



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CELIA REGINA FERREIRA DA SILVA IANISKI



**Diferentes Visões sobre a Dimensão Interações na Avaliação de
Contexto na Educação Infantil em Fazenda Rio Grande**

CURITIBA

2013

CELIA REGINA FERREIRA DA SILVA IANISKI

**Diferentes Visões sobre a Dimensão Interações na Avaliação de
Contexto na Educação Infantil em Fazenda Rio Grande**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil pela Parceria entre o Ministério da Educação e Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Catarina de Souza Moro

CURITIBA

2013

À minha família que desde o começo apoiou e acreditou que eu chegaria até o final, acompanhando todos os passos.

Ao Secretário de Educação que concedeu momentos para leitura e conclusão do projeto de pesquisa, reconhecendo a importância do trabalho voltado às crianças pequenas.

Às minhas colegas de trabalho que me auxiliaram com pequenos detalhes, mas que fizeram a diferença quanto à organização estrutural final do documento.

RESUMO

O tema se inscreve dentro do projeto de pesquisa “Diferentes Visões sobre a Dimensão Interações na Avaliação de Contexto na Educação Infantil no município de Fazenda Rio Grande”. O foco do projeto é propor discussões acerca da qualidade da dimensão interações em um Centro Municipal de Educação Infantil, o qual atende crianças de 0 a 3 anos, considerando as interações entre criança/criança, crianças/adultos e adultos/adultos. A partir do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) investiga-se o trabalho realizado com a criança pequena e a relação com a comunidade, especificamente em relação à dimensão interações, trazendo a avaliação de contexto, indicadores para interpretar a realidade. O objetivo principal é identificar como os diferentes profissionais docentes e não docentes, familiares e comunidade de uma instituição de Educação Infantil percebem no cotidiano como ocorrem as interações, através da autoavaliação, com base nas questões propostas no documento Indicadores, bem como refletir sobre a qualidade dessa dimensão em um Centro de Educação Infantil – 0 a 3 anos de Fazenda Rio Grande. Como consulta bibliográfica, entre outros, destaco MOSS (2011), ZABALZA (1998), BONDIOLI (1993 e 2004) e OLIVEIRA (2011). Na pesquisa de campo, utilizou-se como procedimento a aplicação do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) por meio de um processo participativo com a equipe escolar e as famílias das crianças. Por ser um instrumento colaborador no planejamento das ações da instituição educativa, por meio de reuniões de sensibilização, apresentou-se o documento Indicadores de Qualidade - dimensão interações e os participantes do processo responderam os indicadores, seguindo discussões na Plenária para exposição dos resultados para validar ou alterar a avaliação indicada. Em outros momentos, realizou-se assembléias para discussões sobre a importância das interações e sobre os resultados da auto-avaliação, no sentido de contribuir para consolidação e intervenção na reelaboração do plano de ação da instituição.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Indicadores de Qualidade. Interações. Avaliação de Contexto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
1.1 A QUALIDADE CONTEXTUALIZADA.....	11
1.2 INDICADORES DA QUALIDADE: CONTRIBUIÇÃO FUNDAMENTAL.....	19
2 INTERAÇÕES	24
2.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES INTERAÇÕES.....	24
2.2 CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE NAS INTERAÇÕES.....	24
2.3 A IMPORTÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INTERAÇÕES ADULTO/CRIANÇA E CRIANÇA/CRIANÇA.....	29
2.4 A BRINCADEIRA COMO MOMENTO ESPECIAL PARA INTERAÇÕES CRIANÇA/CRIANÇA E ADULTO/CRIANÇA.....	34
3 METODOLOGIA: PESQUISA DE CAMPO	42
3.1 PESQUISA DE CAMPO.....	42
3.2 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	43
3.3 INSTRUMENTO DA PESQUISA DE CAMPO.....	45
3.3.1 Reunião com Funcionários.....	46
3.3.2 Reunião com Funcionários/Famílias/Comunidade.....	47
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	72

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido no decorrer do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná e, parte da utilização e aplicação do instrumento de autoavaliação da qualidade na educação infantil – dimensão interações, por um processo participativo, que envolveu a equipe administrativa e pedagógica, as famílias das crianças e comunidade escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil no Município de Fazenda Rio Grande.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, considerado um instrumento colaborador no planejamento de ações da instituição educativa, apresentam a qualidade da instituição de Educação Infantil em relação a importantes elementos de sua realidade, organizado em sete dimensões (BRASIL, 2009, p.13).

No referido documento as sete dimensões a serem consideradas em uma instituição de Educação Infantil são: 1 – Planejamento Institucional; 2 – Multiplicidade de Experiências e Linguagens; 3 – Interações; 4 – Promoção de Saúde; 5 – Espaços, Materiais e Mobiliários; 6 – Formação e Condições de Trabalho das professoras e demais Profissionais; 7 – Cooperação e Troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social. A pesquisa em questão focou a dimensão Interações presentes no documento, e se propôs debater a qualidade presente nos processos interativos entre criança/criança, crianças/adultos e adultos/adultos; entendendo tal dimensão como elemento essencial a permear o trabalho educativo.

Como proposto pelo referido documento, o encaminhamento metodológico da sua aplicação prevê a autoavaliação da instituição pelos sujeitos envolvidos no seu cotidiano: professores, gestores, servidores e comunidade, a fim de observar as percepções da comunidade escolar envolvida no processo, no que se refere aos avanços, as dificuldades e ações para a efetivação da qualidade de atendimento da criança de 0 a 3 anos no Centro Municipal de Educação Infantil, no qual “a criança deixa de ser alvo do processo avaliativo e o contexto educativo passa a ocupar o lugar central”. (BONDIOLI, 2004, p. XVIII).

Assim, a aplicação do documento, tal como foi mencionado, permite a definição de parâmetros de qualidade e apresenta uma concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil, perpassadas pela legislação nacional, e ainda,

promove a qualidade não como algo abstrato e sim, a ideia de relação com o possível e o real. Entretanto, a avaliação de contexto na educação infantil também se torna um percurso formador na busca de conhecimento e encaminhamento, por estabelecer requisitos necessários para o desenvolvimento integral da criança pequena, o que propicia a reflexão dos participantes acerca desses indicadores.

No contexto brasileiro, os debates sobre a qualidade na Educação Infantil tiveram um grande impulso com a Constituição de 1988, quando os direitos da criança quanto ao acesso e a permanência na escola e avanços fundamentais na perspectiva da qualidade foram efetivamente reconhecidos, pois pela primeira vez na Legislação Brasileira a criança é reconhecida como sujeito de direitos (art.227). Bem como o caráter educacional das creches e pré-escolas (art.298/IV), e da Educação Infantil como direito da família (art.7/XXV) e das crianças (art.227). (BRASIL, 2006).

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação, tendo como orientação o princípio de que as instituições não deveriam apenas cuidar das crianças, mas prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com terceiro artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente, a estes sujeitos devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, terem acesso às oportunidades de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Entre 1994 e 1996, dois trabalhos enfocaram diretamente a questão da qualidade na Educação Infantil: em 1995, foi o documento sobre critérios de qualidade, que compunha um conjunto formado também por um cartaz contendo 12 critérios para a unidade creche e por um vídeo – Nossa creche respeita criança - acompanhado por um folheto com sugestões para discussão em grupos de formação, este documento trouxe em seu conteúdo experiência de assessoria e intervenção em creches conveniadas de outros estados brasileiros; o outro documento foi originado através de estudos de propostas pedagógicas e de currículo, sistematizado em um caderno orientador para a elaboração e a

implementação de propostas pedagógicas ou curriculares para unidades ou sistemas de educação infantil, (BRASIL, 1996).

Para definir parâmetros de qualidade, a legislação constituiu importante arcabouço por meio de resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, em que se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), além dos Parâmetros Nacionais de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) e a publicação do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Frente a este cenário, percebe-se a complexidade em torno da criança pequena, pois, na Educação Infantil, ao se considerar as crianças como o centro do trabalho educativo, deve-se partir das suas necessidades em termos de desenvolvimento e de seus interesses. Nesse sentido, é importante valorizar a essência destes indivíduos enquanto seres humanos, o seu modo de agir e pensar, considerando que não há um padrão mínimo de qualidade e sim um contexto local, no qual a qualidade se constrói socialmente.

Compreende-se que a criança pequena é curiosa, investigativa e tem questionamentos e necessidades de respostas às questões sobre o mundo que a cerca, com isso ela acumula conhecimentos através de diferentes experiências que vivencia no cotidiano, ou seja, nas relações que estabelece com o meio é que compreende o mundo em que vive, desta forma aprendem e se desenvolvem.

Neste contexto, percebe-se que no processo de construção do conhecimento as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e, exercem a capacidade que possuem de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. As interações constituem o espaço para a construção do conhecimento, da produção da própria história pessoal, do grupo e da cultura. Desta forma, ao elegê-las como indicadores da qualidade desejada para a educação da criança pequena e o respeito aos seus direitos (BONDIOLI, 2004, p.20) se avança no âmbito da avaliação.

Nas palavras de Abramowicz (1995, p. 39), “A creche é um espaço de socialização de vivências e interações”. Neste espaço, as interações traduzem-se por atividades pedagógicas diárias que as crianças realizam na companhia de outras crianças sob a orientação de um professor. A partir da compreensão de que estas situações contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, é possível o professor e demais profissionais da Educação Infantil repensarem a sua prática pedagógica.

Refletindo sobre a prática pedagógica é indispensável reconhecermos que nas instituições de educação infantil, os ambientes e materiais, assim como o espaço e o tempo, devem ser planejados pedagogicamente para que favoreçam o desenvolvimento infantil e cabe ao educador ser o mediador destas práticas, enriquecendo desta forma, a infância de seus educandos, tornando-se corresponsáveis pela avaliação da qualidade.

Dentro deste contexto, a prática pedagógica na educação infantil se organiza de modo que a criança desenvolva uma imagem positiva de si mesma, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de seus limites. Por meio destas práticas se estabelecem vínculos afetivos e trocas de experiências, pois assim, as crianças estarão fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

Oliveira (2011) considera a importância da interação no contexto da educação infantil, ao afirmar que é papel do educador propiciar momentos de interações entre as crianças com a finalidade de promoção social e educativa, isto porque as características individuais e essencialmente humanas, como a forma de pensar, agir, sentir, entre outras, estão relacionadas e dependem da interação do ser humano com o meio físico e social ao qual pertence.

Portanto, visando investigar como a comunidade escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Terezinha, o qual atende crianças de 0 a 3 anos, entende e constrói na prática a qualidade da dimensão interações, objetiva-se:

- Identificar a visão dos diferentes profissionais, docentes e não docentes, familiares e comunidade de uma instituição de Educação Infantil, acerca da dimensão interações, através da autoavaliação.
- Refletir sobre as concepções acerca da qualidade dessa dimensão.

Nos diferentes espaços educativos para a criança pequena, pensa-se em qualidade, mas o agir sobre esta qualidade requer mecanismos de reflexão e conhecimento por pessoas que fazem parte da vida educacional da criança, pois quanto mais conhecemos o lugar social da educação dos pequenos, menos riscos corremos de mitificar e idealizar a educação e as próprias crianças. No entanto, para sensibilizar e realizar a autoavaliação com a comunidade escolar do Centro de Educação Infantil Santa Terezinha investigou-se primeiramente se os participantes conheciam o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Foi

investigado com os professores, gestores, serviços gerais, comunidade como participam e visualizam o universo infantil na instituição, bem como as interações. Assim, o documento apresenta-se em quatro capítulos.

O primeiro capítulo contextualiza a qualidade na educação infantil, o que significa e quais desafios, e também apresenta documentos que referenciam a qualidade e que são utilizados como parâmetros de trabalho com a criança pequena. Para tanto, contou-se com a contribuição de MOSS (2011), ZABALZA (1998) e BONDIOLI (2004), e o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) como instrumento de autoavaliação destacando-se a dimensão Interações.

O segundo capítulo aborda as interações no espaço da instituição entre criança/criança, criança/adulto, buscando como aporte teórico BONDIOLI e MANTOVANI (1998), OLIVEIRA (2011), FALK (2004), VERBA e ISAMBERT (2004).

A metodologia é apresentada no terceiro capítulo, no qual a pesquisa de campo é descrita, o instrumento utilizado e a forma de participação, o envolvimento da comunidade escolar e utiliza respaldo teórico de BONDIOLI (2004), LIMA (2010), ZABALZA (1998), RIBEIRO (2010).

No quarto e último capítulo realiza-se uma análise dos resultados alcançados na pesquisa, cotejando-os e contrapondo com o Plano de Ação da instituição, sugestões dos participantes quanto as ações a ser desenvolvidas, contribuindo assim, com novos parâmetros de qualidade na dimensão interações da instituição pesquisada.

1 A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Qualidade significa “reconhecer a natureza ideológica, valorativa da qualidade e considerar o embate entre pontos de vista, ideias e interesses, um recurso e não uma ameaça”. (BONDIOLI, 2004, p. 15)

1.1 A QUALIDADE CONTEXTUALIZADA

A qualidade na educação infantil nos últimos anos passou a ser objeto de estudo e de discussão nacional, ocupando, a partir dos direitos fundamentais das crianças, um envolvimento de todos os agentes, que contribuem nas instituições de educação infantil, a fim de encontrar um caminho de práticas educativas que respeitem os direitos das crianças.

Falar em qualidade nos remete a um conceito de subjetividade e depende da percepção de cada pessoa. Por ser um produto de determinadas políticas, precisa ser algo concreto. Entretanto, o sentido que tem sido atribuído ao termo qualidade é de um conceito complexo, plural e subjetivo, que é socialmente construído, passível de contínuas revisões. A qualidade é o que todo mundo quer oferecer e ter, é o resultado de um modo específico de se ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos. Trabalhar com o conceito de qualidade é uma opção, não uma necessidade (MOSS, 2011).

No Brasil, a partir da década de 1980, a Educação Infantil ganhou um grande impulso, primeiramente quando foi promulgada a nova Constituição Federal (BRASIL, 1988) que marcou o início da consolidação da democracia, reconhecendo o direito da criança, e depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considerado como uma das legislações mais avançadas, que assegura com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Com a promulgação da nova e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que determina competências e responsabilidades para os sistemas de ensino, coloca-se a Educação Infantil como primeira etapa da Educação

Básica. Assim, a definição da finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Dentre as publicações desenvolvidas com o objetivo de direcionar o trabalho dos profissionais que atuam diretamente com a criança pequena, destacam-se:

- os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009 – em reedição, sendo a 1ª edição em 1995), sendo que esta publicação traz especificações relativas à organização e ao funcionamento interno das creches e fala de práticas concretas a serem adotadas no trabalho com as crianças, tendo em vista um atendimento de qualidade. Os direitos das crianças, esclarecidos neste documento são: direitos à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e a saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da criatividade, imaginação e capacidade de expressão; movimentar-se em ambientes amplos; à proteção, ao afeto e a amizade; expressar seus sentimentos; especial atenção durante seu período de adaptação à creche; e desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

O documento compõe-se de duas partes: a primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças e, a segunda, explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. Este documento teve a primeira versão editada e preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte. Posteriormente foi discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento, que fora publicada em 1995 pelo MEC.

- o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), composto por três volumes: o documento introdutório apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situado e fundamentado por concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientar a organização dos documentos pelos eixos de

trabalho; a Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O volume relativo ao âmbito de experiência de Formação Pessoal e Social favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças e, o volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo contém seis partes cada uma referente a um eixo de trabalho orientado para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Contribui com propostas e práticas educativas enquanto planejamento, desenvolvimento e a avaliação.

- os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura (BRASIL, 2006b) para Instituições de Educação Infantil (2006), contém referências sobre a qualidade, que visam promover a igualdade de oportunidades educacionais e levam em conta diferenças, diversidades e desigualdades do contexto socioeconômico brasileiro. O primeiro volume apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. No segundo volume, de início, explicitam-se as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir de definições legais, seguido dos parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de Educação Infantil.

- a Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito (BRASIL, 2006), cuja publicação contribui enquanto objetivo de reflexão sobre a qualidade dos espaços que atendem as crianças da educação infantil. Não é um documento do MEC, mas contou com sua contribuição. Esta pesquisa resultou da realização anterior da Consulta sobre a qualidade da educação nas escolas, promovida pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação, que abrangeu escolas de ensino fundamental e médio dos estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul e, os debates e a mobilização dos Fóruns de Educação Infantil, atuantes em todo o país, articulados pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. Portanto, o relatório é resultado de um trabalho coletivo

realizado através da escuta das crianças, sob a responsabilidade de Maria Malta Campos com a contribuição de Silvia Helena Vieira Cruz.

Assim, por meio da discussão coletiva e produção de documentos orientadores, o sistema educativo brasileiro, estabelece enfrentamentos e desafios em estipular parâmetros de qualidade e critérios de avaliação do atendimento para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade”. (BRASIL, 2006, p.7).

Pensar em atingir com qualidade é traçar metas, as quais se definem em valores e crenças, consideradas importantes ou desafiadoras, pois definir qualidade “é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências. [...] é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo”. (MOSS, 2011, p. 20,21).

Esta afirmação nos remete assegurar que “qualidade” não é uma palavra neutra, mas é uma concepção construída socialmente, que no contexto da educação infantil, precisa ter respaldo nas políticas públicas, propiciando políticas que realmente respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias.

O desafio da qualidade, segundo Zabalza (1998, p.31) está vinculado às diferentes realidades quanto aos valores, à efetividade e à satisfação dos participantes no processo educacional, sendo que estas visões se complementam. Entretanto, o desafio da qualidade na Educação Infantil é buscar características próprias, considerando a sua especificidade.

Os documentos de parâmetros e indicadores de qualidade estabelecem padrões de referência para a organização e funcionamento das instituições para crianças pequenas, objetivando oferecer subsídios para reflexões e discussões, propostas norteadoras do trabalho educativo ou complementares, nos mostram que não há uma única maneira de se chegar a um atendimento de qualidade, pois, para alcançá-lo, é indispensável a realização de ações conjuntas, pois qualidade é:

transação, debate entre indivíduos e grupos que tem um interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria e poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Para os especialistas sobre qualidade, parece comum que produzir qualidade é um trabalho democrático, de boas práticas, que no decorrer de um processo dinâmico e transformador, indicam uma trajetória para a realização de objetivos compartilhados.

Zabalza (1998) indica dez pontos relevantes de uma Educação Infantil de qualidade, como base para um mecanismo de avaliação da ação educativa em seu conjunto, o que leva a repensar sobre ela:

1. Organização dos espaços – toma-se como um dos itens de condição básica para outros aspectos, pois os espaços devem ser construídos e organizados para atender as necessidades individuais das crianças, nas ações de cuidar e educar.
2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades - o planejamento das atividades a serem proporcionadas, deve garantir momentos em que se trabalhe a “autonomia e a iniciativa própria das crianças”.
3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais – considerada como “base ou condição para progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil”, a atenção é um elemento de fator primordial para as conquistas das crianças, autoconfiança e a relação com o outro, sendo que o adulto é responsável de criar e recriar situações em que os pequenos passem a reconhecer suas emoções e aprendam a controlá-las. Ao participarem de momentos onde tem liberdade para interagir com seus pares, podem expressar e trabalhar suas emoções.
4. Utilização de uma linguagem enriquecida – entre as diferentes linguagens da criança, a linguagem oral é uma das formas pelas quais as crianças interagem, ampliando assim, o repertório. A linguagem constrói-se, na especificidade de cada nível, compartilhando experiências. É através de experiências nas rotinas das crianças, em que o adulto dialoga com os pequenos, contando, relatando fatos que enriquecerá o vocabulário, e o adulto perceberá as riquezas e potencialidades infantis.
5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades da criança - o planejamento do trabalho educativo auxilia, organiza as ações e acompanha o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desde que as dimensões

perpassem pelas capacidades a ser trabalhadas. Considerar que a criança deve ser vista em sua totalidade, é levar em consideração o contexto social e cultural em que se encontra.

6. Rotinas estáveis – as rotinas demarcam o tempo e espaço da criança, além de organizar estruturalmente as experiências diárias, considerando as interações entre criança/criança e criança/adulto. Oportuniza a vivência de valores e práticas sociais, ampliando as experiências, resultando em aprendizagens significativas, assim, define o contexto no qual as crianças se movimentam e agem.
7. Materiais diversificados e polivalentes - o autor aponta que a atenção privilegiada aos aspectos emocionais, a utilização de uma linguagem enriquecida e a abordagem de todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades só acontecem se há materiais que foram pensados para a criança pequena. Refletir sobre o desenvolvimento infantil consiste também em analisar se há um espaço organizado, materiais diversos com qualidade, vivências curiosas e diversificadas, e que proporciona experiências significativas.
8. Atenção individualizada a cada criança – neste aspecto, ressalta-se que a “atenção individualizada está na base da cultura da diversidade”. Considerando que se atende um grupo de crianças, o profissional precisa ser capaz de perceber que é inerente ao indivíduo, no caso a criança, a atenção individual, que momentos específicos são necessários e acaba interferindo na relação do sujeito com o mundo. O contato individual permite a capacidade do encontro com a criança, a integração por diferentes experiências.
9. Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças. No processo de avaliação, o adulto deve perceber as relações que as crianças estabelecem entre os conhecimentos já dominados e os novos conhecimentos, bem como, com a sua compreensão da prática social global. Neste sentido, é fundamental observar e registrar as estratégias utilizadas pelas crianças, definindo que formas de intervenção são necessárias para fazer com que elas avancem em relação ao seu nível de desenvolvimento. É imprescindível observar o que a criança consegue

realizar sozinha ou com auxílio do adulto ou de outras crianças. Os instrumentos de avaliação, relatórios e fichas avaliativas, permitem aos educadores e famílias, acompanhar o processo de desenvolvimento na instituição, verificando avanços e necessidades.

10. Trabalho com os pais e mães e com a instituição (escola aberta) – a família é o primeiro meio que acolhe a criança, é referencial para a construção da identidade. O ambiente familiar juntamente ao escolar pode propiciar inúmeras situações que promovam o desenvolvimento e aprendizado das crianças. Sendo assim, a interação e o conhecimento entre esses dois ambientes são muito importantes, pois ao compreender melhor a criança e suas formas de aprendizagem, a família poderá contribuir com uma educação de qualidade, em parceria com a instituição de educação infantil.

Nesse sentido, os pontos explicitados, nos remetem a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil.

Pensar sobre a concepção de criança e de pedagogia, como indicadores de qualidade, além de favorecer a autoavaliação com o objetivo de melhorar a qualidade, constitui um instrumento adicional de apoio ao trabalho junto às equipes de educadores e às comunidades atendidas, traçando possíveis caminhos na construção de um trabalho mais significativo para “todos”.

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos de qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados sobre o que deve haver em uma creche para que ela possa ser assim chamada, possa ser reconhecida como lugar de vida e de educação para pequenos e grandes. São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados (BONDIOLI, 2004 p.18,19).

Esta afirmação traz uma compreensão relevante e que nos leva a entender quais aspectos melhorariam a qualidade das instituições educativas. Não há fórmula eficaz e respostas prontas para tudo, e sim, processos de aperfeiçoamento daquilo que se faz necessário no decorrer do processo, portanto, alguns pontos mais específicos precisam ser considerados. Bondioli (2004, p.13 e 14) sintetiza a natureza da qualidade nos serviços para a primeira infância, na perspectiva dos educadores da região da Emília Romanha, na Itália:

- a qualidade tem uma natureza transacional;
- a qualidade tem uma natureza participativa;

- a qualidade tem uma natureza autoreflexiva;
- a qualidade tem uma natureza contextual e plural;
- a qualidade é um processo;
- a qualidade tem uma natureza transformadora.

Com as contribuições dos autores através da apresentação de iniciativas e propostas de melhoria com envolvimento total da comunidade escolar, mensurando problemas do dia-a-dia, soluções para essa área de ação, considera-se o trabalho em grupo essencial para envolver todos os atores, promovendo assim, interação entre pais e docentes com objetivo comum, o propósito de mudanças significativas para curto, médio e longo prazo.

O papel da comunidade como participante no contexto educacional infantil é de suma importância para compreender e valorizar globalmente as dificuldades e obstáculos que uma instituição enfrenta, portanto, são indispensáveis para qualidade educativa. Sendo assim, a coleta de dados através de um grupo, auxilia no processo de avaliação, ao se detectar problemas e por meio das negociações possibilitarem propostas de soluções, sob a documentação da situação encontrada, para uma possível melhoria. Para isso, é necessário um investimento em formação continuada, criar mecanismos de participação efetiva para a comunidade escolar, e que nesses momentos, se reúnam todos os segmentos, refletindo diretamente na qualidade de funcionamento da instituição educativa.

Falar sobre qualidade na Educação Infantil nos remete a um projeto pedagógico consistente, que revele quem é a criança a ser atendida, suas diferenças, a importância de suas brincadeiras, da contação de histórias e sua rotina, considerando as suas particularidades e suas formas de aprender.

Em um projeto pedagógico, a organização, a estrutura e as relações com as crianças fazem parte de um percurso que leva a qualidade de um trabalho educativo. Gather-Turler (1994, citado por PLATONY, HARDY & COLS, 2004) enfatiza que a qualidade que se constrói é a partir da análise das práticas educativas, que qualidade não se impõe.

Um projeto, sobretudo um projeto educativo que se pretende realizar numa instituição como a creche, não é nem um manifesto, nem uma utopia. O que caracteriza é o fato de que pretende ser concretizado, de indicar meios para essa concretização, modos, prazos e também, certamente, os fins para que se volta, mas, sobretudo, o que se deve fazer para atingir os objetivos propostos. Por isso, é necessário que no projeto sejam definidos, claramente, os constituintes indispensáveis, ou seja, o conjunto dos objetivos que devem ser

especificados de modo preciso. Isto requer que eles sejam discutidos de maneira aprofundada e exaustiva por aqueles – educadoras de creche, coordenadores, responsáveis pela gestão, famílias – que têm a tarefa de projetar. (BONDIOLI, 2004, p. 84).

Portanto, projetar significa antecipar, de elencar ações sob necessidade de dar respostas quanto aos problemas concretos levantados e, a partir de observações e discussões ajudar a encontrar ajustes, influenciando assim, positivamente em relação à qualidade de atendimento das crianças e dos pais.

1.2 INDICADORES DA QUALIDADE: CONTRIBUIÇÃO FUNDAMENTAL

Falar de indicadores da qualidade na educação infantil é contribuir com as instituições, no sentido de que encontrem caminhos próprios em práticas educacionais, sempre com foco nos direitos das crianças.

Sobre a qualidade da Educação Infantil apontada até o momento, deixa-se claro que não há conceito único e que depende de determinada realidade de cada instituição. De acordo com Lima (2010), a qualidade dos sistemas educacionais passa a ser relacionada com o desenvolvimento de indicadores estabelecidas para analisar seu funcionamento. A necessidade de construir indicadores, bem como a explicitação de dimensões, expressos o quanto é complexo o processo educativo, assim, a elaboração de indicadores da qualidade na educação infantil, passa a ter um grande significado como autoavaliação das instituições, pois expressa uma filosofia de qualidade.

O documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” traz contribuições fundamentais para a melhoria do trabalho das instituições; entretanto, cabe considerar que entre seus princípios está a perspectiva de gestão democrática e participativa. Tal perspectiva é condição para avanços no trabalho da instituição de educação para e com a criança pequena, na medida em que envolve seus familiares em processos decisórios, permitindo criar indicadores mais específicos e precisos, construídos pela comunidade maior que representa a instituição.

O referido documento foi elaborado com o intuito de contribuir com as instituições, para que essas encontrem o próprio caminho, um norte para criar ou consolidar as práticas educativas, deve ser utilizado em um processo participativo e aberto a toda a comunidade escolar (BRASIL, 2009).

As considerações acima afirmam que os educadores, os pais, as pessoas da comunidade são responsáveis pela contribuição direta com a qualidade da instituição. Avaliar tal qualidade é ter delicadeza para aplicar a avaliação no sentido de que não existem respostas únicas para cada questão e depende do contexto onde todos estão inseridos. É repensar sobre a concepção de criança que se encontra posta, de sociedade e de pedagogia da Educação Infantil.

Outro aspecto a ser considerado sobre o documento é que possibilita refletir e definir um caminho próprio para concretizar o trabalho pedagógico e social das instituições, respeitando os direitos das crianças, superando as diferenças em busca de critérios de qualidade.

Mas o que são os Indicadores? “São sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (BRASIL, 2009, p. 13). Esta afirmação corresponde com o que afirma Bondioli (2004), de que os indicadores são linhas que se cruzam em objetivos compartilhados. Esses indicadores trazem como possibilidade na sua aplicação, identificar o que está num bom caminho ou que precisa ser revisto, trazendo mediante discussões, ações que possam contribuir com a qualidade da instituição.

Tal documento propõe a avaliação da instituição através de alguns princípios: abordagem autoavaliativa, flexibilidade, mobilização e envolvimento coletivo (profissionais da educação, pais e comunidade), acolhimento e discussões de opiniões conflitantes, na busca de consenso e em que periodicidade é aplicada a avaliação.

A flexibilidade permite criar maneiras diferenciadas de aplicação, considerando o perfil da comunidade escolar. Contudo, implica que a autoavaliação só é possível após planejamento, mobilização da comunidade, preparação e definição de metas para determinado fim, enfim, é sensibilizar os participantes no sentido de saber sobre sua importância, para que serve, de como pode ser utilizado e a que se destina.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) constituem um documento que foi construído pensando em elementos essenciais para a qualidade da instituição de educação infantil, representados por sete dimensões:

1. Planejamento Institucional;
2. Multiplicidade de experiências e linguagens;

3. Interações;
4. Promoção da saúde;
5. Espaços, materiais e mobiliários;
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Acerca da metodologia proposta no documento, o mesmo traz em seu escopo sugestões de cores (verde, amarelo ou vermelho) como respostas da questão de cada indicador, refletindo a realidade da instituição na qual o instrumento foi utilizado como autoavaliação (BRASIL, 2009, p.22):

- Caso o grupo avalie que as ações, atitudes ou situações existem e estão consolidadas na instituição de educação infantil, deverá atribuir a elas a cor verde, indicando que o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho.
- Se, na instituição de educação infantil, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas, o grupo lhes atribuirá a cor amarela, o que indica que elas merecem cuidado e atenção.
- Caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações não existem na instituição de educação infantil, atribuirá a elas a cor vermelha. A situação é grave e merece providências imediatas.

Para avaliar cada dimensão são propostos indicadores e para cada indicador, uma série de critérios na forma de questionamentos que os profissionais docentes e não docentes, familiares e comunidade respondem, contribuindo para o processo da qualidade através da autoavaliação. A partir dos resultados, a instituição terá um diagnóstico de sua realidade e direcionará os aspectos evidenciados em seu plano com o intuito de melhorar a qualidade educativa percebida.

Assim, os desafios são grandes e se faz necessário ao avaliar de modo participativo, que todos tenham clareza quanto aos indicadores, favorecendo as discussões e, sobretudo resultados almejados de qualidade através do acolhimento e discussões das opiniões conflitantes, na busca de consenso.

Entretanto, indicadores, qualidade, autoavaliação remetem a um processo de elaboração com bases concretas, um plano de avaliação sobre o que vai ser avaliado, quem participará, quais os instrumentos a serem utilizados, para delinear ações compartilhadas, critérios de interpretação de uma instituição, indicando caminhos para o presente e para o futuro, elementos constitutivos da prática pedagógica.

Enfim, o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), enquanto instrumento avaliativo contribui de um modo particular contribui com o processo, ao buscar uma mudança nas concepções e nas ações tanto nas práticas dos educadores como na experiência educacional da criança.

A partir dessa perspectiva, quando se realiza a autoavaliação, o objetivo evidenciado é garantir condições para o confronto de opiniões, pois este constitui um aprendizado necessário para lidar com essa abordagem autoavaliativa. Frente às opiniões diversas, os responsáveis pela condução dos trabalhos, devem ter o cuidado para não induzir as respostas, contando com a possibilidade de confronto e de negociação.

Assim, os confrontos e negociações nos remete a qualidade que se pretende e decide quais dimensões dessa qualidade deve se caracterizar dentro de uma realidade, considerando a clareza dos objetivos a serem alcançados por todos os envolvidos com a finalidade de formular hipóteses de melhorias, diríamos de conscientização daquilo que realmente se deseja.

Ao avaliarmos, damos juízo de valor, no caso da educação infantil, se é de boa ou má qualidade, se os elementos constituintes da prática pedagógica, da indissociação entre o cuidar e o educar estão presentes no cotidiano da criança pequena. Bondioli afirma que avaliar:

implica sempre um confronto entre um “ser” e um “ter de ser”, entre como uma realidade se apresenta em um dado momento e como se gostaria que fosse. Em outras palavras, avaliar implica uma definição de critérios de mérito, de parâmetros de adequação, uma explicitação de ideias de qualidade. Daí a necessidade de se chegar a um compartilhamento desses critérios. De fato, a avaliação tem uma natureza transacional, entendendo com isso a necessidade de um confronto entre pontos de vista como pressupostos de qualquer processo avaliativo, cujo rigor e cuja aceitabilidade não estão em certificar a adequação de uma determinada realidade em relação a padrões definidos de uma vez por todas e por pessoas de fora, mas na elaboração compartilhada e participativa desses padrões e critérios de qualidade dentro de um grupo de referência e numa formulação passível, por sua vez, de confronto intersubjetivo (2004, p. 145).

O instrumento de avaliação é algo complexo que exige a verificação dos resultados que acaba conduzindo a juízos de valor, estes valores devem estar de acordo pelos envolvidos dentro do contexto proposto.

Se entendermos que a autoavaliação é um processo de reflexão sobre toda a prática educativa para e com as crianças, entende-se que também é um recurso para conhecer e poder opinar, interferir na educação de maneira positiva e em sua

totalidade. Isso nos remete a enxergar que todos os sujeitos envolvidos na trajetória educativa da criança são responsáveis pela qualidade de atendimento oferecido a ela.

2 INTERAÇÕES

“As interações fazem a mediação do desenvolvimento humano, ou seja, tornam-se recursos para a transformação das formas humanas de ação, pois fornecem ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas de perceber, memorizar, emocionar-se, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas”. (OLIVEIRA, 2011, p. 78).

2.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÃO INTERAÇÕES

Quando se fala em cuidado, educação, desenvolvimento na educação infantil, reporta-se às dimensões da nossa criança: social, psíquica e cognitiva. As instituições educativas são formadas e constituídas para efetivar práticas educativas que respeitem os direitos das crianças pequenas. Isto é de fundamental importância, pois o universo infantil apresenta uma enorme vontade de explorar o mundo, criado através da interação com parceiros mais experientes de sua cultura. As interações é uma dimensão fundamental para a qualidade de uma instituição.

Uma vez que nos constituímos como ser humano na relação com o outro, ou seja, por meio das interações, torna-se necessário destacar a importância dessa dimensão no trabalho com as crianças, pois possibilitando as relações recíprocas crianças/adultos, contribui-se com a formação integral dos pequenos. Nessa abordagem, o processo educacional para a criança pequena é considerar que “o relacionamento é a dimensão fundamental de conexão de nosso sistema educacional” (MALAGUZZI, 1999, p.78).

2.2 CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE NAS INTERAÇÕES

A infância foi definida de diferentes maneiras por muitos pesquisadores através dos séculos até chegar à época moderna, os quais elaboraram teorias pedagógicas e estratégias educacionais mais ou menos rígidas, independente das necessidades para a formação das crianças, uma vez que se concebia a criança como um ser que não opinava e não tinha voz.

Entre as estratégias rígidas do adulto, as punições eram procedimentos educacionais que escondiam a incapacidade ou a não disponibilidade de relacionar-se com a criança, permitindo a atitude de uma relação falsa de afeto. As punições educativas trazem resultados imediatos, pois os adultos induzem as crianças ao medo, ao invés de respeito. Por isso que as interações tornam-se recursos para a transformação das formas humanas de ação, pois para Vigotski e Wallon, os primeiros significados de interação social pela criança são fixados em suas emoções e posturas, pois em diferentes contextos cotidianos de aprendizagem, as crianças se apropriam de competências sociais, constroem significações.

Desenvolver o olhar para identificar e caracterizar a criança em seu estágio de desenvolvimento deve ser considerado em todos os momentos. A efetivação desse trabalho requer definir claramente os objetivos dessa faixa etária, para os quais a ação pedagógica em espaço adequado, deverá voltar-se para as experiências das crianças, propondo desafios que ajudem esse pequeno a se desenvolver nas suas capacidades. As experiências das crianças em um ambiente educativo, desenvolvem diferentes formas de sentir, pensar e solucionar problemas, sendo que a aprendizagem é uma construção social que se fundamenta nas interações.

Para Wallon, o desenvolvimento infantil não é uma linearidade, é uma organização de elementos presentes desde o nascimento da criança, é um processo marcado por conflitos, que podem ser resultantes da influência do ambiente ou da maturação do sujeito (GALVÃO, 2004).

Quem trabalha no campo da educação necessita aprender o modo pelo qual as crianças desenvolvem suas formas de agir, sentir, falar e pensar, pois a compreensão por parte dos educadores influencia no modo como são pensadas as condições para as crianças construírem conhecimentos variados em como organizar seus ambientes de aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski, Wallon e Bruner consideram o desenvolvimento das aquisições das crianças estritamente dependente do ambiente social e, sobretudo das interações entre as crianças e adultos e entre crianças e crianças. Para Oliveira, pensamento e a consciência de si são construídos no esforço de cada criança de interagir com parceiros diversos nas práticas sociais das quais toma parte.

Nessas ocasiões, ao negociar com seus parceiros os significados que suas ações fazem circular na situação concreta, a criança confronta seus saberes, afetos, formas de pensar ou falar e os modifica. Com isso ela

aprende a compreender o mundo e elaborar um sentido de si testando as significações que constrói e modificando-as em cada interação que se estabelece, seja com outro ser humano, seja com objetos. (2011, p. 77).

Para Vigotski e Wallon, os primeiros significados elaborados pela criança são fixados em emoções e posturas, que se constituem na primeira forma de lerem o mundo preparando para adquirir a linguagem verbal que os adultos usam. As interações tornam-se um recurso para o indivíduo apropriar-se ativamente de formas de perceber, memorizar, emocionar-se, conversar, solucionar problemas. Cada ser humano possui uma capacidade biologicamente herdada de viver culturalmente e de compreender os outros seres humanos como agentes com determinadas intenções. Isso inicia desde cedo, conforme as crianças elaboram um modo de agir nas diversas situações que vivenciam com parceiros mais experientes à medida que experimentam sensações de desconforto ou incertezas em relação a aspectos que lhes provocam necessidades, desejos.

Desde o nascimento, a mãe ou outro adulto na interação com o bebê ao lhe apontar elementos para os quais ele atribui um sentido, introduz o bebê no modo como o ambiente cultural se organiza inserindo suas ações nos ciclos rítmicos do bebê. Desde muito cedo, segundo Oliveira (2011), os bebês estabelecem relações com quem cuida deles, este contato possui forte conteúdo emocional e nesse momento, há reciprocidade entre ambos, adulto-bebê. Nessas interações, o bebê logo passa a imitar alguns movimentos corporais dos adultos como forma de identificar-se com eles. Próximo aos nove meses os bebês começam a apresentar comportamentos de atenção conjunta que dá a compreensão das outras pessoas como agentes iguais a si mesmos e cujas relações com objetos, situações podem ser acompanhadas, dirigidas e compartilhadas.

Desde cedo, os bebês evidenciam a brincadeira de esconde-esconde com suas mães ou pessoas que cuidam deles, como um jogo, no qual estabelecem vínculo afetivo com esses sujeitos. Esta atividade interativa lhes possibilita assumir diferentes posições nos jogos dos quais participam, como a de quem procura alguém e a de quem é procurado. Destacamos a importância de realizar atividades diversas relacionadas à brincadeira de esconder/achar “Cadê Neném”, a criança após brincar algumas vezes, dependendo da faixa etária, passará a reproduzir a ação do adulto. Dessa forma, o bebê irá constituindo as imagens mentais das pessoas da família/educadores.

Cada vez mais investigadores do desenvolvimento infantil apontam a existência de trocas recíprocas entre os bebês ainda nos primeiros meses de vida. Wallon (1981) afirma que, a interação da criança pequena com parceiros de idade próximas constitui um espaço de formação pessoal, no qual a interação das crianças de mesma idade provoca conflitos reafirmando o seu “EU”. No entanto, é extremamente valioso possibilitar a interação da criança com parceiros adultos, a qual continua sendo importante para o seu desenvolvimento.

A qualidade da relação adulto-criança está marcada pelas circunstâncias, objetos, espaços e tempos. Neste contexto, para Luria (2001), ao final do primeiro ano de vida, a criança já é capaz de ampliar suas reações emocionais correspondendo a algumas ações dos adultos, por meio da automatização das rotinas. Mas é precisamente a interação que possibilitará o aprimoramento de suas habilidades. Depois dos dois primeiros anos de vida, quando ocorre uma intensa atividade física, principalmente no plano motor, por meio do deslocamento e da exploração dos objetos no espaço, a criança sente certo poder que a impele a se afirmar de forma mais intensa. Tal atitude é necessária para que ela se diferencie do outro e assuma sua individualidade. Isso se dará gradativamente, porém, faz-se necessária uma atitude de oposição, a fim de que a criança possa vivenciar sistematicamente o confronto com o outro nas situações cotidianas de convívio.

Pesquisas recentes sobre a evolução (OLIVEIRA, 2011), ou melhor, sobre as conquistas do primeiro ano de vida, revelam que as interações com os adultos não constituem para as crianças as únicas possibilidades para ampliar o seu campo de ação, mas também as situações de grupo vivenciadas pelas crianças pequenas que favorece a aquisição de conhecimentos. Assim, tais apontamentos nos mostram que as interações entre adulto-criança contribuem nas modificações dos conhecimentos e competências, nos quais o papel do adulto é estimulador e regulador das primeiras competências práticas da criança, mas que tais interações não constituem para as crianças as únicas possibilidades para ampliar o seu campo de ação, deve-se considerar o espaço, as brincadeiras e as relações entre as crianças.

É na fase de 0 a 2 anos, importante período do desenvolvimento infantil, que nós encontramos as formas iniciais de distinção entre o eu e o mundo circundante, o aparecimento da autoconsciência (LURIA citado em VIGOTSKI, 2001, p. 196). Ciente disso, o adulto poderá conduzir, por meio de situações de interação,

o aprendizado da criança sobre si e sobre o outro, esse é o princípio da convivência mediada, para qual será imprescindível o estabelecimento de regras ou derivações, como os combinados, que se originam das negociações.

Aproximadamente na passagem do primeiro para o segundo ano de vida, é que a criança será capaz de compreender a linguagem das negociações, interagindo com o adulto por meio delas.

Desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Essa comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico (LURIA citado em VIGOTSKI, 2001, p.197).

As crianças até dois anos interagem e exploram as situações principalmente através de posturas corporais e de gestos expressivos. Neste período, observar as ações do parceiro, sincronizar as próprias ações com as delas, são os principais modos das crianças pequenas coordenarem suas ações.

Para a psicologia genética walloniana, o maior objetivo da educação estaria posto no desenvolvimento da pessoa e não apenas em seu desenvolvimento intelectual. A inteligência é uma parte do todo em que a pessoa se constitui. “Perceber a criança no seu contexto, possibilita que se perceba que, entre os recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas” (GALVÃO, 2004, p.39).

Em muitas situações de conflitos entre as crianças, seja, pela posse de um brinquedo, de atenção do educador ou colega, pela discordância de ideias ou outra situação, o educador pode ser o mediador, mas aos poucos deve propiciar situações em que as crianças possam exercer sua autonomia e conversarem, fazerem acordos, argumentarem suas ideias, abrir mão de algo em função do outro e outras.

Além das implicações complexas de dentro e de fora no processo de maturação da criança, existe, porém aspectos muito banais que às vezes impedem de forma realmente perigosa os seus movimentos, por exemplo, quando o adulto realiza as ações por ela, pois o crescimento e desenvolvimento da criança ocorre no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro. Portanto, os espaços nas instituições devem atender as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor, além de promover o seu desenvolvimento em todos os níveis.

2.3 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INTERAÇÕES ADULTO/CRIANÇA E CRIANÇA/CRIANÇA

O ser humano é constituído pelas diversas formas de relações, e certamente, a relação adulto-criança é uma delas. O adulto ao perceber os sinais emitidos pelas crianças na rotina da instituição pode proporcionar experiências para auxiliar quanto ao desenvolvimento infantil, atender e compreender os diferentes interesses, necessidades, manifestações das crianças com seus pares.

A criança é reconhecida hoje como um sujeito social e histórico, constituído no seu presente, cidadão, portador e produtor de cultura (KRAMER, 2007). Já a infância passa a ser vista não mais como um tempo de desenvolvimento, mas como um tempo em si, tempo de brincar, jogar, sorrir, chorar, sonhar, explorar, desenhar, ou seja, um tempo que incorpora tudo o que a criança é e faz nesse período de sua vida, um tempo em que ela vive como sujeito de direitos. Nesse contexto, para a criança, a relação com o adulto é de fundamental importância, pois potencializa as relações que elas estabelecem entre si, além de compreender o lugar social que ocupa em relação ao outro.

Pensar em uma instituição de educação infantil é projetar um lugar onde na relação criança/adulto, haja crescimento e aprendizagem. As interações fortalecidas por trocas afetivas e vínculos é um desafio pois,

sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de pertencer a (KRAMER, 2007, p. 21).

Mas, que papel o adulto tem desempenhado em relação à criança? A intervenção do adulto comprometido com essa concepção de criança de direitos, decorre da observação constante da atitude da criança no dia-a-dia, através do seu planejamento minucioso em que oportuniza o desenvolvimento da independência e escolhas de inúmeras possibilidades oriundas das interações com seus pares e com os objetos à sua volta. Assim, nessa perspectiva nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, torna-se visível a concepção de criança e as múltiplas linguagens das situações do cotidiano.

A abordagem italiana das escolas da infância e das creches é um exemplo singular da pedagogia das relações. O projeto pedagógico de Loris Malaguzzi

(EDWARDS; GANDINI, 1999) mostra que a relação humana, os projetos e a documentação são eixos centrais do trabalho realizado. Os laços afetivos são decorrentes das relações significativas, favorecendo a construção de aprendizagens e conhecimentos, a que o adulto e a criança pertencem. Esse processo ocorre em diferentes dimensões como na disponibilidade do adulto para observar, registrar e interagir com a criança; na constância da ação; na sensibilidade da escuta de suas afirmações, perguntas e hipóteses iniciais acerca do entorno; no olhar atento e direto aos olhos da criança; na espera do tempo necessário ao interesse da criança por um determinado objeto; na busca de intervenções adequadas a desafiar novas situações de aprendizagem e na transparência do equilíbrio entre limites de segurança das regras preestabelecidas.

Nessa perspectiva de interações, as relações vão transformando-se tanto para o adulto quanto para criança, mas para o adulto há ressignificação do seu papel passando a gerar novas aprendizagens à criança, integrando novos valores, possibilitando novas ações.

Na medida em que a relação entre adulto e criança se fortalece, também se potencializa o desenvolvimento infantil. As interações desenvolvem-se a partir de relações de escuta e diálogo, pois as relações mais estreitas, significativas e de novas aprendizagens, proporciona uma construção de novos conhecimentos dando sentido ao convívio do grupo.

As interações e os processos qualitativos entre adulto-criança, criança-criança depende da qualidade do espaço que lhe é oferecido. Esse espaço deve promover, de modo integrado, experiências pedagógicas quanto às dimensões da corporalidade, aos conhecimentos, à socialização, à comunicação, autonomia e criatividade.

É através do domínio do próprio corpo e seus movimentos que a criança entra em relação com o mundo, explorando, tocando os objetos que estão a seu alcance. Portanto, pensar na organização do espaço está relacionado à concepção de criança, considerando-a como sujeito integral, em suas especificidades e necessidades (HORN, 2009).

Dentro desta perspectiva, oportunizar um ambiente pedagógico com diferentes formas de interação, observando a criança, seja quando ingressa no espaço institucional ou no decorrer das trajetórias escolares, desde que planejando estes momentos, se oferece às crianças um dia a dia prazeroso e saudável, pois

para o educador/professor ao agir “os parâmetros de observação são: a qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança” (FALK, 2004, p.35).

O vínculo afetivo estabelecido pelo educador com as crianças, a sua compreensão sobre o processo educacional infantil, demonstra a concepção de criança à qualidade dos trabalhos educacionais oferecidos a ela. No entanto, observar suas reações e iniciativas, interações na rotina, é favorecer à criança oportunidade de aprender a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros.

O espaço também deve ser um lugar onde crianças, famílias, profissionais e comunidade convivam, aprendam uns com os outros, compartilhando dúvidas, opiniões e interesses, conhecendo as ações de cuidar e educar da instituição educativa.

A segurança dos espaços não é somente a segurança ambiental, mas também a segurança interior, no sentido de contribuir com o autocontrole e a autonomia da criança. Sob esse olhar, o adulto não deve tentar medir forças de autoridade com a criança, nem tão pouco deixar de dar limites, dando oportunidades às crianças em fazer escolhas, opinando quais os jogos e as brincadeiras, onde querem brincar e outras situações. Para Oliveira (2011), a partir do momento em que a criança tem voz, expressa seus pensamentos, sentimentos, desentende-se, briga, interage, faz escolhas com o grupo, também vai desenvolvendo sua segurança interna para tomada de decisões, resoluções de problemas e cooperação com o outro, aumentando sua independência em relação ao adulto.

Percebe-se no acompanhamento pedagógico da instituição que atende a criança de 0 a 3 anos, que as interações entre os bebês menores de dois anos, de início é receoso, escolhem ficar mais próximo das suas educadoras e aos poucos, vão se soltando com sorrisos tímidos, porém ainda tem uns chorosos, querem colo, quando percebem pessoas diferentes em seu grupo. Durante as atividades a maior parte das crianças fica observando e poucas reproduzem movimentos ou ações das educadoras ou de outra criança. Com o passar dos dias eles também podem ir até a sala das crianças maiores, porém há um planejamento de acordo com a faixa etária, no qual o adulto reflete sobre o que propor às crianças maiores, possibilitando a socialização entre elas, além da comunicação entre os educadores sobre os interesses de suas crianças para determinada atividade. Além da realização da

interação entre as crianças, há envolvimento das educadoras de ambas as turmas na mediação entre as crianças, considerando que elas são capazes de interagir num meio natural, social e cultural.

Apesar dos avanços conquistados, os espaços preparados para atender à criança, desconsideram muitas vezes as próprias necessidades dela em relação à exploração das diversas possibilidades de movimentos, mesmo entendendo que os pequenos precisam de espaços para atividade física expressiva: movimentar-se, correr, esconder-se, olhar-se, engatinhar, andar, saltar, pular, experimentar, mexer, descansar, alimentar-se, brincar com objetos, ouvir histórias e outras. Assim, os espaços necessitam ser constantemente organizados de forma a acolher e propiciar para as crianças percepções do ambiente cultural, auxiliando-as a adaptar-se a eles e a modificá-lo.

Quando as crianças permanecem no espaço da sala durante horas, devido a situações climáticas, elas automaticamente ficam mais agitadas, usando a sua corporeidade, passando a se organizar juntamente com seus colegas e explorar várias formas de movimentos em suas brincadeiras, seja individual ou coletiva, locomovendo-se em vai e vem, andando ou correndo de um lado para o outro, brincando de pega-pega, escalando balcão, subindo em cadeira e outros objetos disponíveis na sala, que podem ser explorados. As crianças, mesmo com as mediações constantes dos educadores sobre o perigo dessas ações, por um breve momento realizam o que foi solicitado, mas logo se organizam para realizar outras atividades que elas mesmas acreditam ser mais prazerosas no momento, mesmo sem ideia do perigo.

A criança desde muito pequena precisa ouvir o outro falar dela sobre os seus avanços, as suas qualidades, elogios, pois desse modo o adulto demonstra interesse por ela, favorecendo o fortalecimento de uma relação. Em primeira instância este é o papel da mãe, mais tarde na instituição de educação infantil deve haver um educador que estabeleça essa relação com a criança, fazendo-a sentir-se segura internamente para realizar ações em prol do seu desenvolvimento, obtendo ganhos (avanços), para ser elogiada pelo adulto deixando-a feliz.

Finalmente, observando as interações presentes no processo educativo, o educador pode detectar o nível de desenvolvimento potencial em que a criança se encontra, o que lhe indicará as possibilidades de aprendizagens que ela poderá

realizar, bem como as intervenções necessárias para promover uma ampliação do seu desenvolvimento efetivo.

A ação educativa é que garantirá o limite da ação possível, o que se torna imprescindível para consolidação de parâmetros que servirão de referência para a criança agir no meio social. Por isso, o educador precisa conhecer e acompanhar cada criança em seu processo de desenvolvimento, estando disponível enquanto a ajuda for necessária, mas ao mesmo tempo propiciando situações em que essa criança tenha oportunidade de experimentar agir sozinha.

Verba, Stambak & Sinclair (1982); Verba, Isambert (1983); Verba(1984 e 1984a); Stambak & Verba (1986), (citados em BONDIOLI e MANTOVANI, 1993), descrevem que o processo de construção dos conhecimentos nas interações entre crianças ocorre na colaboração entre amigos, desenvolvimento do conceito de cooperação com o outro, dando relevância à curiosidade intelectual e partilhar atenção e suas atividades com os amigos. Isto nos remete a afirmar, segundo essa perspectiva, que as interações em diferentes espaços não se constituem para as crianças de maneira única, mas que nas interações entre pares traduzem informações diversas e constituem experiências novas, através de cooperatividade.

Para os autores Mugny (1981 e 1985) e Clermont (1979), citado em BONDIOLI e MANTOVANI, 1993), na origem da construção dos conhecimentos existem confrontos entre pontos de vista e os conflitos sócio-cognitivos e, para Forman (1982) e Carton (1985) (citado em BONDIOLI e MANTOVANI, 1993), explicar tais progressos recorrem ao conceito de cooperação entre indivíduos, cujas tarefas precisas devem ser formuladas pelo adulto. Estudos e observações nas creches revelam que a troca entre as crianças menores de dois anos se evidencia, sobretudo através da imitação do mecanismo de construção de atividades novas nas crianças menores e de progresso do domínio da realidade e das relações interpessoais. (VERBA e ISAMBERT citado em BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 247). Portanto, quanto mais possibilidades de liberdade de expressão e interação, melhor será a relação com o outro.

Neste contexto, Oliveira (2011) frisa que as habilidades humanas para discriminar, memorizar, imaginar, representar e expressar afetos e muitas outras não são constituições biologicamente determinadas que estão esperando a sua maturação, a qual não decorre de fatores genéticos que buscam condições para amadurecer, e também não é produto apenas de fatores ambientais que controlam

os comportamentos do indivíduo. Aceita-se cada vez mais que a concepção de desenvolvimento humano “se faz através de trocas recíprocas que se estabelecem por toda a vida entre fatores biológicos e sociais e entre indivíduos e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro”. (OLIVEIRA, 2011, p. 77).

2.4 A BRINCADEIRA COMO MOMENTO ESPECIAL PARA INTERAÇÕES CRIANÇA/CRIANÇA E ADULTO/CRIANÇA

Favorecer as interações de crianças de mesma idade e de idades diferentes na educação infantil pode ajudá-las a serem sensíveis ao ponto de vista do outro, a saberem cooperar com outras crianças, a desenvolverem uma variedade de formas de comunicação para expressar sentimentos e conflitos, a controlarem seus impulsos quando inseridas num grupo e a internalizarem regras de ação adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções.

As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares. Defino a cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (CORSARO, 2009, p.31,32).

As crianças aprendem a desempenhar diferentes papéis de um modo culturalmente contextualizado atribuindo-lhes alguns sentidos pessoais. Ao mesmo tempo em que situações sociais são representadas e exploradas na brincadeira infantil, nesta se criam formas de relacionamento com diferentes parceiros que reproduzem modelos de ação culturalmente elaborados dos quais as crianças vão se apropriando, e em que estão presentes desejos, satisfações, frustrações, alegria, medo. Apesar da característica repetitiva de muitas das brincadeiras apresentadas pela criança, elas recriam constantemente, ajustando-as aos elementos presentes, assim, considera-se o “respeito da importância de brincadeiras de dramatização de papéis para o desenvolvimento social e emocional das crianças”. (CORSARO, 2009, p.34).

Com o desenvolvimento, a busca pelas crianças de uma maior harmonia de movimentos e de um significado partilhado para os papéis que desempenham nas situações, conduz a maior submissão delas e elementos como sons, movimentos, indumentárias e outros objetos. Esses movimentos lhes possibilitam reproduzir por meio de gestos e falas, cenas cotidianas de alimentação, passeios, cuidado de

peças ou animais e outras, imitações que são facilmente reconhecíveis nas brincadeiras infantis. Esse brincar passa a ser sociodramático quando o tema é elaborado em cooperação com pelo menos uma outra pessoa e se os participantes interagirem um com o outro tanto na *ação* como na *fala*. (KITSON in MOYLES, 2006, p. 109).

As diferentes formas do brincar vão se modificando conforme o parceiro, as situações e a idade das crianças de acordo com suas experiências, controle do próprio corpo e de seus movimentos, logo, suas brincadeiras orientam para imitar os adultos ou outras crianças, repetir seus gestos e vocalizações, o que lhes exige observação atenta e ajuste corporal e vocal. Conforme a atividade de imitar se amplia, as crianças se voltam para outras formas de brincar, como o brincar de faz de conta e as brincadeiras de regras.

Com as brincadeiras de faz de conta, através da imaginação e fantasia, as crianças assumem diferentes papéis para atender seus objetivos, mas antes elaboram e enriquecem os modelos adultos para atender seus próprios interesses, o que irá requerer ajustes de conduta e negociação de certas metas, como ressalta Corsaro, “o jogo de papéis envolve mais do que a aprendizagem de conhecimentos sociais específicos; envolve também aprender a relação entre contexto e comportamento” (2009, p.40). As crianças vão se aprimorando, passam a usar cada vez mais objetos para simbolizar outro objeto representando uma situação que faz parte das suas experiências de vida, possibilitando adquirir novas habilidades.

Os brinquedos e objetos utilizados nas brincadeiras são importantes mediadores entre as crianças, permitindo conversar, explorar o mundo e brincar com alguém, ou discutir ou brigar com um companheiro, confrontar diferentes pontos de vista e soluções para os problemas, possibilitando assim, oportunidades para a construção de novas formas de comportamentos e novos significados com os colegas, estabelecendo relações de amizade, ciúmes, rejeição ou aceitação. Isto lhes possibilita partilhar com outras crianças os conhecimentos e a identidade com seus pares, além de construir a sua imagem pessoal no grupo. Nas brincadeiras as crianças

aprendem a mostrar sua emoção e desejos, a conversar e negociar argumentos e objetivos, a ouvir o outro, a fazer planos coletivos. Crianças mandonas, ou que só querem ser o personagem principal, podem ser ajudadas a variar o papel que frequentemente desempenham, criando para si novas possibilidades de participar no grupo e de fazer amizades com seus companheiros (OLIVEIRA, 2011, p. 144).

Oliveira (2011) ressalta que mediadores internos (sentimentos individuais) são, por exemplo, as memórias de situações, as percepções e sensações, as expectativas e necessidades, os conhecimentos já apropriados das crianças, e que segundo a autora, vão sendo estruturados ao longo do desenvolvimento e se apresentando na experiência cotidiana, principalmente por meio da imitação e oposição a parceiros.

As interações que as crianças estabelecem ao brincar envolvem a comunicação gestual, corporal, verbal e podem ser agradáveis ou não, imitativas ou de oposição às ações do parceiro. Elas mantêm um ambiente vivo, no qual conforme as crianças assumem determinados papéis para se ajustar aos aspectos mutantes de toda a situação, formam um campo de atividade interpessoal, no qual as crianças e seus pares confrontam suas “zonas de desenvolvimento proximal”, na concepção de Vigotski (2001), ou seja, processos interpessoais de aprendizagem. Assim, Liublinskaia, refere que nas brincadeiras a criança:

Reflete sua realidade; adquire e desenvolve conhecimentos; desenvolve o pensamento por meio da análise e da síntese sobre as situações envolvidas nas mesmas; age fisicamente e interage verbalmente, mesmo quando brinca sozinha; além de refletir a realidade, a transforma ativamente, criando, inventando; combina realidade e fantasia, introduzindo na brincadeira a ficção, o que ela quer que seja verdade; lida e resolve contradições internas ao próprio jogo, as suas necessidades e possibilidades em função das regras implícitas a este (1979, p. 140).

Hoje, os profissionais que atuam na Educação Infantil, principalmente os educadores, têm sido desafiados a consolidar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento que estamos aqui apresentando. Tal concepção considera a criança ativa e capaz de se relacionar com outros seres humanos desde muito pequena, guiando-se por meio de significações que ela mesma vai tecendo com seus parceiros diversos com os quais interagem com práticas culturais que podem ser uma situação de rejeição, de brincadeiras, de leitura de história entre outras.

Cabe aos educadores refletir sobre o valor das interações infantis no desenvolvimento das crianças desde pequenas, possibilitando amplas oportunidades de realizar atividades variadas e de partilharem experiências e conhecimentos com outras crianças e com adultos,

pois quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo por que ela se interessa – mais por ela mesma que por seus atos – todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade e a autoestima da crianças (FALK, 2004, p. 45).

No entanto, existem fatores que parecem estar contribuindo para dificultar tal compreensão. Um deles é a visão do ensino ser necessariamente centrado no professor e na transmissão por este de uma cultura estável, que se apresenta às crianças de forma incontestável. Outro fator é o sentido popular de que educar é coagir e disciplinar os pequenos seres. A criança com dificuldade em seguir regras de comportamento em ambientes educativos não é vista como educada. Há ainda o problema de que a identidade da Educação Infantil ainda não está clara para muitos professores, em grande parte pela compreensão que têm dessa etapa da educação Básica, e pela insuficiência de conhecimento sobre as especificidades da educação de crianças bem pequenas.

Na falta de compreensão de como os ambientes de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças poderia se organizar, muitos adotam práticas de uma visão tradicional da escolarização, copiada de modelos mais próximos de uma visão estereotipada e ultrapassada do ensino fundamental, obrigando todas as crianças a fazerem as propostas do mesmo jeito. Entendendo que cada ser humano é constituído pelas suas experiências acumuladas ao longo da vida, ressaltamos que quanto mais estimulada for a criança, melhor será a qualidade do seu desenvolvimento.

A investigação experimental descobre cada vez mais facetas da competência da criança. A ciência também nos ensina que todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este consequências imediatas e, a longo prazo, muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados (FALK, 2004, p. 34).

Na sociedade pós-moderna, esta nova visão social, as transformações estão acontecendo de forma muito rápida em todos os setores sociais. A presença das redes eletrônicas no processo de ensino e aprendizagem, este novo ambiente, nos faz pensar que a instituição de Educação Infantil está exigindo novo perfil de profissionais para a educação. O perfil vem se alterando porque a visão de mundo está mudando e os nossos educadores estão, hoje, insatisfeitos, descontentes, ansiosos, pela não compreensão das novas necessidades sociais e do processo educacional.

Segundo Oliveira (2011, p. 87), “o educador desempenha importante papel no desenvolvimento da sociabilidade infantil à medida que, em sua relação com as crianças, negociam com elas metas e procedimentos para agir”, sendo responsável em dar suporte às atividades infantis, criando ambientes estimuladores para que tais

atividades se realizem de maneira lúdica aos olhos das crianças. Um exemplo é convidar as crianças para ouvirem uma história infantil, no desenrolar da mesma pode utilizar objetos diversos, tom de voz, movimentos corporais, e outros que ajudem a criança a dar significado Ao que está ouvindo.

Todas as formas de brincadeiras aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a da linguagem verbal e da contagem de histórias; a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que as crianças vão construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza; a dimensão do conhecimento de medidas; proporções, quantidades, e a importante dimensão da experiência de cuidar do outro e de si (OLIVEIRA, 2011, p. 88).

Sobretudo, através do olhar sensível dos professores, as crianças devem ser acompanhadas e estimuladas nas brincadeiras, produzir desenhos, a desenvolver e reconhecer o corpo, seus movimentos, enfim, criar um conjunto de momentos prazerosos e que contribuam com as aprendizagens, ampliando o desenvolvimento quanto aos conhecimentos das brincadeiras, principalmente as criadas pelo faz de conta.

Quando o adulto proporciona espaços para as crianças interagirem com outras crianças mais experientes, estas desenvolvem as construções de informações, habilidades e conhecimentos sobre os objetos do mundo, diríamos que elas passam a ter conhecimento de mundo, além da ética, estética, igualdade e uma singularidade histórica.

Ao assumirem o papel de observadores e ouvintes, os professores podem valorizar e permitir de forma significativa que a criança exerça sua atividade, criando condições para que ela explicita seus interesses em contexto significativo e avalie seu próprio modo de atuar. Entretanto, considerando as interações com as crianças, estas

conduzem à formação de conhecimentos, atitudes, habilidades, que podem ser julgadas como adequadas ou inapropriadas, solidária ou individualista, pode o educador atentar para a sua forma de significar o mundo para as crianças e também perceber sutis maneiras como os outros atores culturais (familiares, amiguinhos, personagens das histórias ou da TV etc.) que são tomadas como modelos pelas crianças. Isso porque cada criança não se desenvolve apenas com experiências harmoniosas que se somam, mas também de vivências em matrizes sociais diversas com diferentes inserções na sociedade e com interesse e valores quase sempre contraditórios. Ela aprende com alguém, opondo-se a alguém, ou dando apoio a um parceiro (OLIVEIRA, 2011, p. 89).

Sendo assim, ao favorecer as interações de crianças de mesma idade e de idades diferentes na instituição de educação infantil, pode-se ajudá-las a ter olhar mais sensível ao ponto de vista do outro, desenvolver o espírito de cooperação e a desenvolverem diferentes formas de comunicação para expressar sentimentos e conflitos, a controlarem seus impulsos quando inseridas num grupo ou mesmo a realizar atividades com seus pares, internalizando regras a partir de ações, adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções.

Dentre diversas situações do educador proporcionadas às crianças, como a participação delas em experiências educativas, expandindo suas ideias, respondendo as perguntas, impulsionando ao diálogo e desafiando-as a pensar e solucionar problemas estabelecidos na rotina faz-se com que elas estabeleçam “atos cooperativos com os colegas, imitam-se, criam diálogos, disputam objetos, brigam ou se consolam são preciosos momentos de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2011, p. 89) e que possam viver todas ou a maior parte possível dessas experiências

tendo a liberdade de interagir com parceiros de idade, expressando e trabalhando suas emoções, desejos e aprender a conversar e negociar argumentos e objetivos, a ouvir o outro, a fazer planos coletivos, a participar no grupo e a criar amizades com seus companheiros. Isso todavia não se dá por mágica, mas pela mediação dos professores. Por exemplo, fazer um teatro de fantoches, ou dramatizar uma história caracterizado com vestuário, possibilita as crianças aprender a negociar o tema da história e o seu desenvolvimento, usando esclarecimento, justificativas e argumentos (OLIVEIRA, 2011, p.89).

Oliveira (2011) ressalta ainda que para ampliar a ação promotora de interesse, estímulo e cooperação criada pelas interações infantis, faz se necessário na instituição de Educação Infantil que o educador:

1. Coordene a organização de um ambiente produtivo de convivência no cotidiano na instituição: ao propor um ambiente pensado para a criança, facilita o enriquecimento das experiências educativas.
2. Estruture um ambiente organizado e tranquilo com materiais significativos que assegurem possibilidades para as crianças interagirem: quanto mais disponibilidade de materiais, maior será o repertório de atividades significativas.
3. Planeje atividades que possam favorecer interações infantis, tais como as brincadeiras de faz de conta, a exploração em duplas, ou trios, de livros de histórias infantis, as atividades de culinárias, de manipulação de argila ou de manutenção de uma horta, as rodas de conversas e muitas outras: as

condições serão favoráveis possibilitando assim, um trabalho coletivo, participativo com interações entre crianças e crianças e adultos.

4. Compreenda a movimentação das crianças como sendo intenções dela em explorar uma situação: ao observar e dar oportunidade de livre expressão à criança, compreende-se o seu desenvolvimento.
5. Apresente com clareza às crianças as regras que podem orientar suas ações em um determinado contexto, justifique eventuais proibições ajude as crianças a fazer acordos e as lembre dele quando necessário: as regras sempre favorecem a estrutura do trabalho pedagógico.

Os aspectos apresentados, considerados de extrema importância para a autora, e propostas por ela em situações variáveis quanto ao número de componentes que participam de um grupo de crianças (duplas, trios, grupos de quatro ou cinco crianças ou grandes grupos) e quanto aos espaços empregados (sala de atividades, refeitório, pátio, pracinha do bairro ou outros espaços), contribuem para qualificar as interações infantis.

Pensar em espaços para organizar grupinhos de crianças pequenas, também é considerado por Oliveira (2011) um ambiente que favoreça a interação continuada entre elas. Portanto, pensar e arranjar o espaço da instituição de Educação Infantil para atender as crianças, se faz necessário ser organizado às necessidades de atendimento integral, pois além de propiciar interações, realização de atividades diversificadas, é necessário que essa organização se vincule as práticas pedagógicas e que, propiciem condições de desenvolvimento, ao longo das quais o educador observe e estimule suas iniciativas, respeitando os seus interesses.

Observamos na vivência cotidiana dos educadores na educação infantil, que o ato de brincar do adulto com a criança ainda não é atribuído a real importância como deveria, pois tal habilidade acaba desenvolvendo-se após um tempo na função, se for trabalhada internamente pelo próprio educador, pois, é despidendo-se do preconceito perante aos olhos de outros adultos, que poderá entrar no mundo da criança entendendo a sua forma de apropriação de conhecimentos sobre o todo, e as diversas possibilidades de agir sobre ele.

No entanto, é nessa interação que o educador irá conhecer a forma de expressão da criança na sua individualidade e em grupo, seus interesses e preferências, retirando do próprio contexto a proposta de atividade, pois as

atividades podem ser adaptadas para serem aplicadas das diferentes faixas etárias, de acordo com as características específicas de cada criança.

Assim, ao educador que trabalha com crianças pequenas é essencial saber brincar. Se não sabe, poderá aprender com as próprias crianças, observando-as, interagindo e aceitando o convite para brincar. É no mundo infantil que o professor pode apropriar-se de conhecimentos para auxiliá-lo na prática docente. Entretanto, também é necessária a formação lúdica, aprender novas brincadeiras, novas canções, novos jogos, pois a infância e o interesse das crianças mudam constantemente dependendo da idade, do desenvolvimento e do próprio contexto.

A intervenção do professor/educador deve se dar tanto na organização que antecede e possibilita às crianças brincarem, como através de sua participação efetiva em algumas brincadeiras. Ao participar do brincar infantil, o adulto educador/professor, pode e deve agir no sentido de ampliar as possibilidades das crianças naquela situação. O profissional deve atuar criticamente no sentido de desvelar o preconceito e permitir que a criança faça o seu próprio julgamento e reconstrua hipóteses e os conhecimentos até então elaborados pela humanidade (PROPOSTA CURRICULAR FAZENDA RIO GRANDE, 2004, p.94).

Na instituição espera-se que o educador seja sensível, conhecedor dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, que apoie, que sirva de modelo, que promova a autonomia, que explique, que questione, que canalize o interesse da criança, estimulando-as para objetivos socialmente desejáveis, que não tente dominar o pensamento dela, nem interfira na sua liberdade de escolha, que ofereça um ambiente estimulante, que encoraje a criança a experimentar, a explorar a diversidade que a rodeia, apoiando-a nas dificuldades e na procura de respostas para facilitar esse processo, fazendo a devida mediação, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas, dando-lhes oportunidades para viver sua infância na instituição ao mesmo tempo em que é cuidada e educada

3 METODOLOGIA: PEQUISA DE CAMPO

3.1 PESQUISA DE CAMPO

A presente pesquisa teve como foco propor discussões acerca da qualidade da dimensão Interações, a partir do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). A inserção em campo que permitiu a realização da pesquisa no período de novembro de 2012 ao mês de abril de 2013, ocorreu no Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Fazenda Rio Grande, o qual atende crianças de 0 a 3 anos.

A pesquisa de campo foi realizada através da aplicação do instrumento de autoavaliação da qualidade na educação infantil – dimensão interações, por um processo participativo, que envolveu a equipe administrativa e pedagógica, as famílias das crianças e comunidade escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil no Município de Fazenda Rio Grande. Através da autoavaliação, análise e interpretação dos dados obtidos, com base numa fundamentação teórica, objetivando pesquisar e explicar o problema pesquisado, buscou-se imparcialidade e posicionamento ético.

Para chegar a esta metodologia de pesquisa, fez-se necessário, conhecer melhor sobre o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, instrumento que seria estudado para, posteriormente, explicá-lo aos demais envolvidos, por ser uma pesquisa piloto, uma vez que o referido documento nunca foi utilizado em nenhuma instituição de Educação Infantil no município de Fazenda Rio Grande. Deste modo, tal iniciativa contribuiu com a instituição educativa pesquisada, no sentido de possibilitar a reflexão sobre a qualidade de práticas educativas e interações que nela se estabelecem como oportunidade de vivenciar a autoavaliação, pois sendo escolhida apenas a dimensão interações, frente à flexibilidade indicada no documento.

Sendo a instituição um espaço de constantes interações, buscou-se através da utilização e aplicação do instrumento de autoavaliação, perceber como estas acontecem nas rotinas e como a comunidade escolar participa e contribui com o processo de construção da qualidade da dimensão interações com a criança pequena. Os sujeitos participantes do processo, como citado anteriormente, fazem

parte do contexto educacional das crianças do referido Centro Municipal de Educação Infantil.

Assim, por entender que “todos”, a partir do dia-a-dia com a criança nas instituições educativas, podem pensar e definir indicadores e padrões de qualidade, de maneira negociada e compartilhada (BONDIOLI, 2004) e, são capazes de avaliar o que a instituição precisa ter para que esta qualidade seja boa.

Neste sentido, a pesquisa de intervenção tem como base a aplicação do documento indicadores, mas não colocando a criança como alvo do processo avaliativo e sim do contexto, considerando e repensando a qualidade da instituição, pois

“...uma cultura do projetar, do verificar, do avaliar, capaz de refletir publicamente na capacidade das creches de alcançar objetivos de qualidade desejados, constitui uma “forte” garantia de promoção da qualidade, além de um indiscutível valor democrático” (BONDIOLI, p. 32, 2004).

3.2 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Ao envolver os diferentes agentes que fazem parte da instituição educativa para a criança pequena (funcionários, professores, gestores, pais, comunidade) como sujeitos da pesquisa, nos remete a entender como se compreende a organização e funcionamento de um Centro de Educação Infantil. Assim, a finalidade de definir parâmetros de qualidade, possibilita à comunidade escolar compreender o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 2006).

Para realizar um trabalho eficaz de pesquisa de campo, se faz necessário comprometer o máximo de pessoas pertencentes à comunidade escolar, e que estes passem a perceber a importância de uma instituição de ensino, construindo assim, práticas que garantam o direito das crianças. Por ser uma intervenção, o objetivo é identificar os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade, como se apresenta o plano de ação da instituição, se este foi construído coletivamente com foco à gestão democrática, no qual a comunidade escolar está inserida no processo educativo das crianças atendidas; a coleta de dados mais apropriada ao tema e a definição de procedimentos para registro e análise, para possibilitar que os

envolvidos se vejam como parte do processo quanto à melhoria da qualidade dos ambientes nos quais as crianças convive.

No entanto, através da mobilização, exposição de materiais e parceria com os gestores, tentou-se reunir o máximo de pessoas que respondessem direta ou indiretamente acerca da criança, fazendo entender que são sujeitos que fazem parte da história da criança e que deixam marcas positivas ou negativas, dependendo daquilo que se propõe a fazer.

Podemos comparar a rede de trabalho, rumo à qualidade, como uma “teia” a qual quanto mais tecemos, proporcionamos diferentes interações entre criança/criança, criança/adultos e adultos/adultos, e assim, mais ramificamos e fortalecemos elos de visões compartilhadas, criando um processo participativo e democrático dos envolvidos.

Tudo que se inicia parece não ter fundamento, mas ao passo que se conquistam espaços respeitando a diversidade cultural, as experiências consolidadas são reconhecidas por sua qualidade. Assim, neste contexto, discutir a qualidade da educação da criança pequena com os sujeitos da comunidade escolar, implica enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades quanto aos padrões de atendimento educacional.

Compreende-se, desta forma, que a qualidade em relação à Educação Infantil é construída socialmente quando a família torna-se parte do processo, e nessas representações a qualidade está associada à ideia de pertencimento, de cumplicidade (LIMA, 2010).

A participação dos pais e comunidade, principalmente quando se trata de uma autoavaliação, tem um importante papel, contribui para as trocas de experiências, estreitando laços desde o gestor até a funcionária da limpeza, que direta ou indiretamente, está envolvida nas ações indissociáveis do cuidar e educar, como ressalta Zabalza (1998) entre os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade está o trabalho com as famílias, pois para ele,

este tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os

dilemas básicos da relação com a criança pequena (ZABALZA, 1998, p. 55).

Portanto, desenvolver encaminhamentos na busca de um fim, é compreender que os grupos de colaboradores se desenvolvem e se manifestam de forma integrada, onde ocorre a ação-reflexão-ação, a fim de obter uma inovação educativa.

3.3 INSTRUMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

Como instrumento da pesquisa escolheu-se realizar a aplicação do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) - dimensão Interações, por ser um instrumento colaborador no planejamento das ações de uma instituição educativa. Por meio de reuniões com a equipe escolar, as famílias das crianças e comunidade foi realizada autoavaliação por meio de um “processo participativo e aberto a toda comunidade” (BRASIL, 2009a). No entanto, o documento como instrumento de autoavaliação, surge não como uma única forma de avaliar qualidade, mas como uma possibilidade para definir caminhos próprios para aperfeiçoar o trabalho pedagógico com a criança pequena (RIBEIRO, 2010).

No segundo semestre de 2012, ao definir o lócus da pesquisa de campo, foi realizado contato com a equipe gestora do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Terezinha, para anunciar o interesse de sensibilizar e realizar a aplicação da metodologia e do roteiro proposto no documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) - dimensão Interações, junto à comunidade escolar daquela unidade.

O objetivo de realizar esta pesquisa na referida instituição foi pelo fato de que é uma instituição de porte considerado menor – padrão 90 e por ter observado como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Fazenda Rio Grande^{1,1} a pouca participação das famílias na instituição, interação restrita, seguido de nenhum conhecimento do amplo trabalho desenvolvido pela instituição.

¹ A Coordenadora Pedagógica é responsável pelo acompanhamento do trabalho administrativo e pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil – 0 a 3 anos.

Como no município, a cada dois anos ocorrem eleição para Diretores, em dezembro de 2012, finalizou novamente este processo e no CMEI Santa Terezinha mudou o grupo de gestores, pois a equipe – Diretor e Vice-Diretor não puderam concorrer, pelo fato de já terem passado por duas gestões. Até o ano de 2012, as atuais diretora e vice-diretora eram professoras de uma escola municipal, e assumiram a gestão do Centro no início do ano letivo, portanto, estavam à parte de todo o encaminhamento da pesquisa. Assim, no mês de janeiro recomeçou o trabalho de proposição da pesquisa, foi realizado contato com as atuais gestoras, explanando sobre o projeto e a intenção de levar à comunidade escolar discussões acerca dos Indicadores. Em nosso primeiro contato para retomar a organização do trabalho de pesquisa, as gestoras foram receptivas e demonstraram interesse, assim organizamos possíveis datas para a efetivação de todo trabalho, em consonância com as datas prévias de reuniões com as famílias das crianças.

3.3.1 Reunião com Funcionários

De acordo com dias e horários estabelecidos com a equipe diretiva, aos sete dias do mês de fevereiro de dois mil e treze, estive presente no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Terezinha para apresentar e realizar uma explanação sobre o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” e abordar sobre o projeto de pesquisa do curso de especialização. Neste momento, foi apresentado o documento e distribuído ao grupo (educadores, diretora, vice-diretora, pedagoga, pessoal de serviços gerais e cozinheira) um texto produzido pela pesquisadora, organizado a partir de informações do documento indicadores (ANEXO 1). Este texto foi preparado para levar aos participantes informações necessárias sobre os Indicadores: o que é este documento, quando foi publicado, trata sobre quais dimensões com destaque para apontamentos sobre a dimensão escolhida para a realização do processo autoavaliativo: as Interações.

Considerando que no dia escolhido para apresentação do projeto, as crianças não haviam iniciado o ano letivo, tivemos um tempo de aproximadamente uma hora e meia, com intuito de interagir com todos, dando espaço para perguntas, que não foram poucas, pois com exceção da pedagoga, o grupo não conhecia e pediram para ter o documento na instituição.

Para finalizar esse primeiro momento, solicitei a participação do grupo na reunião que foi marcada com as famílias, para que em pequenos grupos respondessem as questões propostas sobre a dimensão Interações. O documento e cartaz utilizado nesta reunião foram deixados na instituição para que as famílias e comunidade fossem se familiarizando com o assunto e que os professores, no período de quinze dias, espaço de tempo até a reunião com os pais, auxiliassem na mobilização que iria acontecer.

Figura 1- Explicação sobre a pesquisa



Figura 2 – Apresentação do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil



Figura 3 – Apresentação sobre dimensões.



Figura 4 - Indicação sobre a dimensão interações.



3.3.2 Reunião com Funcionários/Famílias/Comunidade

A autoavaliação no Centro com “todos” os envolvidos nesta comunidade escolar foi realizada no dia 22 de fevereiro de 2013. Foi uma reunião marcada não somente para este fim, mas antecedeu com outras informações da Direção e apresentação do Plano de Ação da gestão 2013-2014. Para surpresa, principalmente minha, que vinha acompanhando as reuniões e participação da comunidade, em geral, houve uma quantidade de pessoas muito acima do esperado.

A reunião foi organizada no refeitório, com a disposição de cadeiras para acolhimento de todos. Houve a participação de 25 funcionários e 33 representantes das famílias/comunidade. Fui apresentada pela Diretora como representante da Secretaria de Educação, mas fiz a correção de uma maneira delicada, ressaltando que a minha presença naquele momento era por um trabalho pessoal. Do mesmo modo em que foi direcionado o trabalho com a equipe interna da instituição, citada anteriormente, explicou-se sobre o trabalho de pesquisa, com explanação sobre as informações dos cartazes expostos, além das informações via agenda das crianças.

Iniciou-se a conversa agradecendo pela presença de todos e indagando se poderia contar com a participação por mais algum tempo, todos afirmaram que sim e no decorrer de uma hora foi realizado o trabalho. Primeiramente, foi apresentada a proposta de trabalho de pesquisa, que seria realizado uma autoavaliação e esta seria fiel ao documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Fez-se exposição acerca da dimensão Interações e seus indicadores, a serem avaliados pelo grupo, do modo como está presente no documento:

- INDICADOR 3.1. Respeito à dignidade das crianças – neste indicador os apontamentos se referem se a instituição, bem como os professores, intervêm quando há desrespeito às crianças.

- INDICADOR 3.2. Respeito ao ritmo das crianças – tanto no questionamento dos bebês, quanto das crianças maiores, a preocupação é verificar se há respeito as necessidades e individualidades das crianças.

- INDICADOR 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças – o olhar para estes pontos se refere à identidade, sentimentos e inclusão das crianças.

- INDICADOR 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças – pontuamente condiz com o momento pedagógico, se o adulto reconhece que as práticas educativas das crianças existem e são respeitadas.

- INDICADOR 3.5. Interação entre crianças e crianças – a observação é se as interações se fazem presentes em todos os momentos na rotina da criança.

Seguiu-se expondo sobre a atribuição das cores, já que as perguntas presentes no documento referem-se a ações, atitudes ou situações que mostram como está a instituição em relação ao tema abordado pelo indicador.

Cada pergunta a ser discutida pelo grupo recebeu uma cor: verde (ações, atitudes ou situações existem e estão consolidadas na instituição de educação infantil), amarelo (as atitudes, práticas ou situações ocorre de vez em quando, mas não estão consolidadas) ou vermelho (atitudes, situações ou ações não existem na instituição de educação infantil). Conforme explicitado no instrumento de autoavaliação “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), as cores atribuídas às perguntas ajudaram o grupo a ponderar e decidir qual das três cores refletem com mais precisão a situação da instituição de educação infantil em relação a cada indicador. A partir das cores atribuídas às perguntas, o grupo avalia qual a cor melhor representa o indicador, não sendo necessário atribuir cores às dimensões. Outro espaço para autoavaliação encontra-se ao final dos indicadores da dimensão interações, sendo este para registrar do resultado das discussões (ANEXO 2).

A seguir, foi proposto que se reunissem em trios, sempre com uma funcionária para auxiliar e orientar quanto às dúvidas sobre o conjunto de perguntas, com auxílio da pesquisadora. A equipe diretiva não interferiu na dinâmica de autoavaliação, porém participaram e auxiliaram naquilo que puderam, deixando todos bem à vontade.

A coordenadora pedagógica auxiliou na entrega do instrumento, um para cada trio, os lápis nas cores verde, amarelo e vermelho. Houve envolvimento dos participantes e inclusive dos pais que chegaram atrasados, mostraram-se interessados e ao explicar o procedimento do trabalho solicitaram o documento e então foi proposto que se incluíssem em um dos grupos. A opção de um pai por

realizar a avaliação sozinho foi algo inesperado, talvez por ter chegado atrasado ou mesmo para não se indispor com o grupo.

Por várias vezes a pesquisadora era chamada para explicar o indicador, mesmo com a presença das professoras nos grupos, pois não tinham clareza em relação ao que é desenvolvido com as crianças no dia-a-dia. Ao perceber que todos os grupos haviam terminado, organizou-se o espaço para que todos pudessem se acomodar e participar da plenária.

Figura 1 – Explicação da pesquisa



Figura 2 – Cores atribuídas às questões

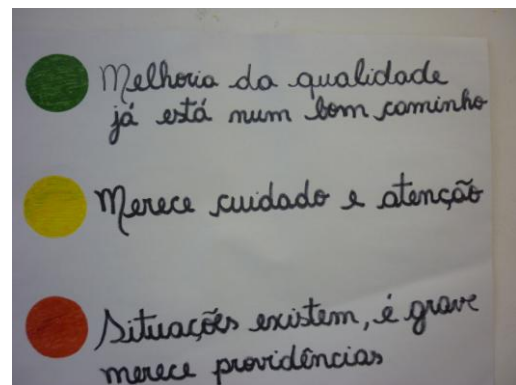


Figura 3 – Opção de responder individualmente o instrumento



Figura 4 – Trabalho em grupo



Figura 5 – Plenária



Figura 6 – Plenária

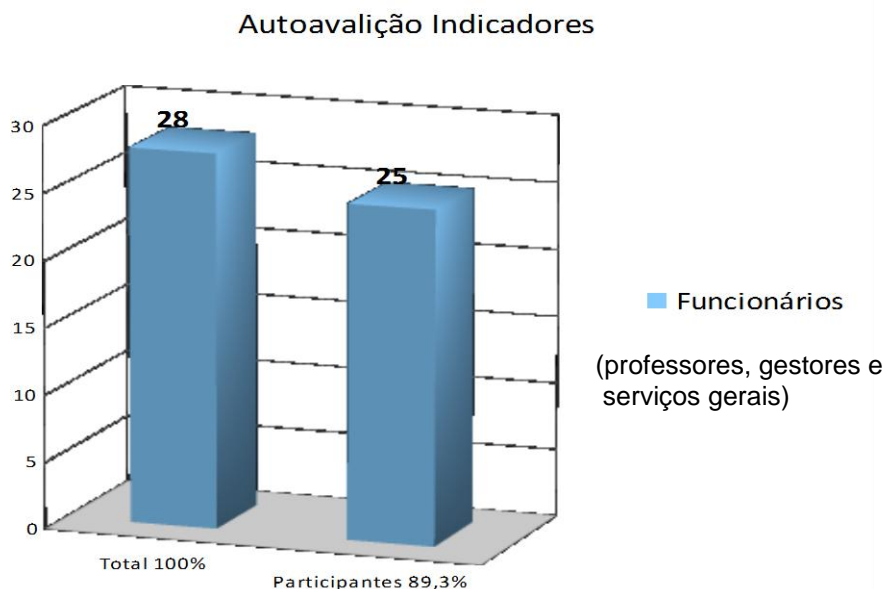


4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

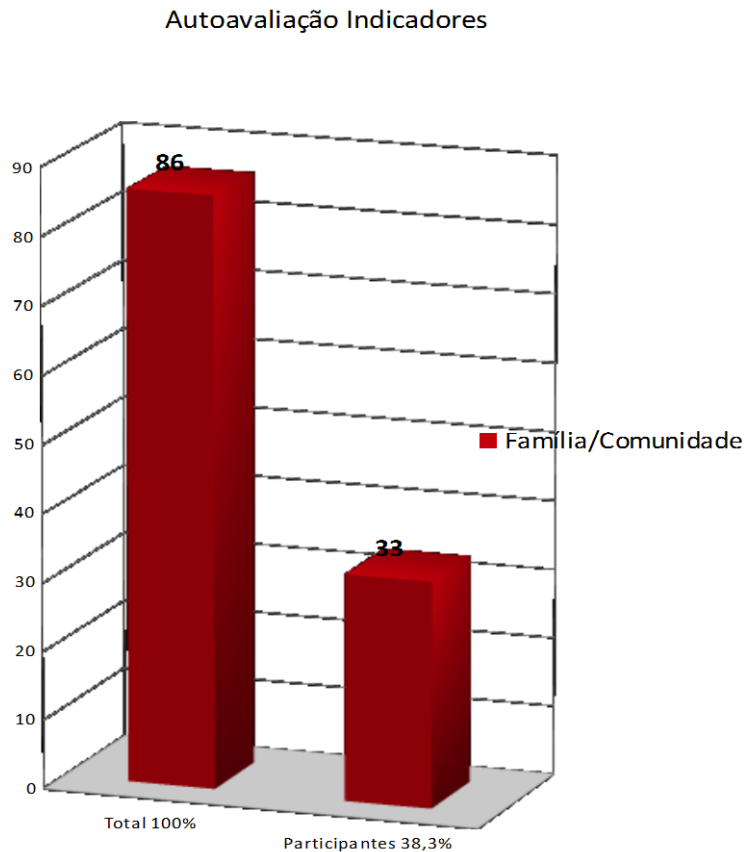
A partir da aplicação da metodologia de autoavaliação no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Terezinha, proposta no documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) – dimensão Interações, apresenta-se os dados obtidos, analisando cada indicador e o entendimento da comunidade escolar em relação ao trabalho desenvolvido pela instituição.

A ideia de um trabalho democrático, como cita Bondioli (2004, p. 41) “é um lugar da qualidade das relações, do contexto e das propostas de formação para a pluralidade de usuários (internos e externos): para as crianças, para as famílias, para as educadoras de creches”. No entanto, com a participação da comunidade escolar, a elaboração dos resultados baseou-se nas discussões, indicando metas a serem atingidas e respeitadas.

Através da pesquisa empírica e dos resultados obtidos em relação a cada indicador, identificou-se o conhecimento da comunidade local sobre as práticas educativas, até que ponto conhece a organização da instituição, pois houve diferença de respostas ao realizar a avaliação em conjunto e ao manifestar opiniões na plenária, percebido mais efetivamente no momento da plenária através de explicações mais detalhadas de cada indicador. No quadro efetivo de funcionários são 28 servidores, houve a participação de 25, portanto, apenas 3 não participaram por motivo de licença maternidade e atestado médico (gráfico 1).



Em relação às famílias, 33 estiveram presentes das 86 atendidas no Centro (gráfico 2).



Os resultados obtidos quanto à atribuição das cores foram:

- **Indicador 3.1 – Respeito à dignidade das crianças**

3.1.1. A instituição combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças (castigos, beliscões, tapas, prática de colocá-las no cantinho para “pensar”, gritos, comentários que humilham as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva devido a cocô e xixi, etc.) ?

13 verdes (81,25%), 2 amarelos (12,5%) e 1 vermelho (6,25%).

3.1.2. Quando há conflitos entre as crianças ou situações em que uma criança faz uso de apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as professoras e demais profissionais intervêm?

11 verdes (68,75%), 3 amarelos (18,75%) e 2 vermelhos (12,5%).

Comentários:

- Na plenária não se apresentou cartão vermelho, o que não condiz com a resposta a este indicador nas discussões em pequenos grupos. Interferiu-se questionando o porquê da cor vermelha nas questões deste indicador e, na plenária ninguém se manifestou, e se alguém presenciou situações de desrespeito às crianças. Não houve manifestações e uma pessoa se colocou dizendo que não estava presente para saber se há momentos que desrespeitam as crianças. A pedagoga explicou que acompanha o trabalho das professoras em sala e a professora do Berçário falou sobre a importância de ter mais de uma professora em sala e que no decorrer do dia (com exceção da hora do soninho) a porta das salas ficam abertas, com o portãozinho e que isso torna um atendimento transparente.

- Tanto o item 3.1.1 e 3.1.2 não houve discussões mais avançadas, sendo que o indicador traz pontos importantes quanto à integridade da criança. Entendeu-se que não tinham argumentos sobre o assunto.

- **Indicador 3.2 – Respeito ao ritmo das crianças**

3.2.1. As professoras organizam as atividades de modo que crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera?

11 verdes (68,75%), 2 amarelos (12,5%), 1 vermelho (6,25%) e 2 brancos (12,5%).

3.2.2. As crianças podem dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água quando necessitam?

15 verdes (93,75%), 0 amarelos (0%) e 1 vermelho (6,25%).

Questão que se refere apenas a bebês e crianças pequenas

3.2.3. Ao longo do dia, as professoras realizam atividades com os bebês e crianças pequenas em diferentes lugares e ambientes?

13 verdes (81,25%), 2 amarelos (12,5%) e 1 branco (6,25%).

Comentários:

- Neste indicador os presentes não sabiam como se organiza a rotina na instituição, principalmente em relação aos bebês. Nos itens 3.2.1 e 3.2.3, a justificativa da equipe por ter deixado em branco, foi porque desconhecem o trabalho que é realizado com os bebês. Na plenária não houve apresentação do cartão vermelho, mas a atribuição desta cor como resposta no documento de um grupo foi percebida pelo pesquisador. Uma das pessoas participantes na plenária ressalta que não havia sido o grupo dela que pintou de vermelho, mas acreditava que “as professoras fazem a mesma coisa que as mães fazem em casa”.

- **Indicador 3.3 – Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças**

3.3.1. As professoras e demais profissionais chamam as crianças pelos seus nomes?

15 verdes (93,75%) e 1 branco (6,25%).

3.3.2. A instituição observa e atende aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, estão mudando de grupo ou se desligando da instituição?

12 verdes (75%) e 4 amarelos (25%).

3.3.3. As professoras ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos?

13 verdes (81,25%) e 3 amarelos (18,75%).

3.3.4. As crianças com deficiência recebem atendimento educacional especializado – AEE quando necessitam?

5 verdes (31,25%), 6 amarelos (37,5%) e 5 brancos (31,25%).

Questões que se referem apenas a bebês e crianças pequenas

3.3.5. As professoras e demais profissionais carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação,

acolhimento e afetividade?

15 verdes (93,75%) e 1 vermelho (6,25%).

3.3.6. As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?

12 verdes (75%) e 4 amarelos (25%).

Comentários:

- Neste indicador houve a necessidade de explicar cada item, e o que mais chamou atenção foi observar que os familiares não percebem o trabalho indissociável entre o cuidar e o educar. Na plenária também não houve cartão vermelho.
- No item 3.3.1 uma mãe falou que a pergunta está clara, pois “as professoras não deixam ela chamar sua filha por apelido”. A professora do Maternal ressalta que o nome da criança é trabalhado desde o primeiro dia de atendimento e em todas as turmas.
- A resposta do item 3.3.2 foi positiva, pois através de depoimentos na plenária, indicou-se que a instituição exige das famílias o período gradativo de adaptação das crianças.
- Item 3.3.3 não houve discussões e nenhum comentário sobre.
- No item 3.3.4 houve muitas dúvidas quanto ao atendimento, pois segundo a pedagoga, a instituição atualmente não tem nenhuma criança que necessita de Atendimento Educacional Especializado, portanto, a comunidade escolar desconhece totalmente sobre esse assunto.
- Nos itens 3.3.5 e 3.3.6 que refere-se aos bebês, as famílias sabem sobre os cuidados, porém manifestaram-se com espanto quando foi comentado que há um planejamento do cotidiano. O cartão vermelho apresentado foi de um pai, que justificou que assim indicou porque o seu filho está na turma dos maiores e desconhece o trabalho com os bebês.

- Indicador 3.4 – **Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças**

3.4.1. As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível?

13 verdes (81,25%), 1 amarelo (6,25%), 1 vermelho (6,25%) e 1 branco (6,25%).

3.4.2 . As professoras reconhecem e elogiam as crianças diante de suas conquistas?

13 verdes (81,25%), 1 amarelo (6,25%), 1 vermelho (6,25%) e 1 branco (6,25%).

3.4.3. As produções infantis estão expostas nas salas de atividades e ambientes da instituição?

14 verdes (87,25%), 1 vermelho (6,25%) e 1 branco (6,25%).

3.4.4. As professoras organizam junto com as crianças exposições abertas aos familiares e à comunidade?

13 verdes (81,25%), 1 amarelo (6,25%) e 2 brancos (12,5%).

Comentários:

- De modo geral os presentes ficaram confusos com tais questionamentos, por desconhecerem que ações pedagógicas devem ser estruturantes do trabalho cotidiano com as crianças.

- No item 3.4.3 houve intervenção da pesquisadora ao pedir para os participantes olharem ao redor do espaço para observar a exposição das atividades das crianças, pois na pergunta - se eles observavam isso - teve 1 atribuição a cor vermelha e 1 branca, nesse momento foi a melhor maneira de apresentar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores.

- **Indicador 3.5 – Interação entre crianças e crianças**

3.5.1. As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma

faixa etária?

12 verdes (75%), 2 amarelos (12,5%) e 2 brancos (12,5%).

3.5.2 As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?

12 verdes (75%), 2 amarelos (12,5%) e 2 brancos (12,5%).

3.5.3. As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças?

10 verdes (62,5%), 2 amarelos (12,5%) e 4 brancos (25%).

Comentários:

- Quanto aos itens do indicador 3.5, não houve atribuição da cor vermelha, tanto no documento como na apresentação dos cartões na plenária. Em uma avaliação, o grupo fez o registro no espaço destinado a explicação da cor atribuída aos Indicadores da Dimensão Interações com o seguinte comentário: “não temos reclamações com relação ao questionário”. Diante dessa descrição, observou-se que o grupo (pais e funcionários) não entendeu que o espaço era para justificar quanto às respostas atribuídas a cada questão de cada indicador.

Na reunião de mobilização da comunidade escolar para participar da avaliação da dimensão Interações, de modo geral, teve um peso significativo na autoavaliação, às cores dadas às respostas pressupõem uma fragilidade quanto à participação das famílias neste espaço educativo, observado pela dificuldade em atribuir as cores nas questões de cada indicador. A maior parte dos grupos, mesmo com a presença de uma funcionária, teve dificuldade em compreender os indicadores. Atribui-se tal dificuldade ao fato de as famílias conhecerem apenas parcialmente o trabalho educativo da instituição, isto é, as experiências das famílias encontram-se distante do trabalho oferecido às crianças no Centro Municipal de Educação Infantil. Assim mesmo, algumas características das respostas apresentadas, revelaram-se significativas para cotejar/contrapor com o Plano de Ação proposto pela atual gestão.

Como o Plano de Ação é um objeto de análise desta pesquisa, realizou-se considerações a respeito do plano de ação já apresentado às famílias no início do ano letivo (ANEXO 3), relacionando o que foi proposto com os resultados da autoavaliação.

Contrapondo os resultados da avaliação com o plano de ação do CMEI Santa Terezinha, afirma-se que os motivos os quais levaram a respostas duvidosas por parte dos familiares e comunidade juntamente com os funcionários ao realizar a autoavaliação da dimensão Interações e depois na plenária foram por não conhecer a Proposta Pedagógica da instituição e pela rotatividade de funcionários. Quanto ao plano de ação, observa-se que há carência da participação das famílias no planejamento de ações, bem como na sua efetivação, ao que se destaca:

- O Plano de Ação precisa ser realmente construído com a comunidade escolar e não somente apresentado, pois fazer parte do processo requer compromisso de realizá-los.
- A participação de toda a comunidade escolar não se faz presente em 90% das ações, salvo ainda que parcial no Conselho Escolar. Confrontar ideias faz parte da construção de encaminhamentos para uma gestão democrática, mas esta só é possível quando há envolvimento de “todos” que nela participam.
- O plano de ação em sua integralidade aborda eixos e suas respectivas ações como a Gestão da Proposta Pedagógica, Proposta Curricular Municipal, Reuniões Pedagógicas, Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional, Plano de Trabalho Docente, qualificação de recursos e equipamentos, Conselho Escolar, Conselho de Classe, processo de ensino e aprendizagem e Regimento Escolar, mas se apresenta como se a comunidade escolar estivesse fora do processo de uma gestão democrática. Os familiares sentem-se importantes quando convidados a participar da vida escolar de seus filhos, este também é um meio de interação, ponto importante da prática, de vivenciar o trabalho pedagógico da instituição e por outro lado, os funcionários são corresponsáveis por todo esse processo.

Assim, como podemos perceber, são diversos os fatores que precisam ser repensados, projetando o que temos e o que queremos, imaginando como poderia ser. Neste sentido, Bondioli (2004) afirma que um plano de ação bem pensado e realizado é, sobretudo, um elemento de apoio para a instituição e para a criança, um

documento que diz com certeza qual o caminho, quanto se caminhou e se o caminho foi percorrido na direção desejada, para assim atingir bons resultados.

Essa recorrente referência ao Plano de Ação nos levou a finalizar a pesquisa, levando os resultados levantados à comunidade escolar, a qual partiu da autoavaliação, propondo que em conjunto elabore-se um novo plano de ação referenciando aquilo que ainda apresenta-se frágil quanto à dimensão Interações.

Entendendo que o plano de ação é fundamental no processo autoavaliativo, pois “ajuda a definir e organizar as atividades” (BRASIL, 2009, p.26), no dia 26 de abril aconteceu nova reunião com a comunidade escolar (pais, familiares, professores, funcionários administrativos e equipe de apoio) como processo de acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas, com o objetivo de rever os problemas levantados e chegar às ações específicas. (RIBEIRO, 2010).

Chegado o dia do segundo encontro com a comunidade escolar, a preparação do ambiente seguiu como se fosse o primeiro momento. Preparou-se o espaço do refeitório do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Terezinha, juntamente com a equipe administrativa e pedagógica, organizando primeiramente a disposição de cadeiras e em seguida, colocaram-se cartazes, sendo que o primeiro referiu-se sobre Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – dimensão Interações; no segundo cartaz, explicação mais detalhada, conforme documento Indicadores, sobre as cores atribuídas; no terceiro cartaz, os indicadores referenciais juntamente com a média de porcentagem das cores atribuídas em cada item dos indicadores e ao final, um cartaz “ações” para registrar sugestões advindas da comunidade escolar.

Ao chegar o horário marcado para início do encontro, às 17h00 do dia 26 de abril, poucos pais já se encontravam presentes, outros chegaram ao decorrer da reunião. Para iniciar o trabalho, com a presença da diretora, explicou-se que aquele momento seria para apresentar resultados referentes à autoavaliação sobre indicadores da qualidade da instituição e explicar qual o conhecimento demonstrado através deste, por todos envolvidos no primeiro momento da pesquisa.

A princípio fez-se o levantamento com a pergunta para os presentes de quem havia participado da aplicação do documento, apenas 5 (cinco) pessoas levantaram as mãos. Foi explicado cada indicador e mencionado a porcentagem das cores atribuídas a cada um, no último indicador “Interação entre crianças e

crianças”, a mãe de uma das crianças comentou que “pintou a bolinha de vermelho porque acha que as crianças grandes não podem ficar com os bebês porque eles machucam”, perguntou-se a mãe se conhecia a rotina da instituição, e que esses momentos devem ser e são contemplados no dia-a-dia, as crianças maiores gostam de estar ao lado dos pequenos, sentem-se importantes na relação com o outro, talvez por ser maiores e de certa forma “cuidar”, pois “a importância das interações entre pares, independente da idade diferenciada, ocorre avanços intelectuais e aprendizagens” (STAMBAK, 1983 citado em PLATONE e HARDY, 2004, p. 37).

A partir deste momento, contava-se com a presença de muitas famílias, e quando chegamos às ações, na tentativa de conseguirem ideias para contribuir com o plano de ação da instituição, a mãe de uma criança de berçário, que é professora de uma escola municipal chegou se indispondo na reunião. A pedagoga havia explicado sobre os momentos de devolutiva do parecer descritivo e proposto uma sugestão em realizar reuniões por nível de atendimento, pois seria uma maneira das famílias interagirem e conhecer melhor a rotina da instituição, valorizando o trabalho educativo, a mãe ressaltou que teria que haver uma votação, já que ela tem somente uma criança no CMEI, mas tem famílias que tem mais de uma criança e que os pais teriam que aproveitar e comparecer um único dia na instituição, propondo somente um dia de reunião com todos os pais das crianças de todos os níveis.

Nesse momento, a discussão foi interrompida e voltando-se a mãe, explicou-se o processo do trabalho de pesquisa até o momento, a mãe desculpou-se e falou que não tinha participado do primeiro momento, além de tudo chegou atrasada e ouviu parcialmente a fala. Voltou-se ao grupo e perguntou se haviam entendido a ação sugerida pela pedagoga e então, pediu-se que se concordava com a ação levantassem as mãos, todos concordaram, registrando-se a ação: reuniões e entrega de pareceres em dias específicos para cada nível de atendimento.

Em seguida, outra mãe de uma criança de Berçário II, pediu a palavra e solicitou que a aplicação do documento fosse realizada novamente, pois “no dia que participou havia três dias que sua filha estava na instituição e que talvez o que respondeu nem sabia direito e hoje, no segundo momento, tinha mais propriedade para avaliar a creche”. A professora que acabara de assumir o concurso também se manifestou, reforçando que também gostaria de conhecer sobre o documento, pois atuava em uma escola privada, na qual o trabalho era muito diferente.

Outro comentário realizado por um pai foi “a maioria que respondeu o questionário era pais novos na creche e pelo que observava, hoje, a maioria era de pais cujo filho já estava no ano passado”. Fez-se a pesquisa e observou-se que a colocação do pai era real, mas considerando que não havia participado do primeiro momento, conheciam melhor a instituição e poderia desta maneira, contribuir as novas ações.

Assim, continuou as discussões e mais duas ações foram sugeridas: uma delas proporcionar vivências das famílias e comunidade na instituição através de “Um Dia Diferente”, com oficinas para crianças junto com a família, ou então com atividades oferecidas à comunidade escolar por meio de atividades como corte de cabelo, manicure, pedicure, culinária; a outra sugestão é criar um projeto “Contar História”, cuja ideia é confeccionar uma bolsa, a qual será levada pela criança para que em família conte história e relate como foi o momento vivenciado. Houve um momento de silêncio, então a diretora colocou-se que “aquele espaço era único e que agora estava enxergando a comunidade escolar no processo, isto é, no plano de ação”.

Como tinha passado muito tempo e havia outras pautas para serem tratadas na reunião, sugeriu-se em deixar expostos os cartazes e que até a terça-feira da semana que iria iniciar, as famílias poderiam trazer contribuições. Assim, no final de tarde da terça-feira, houve um terceiro momento, reuniu-se pesquisadora, equipe administrativa e pedagógica para pontuar todas as sugestões de ações, contrapondo com plano de ação já existente e que este novo formato, com novas ações, seria apresentado à comunidade escolar na tentativa de inovar e demonstrar uma nova forma de atuar na instituição.

“As ações se darão sobre olhos atentos de todos os envolvidos”, diz a diretora, e por meio de observações, será centrado em ações educativas concretas para responder as ações levantadas nos encontros e pós-encontros, pois todo o trabalho de pesquisa auxiliou positivamente a melhoria da qualidade de envolvimento das funcionárias e principalmente das famílias e comunidade em geral.

Figura 1 – Organização do espaço com cartazes.

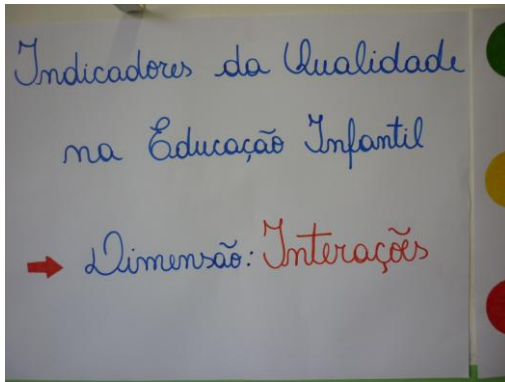


Figura 2 – Organização do espaço com cartazes.

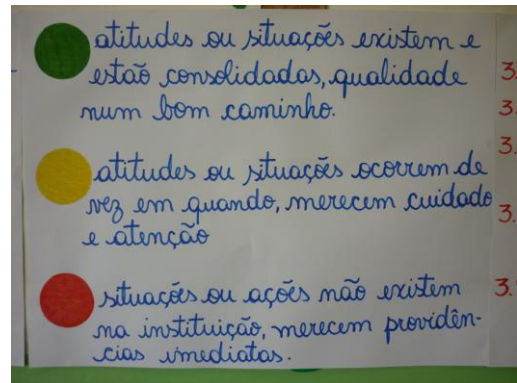


Figura 3 – Organização do espaço com cartazes.

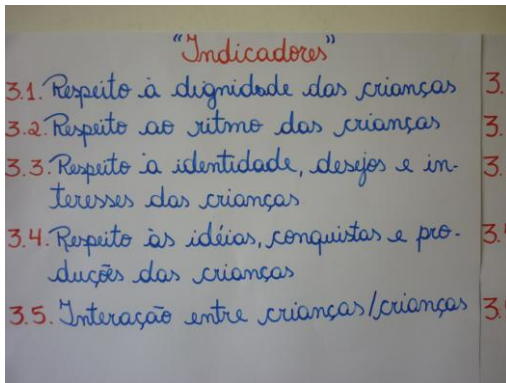


Figura 4 – Organização do espaço com cartazes.



Figura 5 – Juntamente com a Diretora - explanação sobre a pesquisa.



Figura 6 – Levantamento: quantas pessoas participaram do 1º momento.



Figura 7 – Explicação de elementos da pesquisa.



Figura 8 – Explicação de elementos da pesquisa.



Figura 9 – Participantes do encontro.



Figura 10 – Participantes do encontro.



Figura 11 – Momento de discussões sobre ações com contribuição da Pedagoga.



Figura 12 – Registro das ações.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de campo no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Terezinha a partir da aplicação do instrumento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – Dimensão Interações, permitiu afirmar que a comunidade escolar precisa fazer parte do processo institucional, desde a formação do plano de ação até a avaliação da concretização, refletindo sobre os avanços e dificuldades.

O trabalho permitiu conhecer melhor o espaço e suas interações, a existência de alguns problemas que podem ser constatados e discutidos, de modo a garantir qualidade, atentos a indicativos que auxiliam no desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, o instrumento de autoavaliação perpassa por um processo participativo e democrático, afirmando-se que não existem respostas únicas e que as pessoas podem expressar suas ideias, opiniões para chegar ao que é qualidade para comunidade escolar da qual fazem parte, pois as “definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere” (BRASIL, 2009, p. 11).

Os indicadores favorecem os processos de mudanças, contribui significativamente para elaborar estratégias para a melhoria da qualidade para com a criança pequena. No entanto, no decorrer do processo da pesquisa possibilitou todos os envolvidos, informação sobre o documento e reflexão sobre as ações, considerando somente a dimensão utilizada, mas que de maneira positiva analisou-se determinada realidade, embora com um único elemento.

Considerando que a autoavaliação foi parte integrante do processo de pesquisa, supõe-se que esta não seria possível sem o uso do instrumento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Pois, tal instrumento oferece respostas a indagações que talvez sem ele não fosse possível detectar, percebendo que o acompanhamento efetivo, implica na construção de práticas educativas nos quais a criança é o centro do trabalho educativo.

As ações indissociáveis de educar e cuidar a criança pequena, bem como as interações por elas vividas, corresponde à ideia de compartilhamento,

corresponsabilidade entre a escola e família/comunidade, que em comum acordo conseguem construir um Centro de Educação Infantil de qualidade.

Nesse sentido, os gestores ao repensar suas relações com as famílias e comunidade local, durante o processo podem criar práticas para aproximar e criar elos com o objetivo de constituir interações de qualidade. Essas interações perpassam por todos os elementos constituintes da prática pedagógica, considerando todos os indicadores da dimensão Interações, contribuindo com o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena.

A interação com pares e outros adultos, faz da instituição de Educação Infantil um espaço promissor e oportuno para novas experiências, portanto, esse trabalho permitiu reconhecer que mudanças significativas estão sendo construídas. Entretanto, as famílias e comunidade escolar demonstram parcialmente uma compreensão quanto ao trabalho pedagógico da educação infantil, por parte das famílias porque não são envolvidas no processo educativo que contempla as interações entre pares e rotinas, pois considerando os momentos de participação e principalmente, os dados obtidos através da autoavaliação, confirmou-se a pouca experiência dos pais no CMEI, isto é, esses não conhecem o trabalho educativo realizado para e com a criança, e por parte das funcionárias, por causa da rotatividade que a instituição enfrenta.

Os significados atribuídos a essa instituição são ainda muito próximos da representação da família, que entende somente a possibilidade de interações com outras crianças, além da função somente de cuidar dos pequenos. Esse aspecto foi percebido através da participação de uma mãe no momento de devolutiva sobre a autoavaliação quando comentou que “pintou a bolinha de vermelho porque acha que as crianças grandes não podem ficar com os bebês porque eles machucam”, que assim fez porque não conhece a rotina da instituição. Por outro lado, a defesa das funcionárias mais experientes na instituição, auxilia quanto à devolutiva sob o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os resultados demonstraram que mesmo referindo-se a um contexto mais específico, os discursos que conduzem a Educação Infantil se assemelham. O que pode ser observado é que o Centro de Educação Infantil precisa ser reconhecido pela comunidade escolar em sua amplitude, pois somente a partir de uma reflexão quanto ao que significa, saber sobre o desenvolvimento das crianças, estar naquele

ambiente, viver aquelas relações, é que se poderá atribuir o verdadeiro valor do trabalho pedagógico e sua relevância para a criança.

Ao considerar a autoavaliação como uma necessidade de situar o tempo e espaço da instituição, não podemos esquecer que se refere a um direito da criança e família, construindo assim, um projeto de responsabilização coletiva para a infância e avaliação permanente ao projeto, pois a discussão da qualidade ultrapassa a garantia desses direitos, se colocando num plano de discussões de valores, o que só pode ser realizado com o envolvimento e participação democrática de toda a comunidade escolar, das famílias envolvidas.

Em relação à devolutiva e discussões dos resultados da autoavaliação, contribui para a reflexão e compreensão da importância do Centro de Educação Infantil em relação ao trabalho pedagógico realizado por todos os segmentos representados.

Para finalizar o presente trabalho, destaca-se a importante contribuição de Ribeiro (2010) em sua dissertação, no sentido de indicar o processo da autoavaliação, possibilitando a informação, a reflexão e formação dos envolvidos. Sendo assim, a pesquisa atingiu o máximo de participação, considerando que o grupo que realizou a autoavaliação foi quase que totalmente diferente do grupo que participou da devolutiva, mas ambos contribuíram com o repensar de ações que perpassam pelo planejamento, envolvimento, objetividade de um trabalho que atenda a especificidade da Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos.

Os dados obtidos através da autoavaliação indica que a construção da qualidade na Educação Infantil na dimensão Interações deve ser de forma compartilhada, mesmo encontrando empecilhos e ocorrendo através de conflitos, chega-se a consensos, além de favorecer a participação e a legitimidade da voz dos sujeitos. Portanto, a aplicação do documento se mostrou eficaz para produzir mudanças no repensar da participação da família/comunidade no CMEI e o trabalho que é realizado com as crianças.

A sociedade mudou e o conceito de educação infantil precisa mudar e os Educadores, precisam saber que a interação social é um processo que se dá por meio de dimensões cognitivas e afetivas. Esse saber perpassa pela formação continuada que como gestora do município e pesquisadora, e agora, com dados significativos, poderei contribuir nos planejamentos com ações que auxiliem os

gestores e funcionários na trajetória de uma pedagogia com contextos estimulantes, trilhando novo caminho para a participação efetiva das famílias atendidas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. e WAJSKOP, G. **Creche**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

BANDIOLI, Ana (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. (Coleção educação contemporânea). Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BENOIT, Jaqueline. **Qualidade na Educação Infantil: As Concepções das Professoras de Educação Infantil do Município de Corupá**. Dissertação apresentada ao colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí – SC: 2008.

BEZERRA, Maria Carmen. **A Qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores da primeira infância**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí. Teresina: 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 134 p. e 305 p, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricléia Ribeiro do Nascimento, 2007.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 1 e 2 v, 2 ed. 2006-d.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira:** alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisas. São Paulo, vol. 36, n.127, p. 87-128, jan/abr. – 2006.

CORSARO, Willian; MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

FALK, Judit (org.) **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Tradução de Suely Amaral Mello – revisão de tradução de Jaqueline Moll – 1ª edição Araraquara: JM Editora, 2004.

FAZENDA RIO GRANDE. **Proposta Curricular Municipal: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1ª a 4ª série e Educação Especial** / Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande [e] Gerência Municipal de Educação. Fazenda Rio Grande: PMFRG, 2004.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 13ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **A Qualidade em Educação Infantil nas Representações Sociais de Professores da Primeira Infância.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI: 2010.

LIUBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimento Psíquico da Criança.** Estampa; Lisboa: 1979.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4 ed – São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOYLES, Janet R. (e colaboradores). **A Excelência do Brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de Papéis: Um olhar para as brincadeiras infantis**. Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. As Interações das Crianças. **Revista Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2 , p.76-90, out. 2011.

PLATONE, Françoise e HARDY, Marianne. **Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio**. Trad. Carolina Huang. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Bruna. **A Qualidade na Educação Infantil: Uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo**. Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2010.

UFPR/MEC. Coordenação do Curso em Docência na Educação Infantil / NEPIE. **Orientações para o trabalho monográfico**. Curitiba: UFPR, 1ª ed., 25p. 2013.

VIGOTSKII, Lev S. & LURIA, Alexander R. & LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos; 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Editorial 70, 1981.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

PROJETO DE PESQUISA – UFPR

07/02/2013

CELIA REGINA F. S. IANISKI

O QUE SÃO INDICADORES?

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões.



Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os

direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

Este instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

As dimensões podem ser constatadas por meio de indicadores. Cada indicador, por sua vez, é avaliado após o grupo responder a uma série de perguntas. As respostas a essas perguntas permitem à comunidade avaliar a qualidade da instituição de educação infantil quanto àquele indicador.

DIMENSÃO INTERAÇÕES

A instituição de educação infantil é habitada por um grupo de adultos e por um grupo de crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Sendo uma instituição educacional, essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias. As interações entre crianças devem ser observadas pelas professoras, que precisam interferir sempre que situações com maior grau de conflito ocorram. Os adultos não devem deixar de fazer uma intervenção segura e cuidadosa quando se deparam com expressões de racismo, de preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças. Por outro lado, as relações de cooperação e amizade infantil devem ser incentivadas e valorizadas.

ANEXO 2

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

3

DIMENSÃO INTERAÇÕES

Para mais informações, ver *Saiba Mais 3*

A instituição de educação infantil é habitada por um grupo de adultos e por um grupo de crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Sendo uma instituição educacional, essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias.

As interações entre crianças devem ser observadas pelas professoras, que precisam interferir sempre que situações com maior grau de conflito ocorram. Os adultos não devem deixar de fazer uma intervenção segura e cuidadosa quando se deparam com expressões de racismo, de preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças. Por outro lado, as relações de cooperação e amizade infantil devem ser incentivadas e valorizadas.

Muitas vezes, rotinas herdadas do passado, adotadas de forma rígida, representam um desrespeito ao direito e à dignidade das crianças. É preciso que os adultos estejam atentos para modificar aquelas práticas que tolhem as oportunidades de desenvolvimento infantil. Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional.

O INDICADOR 3.1. Respeito à dignidade das crianças

O 3.1.1. A instituição combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas

Dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças (castigos, beliscões, tapas, prática de colocá-las no cantinho para “pensar”, gritos, comentários que humilham as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva devido a cocô e xixi, etc.) ?

- O 3.1.2. Quando há conflitos entre as crianças ou situações em que uma criança faz uso de apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as professoras e demais profissionais intervêm?

O INDICADOR 3.2. Respeito ao ritmo das crianças

- O 3.2.1. As professoras organizam as atividades de modo que crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera?
- O 3.2.2. As crianças podem dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água quando necessitam?

Questão que se refere apenas a bebês e crianças pequenas

- O 3.2.3. Ao longo do dia, as professoras realizam atividades com os bebês e crianças pequenas em diferentes lugares e ambientes?

O INDICADOR 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças

- O 3.3.1. As professoras e demais profissionais chamam as crianças pelos seus nomes?
- O 3.3.2. A instituição observa e atende aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, estão mudando de grupo ou se desligando da instituição?
- O 3.3.3. As professoras ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos?
- O 3.3.4. As crianças com deficiência recebem atendimento educacional especializado – AEE quando necessitam?

Questões que se referem apenas a bebês e crianças pequenas

- O 3.3.5. As professoras e demais profissionais carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade?
- O 3.3.6. As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?

O INDICADOR 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças

- O 3.4.1. As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível?

- O 3.4.2. As professoras reconhecem e elogiam as crianças diante de suas conquistas?
- O 3.4.3. As produções infantis estão expostas nas salas de atividades e ambientes da instituição?
- O 3.4.4. As professoras organizam junto com as crianças exposições abertas aos familiares e à comunidade?

O INDICADOR 3.5. Interação entre crianças e crianças

- O 3.5.1. As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária?
- O 3.5.2. As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?
- O 3.5.3. As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças?

Explique a cor atribuída aos Indicadores da DIMENSÃO INTERAÇÕES

ANEXO 3

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SANTA TEREZINHA

PLANO DE AÇÃO

DIRETORA : ELIANA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA SANTUCCI**VICE-DIRETORA:** ENILSA FERREIRA COSTA**SUPLENTE:** APARECIDA DO CARMO DIAS DA CRUZ

FAZENDA RIO GRANDE

2013

EIXOS	AÇÃO	RESPONSÁVEL	CRONOGRAMA/ PRAZOS
Gestão do Projeto Político Pedagógico.	<p>-Promover estudos sobre o projeto político pedagógico para que o processo educativo se efetive, visando condição de autonomia do cmei abordando noções gerais sobre o valor do trabalho e suas condições.</p> <p>-Garantindo desta forma um desenvolvimento lúdico prazeroso e de qualidade para os educandos;</p> <p>-Conscientizar os pais da importância de acompanhar a vida educacional de seus filhos assim compreenderão que</p>	-Direção e equipe pedagógica	<p>- Durante as reuniões pedagógicas, formação continuada e hora atividade;</p> <p>Nas reuniões realizadas com a comunidade escolar e sempre que se fizerem necessário.</p>

	o desenvolvimento da criança passa a ser preocupação de todos.		
Formação Continuada	-Promover momentos de estudos de textos pertinentes a Educação Infantil , e a outras que se fizerem necessário; -Garantir a participação de todos os profissionais.	- Equipe pedagógica e direção.	-Durante o ano letivo.
Proposta Curricular Municipal	- Promover leituras apontamentos e estudos sobre a Proposta Curricular Municipal, propondo mudanças quando necessárias ao processo.	Equipe pedagógica e equipe docente.	- Durante reuniões pedagógicas, hora atividades ou assembléias.
Reuniões Pedagógicas	-Promover momentos de reflexões sobre o desenvolvimento das crianças; - Ampliar nossos conhecimentos por meio de estudos.	-Direção, equipe pedagógica.	-Realizadas conforme o calendário escolar.
Avaliação da aprendizagem	- Observação diária do desenvolvimento das criança e preenchimento da ficha de avaliação do desenvolvimento infantil.	-Equipe pedagógica, direção e demais segmentos	- Durante o ano letivo em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e hora atividade.
Avaliação Institucional	-Analisar a organização do trabalho na instituição por meio de	-Equipe pedagógica,direção e demais segmentos	-Semestral

	questionários, reflexões juntamente com o coletivo.		
Plano de trabalho docente	-Acompanhar a elaboração do plano de trabalho docente e sua efetivação.	-Equipe pedagógica e direção.	-Durante o ano letivo nas hora atividade.
Qualificação dos recursos e equipamentos	-Adquirir material didático, enriquecendo desta forma o trabalho pedagógico desenvolvido nesta instituição.	-Direção.	-Sempre que possível, pois dependemos de recursos financeiros obtidos em eventos como festa junina, algumas rifas e com o recurso do PDDE.
Conselho Escolar	-Promover discussões ou debates de assuntos pertinentes a instituição escolar com todos os membros do conselho.	-Equipe pedagógica, direção e conselheiros	-Mensalmente
Conselho de Classe	-Promover as reuniões do conselho de classe visando um compromisso ético e político com a educação possibilitando a qualidade, equidade e eficiência.	- Direção e equipe pedagógica.-	-De acordo com o calendário escolar.
Processo Ensino Aprendizagem	-Acompanhar o desenvolvimento dos educandos na aprendizagem, intervenções, avaliações e efetivação de programas e projetos desenvolvidas no	-Direção e equipe pedagógica.	- Durante o ano letivo.

	interior da instituição em prol de uma aprendizagem de qualidade.		
Regimento Escolar	-Apresentar e disponibilizar o regimento para o grupo docente.	-Direção pedagógica, direção e comunidade escolar.	- Durante o ano letivo.
Plano de ação do CMEI	-Elaborar juntamente com a comunidade escolar o plano de ação do CMEI e acompanhar sua efetivação.	-Equipe pedagógica, direção e comunidade escolar.	-Durante o ano letivo nas hora atividade.