perspectiva de construção de uma educação infantil de qualidade, dois documentos foram promulgados pelo Ministério da Educação visando subsidiar o trabalho e as práticas realizadas no âmbito da educação infantil. O primeiro documento foi publicado no ano de 1998, sendo nomeado de Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI. Um dos principais pontos observados no contexto de elaboração do documento remetia as inúmeras e diferentes propostas curriculares para a educação infantil em vigência nas instituições educacionais do país, neste sentido, este documento lança referenciais para todo o território nacional (BRASIL, 1998).

O Referencial é organizado em três volumes. O primeiro refere-se à Introdução, nesta são apresentadas reflexões acerca das creches e pré-escolas no Brasil, abordando também concepções sobre a criança, a educação, definindo os objetivos gerais da educação infantil. O segundo volume trás o eixo de trabalho Formação Pessoal e Social, que aborda os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. Já o terceiro volume discute o eixo Conhecimento de Mundo, que é voltado para a construção das diferentes linguagens e para as relações que as crianças estabelecem com os objetos de conhecimento (BRASIL, 1998).

O segundo documento, diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Promulgado em 2010, esta norma visa “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.” (BRASIL, 2010). O documento é composto pelos objetivos das diretrizes, assim como por definições de conceitos que nortearam a construção do mesmo, pelos princípios que orientam a educação infantil e pelas discussões acerca das propostas e práticas pedagógicas.

Compreende-se que um dos pontos mais importantes de ambos os documentos são as concepções de criança e de educação infantil que os mesmos apresentam. Tanto no RCNEI, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é compreendida como um sujeito sócio histórico inserido em uma cultura, onde o meio

social influência seu desenvolvimento e é influenciado pela criança. No documento, é explicitado que as obras de Jean Piaget, Lev Semionovich Vygotsky e Henry Wallon foram utilizadas para nortear os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Já nas Diretrizes, a criança é compreendida como um:

“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, 2010, p. 12).

Verifica-se que ambos os documentos apresentam perspectivas semelhantes no que concernem suas concepções acerca da criança. Compreende-se que em torno desse conceito são construídas as propostas educativas e as discussões que se seguem. No RCNEI, destacam-se outros dois conceitos fundamentais para o âmbito da educação infantil, o educar e o cuidar. O educar é colocado como:

“propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.” (BRASIL, 1998, p. 23).

No que concerne ao cuidar, o documento aponta que para que ocorra o desenvolvimento integral da criança faz-se necessário realizar cuidados que envolvam a dimensão afetiva da criança, assim como os cuidados biológicos, aqueles que envolvem os cuidados com a saúde. O RCNEI (2001) ainda aponta que esses processos necessitam de uma integração de vários campos de conhecimentos, assim como da cooperação de profissionais de diversas áreas.

Nas Diretrizes, os conceitos de educar e cuidar são trabalhados em diversos momentos ao longo do documento. Verifica-se que no quesito de concepção de proposta pedagógica, encontra-se a afirmativa que as instituições de Educação Infantil possuem como uma de suas funções, compartilhar e complementar com as famílias, a educação e os cuidados das crianças. Mais a frente no documento, encontra-se que a Educação Infantil

tem que ser compreendida em sua integralidade, isto é, compreendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Ambos os documentos possuem concepções que remetem as obras de autores como Vygotsky, Piaget e Wallon. Para compreender o atual contexto da Educação Infantil brasileira, faz-se necessário apresentar um breve resumo dos principais conceitos destas teorias que subsidiam a investigação proposta neste trabalho.

2. CAPÍTULO II – TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

Muitas teorias foram elaboradas para tratar do desenvolvimento humano, algumas se destacam na atualidade do contexto educacional brasileiro, tais como as teorias de Vygotsky, Wallon e Piaget sobre o desenvolvimento, estas estão claramente presente nos documentos nacionais que visam fundamentar o trabalho e as práticas realizadas no âmbito da educação infantil. A seguir uma síntese dos principais fundamentos dessas teorias será apresentada.

2.1. PIAGET E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Piaget (1896 – 1980) biólogo por formação buscou através da psicologia e da biologia estudar questões epistemológicas da inteligência. O teórico definiu epistemologia genética, como a disciplina que estuda os mecanismos e os processos mediante os quais se progride de estados de menor conhecimento para estados de conhecimentos avançados. Nesse sentido, Piaget concebeu o desenvolvimento cognitivo como uma sucessão de estágios (COLL E MARTÍ, 1996).

Piaget compreendia a criança como uma participante ativa no desenvolvimento do conhecimento, para o autor a criança construía seu próprio entendimento. Para tanto, as crianças realizariam adaptações ao mundo que a cerca. Dentro deste contexto, destaca-se o conceito piagetiano de esquemas. Para o autor, os esquemas não seriam categorias mentais passivas, mas assim ações mentais ou físicas, o esquema seria então a ação de categorizar. Para Piaget, a mudança de complexidade dos esquemas ocorreria através dos processos assimilação, acomodação e equilíbrio (BEE E BOYD, 2011).

A assimilação é o processo de apreender alguma informação em algum esquema, a assimilação é um processo ativo de forma que não absorvemos tudo o que experienciamos. A acomodação seria o seu processo complementar, que consistiria em modificar o esquema em resultado das novas informações apreendidas através da assimilação. Já o processo de equilíbrio, diz respeito a luta pela coerência, um entendimento do mundo que faça sentido. Para Piaget, as crianças construiriam modelos e teorias que permitissem a existência de uma coesão interna. Através desses processos as crianças iriam alcançando novas conquistas e caminhariam para novos estágios, novas estruturas (BEE E BOYD, 2011)..

O estágio sensório-motor seria o primeiro estágio do desenvolvimento infantil e aconteceria desde o nascimento até aproximadamente o 18º mês de vida. Este estágio seria caracterizado pelo aperfeiçoamento dos movimentos reflexivos e pelo desenvolvimento de habilidades. Segundo La Taille (2003), a criança sairia do estágio sensório-motor já se situando como objeto e agente dos eventos que ocorrem. O estágio seguinte denominado de pré-operacional aconteceria do 18º mês ao 6º ano de vida, nele a linguagem já estaria presente. A emergência da linguagem acarretaria modificações importantes nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança. A mesma possibilitaria interações interindividuais e forneceria a capacidade de trabalhar com representações para atribuir significados à realidade. Outro ponto de destaque no estágio pré-operacional diz respeito ao egocentrismo, Piaget acreditava que a criança que se encontra neste estágio vivenciaria uma fase de forte egocentrismo, visto que não conceberia uma realidade a qual não faça parte, isso ocorreria devido a ausência de esquemas conceituais e lógicos (TERRA, 2002).

No estágio seguinte, o período das operações formais as crianças entre 7 e 12 anos vivenciariam um abrandamento no egocentrismo devido a sua recém-adquirida capacidade de estabelecer relações e coordenar diferentes pontos de vista. Outro ganho deste estágio, diz respeito à capacidade de internalizar ações, a criança passa a realizar operações mentalmente com objetos ou situações passíveis de serem manipuladas ou imaginadas de forma concreta. O último estágio do desenvolvimento faria referência ao período das operações concretas, que aconteceria dos 12 anos em diante. A partir desse estágio se é capaz de formar esquemas conceituais abstratos, assim como executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal (TERRA, 2002).

O trabalho de Piaget teve ampla repercussão sobre as teorias e as práticas educativas. Alguns de seus pressupostos são tão amplamente difundidos que fazem parte da bagagem pedagógica contemporânea. Porém, nas últimas décadas vem recebendo críticas mais intensificadas (COLL E MARTÍ, 1996).

2.2. A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL DE VYGOTSKY

Vygotsky teve como uma de suas principais influências as produções e concepções de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) acerca da sociedade, do ser humano e da interação dialética entre o homem e a natureza. Neste sentido, o Materialismo Dialético permitiu a Vygotsky a construção de um método que oportunizava o estudo de processos que vivenciavam constantes mudanças (SANTOS, 2012).

Nos estudos realizados por Vygotsky se destacam os das funções psicológicas superiores, do funcionamento psicológico e do conceito de mediação. Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores remetem a forma de funcionamento psicológico tipicamente humano, o desenvolvimento dessas funções se caracteriza por transformações qualitativas em comparação com outras formas de comportamento expressos na natureza (VYGOTSKY,2007).Tais funções teriam suporte biológico e seriam produtos da atividade cerebral em interação com o meio. O cérebro, em sua teoria, é compreendido como um sistema de grande plasticidade, que permite a espécie humana uma grande capacidade de adaptação (LEITE, 2008).

O funcionamento psicológico, por sua vez, é fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o meio. Dentro dessa perspectiva, o processo geral do desenvolvimento possui duas linhas qualitativamente diferentes. Para Vygotsky, desenvolvimento humano ocorre a partir do entrelaçamento entre os processos elementares, que são de origem biológica, e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Sendo assim, no decorrer do desenvolvimento o indivíduo vivencia sistemas de transição entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Desta forma, a relação estabelecida entre o biológico e o meio social afeta e modifica várias funções psicológicas, entre elas, a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, tornando estas situadas histórica e culturalmente (VYGOTSKY, 2007).

O entrelaçamento entre as linhas de desenvolvimento ocorre através de um processo histórico de inserção do sujeito biológico na cultura. A cultura refere-se então “ao grupo social que fornece aos indivíduos um ambiente estruturado, pleno de significados, socialmente compartilhados” (LEITE, 2008. p. 23). Tal inserção promove o acesso a sistemas de signos e sistemas de instrumentos, criados pelas sociedades, que ao longo da história mudam sua forma social e seu nível de desenvolvimento cultural. Para Vygotsky, a internalização do sistema de signos provoca transformações comportamentais que possuem um elo com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007).

Vygotsky (2007) aponta que a capacidade humana de utilizar sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, habilita os seres humanos a prover instrumentos auxiliares na solução de tarefas, a superar a ação impulsiva, a planejar e a controlar seu próprio comportamento. Sendo assim, as funções cognitivas e comunicativas da linguagem permitem uma nova e superior forma de comportamento que distinguem os homens de outros animais.

Para Vygotsky, essas estruturas específicas de processos psicológicos estão enraizadas na cultura. Nesse sentido, o uso da linguagem na sociedade humana fazia com que o mundo não fosse “visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentidos e significados” (VYGOTSKY, 2007. p. 24).

Dentro deste contexto, o desenvolvimento na Teoria Sócio Cultural é compreendido como “o processo pelo qual o indivíduo apropria-se dos elementos e processos culturais, através da mediação dos diversos agentes culturais, representados pelo ‘outro’”. (LEITE, 2008. p. 23). Vygotsky (2007) aponta que o nível de desenvolvimento de uma criança deve ser analisado a partir de seu nível de desenvolvimento real, isto é, as funções já amadurecidas, e do nível de desenvolvimento potencial, as funções que estão em processo de desenvolvimento. Para ele, a distância entre esses níveis criam uma zona de desenvolvimento proximal que se caracteriza pelo desenvolvimento que pode ser atingido pela criança através da mediação. Os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento não coincidem, mas sim possuem relações dinâmicas e complexas.

“Ao nascer, as situações vividas vão permitindo, no universo da vida humana, interações sociais com parceiros mais experientes - adultos ou companheiros de mesma idade - que orientam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança. Nesse processo de intermediação onde a linguagem, principal instrumento simbólico de representação da realidade, desempenha papel fundamental, postula-se a transformação das funções psicológicas elementares em superiores”(MARTINS, 1997, p.114).

Verifica-se então que a mediação possui um papel fundamental nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky aponta que a mediação realizada pelos instrumentos físicos e simbólicos, é fundamental para que o indivíduo se constitua como sujeito.

2.3. A PSICOLOGIA GENÉTICA

Henri Wallon (1879 – 1962) foi um médico e filósofo francês que buscou investigar a gênese dos processos psíquicos, para tanto, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento

infantil. Para o autor, investigar a criança e a sua evolução psíquica através dos domínios afetivo, cognitivo e motor, seria não apenas um caminho para compreender o psiquismo humano, mas também um meio de contribuir para a educação (GALVÃO, 2002).

Para Wallon, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo estabelecido entre o bebê e o ambiente que o cerca. Através da emoção são constituídas as primeiras manifestações de estados subjetivos com componentes orgânicos. O autor aponta que as emoções apresentam três propriedades que permitem que por elas se aja e se altere o mundo social: A contágiosidade, que permite contaminar o outro, a plasticidade, que seria a capacidade de refletir no corpo os sinais das emoções e a regressividade, que seria a capacidade de regredir as atividades cognitivas. Nesse sentido, a emoção teria como função garantir o acesso as necessidades básicas, no início da vida, através de movimentos expressivos em contato com o meio social. Dessa forma, o outro tem papel fundamental na construção das formas de expressão emocional das crianças e na ligação do bebê ao meio social (LEITE, 2008).

O teórico situa a afetividade como um conceito mais amplo, que incluiria vivências e formas de expressões mais complexas. A afetividade se desenvolveria a partir da apropriação dos sistemas simbólicos culturais.

“Assim, a afetividade envolve as vivências e as formas de expressão mais complexas e humanas, apresentando um salto qualitativo a partir da apropriação dos sistemas simbólicos, em especial a fala – o que possibilita a transformação da emoção em sentimentos e sua representação no plano interno, passando a interferir na atividade cognitiva e possibilitando seu avanço.”
(LEITE, 2008. p. 21).

Nesse sentido, como aponta Dantas (1992) é a atividade emocional que permite a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva. Essa transição só pode ser atingida através da mediação social. Dessa forma, a relação entre a afetividade e a cognição é tão estreita que as conquistas em qualquer um dos planos são absorvidas pelo outro plano, a emoção e a inteligência coexistem no indivíduo em toda a sua vida.

Para tanto, Wallon compreendia que os indivíduos deveriam ser estudados a partir de etapas do desenvolvimento. As etapas se sucedem em uma ordem necessária, cada uma representando o desenvolvimento indispensável para o aparecimento das seguintes

(GALVÃO, 2002). Para Wallon, o desenvolvimento não ocorre linearmente, mas através de processos de rupturas e reviravoltas. A passagem entre cada estágio se caracteriza como uma reformulação que gera conflitos de ordem exógena e endógena para as crianças. Ao utilizar o Materialismo Dialético como fundamento filosófico e como método de análise, Wallon busca compreender e explicar de maneira dinâmica e abrangente os processos que envolvem o desenvolvimento humano (GALVÃO, 2002).

“É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em metamorfose. Por ser feita de contraste e de conflitos, sua unidade será ainda mais suscetível de ampliação e de enriquecimento.” (WALLON, 1990. p. 147)

Os estágios do desenvolvimento propostos por Wallon tem início na vida intrauterina com a simbiose orgânica. Após o nascimento, o bebê vivência o período de simbiose afetiva no estágio impulsivo-emocional. Nesse período que abrange o primeiro ano de vida, a emoção é o instrumento privilegiado da interação da criança com o meio, intermediando suas relações com o mundo físico (VOKOY E PEDROSA, 2004; GALVÃO, 2002).

O período seguinte remete ao estágio sensório-motor. A criança, então, volta-se à exploração do mundo físico, ganhando maior autonomia na investigação e manipulação de objetos através da aquisição da marcha e da linguagem. Wallon compreende que a linguagem é um instrumento de suporte para o progresso do pensamento, a aquisição da linguagem, representaria desse modo, uma mudança profunda na forma como a criança interage com o mundo, como se pode observar no estágio subsequente. (VOKOY E PEDROSA, 2004; GALVÃO, 2002).

A partir dos 3 anos, a criança adentra ao estágio do personalismo, no qual o processo central é a formação da personalidade. Essa construção se dá por meio das interações sociais e define o retorno da predominância afetiva, destaca-se que nessa faixa etária as crianças são inseridas nas creches e pré-escolas. O estágio do personalismo ainda se divide em três períodos: período da negação, idade da graça e período da imitação (VOKOY E PEDROSA, 2004; GALVÃO, 2002).

Para Wallon, o período da negação surge com a necessidade da criança de se auto-afirmar, de impor sua opinião. Já o momento seguinte, ocorre por volta dos 4 anos e caracteriza-se pela necessidade da criança de ser admirada e chamar a atenção para si. No período seguinte, o da imitação, que advém por volta dos 5 anos, a criança utiliza a imitação como um instrumento frente a sua necessidade de identificar a realidade percebida, possuindo um papel fundamental frente a assimilação do mundo exterior (VOKOY E PEDROSA, 2004; GALVÃO, 2002).

O estágio categorial, inicia-se por volta dos 6 anos. Através da consolidação da função simbólica e diferenciação da personalidade, esse estágio traz avanços no plano da cognição. Nesse sentido, os processos intelectuais dirigem o interesse da criança. Após o estágio categorial, advém o estágio da adolescência no qual novamente a afetividade volta a ser domínio. O adolescente vivencia a necessidade de novas definições de personalidade (VOKOY E PEDROSA, 2004; GALVÃO, 2002).

Compreende-se, desse modo, que uma prática educativa inspirada na psicogenética walloniana, não considera o desenvolvimento intelectual como meta máxima e única da educação, mas sim o desenvolvimento da pessoa em suas múltiplas dimensões. A cognição nesse sentido é considerada uma parte, entre outras que compõe a pessoa completa (GALVÃO, 2002).

“Tendo por objeto a psicogênese da pessoa concreta, a teoria walloniana, se utilizada como instrumento para a reflexão pedagógica, suscita uma prática atenta às necessidades da criança nos planos afetivos, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis.” (GALVÃO, 2002. p. 97).

Compreender as características das crianças nas diversas fases de seu desenvolvimento, e conhecer como ele ocorre em seus diversos âmbitos, é uma valiosa ferramenta para a prática educativa, que permite uma maior adequação de objetivos e métodos utilizados, e dessa forma, possibilitando a construção de uma educação de qualidade comprometida com o desenvolvimento integral de seus alunos.

Dentro deste contexto, estudos empíricos têm sido realizados sobre as concepções de professores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem e aberto muitos questionamento e possibilidades de intervenções. A seguir alguns desses estudos serão apresentados.

2.4. ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS

Dentro deste contexto buscou-se realizar um levantamento de estudos empíricos realizados acerca da temática de concepções de professores de educação infantil sobre o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Para o presente estudo ir-se-á discutir as pesquisas de Lara, Tanamachi e Lopes Júnior (2006), Jorge e Nascimento (2008), e Santos (2012).

O estudo realizado por Lara, Tanamachi e Lopes Júnior (2006), intitulado *Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor*, buscou identificar, explicitar e analisar as concepções de desenvolvimento/aprendizagem presentes no trabalho de profissionais de uma escola pública de ensino fundamental localizada no interior do estado de São Paulo. Para tanto, foi utilizado roteiros de entrevista para os professores, o coordenador pedagógico e a direção, um roteiro de observação de aulas e um para consulta ao projeto pedagógico. Os resultados foram então organizados em categorias que relacionam as concepções de desenvolvimento/aprendizagem apresentadas pela Teoria Histórico-Cultural àquelas encontradas nos dados obtidos na escola.

Os autores verificaram que o trabalho dos educadores não é fundamentado em uma única concepção de desenvolvimento/aprendizagem, mas sim construído pela coexistência de várias teorias, entre as quais nos estudos se destacam a de Piaget e a de Vygotsky. Lara, Tanamachi e Lopes Júnior (2006) ainda constataram que a assimilação das teorias pelos educadores pode se dar de forma superficial, e pouco consistente, os conceitos fundamentais das teorias passariam, então, a ser incorporados nas reflexões e práticas, sem o devido suporte da teoria da qual provêm. Pantoni, Teles, Mello e Rossetti-Ferreira (1998) aponta que a complexidade das ações educativas leva o educador a tomar decisões rapidamente, o que acarreta que o mesmo realize o trabalho mas não o saiba explicar.

“Isso deixa claro que não está conseguindo entender por que faz, para que faz. Nessa situação, as ações desenvolvidas junto às crianças, mesmo quando consideradas de boa qualidade, mostram-se mais intuitivas do que reflexivas, revelando assim uma dificuldade de articulação entre teoria e prática.” (PANTONI, TELES, MELLO e ROSSETTI-FERREIRA, 1998. p. 27)

Estes dados se relacionam com o estudo desenvolvido por Jorge e Nascimento (2008), que analisaram uma amostra de 23 entrevistas realizadas com educadoras infantis entre Brasil e Alemanha. As autoras levantaram 4 categorias de concepção de desenvolvimento baseadas nas teorias psicológicas do desenvolvimento: a inatista, a ambientalista, a interacionista e a sócio-histórica. Para tanto as pesquisadoras sentiram necessidade de criar mais duas categorias consideradas de interseção ambientalista com tendência ao interacionismo e a inatista com tendência ao interacionismo.

Santos (2012) objetivou investigar as concepções de educadores sobre o desenvolvimento infantil de 24 educadoras de creches públicas e privadas no município de Campina Grande, Paraíba. Nos dois grupos participantes da pesquisa, a categoria desenvolvimento por estágio obteve maior frequência, em segundo lugar esteve a categoria desenvolvimento significando interação. Santos (2012) aponta que através da análise do conteúdo das falas das educadoras foi possível compreender que seus discursos são primordialmente orientados por princípios piagetianos.

Estes estudos visaram contribuir para as discussões/reflexões sobre as concepções de professores e as práticas educativas. Como aponta Pantoni, Teles, Mello e Rossetti-Ferreira (1998) é preciso que se tome a prática educativa como objeto de reflexão e que o educador possa torna-se “peça fundamental da construção de seu conhecimento, do conhecimento das crianças, da proposta pedagógica da instituição, de sua identidade profissional e da qualidade do serviço prestado à comunidade como um todo” (p. 27). Apenas considerando essas diversas dimensões do processo de apropriação dos professores das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem é que pode-se construir práticas mais consistentemente estruturadas em boa e clara fundamentação teórica.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL

- Analisar as concepções de professoras da educação infantil da rede municipal de Campina Grande acerca de teorias psicológicas sobre desenvolvimento e aprendizagem e a relação destas com suas práticas.

3.2. OBJETIVO ESPECÍFICOS

1. Saber se as professoras tiveram contato com teorias científicas sobre desenvolvimento e aprendizagem;
2. Conhecer quais teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem as professoras tiveram contato;
3. Investigar se as professoras fundamentavam suas práticas em teorias científicas;
4. Investigar como as professoras constroem suas práticas educativas
5. Investigar como as professoras concebem a influência do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
6. Investigar a importância dada pelas professoras à afetividade;
7. Conhecer as concepções das professoras sobre desenvolvimento e aprendizagem.

4. MÉTODO

Neste projeto de pesquisa, foram investigadas concepções de professores sobre desenvolvimento e aprendizagem em uma creche que atendem uma grande demanda de crianças no município de Campina Grande - PB. Para atingir esse objetivo foi utilizada uma metodologia qualitativa. Minayo (2010) aponta que o estudo qualitativo permite uma abertura e apreensão da complexidade presente nas relações sociais, possibilitando compreender as relações de crenças, percepções, opiniões e interpretações dos sujeitos, e dessa forma, conhecer determinado fenômeno em profundidade.

4.1. LOCAL

O presente estudo foi realizado em uma Creche Municipal localizada no bairro do Cinza, região urbana da cidade. Esta creche atende a 129 alunos distribuídos em 8 turmas entre berçário, maternal e pré-escola. A instituição conta com 21 educadores divididos nos dois turnos de funcionamento. A referida creche foi escolhida para realização do presente estudo por ser a que atende ao maior número de crianças no município de Campina Grande.

4.2. PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 14 professoras da educação infantil de uma creche que integra a rede municipal de ensino do município de Campina Grande, que voluntariamente aceitaram participar desta pesquisa.

4.3. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para realização da coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário para caracterizar o perfil sócio-demográfico dos participantes (sexo, estado civil, formação, tempo de atividade profissional, número de vínculos empregatícios).
- Entrevista semi-estruturada, com questões elaboradas de acordo com os objetivos e referenciais teóricos da pesquisa. González Rey (2002) afirma que a entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, nesse sentido, a entrevista semi-estruturada possibilita que o investigador acrescente questões a fim de atender as necessidades do estudo.

A entrevista semi-estruturada visou abordar concepções de professoras de educação infantil acerca de teorias científicas sobre desenvolvimento e aprendizagem, assim como identificar em quais teorias respaldam suas práticas e a relação que esses profissionais constroem entre tais concepções teóricas e suas práticas.

4.4. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética (CEP), cumprindo todos os passos determinados pela Resolução Nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que versa sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Após autorização do Comitê de Ética, a pesquisa aconteceu em duas etapas.

1 – Foi identificada, através da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, a creche que atende ao maior número de crianças no município, para realização da pesquisa. Entrou-se em contato com os profissionais para apresentar a pesquisa e convidá-los a participar;

2 – Na creche em questão foram aplicados individualmente o questionário sócio-demográfico e a entrevista semiestruturada, em espaços de tempo disponibilizados pelas professoras. As entrevistas foram gravadas para posteriormente serem transcritas.

4.4.1. ASPECTOS ÉTICOS

A presente pesquisa foi desenvolvida de acordo com o princípio fundamental de respeito aos aspectos éticos da pesquisa, obedecendo às diretrizes da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Deste modo, durante o procedimento de coleta de dados foram enfatizados os princípios de anonimato e sigilo das informações levantadas durante a investigação. Foi solicitado que os educadores assinassem um Termo de Consentimento Livre Esclarecido referente à sua participação na pesquisa.

4.5. PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados levantados através dos questionários sócio-demográficos foram organizados para visualizar o perfil dos participantes. Os conteúdos das entrevistas individuais foram analisados através da Análise de Conteúdo Categórica Temática proposta por Bardin (1977). A partir da transcrição do material, a análise seguiu as três etapas básicas de análise propostas por Bardin (1977) que são: a pré-análise – leitura de todas as respostas -, a exploração do material – categorização das respostas por dois juízes - e o

tratamento dos resultados, incluindo a inferência e a interpretação – agrupamento e ajuste dos conteúdos em categorias com acordo de dois juízes.

5. RESULTADOS

Os resultados serão apresentados da seguinte forma: Primeiro os dados de identificação pessoal e profissional, obtidos através da aplicação do questionário sócio-demográfico, e posteriormente, serão apresentadas as categorias que emergiram a partir das entrevistas realizadas com as professoras participantes do estudo, que possibilitaram a investigação das concepções das mesmas acerca de teorias científicas sobre desenvolvimento e aprendizagem e a relação com suas práticas. Estas categorias serão ilustradas pelos discursos das educadoras.

5.1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DAS EDUCADORAS

A creche estudada conta com 21 professoras que trabalham divididas nos dois turnos de funcionamento da instituição. Desse universo, um total de 14 professoras participou da presente pesquisa.

No que se refere às características gerais dos profissionais da categoria pesquisada, foi possível verificar que todos são do sexo feminino. A idade das professoras varia entre 27 a 48 anos, a média de idade dessas educadoras é de 36,5 anos. No que concerne o estado civil, foi possível verificar que 8 professoras são casadas, 5 são solteiras e uma é divorciada. Das 14 professoras participantes da pesquisa, 10 têm filhos.

Em relação ao nível de escolaridade, 12 professoras possuem o nível superior completo. Dessas 12 educadoras, 8 terminaram o curso de pedagogia, enquanto duas professoras concluíram o curso de letras, e outras duas o curso de história. As duas professoras que ainda não possuem ensino superior completo atualmente cursam pedagogia. No que se refere a pós graduação, 6 são pós graduadas, 4 na área de psicopedagogia, uma em educação inclusiva e um em educação infantil.

As professoras participantes deste estudo possuem uma média de tempo de atuação enquanto educadoras de 14,5 anos, o período de atuação profissional das participantes varia entre 30 a 4 anos de trabalho. Já no que se refere ao tempo de trabalho na creche estudada, 12 professoras iniciaram seu trabalho junto a fundação da instituição em 2010, as outras duas professoras trabalham na creche há apenas um ano.

No que concerne ao vínculo empregatício das educadoras junto ao município, verificou-se que 13 são efetivas, enquanto apenas uma possui contrato com tempo determinado, visto que, a mesma estaria ocupando a vaga de uma professora que se

encontra em licença maternidade. Além do vínculo empregatício que as professoras possuem com o município, 7 delas realizam outra atividade remunerada. Entre as atividades que as professoras desenvolvem concomitantemente ao trabalho da creche foram apontadas: professora de EJA(1), professora de ensino fundamental e médio (1), educadora de outro município (1), diretora (1), comerciante(1) e autônoma (1).

5.2. ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Os resultados apresentados nesse item referem-se aos dados oriundos da análise das respostas das educadoras da Creche à entrevista semi-estruturada. Nesse sentido, 7 categorias emergiram a partir das entrevistas realizadas com as professoras, estas categorias serão apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 1–Categorização das respostas das professoras sobre a relação entre as teorias científicas do desenvolvimento e da aprendizagem com a prática educativa

Categorias	Subcategorias
1. Teorias Psicológicas sobre Desenvolvimento Infantil e a sua Aplicação na Prática Pedagógica	1.1 Piaget e Vygotsky
	1.2 Relações Teoria - Prática
	1.3 Credibilidades nas Teorias do Desenvolvimento e
2. Construção das Práticas educativas	2.1 Planejamento
	2.2 Demandas e Necessidades
3. Influência do Educador no Desenvolvimento	3.1 Mediação
	3.2 Afetividade
4. Afetividade na Prática Educativa	4.1 Afetos das Professoras com as Crianças
	4.2 Acolhimento
	4.3 Vínculo Professor-Aluno
	4.4 Dificuldade Afetiva nas Relações Familiares
4. Concepção de Desenvolvimento e Aprendizagem	5.1 Habilidades
	5.2 Ocorre em Etapas
	5.3 Emocional, Cognitivo e Psicossocial
	5.4 Brincar
5. Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças da Creche	6.1 Satisfatório
	6.2 Promovido pelas professoras
	6.3 Trabalho em equipe
6. Dificuldade de Trabalho na Creche	7.1 Dificuldade de Adaptação na Creche

5.2.1. CATEGORIA 1. TEORIAS PSICOLÓGICAS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A SUA APLICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Piaget e Vygotsky

Durante a realização das entrevistas buscou-se conhecer a relação que as teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem possuíam com a prática educativa desenvolvida pelas professoras. No que concerne ao contato que as professoras tiveram com as teorias psicológicas, foi possível verificar que das 14 professoras participantes do estudo 13 tiveram contato com teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem.

Dentro deste contexto se buscou conhecer quais seriam as teorias as quais as professoras tiveram contato durante sua trajetória acadêmica e profissional. Foi possível verificar que as professoras fizeram referência mais clara aos teóricos do que as teorias, Piaget e Vygotsky foram predominantemente citados.

Professora 1 – A gente tem sempre esses conhecimentos, que a gente vem sempre nessa formação continuada na universidade, então a gente sempre vê a questão do conhecimento cognitivo, de Piaget, de Montessori... então a gente vem sempre nesse conhecimento; é Vygotsky, então a gente sempre vem, de acordo com esses estudiosos, e de acordo com o saber científico, desenvolvendo as atividades práticas para a criança baseado nessas tendências / nessas teorias.

Professora 7 –Durante o período que eu fiz universidade, a gente sempre estudava essa questão das teorias de Piaget, Vygotsky e vários outros teórico que a gente estudava sobre essa questão do desenvolvimento infantil, como se dava, como o meio interfere também na aprendizagem da criança.

Relação Teoria - Prática

No que se refere à compreensão das professoras acerca das teorias científicas e se estas eram consideradas instrumentos de auxílio frente à realização das práticas educativas,

as professoras apontaram que as teorias auxiliam na realização do trabalho, pois permitem a fundamentação e o embasamento da prática.

Professora 1 – Fundamenta. Porque, assim, a gente as vezes faz mas não sabe bem por que caminho você vai e quando você tem essa fundamentação científica aí você vai tentando seguir aquilo e você sabe o porquê. Como isso é importante, não é? Você ter o conhecimento, porque senão você fica fazendo uma coisa de uma maneira solta...

Professora 4 - Auxilia. Porque o trabalho pedagógico é um trabalho onde a gente trabalha muito na prática embasado nessas teorias.

Credibilidade nas Teorias do Desenvolvimento

Nesse sentido, buscou conhecer como as professoras compreendiam o papel das teorias psicológicas no momento de construção das práticas. Foi possível verificar que as educadoras compreendem a utilização das teorias científicas no momento de construção das práticas como necessária, as teorias promoveriam ao trabalho mais credibilidade e propriedade.

Professora 5 - Tem o embasamento... e a gente tem que ter propriedade do que a gente tá trabalhando. Então é importante porque a gente tem o respaldo né...um momento que você for se colocar com os pais, você tem um respaldo, você sabe o que vai falar, você sabe o que vai colocar.

Professora 12 - O processo é constante, a gente tá sempre aprendendo, o professor tem que tá sempre se informando sim! É necessário sim porque isso dá uma credibilidade maior ainda no trabalho dele.

Através da análise desta categoria foi possível verificar que a maioria das professoras faz menção a teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem durante sua trajetória acadêmica e profissional. Para essas educadoras, os teóricos que mais se destacaram são Piaget e Vygotsky. As professoras apontam que as teorias científicas embasam e dão credibilidade a prática educativa.

5.2.2. CATEGORIA 2. CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.

Planejamento

No que se refere à construção das práticas educativas foi possível verificar que o planejamento ocorre em três momentos. O primeiro é realizado bimestralmente junto a

uma equipe da secretaria de educação do município, neste é apresentada a proposta temática da secretaria para aquele bimestre e realizadas discussões acerca das atividades a serem desenvolvidas.

O segundo momento ocorre com as professoras da creche, a direção e a supervisora da instituição no qual se busca adaptar as propostas da secretaria a realidade da creche. Esse planejamento ocorre mensalmente. Já o terceiro momento ocorre semanalmente entre as professoras de cada turma para o planejamento das atividades. Entretanto, não se observa um respaldo mais claro sobre a relação teoria e prática no discurso das educadoras estudadas, em seus discursos aparece claramente à operacionalização do trabalho que é feita em articulação com a equipe profissional da escola.

Professora 4 - A partir do planejamento que é feito com a nossa supervisora ela dá sugestões de atividades e sugestão do quê que a instituição... um direcionamento do quê que a instituição vai abordar, qual é o tema que tanto a instituição quanto o município que repassa pra ela qual é o tema do projeto que vai ser abordado, que agora vai ser "saúde e qualidade de vida" e dentro disso aí a gente vai trabalhando... Aí a gente faz o planejamento dela que é feito mensalmente e dentro disso a gente faz um planejamento semanalmente.

Professora 6 - A gente planeja, a gente tem a supervisora da gente que ela faz o trabalho de coordenadora também, ela planeja com a gente, a gente senta, a gente conversa, a gente faz um trabalho, né... com a outra professora, eu trabalho junto com outra professora, a gente conversa, vê o que é melhor.

Demandas e Necessidades

As educadoras ainda apontaram que as atividades são construídas e desenvolvidas a partir das demandas e necessidades das crianças. O que permite observar nos discursos das mesmas a importância dada à contextualização dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Professora 1 - Eu parto da criança. A criança vai me dando o norte e eu vou seguindo.

Professora 7 - Geralmente a gente faz no começo do ano aquele diagnóstico de "como tá a nossa criança?". Então, a gente trabalhar a partir... a gente vai organizar o nosso trabalho a partir daquilo que a gente observa das crianças, pra tentar ajudar elas a superar os limites.

Verifica-se então que a construção da prática educativa na instituição é realizada em diversos momentos, incluindo em a equipe da secretaria e técnicos presentes na creche.

As práticas seriam construídas a partir das demandas dos alunos levantadas pelas professoras.

5.2.3. CATEGORIA3. INFLUÊNCIA DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Dentro deste contexto buscou-se compreender como as educadoras percebem a influência do professor no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

Mediação

Através das respostas foi possível verificar que a maioria das educadoras compreende que o professor atua como mediador frente a esses processos.

Professora 5 - O educador tem um papel muito importante, ele é que vai mediar, ele que vai lançar a proposta para a criança.

Professor 10 - O educador tem que ser mediador, tem que colocar em prática vendo o estado de necessidade do aluno.

Professora 6 - O educador não faz nada sozinho. Tem que tá ligado/interligado os dois... a criança, a escola e os pais.

Afetividade

As educadoras também destacaram o papel afetivo que desempenham na vida das crianças, como parte da influência do professor. Para as educadoras o trabalho do professor está interligado a vivência familiar da criança, considerando o tempo que as crianças passam na instituição todos os dias.

Professora 3 - Aqui é um espaço que a gente dá amor, a gente dá carinho, mas a gente também ensina.

Professor 8 - O educador é fundamental, porque eles passam a maior parte do tempo com a gente aqui.

Professora 4 - O educador, assim como o pai e como a mãe, ele serve de exemplo.

Nesse sentido, verifica-se que o professor é compreendido como um mediador frente aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. As professoras destacaram de

forma ainda mais específica a perspectiva afetiva do trabalho realizado frente à demanda de alunos da instituição.

5.2.4. CATEGORIA 4. A AFETIVIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA

Afeto das Professoras com as Crianças

A partir desses dados buscou-se compreender como a afetividade estava presente na prática educativa. Em suas falas, todas as educadoras destacaram a importância da afetividade frente aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Verifica-se que a afetividade que surge nos discursos está primordialmente relacionada à expressão de afeto das professoras em relação às crianças.

Professora 3 - Ele é inexplicável! Porque se você não tiver afetividade para com a criança o trabalho não flui.

Professora 4 - É forte! Principalmente no berçário como eu já falei. Aqui a gente não é professora, aqui a gente é mãe. Tudo com amor, com carinho, brincando.

Acolhimento

Através da análise das falas é possível verificar que as educadoras destacam a importância do acolhimento na prática educativa. Esta demanda se apresenta frente à faixa etária das crianças atendidas na instituição.

Professora 8 - Além do nosso trabalho pedagógico, a gente também tem o lado do cuidar, não é? A gente cuida. E se você não tiver bem preparado emocionalmente não flui não.

Professora 10 - Na educação infantil o professor tem que saber chegar pra criança, até por que a criança sai muito cedo de casa, de perto da família.

Professora 12 - Agora afetividade não se entende como simplesmente colocar no colo ou fazer um afago, mas ao receber a criança a gente precisa sempre já tá acolhendo.

Vínculo Professor-Aluno

Dentro desse contexto, as professoras compreendem que trabalhar a afetividade ajuda nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para as educadoras, investir no vínculo professor-aluno, e tentar construir experiências educativas que sejam prazerosas são as principais formas de se trabalhar afetividade.

Professora 7 - Acredito que sim. Porque quando a gente tem um vínculo com a criança, então ela confia em você, então tudo que a gente propõe a criança tem segurança de fazer por aquele vínculo que tem.

Professora 14- Essas horas que eles passam na creche é parte da vida deles, então esse momento na vida deles tem que marcar positivamente.

Dificuldades Afetivas nas Relações Familiares

As educadoras apontam que as dificuldades afetivas podem interferir no desenvolvimento e na aprendizagem. A principal causa dessas dificuldades é compreendida como questões relativas às relações familiares.

Professora 7 - Eu acredito que isso prejudica. Tem aquelas crianças que, como os pais superprotegem muito, às vezes aqui na creche eles ficam meio assim sem querer fazer determinadas atividades, ou então chora muito.

Professora 9 - Atrapalha muito. Porque a criança que apresenta dificuldade, a família é uma base, tentar conhecer um pouquinho da família do nosso aluno, pra gente associar a nossa prática com a aprendizagem da criança.

Nesse sentido, compreende-se que a afetividade para as professoras participantes da pesquisa está voltada para expressão de afeto, distante das atividades de cunho pedagógico. As educadoras ainda apontam a importância do acolhimento, e as dificuldades que sentem em relação as famílias das crianças. O vínculo professor-aluno é um dos principais aspectos em que trabalham a afetividade.

5.2.5. CATEGORIA 5. CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Habilidades

No que se refere à concepção de desenvolvimento que as educadoras possuem, verifica-se que a maioria das respostas aponta que o desenvolvimento está relacionado ao desenvolvimento de habilidades e capacidades.

Professora 1 - O desenvolvimento infantil pra mim é desde o início, quando a criança começa desde o início. Então, quando a criança vai desenvolvendo todas as suas habilidades, aquela todas atividades: correr, brincar, pular, falar...

Ocorre em Etapas

Aparece também a concepção de que o desenvolvimento ocorreria em etapas.

Professora 9 - O desenvolvimento infantil são as etapas que a criança leva no seu desenvolvimento.

Emocional, Cognitivo e Psicossocial

Já no que concerne a aprendizagem, as educadoras a compreendem como um processo que envolve diferentes aspectos como o cognitivo, o social e o emocional, porém verifica-se que entre as respostas o cognitivo ocupa lugar de destaque.

Professora 4 - Aprendizagem eu considero não só os conhecimentos da escola, mas aquilo que é inerente da criança, os aspectos emocionais, o cognitivo, o psicossocial.

Brincar

Dentro deste contexto as professoras ainda apontam o brincar como espaço de aprendizagem.

Professora 13- Aprendizagem no brincar, aí no brincar com realmente aprendizagem ele vai desenvolvendo todas essas atividades.

Nesse sentido verifica-se que o desenvolvimento para as educadoras estaria relacionado a fases as quais as crianças vivenciariam, e dentro desse contexto, o desenvolvimento de habilidades. A aprendizagem por sua vez ocorre na esfera cognitiva, social e emocional. Ainda dentro deste contexto, o espaço da brincadeira foi destacado como espaço de aprendizagem.

5.2.6. CATEGORIA 6. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DA CRECHE

Satisfatório

Dentro dessa perspectiva, buscou-se investigar como as educadoras compreendiam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da creche. As participantes apontaram que o desenvolvimento das crianças é bastante satisfatório, sendo este, um processo que é acompanhado a partir do momento em que a criança passa a ser assistida pela creche e suas conquistas são notadas pela equipe.

Professora 6 - Eu percebo que as crianças que estão aqui desde o início, como eu já fui do berçário, eu percebo que elas têm o desenvolvimento diferenciado de uma criança que chegou agora, ela já tem o caminho trilhado, como ela já vem de um tempo ela já tem a convivência, a socialização delas é diferente de uma criança que vem de fora e nunca teve contato com a escola.

Promovido pelas professoras

Para as educadoras, a socialização e os estímulos promovidos pelas professoras fazem a diferença nesse processo.

Professora 11 - Muito bom mesmo! Tem crianças aqui que chegam sem falar, outras até sem querer andar, não quer sentar, difere muito de um caso pra outro, por conta de falta de um estímulo em casa e a gente faz esse trabalho.

Trabalho em Equipe

As professoras ainda elencam que o sucesso dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem ocorre com base no trabalho construído e realizado em equipe, destacando também a importância de fazer a família uma parte integrante dessa equipe.

Professora 5 – O conjunto. Eu acho que tem que ser um conjunto “pai, criança e ambiente.”

Professora 6 -A família tá bem ligada a essa questão, porque quando a família tá mais junto, não é só na escola que ele aprende, ele aprende também com o pai e a mãe.

Professora 14 - Eu acredito que uma prática planejada, um espaço organizado, é um conjunto... uma gestão de parceria entre a hierarquia completa: professores, os pais, a direção, enfim toda essa conversa e esse diálogo aberto mesmo.

Nesse sentido, buscou-se conhecer como as educadoras conduzem casos onde a criança apresenta alguma dificuldade. As professoras apontaram que tentam trabalhar a dificuldade apresentada pela criança com a equipe de profissionais da escola e com a família.

Professora 1 - Quando a gente vê que a criança precisa de ajuda aí eu falo com a coordenadora/com a gestora, a gente faz um relatório, aí conversa com os pais, aí procura buscar os meios pra ajudar essa criança.

Professora 12 - A gente conversa, nós três professoras, aí a gente vai falar com a gestão alguma questão assim mais séria e depois a gestão conversa com os pais.

5.2.7. CATEGORIA 7. DIFICULDADE DO TRABALHO NA CRECHE

Dificuldade de Adaptação na Creche

Dentro deste contexto as educadoras apontaram o processo de adaptação como uma das principais dificuldades enfrentadas pelas crianças na creche.

Professora 2 - A equipe é muito boa, se preocupa... a maior dificuldade mesmo é a adaptação, dentro da minha realidade que é o berçário. Por que, assim, quanto ao ambiente escolar eu acho riquíssimo, a equipe é muito boa, tem essa preocupação de oferecer o melhor... a questão mesmo é essa separação do pai; é a adaptação.

Indisciplina

Outras dificuldades refere-se a indisciplina das crianças.

Professora 14 - Isso é mais comum no começo do ano como eu te disse, aos poucos isso vai mudando – essas dificuldades – e os que persistem, na maioria das vezes, a gente pode perceber assim a relação da família com a creche, como a criança é vista em casa, as vezes as dificuldades que giram em torno de indisciplina as vezes a criança é de repente está em uma família em que ela tem muita liberdade pra todas as coisas, então isso aqui é claro que ela vai estranhar esse universo da creche.

Equipe Técnica Incompleta

Como dificuldade as professoras também relatam a falta de uma equipe técnica completa.

Professora 1 - Então eu acho que o que dificulta mais é um corpo técnico realmente forte e completo, acho que isso que dificulta, porque na verdade toda criança independente – vamos dizer – da sua deficiência, se não tem braço, se não tem perna, se tem algum problema que já vem desde pequeno, o que na verdade... o que define isso daí é como a criança vai ser acompanhada desde a primeira infância

As professoras apontaram que as principais causas das dificuldades estão no processo de adaptação da criança a instituição, em questões que envolvem a falha da família em relação a indisciplina e a ausência de uma equipe técnica mais completa e preparada para trabalhar as dificuldades apresentadas pelas crianças.

5.3. DISCUSSÃO

A discussão partirá dos dados obtidos sobre o contexto sócio demográfico das professoras estudadas e posteriormente será estruturada a partir da cada um dos objetivos

específicos, relacionando-os às categorias temáticas organizadas a partir das respostas das professoras à entrevista.

Em relação aos dados sócio-demográficos a creche estudada conta com 21 professoras, dessas, 14 participaram da presente pesquisa. A idade das professoras variou entre 27 a 48 anos. Entre as professoras participantes 12 possuem o nível superior completo. Dessas 12 educadoras, 8 terminaram o curso de pedagogia, enquanto duas professoras concluíram o curso de letras, e outras duas o curso de história. As duas professoras que ainda não possuem ensino superior completo atualmente cursam pedagogia. No que se refere a pós graduação, 6 são pós graduadas, 4 na área de psicopedagogia, uma em educação inclusiva e um em educação infantil. O tempo de atuação profissional variou de 4 a 30 anos.

Observa-se com esses resultados que a grande maioria das professoras tem curso superior, que 50% dessas tem curso de pós-graduação na área da educação e um bom tempo de experiência profissional. Estes dados sinalizam avanços na educação infantil no município de Campina Grande, uma vez que, muitos municípios brasileiros estão aquém no que diz respeito à formação de seus professores, especialmente aqueles da educação infantil. Segundo o Censo Escolar de 2007, apenas 37,2% dos educadores brasileiros que atuam em creche, possuíam nível superior. Essa porcentagem em relação a pré-escola chegava a 45,5%. Essas etapas de ensino possuem o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência.

Campos, Fullgrafe e Wiggers(2006) através do levantamento realizado acerca da qualidade da educação infantil brasileira, apontam que existe uma maior exigência de formação para turmas de crianças de faixa etária próxima aos 7 anos e menor exigência para crianças menores. Os autores verificaram que professoras formadas que trabalham na educação infantil geralmente assumem turmas de crianças maiores.

No que concerne ao vínculo empregatício das educadoras junto ao município, das 14 entrevistadas, verificou-se que 13 são concursadas. Este é outro dado positivo em relação à educação infantil que em muitos casos funciona com contrato de prestadores de serviços. No município de Campina Grande, o último concurso para educação infantil foi realizado em 2007 preenchendo 29 vagas de nível superior e 29 vagas de nível médio (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE, 2007).

Os objetivos específicos 1, 2 e 3 são representados pela categoria 1. Nestes objetivos, respectivamente, buscou-se (1) saber se as professoras tiveram contato com teorias científicas sobre desenvolvimento e aprendizagem; (2) conhecer quais teorias sobre

desenvolvimento e aprendizagem as professoras tiveram contato; (3) investigar se as professoras fundamentavam suas práticas em teorias científicas. Na categoria 1 “Teorias científicas e a prática educativa” apareceram os seguintes conteúdos: as professoras de forma geral tiveram contato com teorias científicas sobre desenvolvimento e aprendizagem; as professoras se referiram muito mais aos teóricos do que aos pressupostos das teorias estudadas; os teóricos mais citados foram Piaget e Vygotsky; as professoras disseram que as teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem auxiliavam e fundamentavam suas práticas e davam maior credibilidade às mesmas. Esses dados corroboram com as pesquisas de Lara, Tanamachi e Lopes Júnior (2006), Jorge e Nascimento (2008), e Santos (2012), que apontam que as teorias Vigotskiana e Piagetiana são as que mais surgem nos discursos das educadoras. Para Lara, Tanamachi e Lopes Júnior (2006), a prática educativa não é construída com apenas uma única concepção de desenvolvimento/aprendizagem, mas sim com a congruência de várias teorias.

A partir desses resultados pode-se observar que apesar das professoras dizerem ter contato com teorias científicas e as utilizarem em suas práticas, fica pouco claro, nas suas respostas, como essa relação acontece, uma vez que expressões mais precisas sobre perspectiva teórica e prática não ocorreram. Talvez essa fragilidade na articulação teoria-prática se deva as inúmeras demandas da prática profissional das educadoras que, assim, acabam agindo mais pelas convicções pessoais e experiência, realizando suas atividades de forma mais intuitiva do que reflexiva. Para a profissionalização do educador é importante que ele tenha momentos para a reflexão, planejamento e avaliação de suas práticas, esses momentos vão reafirmar no seu contexto de trabalho aqueles conhecimentos vistos durante seu processo de formação acadêmica. Desta forma o educador vai construindo sua história profissional, sua identidade, ampliando conceitos e recursos tecnológicos (PANTONI; TELES; MELLO; ROSSETTI-FERREIRA, 1998). Infelizmente nem sempre a formação continuada de professores se caracteriza dessa forma.

O objetivo 4. investigar como as professoras constroem suas práticas educativas foi representado pela categoria 2 “construção das práticas educativas”. Foi observado nesta categoria que as professoras centraram seus discursos na operacionalização do planejamento não fazendo muitas menções às perspectivas teóricas para a construção do trabalho, entretanto, fica claro nas respostas das professoras a preocupação de realizar um trabalho contextualizado. É evidente o esforço em articular a orientação da secretaria da educação e a realidade das crianças. Assim, como bem coloca Jorge e Nascimento (2008) é importante vincular as propostas políticas ao fazer pedagógico, ou seja, as diretrizes

nacionais (passadas pela secretaria da educação) com o contexto específico em que se insere a creche e o diálogo com teorias do desenvolvimento e da aprendizagem.

O objetivo 5. investigar como as professoras concebem a influência do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças é representado pela categoria 3. As professoras concebem a influência do professor como um mediador frente à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, embora como eles entendem essa mediação não apareça nas respostas das professoras com clareza. Verifica-se, assim, como foi observada na categoria 1., um esvaziamento de conceitos teóricos, que se apresentam pobres de sentido, distanciando, mais uma vez, a reflexão teórica de sua prática, e como afirma Pantoni, Teles, Mello e Rossetti-Ferreira (1998), tal contexto levaria a prática acontecer de forma predominantemente intuitiva.

As professoras também destacam o papel da afetividade na relação com as crianças remetendo, assim, ao objetivo 6 da presente pesquisa: investigar a importância dada pelas professoras à afetividade. Dessa forma, a categoria 4 “afetividade na prática educativa” responde a este objetivo. Todas as educadoras remeteram a importância da afetividade para a prática educativa, esta importância para as professoras estudadas diz respeito a expressão de afeto das professoras em relação as crianças, seja no cuidar, seja no acolhimento. Para as educadoras, investir no vínculo professor-aluno e construir experiências educativas prazerosas são as principais formas de se trabalhar afetividade. Entretanto, quando se trata de dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem aparece no discurso das professoras à dimensão de afeto ligada à criança, mais especificamente, ao contexto familiar. Tassoni (2008) aponta que o espaço escolar deve atuar junto às dúvidas das crianças, intervir junto as suas motivações para realizar, e de forma geral, acolher as necessidades das crianças. Verifica-se que essa é uma das preocupações das educadoras, e um dos pontos primordiais da afetividade no ambiente escolar, a valorização do outro e o desejo de compreender.

No objetivo 7 buscou-se conhecer as concepções das professoras sobre desenvolvimento e aprendizagem. A categoria 5 “Concepção de desenvolvimento e aprendizagem” traz respostas a este objetivo. Nesta o desenvolvimento aparece nas concepções das professoras como o desenvolvimento de habilidades e a ocorrência dessas em etapas. Em relação a aprendizagem, esta aparece como um processo que envolve os aspectos cognitivos, afetivos e emocional. O brincar aparece como o espaço privilegiado de aprendizagem. Verifica-se nessa categoria, que embora as professoras não citem Piaget, suas concepções revelam a perspectiva teórica deste autor. Dado que remete a pesquisa de

Lara, Tanamachi e Lopes Junior (2006), que verificou que muitos profissionais da educação embora citem autores não articulam suas práticas a concepções teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem.

Na categoria 6 se observa, no plano da realidade concreta das professoras, como concebem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que acompanham na creche. As professoras avaliam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na creche como satisfatório. A socialização e os estímulos oferecidos pela creche são compreendidos como partes importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O trabalho em equipe e uma boa relação com a família também são fatores que influenciam no sucesso. No que se referem às dificuldades apresentadas pelas crianças, as educadoras apontaram que buscam trabalhar junto com as colegas e, caso necessário, realizam encaminhamentos para a direção e equipe técnica.

Ainda dentro deste contexto, a boa relação com a família surgiu como um dos fatores que influenciam no sucesso do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na instituição. Estes dados corroboram com os resultados de Santos (2012) que ao investigar a concepção das educadoras acerca de aspectos favoráveis e desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil, verificou que o ambiente sócio-familiar problemático aparece como o principal aspecto desfavorável ao desenvolvimento. Verifica-se que na visão das educadoras a família exerce papel de destaque frente a esses processos. Chaguri (1998) aponta para a importância de se buscar resgatar a relação pais e educadores. Para esta autora existe uma gama de sentimentos nesta relação que necessitam ser trabalhados, deve-se buscar transformar dúvidas, ressentimentos, e angústias construindo um espaço que possam ser expressos e elaborados pelos dois lados.

Em relação às dificuldades, as professoras também relatam a pouca disciplina colocada pelos pais em relação aos seus filhos. A creche assim apresenta-se de modo diferente à dinâmica familiar no que diz respeito à disciplina. É comum na relação família-creche aparecer queixas diversas, sendo muito frequentemente colocada a falta de colaboração dos pais com a proposta da creche.

Em relação às dificuldades enfrentadas pelas professoras, a categoria 7 revela o aspecto da adaptação. Segundo pesquisas em creches (AVERBUCH, 1999; VERÍSSIMO & FONSECA, 2003; ANJOS, AMORIM, FRANCHI E VASCONCELOS, ROSSETTI-FERREIRA, 2004) a adaptação é um importante aspecto a se considerar no contexto da creche, uma vez que, muito cedo as crianças são separadas de seus pais, e estes por sua vez apresentam, em muitos casos, dificuldades para perceber esse importante momento de

passagem da criança do contexto doméstico para o contexto institucional. Também, em algumas pesquisas (RAPOPORT E PICCININI, 2000; DUNCAN, 2003) aparece a dificuldade das professoras de fazerem importantes manejos em suas práticas para atenderem às necessidades das crianças no momento da entrada na creche. Entretanto, algumas das professoras entrevistadas apresentam uma preocupação com o processo de adaptação das crianças, o que é bastante positivo, no sentido de que se preocupam em como dar conta em suas práticas do processo de adaptação.

Por último aparece no discurso das professoras a falta de uma equipe técnica completa, de apoio ao trabalho e aos desafios colocados no contexto da creche. De fato se as equipes fossem completas, com coordenação pedagógica e psicólogo educacional, a qualidade do serviço oferecido seria otimizada, sendo realizado o trabalho por uma equipe multiprofissional, abarcando de maneira mais eficiente as problemáticas complexas que se colocam no contexto de creche.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral foi observado nesta pesquisa que as professoras relatam terem contato com teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem, mas em relação a estas, remetem praticamente ao nome de dois autores, Piaget e Vygotsky. As respostas das professoras as entrevistas não revelam uma apropriação da relação das práticas profissionais com as perspectivas teóricas estudadas. Entretanto, fazendo uma análise geral sobre os discursos das professoras sobre desenvolvimento e aprendizagem é possível destacar alguns pontos importantes:

- Realizam o trabalho em equipe;
- Valorizam as relações afetivas professor-aluno;
- Ressaltam a importância do processo de adaptação das crianças a creche;
- Consideram o contexto dos alunos;
- Ressaltam o professor como um mediador;

Além desses pontos importantes e positivos para o processo educacional, praticamente todos os professores são concursados, possui graduação, cinquenta por cento tem pós-graduação e todos têm uma boa experiência com a prática de professor, pelo menos, quatro anos.

O cenário desta creche, que atende ao maior número de crianças no município de Campina Grande, apresenta que apesar das dificuldades em relação a equipe e a formação, há boas possibilidades de desenvolvimento de um trabalho educacional mais consistente, uma vez que, apesar de inconsistente, as professoras apresentam um certo direcionamento, mesmo que intuitivo, para realização de suas práticas. Fica evidente a necessidade de um trabalho de formação continuada em torno do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que trata de referências e orientações pedagógicas. Mas essa formação deve ser pensada a partir de um investimento na apropriação de conhecimentos teóricos consistentes e da realidade de cada escola, constituindo um apoio técnico para, no cotidiano escolar, enfrentar e elaborar propostas que atendam as demandas e propósitos educacionais.

Faz-se necessário também investigar a forma como tem ocorrido os cursos de graduação e pós-graduação para professores da educação infantil, no sentido de atingir, através dos conteúdos acadêmicos, à realidade dos professores. Desta forma, é importante investigar, na perspectiva dos professores que cursaram uma pós-graduação, o quanto esses

cursos têm, de fato, contribuído de forma consistente para suas práticas e quais são as dificuldades enfrentadas por eles para realizarem esta relação teoria-prática.

Por fim, a partir dos resultados e das análises do presente estudo pode-se contribuir para a realização de intervenções e propostas dentro das políticas públicas educacionais que visem aperfeiçoar as práticas educativas na educação infantil.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, A. M. DOS; AMORIM, K. DE S.; FRANCHI E VASCONCELOS, C. R. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Interações de bebês em creche.** *Estud. psicol. (Natal)* [online]. 2004, vol.9, n.3, pp. 513-522. ISSN 1413-294X.
- AVERBUCH, A. R. **Adaptação de bebês à creche: O ingresso no primeiro ou segundo semestre de vida.** Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 1999.
- ARIÈS, P. **A história social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9394/96), Senado federal, Brasília: 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para formação de Professores.** Brasília: SEF, 1999
- BEE, H. Desenvolvimento cognitivo: Estrutura e processo. In: **A criança em desenvolvimento.** BEE, H; BOYD, D. Porto Alegre: Artmed, 12ª ed, 2011.
- CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J. and WIGGERS, V. . **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2006, vol.36, n.127, pp. 87-128. ISSN 0100-1574.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos.** São Paulo: Cortez, 2012.
- CHAGURI, A.C. . Pais e educadores: a fome de conhecimento um do outro. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et alii.* **Os Fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 1998.
- CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007. p. 55-83.

- COLL, C.; MARTÍ, E. Aprendizagem e Desenvolvimento: A concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. MARCHESI, A. (ORG.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: artes médicas sul, 1996.
- DANTAS, H. A Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. ; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.
- DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre Colônia e Império. In: _____. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 84-106
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.
- DUNCAN, G. Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, v. 74, p. 1454-1475, 2003.
- Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : INEP, 2009.**
- FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I. ; PILOTTI, F. (Org). **A arte de governar crianças: a história das políticas públicas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33 – 96
- GALVÃO, I. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis; Vozes, 2002.
- GONZÁLEZ, F.L.R. **Pesquisa Qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JORGE, A. S.; REIS, A. C.; NASCIMENTO, C.S.P. Práticas Cotidianas e Concepções de Desenvolvimento de Professoras da Educação Infantil. In: VASCONCELLOS, V. M. R.de (Org.). **Psicologia e Educação Infantil**. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2008.
- KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 797-818. ISSN 0101-7330.
- LARA, A. F. L.; TANAMACHI, E. de R. e LOPES JUNIOR, J. . **Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor**. *Psicol. estud.* [online]. 2006, vol.11, n.3, pp. 473-482. ISSN 1413-7372.

- LA TAILLE., Y. Prefácio. In: PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- LEITE, S. A. S. (org.) **Atividade e prática pedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- LOUREIRO, A. C. Educação infantil: de onde veio ...para onde pode ir. In: **Políticas públicas e formação do professor**. SÁNCHEZ (org.). Olinda, PE: Livro Rápido, 2010.
- MARTINS, J.C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvendar o mundo. Séries Idéias n.28, São Paulo: FDE, 1997. p. 111-122.
- MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 137-176.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- PANTONI, R. V.; TELES, R. ; MELLO, A. M. ; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A formação nossa de cada dia. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et alii*. **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.
- PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 347 -375
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. **Concurso Educador Infantil**. 2007. Disponível em: <www.campinagrande.pb.gov.br>>. Acesso em: 29 jan. 2014.
- RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 19-54
- RAPOPORT, A. & PICCININI, C. A. (2000).**Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche**. Instituto de Psicologia, UFRGS.
- SANTOS, E. R. F. **Concepções de Desenvolvimento Infantil e Estilos Comunicativos das Interações Educador-Criança**. 2012. 207 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba. Paraíba. 2012.
- SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais.In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 107 -136.
- TASSONI, E. C. M. Dimensões fetivas na relação professor-aluno. IN: LEITE, S. A. S. (org.) **Atividade e prática pedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- TERRA, R. M.**O Desenvolvimento Humano na teoria de Piaget**. 2002. Disponível em:<<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>Acesso: 10 fev. 2014.

VERISSIMO, M. DE LA Ó R. & FONSECA, R. M. G. S. **Funções da creche segundo suas trabalhadoras:situando o cuidado da criança no contexto educativo.** *Rev. esc. enferm. USP* [online]. 2003, vol.37, n.2, pp. 25-34. ISSN 0080-6234.

VYGOTSKY, L. S. (1978) **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOKOY, T.; PEDROSA, S. L. R. **Psicologia Escolar em Educação Infantil: Reflexões de uma atuação.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005, vol. 9, n. 1, p. 95-104, nov.2004.

WALLON, H. **Psychologieetdialectique.** Paris, Messidor/ Ed. Sociales, p. 142-147, 1990. (Traduzido por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira).

ANEXO 1



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS –
CEP/UEPB**



COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA.



PARECER DO RELATOR: (11)

Número do Protocolo emitido pelo CEP-UEPB: 0020.2013.9.0000.5187

Data da 1ª relatoria PARECER DO AVALIADOR: 09 de maio de 2013

Pesquisador(a) Responsável: Maria Lígia Aquino Gouveia. **Orientanda:** Paula Gabrielly Rasia Lira.

Apresentação do Projeto: O projeto é intitulado: “CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E A RELAÇÃO

ESTABELECIDADA ENTRE ESTAS E SUAS PRÁTICAS”. O presente estudo é para fins de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba.

Objetivo da Pesquisa: Tem como Objetivo Geral: “Analisar as concepções de professores da educação infantil da rede municipal do município de Campina Grande acerca de teorias científicas sobre desenvolvimento e aprendizagem e a relação destas com suas práticas”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: De acordo com a intenção da pesquisa não trará riscos aos sujeitos a serem pesquisados. **O projeto apresenta benefícios uma vez que traz espaço para reflexão e reavaliação das práticas aplicadas pelos professores da educação infantil.**

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: O estudo encontra-se com uma fundamentação teórica estruturada atendendo as exigências protocolares do CEP-UEPB mediante a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/10/2001 que rege e disciplina este CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória e Parecer do Avaliador: Encontram-se anexados os termos de autorização necessários para o estudo. Diante do exposto, somos pela aprovação do referido projeto. Salvo melhor juízo.

Recomendações: Atende a todas as exigências protocolares do CEP mediante Avaliador e Colegiado. Diante do exposto, não necessita de recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O presente estudo encontra-se completo sem pendências ou inadequações, devendo o mesmo prosseguir com a execução na íntegra de seu cronograma de atividades.

Situação do parecer:

Aprovado(X)

Pendente ()

Retirado () – quando após um parecer de pendente decorre 60 dias e não houver procura por parte do pesquisador no CEP que o avaliou.

Não Aprovado ()

Cancelado () - Antes do recrutamento dos sujeitos de pesquisa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Profª Dra. Doralúcia Pedrosa de Araújo
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Idade: _____
3. Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo (a) ()
Outros
4. Tem filhos? () Sim () Não Quantos? _____
5. Nível de Escolaridade:

- () Ensino Médico completo/ Curso Técnico
- () Ensino Médio incompleto/ Curso Técnico
- () Ensino Superior incompleto Curso:
- () Ensino Superior completo Curso:
- () Pós- graduação completa Curso:
- () Pós-graduação incompleta Curso:
6. Campo de Trabalho:
- () Creche Pública () Creche Particular () Creche Pública e Particular
7. Cargo: _____Exerce cargo de confiança? () Sim () Não
Qual? _____
8. Tenho outra atividade remunerada? ()Sim ()Não Qual? _____
9. Há quanto tempo trabalho como educador? _____
10. Há quanto tempo trabalho nessa creche? _____
11. Meu vínculo é? () Efetivo () Contrato sem tempo determinado () Contrato com tempo determinado

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Para você o que é o desenvolvimento infantil e o que é a aprendizagem?
2. No seu trabalho e em seu caminho acadêmico, você teve contato com teorias científicas sobre o desenvolvimento e sobre a aprendizagem? Quais?
3. Essas teorias auxiliam no trabalho que você desenvolve aqui na creche? Como?
4. Você acredita que é necessário ter contato e utilizar essas teorias para construir as práticas educativas? Por quê?

5. Como são construídas as práticas que você realiza em sala de aula?
6. Como você vê o desenvolvimento das crianças atendidas aqui na creche?
7. Como você compreende a influência do papel do educador no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças?
8. Quando uma criança apresenta problemas de aprendizagem, como você conduz?
9. Na sua visão, quais as principais causas de problemas de aprendizagem?
10. A que você atribui o sucesso de aprendizagem e desenvolvimento do aluno?
11. Para você, qual seria o papel da afetividade no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças?
12. As dificuldades afetivas atrapalham o desenvolvimento e a aprendizagem?
13. Trabalhar com a afetividade ajuda no processo de aprendizagem e desenvolvimento? De que forma?
14. Você considera a afetividade na sua prática educativa? De que forma?