

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PROCESSOS DE**  
**ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO, NA ÁREA DE EDUCAÇÃO**

**HELENICE AP. MAGALHÃES DE SOUSA GUEDES**

**Prática pedagógica e interação professor-aluno na Educação Infantil:  
percepção de professores**

**ARARAQUARA – SP**

**2016**

**HELENICE AP. MAGALHÃES DE SOUSA GUEDES**

**Prática pedagógica e interação professor-aluno na Educação Infantil:  
percepção de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, na Área de Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone

**ARARAQUARA – SP**

**2016**

G957p Guedes, Helenice Aparecida Magalhães de Sousa  
Prática pedagógica e interação professor-aluno na educação infantil:  
percepção de professores/Helenice Aparecida Magalhães de Sousa. –  
Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2016.  
117f.

Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Processo de  
Ensino, Gestão e Inovação- Centro Universitário de Araraquara  
UNIARA

Orientador: Profª. Dra. Maria Lucia O. Suzigan Dragone

1. Interação professor-aluno. 2. Prática pedagógica. 3. Educação  
Infantil. 4. Desenvolvimento. 5. Aprendizagem. I. Título.

CDU 370

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

GUEDES, H. A. M.S. Prática pedagógica e interação professor-aluno na educação infantil: percepção de professores. 2016. 117 folhas. Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, na Área de Educação – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara-SP.


#### ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Helenice Ap. Magalhães de Sousa Guedes

TÍTULO DO TRABALHO: Prática pedagógica e interação professor-aluno na educação infantil: percepção de professores.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2016

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Autora: Helenice Ap. Magalhães de Sousa Guedes

Endereço: Margarida Nogueira de Campos, 315, Jd Sta Eulália - Limeira SP - 13481112

E-mail: [sousa.helenice@gmail.com](mailto:sousa.helenice@gmail.com)



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO, CURSO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL.**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.


Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: HELENICE APARECIDA MAGALHÃES DE SOUSA GUEDES

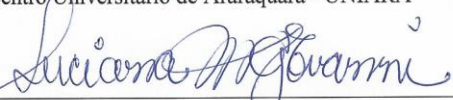
TÍTULO DO TRABALHO: "PRÁTICA PEDAGÓGICA E INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES"

Assinatura do(a) Examinador(a)

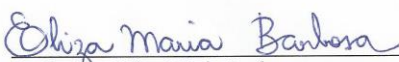
Conceito

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Lúcia O. S. Dragone (orientadora)  
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni  
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Eliza Maria Barbosa  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Aprovado ( ) Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 04/04/16

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Lúcia O. S. Dragone (orientadora)

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem à maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor... (FREIRE, 2006, p.141)

A minha mãe, fonte de vida, sabedoria e inspiração...

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, que está comigo em todos os momentos da minha vida, me sustenta diante dos desafios e concede força para prosseguir.

Meus sinceros agradecimentos à querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia O. Suzigan Dragone, sábia e competente orientadora, que com paciência e dedicação me guiou e apoiou nesta jornada, que nos momentos de angústia me ofereceu ombro amigo e tempo para me ouvir, que com suas sábias palavras me confortou e me ensinou o que é ser uma pesquisadora.

Agradeço, a minha querida e amada “super” mãe, que com sua valentia, força e coragem, apesar de toda simplicidade, incentivou-me a estudar e a nunca desistir de nada na vida, de nada mesmo! Ao meu pai Florentino, que agora mora com Deus, mas certamente está muito feliz.

Agradeço aos meus queridos irmãos: Dirceu, Edson e Leandro, em ordem de nascimento, sendo assim, sem ciúmes meninos, que embora sejam todos da área das ciências exatas, esses engenheiros compreendem minha paixão pela área das Ciências Humanas, em especial da Educação.

Agradeço ao meu querido esposo Jefferson que, com paciência, me apoiou e compreendeu minhas ausências (e não foram poucas). Nos momentos difíceis e de inquietações, oferecia-me aquele abraço carinhoso e palavras de incentivo.

Agradeço a todos os professores do Mestrado, competentes e dedicados; e a todos os professores que fizeram, fazem e certamente farão parte da minha vida, não só da minha carreira profissional. Também agradeço aos professores e professoras da Educação Infantil que contribuíram com a coleta de dados, compartilharam parte do precioso tempo comigo.

Agradeço a todas as crianças, mas em especial as da Educação Infantil, que fazem parte da minha vida, do meu trabalho, do meu estudo.

Agradeço aos meus amigos do mestrado, uma turma de “tops”, pessoas incríveis e inesquecíveis, cada um com suas peculiaridades, pessoais e regionais. Em especial, a amiga Daise, que gentilmente me acolheu em seu lar nos finais de semana, por

compartilhar aquele café da manhã, por ser exemplo de vitória, superação e gentileza, pelo força e solidariedade sempre presentes nestes dois anos de estudo.

Agradeço às Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Luciana M. Giovanni e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elisa M. Barbosa, que compuseram minhas bancas examinadoras e contribuíram imensamente com a finalização desta dissertação, agradeço a cada detalhe apontado e palavras sugeridas, mostrando-me caminhos e possibilidades para concluir o trabalho.

Agradeço à coordenação do curso e equipe de professores do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA pela competência e dedicação aos mestrandos. Obviamente, eu não poderia me esquecer da nossa secretária do curso, a querida Alexya, sempre gentil, eficiente e prestativa.

Encerro por aqui meus agradecimentos e peço desculpas aqueles que não foram citados, mas agradeço a todos os que colaboraram de forma direta ou indireta para conclusão dessa pesquisa.



## **RESUMO**

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA E INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

A prática pedagógica e a interação professor-aluno em sala de aula encontram-se no espaço interativo de relações humanas, e evidenciam o que se considera de fato a prática do professor. Ocorre que a escola, na sociedade atual, vê-se confrontada com o desenvolvimento acelerado de inovações e recursos tecnológicos, gerando desgaste e comprometimento das ações voltadas para o aprimoramento do ensino no espaço interativo da sala de aula. Portanto, torna-se relevante o aprofundamento de estudos abordando o conhecimento do professor sobre essas interações que contribuam para uma reflexão sobre a prática pedagógica. Esta pesquisa tem por objetivos descrever e analisar as interações professor-aluno presentes na prática pedagógica em sala de aula, na perspectiva de professores do nível da Educação Infantil, tendo como apoio teórico os preceitos de Vigotski, Wallon, Tardif e Lessard no que diz respeito a relevância das interações humanas, no caso, aquelas locadas na sala de aula entre professor e aluno. Para obter a percepção de professores sobre essa temática foi solicitado que 11 professores da Educação Infantil respondessem a um questionário sobre suas percepções a respeito da interação com os alunos em sala de aula e dos fatores interferentes nesse processo, cujos dados foram analisados segundo categorias estabelecidas, e questões solicitando sugestões de estratégias que poderiam contribuir para a melhoria dessa prática pedagógica. Ao descreverem suas práticas de interação com os alunos e definirem características favorecedoras dessa interação, parte dos professores apontou relações somente de proximidade afetiva, outros demonstraram relações de interação integrando a mediação de ensino e aprendizagem, poucos professores relataram relação de mediação permeada pelo conhecimento do professor em tornar as interações e práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem dos alunos. Na exposição dos fatores que poderiam melhorar as interações em sala de aula, pouco apareceu sobre o posicionamento dos próprios professores como corresponsáveis por essas melhorias, frequentemente referiram a falta de colaboração dos familiares dos alunos e a colaboração da equipe gestora para que as interações em sala aula melhorassem, quando também foi apontado que os horários de HTPC poderiam ser melhor aproveitados para orientações sobre a prática pedagógica. O posicionamento dos professores expõe lacunas de formação em relação às orientações sobre a prática em sala de aula e sobre os processos de interação com os alunos, provavelmente presente entre outros professores da Educação Infantil, o que parece ser um desafio diante dos inúmeros saberes a serem trabalhados durante os horários de formação na escola, assim, como em outras instâncias de formação inicial e contínua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação Professor-aluno. Prática Pedagógica. Educação Infantil. Desenvolvimento e Aprendizagem

## ABSTRACT

### TEACHING PRACTICE AND INTERACTION TEACHER-STUDENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHERS OF PERCEPTION

The pedagogical practice and teacher-student interaction in the classroom are in the interactive space of human relations, and highlight what is considered in fact the practice of teacher. It is that the school, in today's society is faced with the accelerated development of innovations and technological resources, generating wear and commitment of actions for the improvement of education in the interactive space of the classroom. Therefore, it becomes important to further studies addressing the teacher's knowledge of these interactions that contribute to a reflection on pedagogical practice. This research aims to describe and analyze the teacher-student interactions present in pedagogical practice in the classroom, the teacher perspective of early childhood education mode, having as theoretical support the precepts of Vygotsky, Wallon, Tardif and Lessard as regards the relevance of human interactions, in this case, those leased in the classroom between teacher and student. For the perception of twen teachers on this topic were asked to 11 teachers from kindergarten answer a questionnaire about their perceptions about the interaction with students in the classroom and interfering factors in this process, whose data were analyzed according to established categories, and questions asking for suggestions of strategies that could contribute to the improvement of this pedagogical practice. To describe their interaction practices with students and define favoring characteristics of this interaction, the teachers indicated relationships of emotional proximity only, others have shown interaction relationships integrating the mediation of teaching and learning, few teachers reported mediation relationship permeated by the teacher's knowledge to make the interactions and teaching practices committed to student learning. In the explanatory factors that could improve interactions in the classroom, little appeared on the positioning of the teachers themselves as co for these improvements, often they highlighted the lack of cooperation from the families of students and cooperation of the management team for the room interactions would improve class, when it was also pointed out that the HTPC times could be better used for guidance on the pedagogical practice. The teachers' position exposes guidelines gaps on the practice in the classroom and on the processes of interaction with the students, probably this and other teachers of Child Education, which seems to be a challenge to be held on the numerous knowledge to be worked during training schedules at school, as well as in other instances of initial and continuing training.

**KEYWORDS:** Interaction teacher-student. Teaching Practice. Child Education. Development and Learning

## **LISTA DE SIGLAS**

ADE – Agente de Desenvolvimento Educacional

CEIEF – Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental

CI – Centro Infantil

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

HTP – Horário de Trabalho Pedagógico

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

P – Professor

PEC – Programa de Educação Continuada

PME – Plano Municipal de Educação

PML – Prefeitura Municipal de Limeira

PNE – Plano Nacional de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNQEI – Parâmetros Curriculares Nacionais para Qualidade na Educação Infantil

PRC – Plano Referencial Curricular

RCN – Referencial Curricular Nacional

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

UE – Unidade Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Questionamentos que permeiam a prática pedagógica.....	54
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01- As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar .....	47
Quadro 02 - Elementos norteadores da pesquisa .....	52
Quadro 03 - Elementos norteadores da pesquisa.....	57
Quadro 04 - Perfil dos professores.....	65
Quadro 05 – Categorias Relação Professor-aluno.....	68

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Distribuição de respostas dos professores por categorias.....	95
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO 1 - APOIOS TEÓRICOS</b> .....	24
<b>1.1 Transmissão do conhecimento segundo Vigotski</b> .....	24
<b>1.2 O trabalho docente como um trabalho de interações humanas</b> .....	28
<b>1.3 Afetividade e interações em sala de aula com base na teoria de Wallon e contribuições de outros estudiosos</b> .....	32
<b>1.4 Correlações teóricas e outros estudos sobre interações professor-aluno</b> .....	39
<b>CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO FATORES INTERFERENTES NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA</b> .....	47
<b>CAPÍTULO 3 – A PESQUISA REALIZADA</b> .....	56
<b>3.1 Elementos norteadores da pesquisa</b> .....	56
<b>3.2 Objetivos da pesquisa</b> .....	57
<b>3.3 A metodologia adotada</b> .....	59
<b>3.4 O local da pesquisa e a caracterização da comunidade escolar</b> .....	60
<b>3.5 Os participantes da pesquisa</b> .....	63
<b>3.6 Instrumento de coleta de dados</b> .....	65
<b>3.7 Roteiro para realização da pesquisa – as parcerias para o estudo</b> .....	66
<b>3.8 Procedimentos para análise dos dados</b> .....	67
<b>Capítulo 4 - O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA</b> .....	70
<b>4.1 - Observações da pesquisadora no contato com os professores</b> .....	70
<b>4.1.1 – Aceitação da pesquisa</b> .....	70
<b>4.1.2 – As mudanças e as preocupações dos professores</b> .....	72
<b>4.2 Sobre a relação professor-aluno: no cotidiano da sala de aula</b> .....	73

<b>4.4 Sobre as características das boas interações em sala de aula e como aprimorá-las .....</b>	<b>82</b>
<b>4.5 - Percepção dos professores: sobre as contribuições do HTPC e fatores interferentes nas interações cotidianas .....</b>	<b>96</b>
<b>4.5.1 O quê referem os professores sobre os assuntos trabalhados no HTPC .....</b>	<b>96</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>116</b>



## INTRODUÇÃO

As relações de interações entre os seres humanos podem ser compreendidas como uma necessidade, neste sentido, é possível estabelecer uma conexão com o trabalho escolar e com a prática pedagógica em sala de aula, ou seja, com as interações entre professores e alunos no ambiente escolar.

No decorrer do meu percurso profissional na área da educação, como docente na educação infantil por um período de oito anos, e atualmente na função de coordenadora pedagógica, tenho observado muitas questões voltadas à aprendizagem das crianças. Com frequência é possível observar que há um debate entre os docentes sobre a apropriação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, se são realmente assimilados pelos alunos e como a interação professor-aluno pode contribuir para aquisição do conhecimento.

Trabalhar com a educação atualmente é um desafio frente a perplexidade das mudanças que ocorrem em nossa sociedade em constante evolução. A partir desta observação parto do pressuposto que, para a realização do trabalho docente, se exige uma postura reflexiva do professor sobre sua atuação e relação com (ou sobre) outro ser humano como objeto de trabalho. Neste sentido, justifica-se a intenção de pesquisar as relações interpessoais que podem interferir no trabalho do professor em sala de aula.

Tardif e Lessard (2013) destacam como relevante a compreensão do trabalho docente (prática pedagógica) pelo próprio professor, como percebe e valoriza seu trabalho e como considera a importância das interações necessárias com os alunos.

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2013, p.23).

O tema interação professor-aluno sugere que os docentes adotem uma postura didática mais reflexiva envolvendo os conceitos de afetividade no que tange às situações específicas de ensino e aprendizagem e às situações comunicativas e produtivas que possam contribuir com a realização de atividades de cunho pedagógico como leitura, escrita, realização de atividades na disciplina de matemática, jogos e brincadeiras, que compõem a busca de resultados em relação à aprendizagem.

Não se pode esquecer que o resultado do trabalho do professor não depende única e exclusivamente dessas interações. Há estudos que apontam a relevância da autonomia do professor em relação à prática pedagógica que pode influenciar no resultado das aulas, e referem que uma problematização da gestão sistêmica e sua contextualização no campo educacional é relevante como emancipadora do processo de ensino e aprendizagem. (TARDIF; LESSARD, 2013; TARDIF 2002).

Outros estudos reportam-se ao currículo como um interferente na prática pedagógica, pois o professor passa a guiar o seu trabalho a partir do currículo apresentado pelo sistema de ensino vigente em cada município ou estado, o que muitas vezes acaba delimitando sua prática a partir dos conteúdos propostos, muitas vezes distantes da realidade dos alunos. Pois, nem sempre o professor conhece o conteúdo curricular, e nem compreende muito bem sua organização e direcionamento, principalmente quando o docente não participou do processo de construção desse currículo (LIBÂNEO, 2004; TARDIF; LESSARD, 2013). Mas, também há estudos constatando que, quando bem implantada e bem planejada, a organização curricular é um instrumento de sucesso para prática pedagógica e aprendizagem dos alunos (GIMENO SACRISTÁN, 2000), com sinalizações de que a democratização do ensino precisa ocorrer em conformidade com a realidade da comunidade escolar.

Observo, em minha prática profissional que os professores, ao mesmo tempo que têm a liberdade de cátedra e de autonomia, se deparam ainda com situações contraditórias entre o que lhe é proposto para fazer e o que realmente desejaria fazer, conduzindo-o a ter flexibilidade nesta autonomia, assim como apontado por Gimeno Sacristán (2000).

O professor, em suma não seleciona as condições as quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, para ele, sempre caberá imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento. O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para “fechar” situações, ainda que estas não sejam definidas por ele (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 167).

Por este ângulo observa-se que a organização curricular acaba ditando o que o professor deve ou não ensinar (fazer), entretanto, pode ocorrer que o professor na solidão

do trabalho docente, exerça sua autonomia para a seleção dos conteúdos alterando-os de forma a organizar o trabalho de maneira padrão, em relação às escolas e ao local de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2013).

Entretanto, Gatti e Barreto (2009) apontam que os discursos endereçados aos professores passam por ecos significativos dos profissionais envolvidos nos programas de formação continuada, pois ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas do que as disponibilidades que as formações e capacitações oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema.

As mesmas autoras acreditam que os espaços de formação continuada são formadores de discursividade docente e discente, por gerarem possibilidades de discussões teóricas, com oportunidade de compartilhar as diferentes experiências vivenciadas no trabalho docente, tanto consideradas bem-sucedidas ou não, o que deveria colaborar com a melhoria do trabalho do professor.

No entanto, Gatti e Barreto (2009) questionam qual seria a razão do sucesso ou insucesso na aprendizagem por parte dos alunos e do ato de ensinar de forma eficaz. E propõem que as respostas para esse questionamento sugerem uma discussão sobre as possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas do professor em sala de aula pelos sujeitos implicados nelas (alunos, professores polivalentes e professores formadores/pesquisadores) estendida para ajustes na gestão escolar, na maioria das vezes distante das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, além da necessidade de suporte pedagógico para suprir as necessidades do corpo docente e dos discentes.

Nos últimos anos, em decorrência da diversidade de interferentes no trabalho pedagógico e nos seus resultados, assim como da busca de explicações mais próximas da realidade da sala de aula, observam-se vários estudos envolvendo a temática interação professor-aluno e as relações afetivas no ambiente escolar. Algumas pesquisas vêm contribuindo para a discussão da relevância da dimensão afetiva e relação professor-aluno, na constituição do sujeito e na construção do conhecimento no ambiente escolar (BARBOSA, 2011, 2013; GIOVANNI, 2012; LEITE, 2002; MARIN, 2013; OLIVEIRA, 1995). Tais pesquisas, em linhas gerais, apontam fatores que contribuem nas interações em sala de aula, na relação professor-aluno e as possíveis influências no processo de aprendizagem.

Há um questionamento constante quanto à autoavaliação do professor sobre sua prática pedagógica e aparente dificuldade em refletir sobre as interações em sala de aula, talvez por uma questão cultural ou algo que tenha faltado na formação para a docência, principalmente com relação ao conceito do trabalho docente ser realizado “com e sobre os seres humanos”. Assim, considera-se relevante “verificar em que medida a interação é parte constitutiva desse trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2013, p 231.), pois vivemos numa sociedade em constantes mudanças, na qual as pessoas, no caso aqui crianças, têm suas singularidades e necessidades, no que tange ao desenvolvimento e aprendizagem.

Ao realizar o levantamento bibliográfico para este estudo foi possível observar a ocorrência pouco expressiva de publicações a respeito do domínio do conhecimento do professor sobre estas concepções da interação-professor aluno e sua relação direta com os resultados da aprendizagem. Então, aparentemente, há necessidade de mais pesquisas para obter melhores informações sobre o relacionamento entre professores e alunos na dinâmica da prática pedagógica.

Frente a essas considerações o interesse do presente estudo é compreender e aprofundar o conhecimento sobre as interações no trabalho docente na educação infantil, sobre a influência da ação e intenção da prática pedagógica. Isso me conduziu à definição do objeto de estudo desta pesquisa: a interação professor-aluno na sala de aula durante a etapa da educação infantil.

Para melhor compreender os preceitos envolvidos neste foco de estudo, busquei fundamentações em estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem, sobre as especificidades do trabalho docente, destacando as interações em sala de aula, a afetividade e organização do trabalho pedagógico como hipótese de elementos interferentes na prática pedagógica.

Assim, na atual função de professora coordenadora pedagógica da educação infantil na rede municipal de ensino, a partir das inquietações do meu cotidiano de trabalho e dos conceitos estudados, acentuou-se meu interesse pelo tema, fato este que me conduziu a formulação das seguintes questões norteadoras desta pesquisa:

Como o professor concebe a interação professor-aluno frente às múltiplas interações que ocorrem de forma simultânea e aos fatos inesperados que podem acontecer a qualquer momento durante as aulas, mesmo com toda programação e planejamento do professor? Para abordar a interação professor-aluno em sala de aula não seria necessário

também abordar a interação com os outros sujeitos e elementos que compõem a rotina escolar, e as questões como emoção e afetividade que, de forma direta ou indireta podem interferir no trabalho pedagógico que o professor realiza? Qual a percepção dos professores em relação aos processos de interação? Enfim, de que forma as questões curriculares e a organização escolar podem interferirem na prática pedagógica, segundo a percepção dos professores?

A partir das respostas a estas questões e a outras que estarão expostas no decorrer da pesquisa, talvez seja possível perceber como o conhecimento do professor sobre a interação professor-aluno e sua relação com a aprendizagem pode contribuir para uma reflexão na sua prática pedagógica. Conseqüentemente, também pode contribuir com a melhoria na aprendizagem dos alunos e no modo de ensinar por parte dos professores, favorecendo uma melhor apropriação do conhecimento, além de favorecer à formação cidadã, tão discutida atualmente em nossa sociedade, formação esta interpretada como base para uma cultura de convivência mais justa e com menos violência.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é identificar como os professores da educação infantil percebem as interações presentes em sala de aula provenientes das práticas pedagógicas. Para tanto, professoras da educação infantil ofereceram suas percepções sobre essas interações, respondendo por escrito a um questionário incentivando reflexões sobre a temática.

A primeira concepção a ser definida nesse estudo é a de Educação Infantil, os documentos<sup>1</sup> utilizados como norteadores foram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI. Assim, no RCNEI a Educação Infantil (BRASIL, 2010) é definida como:

[...] primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 14).

---

<sup>1</sup> Documentos legais que a Secretaria Municipal da Educação, da qual faz parte as escolas pesquisadas, utiliza para nortear a organização do currículo, trabalho pedagógico, elaboração das avaliações aplicadas nas escolas municipais e formações de professores.

Bem como, considera-se primordial salientar a concepção e a visão de criança, como o sujeito do processo de educação, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013)<sup>2</sup> como:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 86).

Sendo assim, ao destacar a importância da relação e interação professor-aluno em sala de aula na Educação Infantil, torna-se importante também evidenciar o que se considera de fato “prática pedagógica”, pois “o trabalho docente não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual, exatamente, essa organização existe” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.81), abordagem que será aprofundada no decorrer do texto.

### **A organização do texto**

A apresentação desta dissertação foi organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta os apoios de teóricos e de estudiosos sobre a temática do estudo. Assim, constam conceitos encontrados nas publicações de Vigotski (1991, 2000, 2008), Wallon (1995, 2008, 2010), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2013), Galvão (2014), além de correlações teóricas e outros estudos sobre interações professor-aluno.

No capítulo dois encontram-se relacionados fatores interferentes nas interações em sala de aula tais como currículo, práticas pedagógicas e aspectos relacionados à organização escolar, segundo diversos autores.

O terceiro capítulo contém a apresentação da pesquisa realizada expondo suas bases teóricas, a metodologia adotada, o roteiro para coleta dos dados, o instrumento de pesquisa, o perfil dos professores participantes, uma breve descrição das escolas e comunidade local. Apresentam-se também informações sobre as turmas da educação

---

<sup>2</sup> O documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), apresenta neste volume a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, motivo pelo qual aparecerá no decorrer do texto ambas as referências, conjuntas ou em momentos distintos.

infantil envolvidas na pesquisa no decorrer do ano letivo de realização da coleta dos dados, e os procedimentos de análise das informações obtidas.

No quarto capítulo são descritas as impressões da pesquisadora no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, dificuldades, facilidades, receptividade e considerações gerais para que se compreenda o contexto dos contatos com as escolas e os professores. Ocorre a exposição de como os professores da educação infantil descreveram as interações em sala de aula durante sua prática pedagógica, envolvidas na relação com os alunos, e as características necessárias para interações que produzam bons resultados no trabalho docente. Aborda dados complementares da percepção dos professores sobre quais fatores interferem nas interações, e sobre sugestões de como obter melhorias em sua prática em sala de aula.

Após os quatro capítulos encontram-se redigidas as considerações finais da pesquisadora que trazem as possíveis relações entre o que os professores referiram sobre suas próprias ações de interação com os alunos durante suas práticas pedagógicas, sobre os fatores interferentes e as possibilidades de melhoria, procurando avançar no conhecimento de como professores da Educação Infantil têm assimilado essas questões em sua prática e apontar novos horizontes de estudos sobre a temática.

## **CAPÍTULO 1 - APOIOS TEÓRICOS**

Neste capítulo, serão apresentados os apoios teóricos adotados neste estudo voltados para as interações entre professor e aluno e suas relações com o desenvolvimento e desempenho escolar dos alunos, assim como as contribuições de outros estudiosos que se utilizaram do mesmo referencial para seus estudos.

### **1.1 Transmissão do conhecimento segundo Vigotski**

Vigotski (1991) afirma que a transmissão intencional e racional de experiências e pensamentos a outra pessoa exige um sistema mediador, tendo por protótipo a linguagem humana, nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho.

A partir das afirmações de Vigotski (1991) é possível refletir em uma abordagem no sentido de compreender o aprendizado como uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, concebida ainda como uma força poderosa que direciona o desenvolvimento, determinando assim o destino do desenvolvimento mental da criança.

É necessário considerar que a partir das interações, tanto professor-aluno, como entre os alunos, o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve. É relevante a forma como o autor sinaliza os conceitos cotidianos e não cotidianos, que “os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança” (VIGOTSKI, 1991, p. 107).

Neste sentido, este autor considera conceitos cotidianos e não cotidianos, como interferentes no desenvolvimento da criança. Sendo assim, é fundamental o conhecimento do docente sobre estes conceitos, para que seu trabalho, a prática pedagógica em sala de aula, seja realizado de forma intencional e efetiva.

Para esse autor o desenvolvimento cognitivo se dá pelo complexo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói por meio das interações com o meio e com o outro. Em suma, para Vigotski (1991) a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação inclusive sua transformação por uma atividade mental, propiciada pelo ambiente escolar.



O ambiente escolar pode favorecer o aluno, a partir de mediações que ocorrem durante as aulas. Atualmente na área da educação, o conceito de mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer e do aprender. Enfatiza a troca de experiências entre as pessoas (no caso aqui entre professor-aluno), através do discurso oficial no plano da ideologia intersubjetiva da troca. A educação direciona as influências da psicologia sócio histórica de Vigotski no sentido de privilegiar o conceito de representação social na mediação interativa entre sujeito e objeto (VIGOTSKI, 1991).

Em seus estudos, Vigotski (1991) formula uma lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, a qual pode ser aplicável ao aprendizado de criança. O interesse é possibilitar o desencadeamento de processos internos complexos no sentido de que a criança adquira conhecimento de modo não linear. A hipótese é de que "... se estabelece a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno. Ela pressupõe que um seja convertido no outro." (VIGOTSKI, 1991, p.118). Evidentemente que, nesse caso, o aprendizado não é realizado em igual medida com o desenvolvimento ou em paralelo a ele, para esse autor "... na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável" (VIGOTSKI, 1991, p. 119).

É possível reforçar que a mediação é a relação que se estabelece entre professor e aluno durante a realização das práticas pedagógicas, pela qual também se desenvolve a aprendizagem do aluno, na qual se espera a ampliação do conhecimento na criança em idade pré-escolar (ou na educação infantil). O professor tem o papel explícito de interferir no processo educacional, de provocar avanços nos alunos atuando na zona proximal de desenvolvimento, principalmente quando este profissional tem conhecimento da importância de sua atuação de forma efetiva.

Neste caso, é possível relacionar os conceitos firmados por Vigotski (1991) com as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula de acordo com ato intencional do professor durante as constates interações com os alunos.

Conforme os estudos de Vigotski (2008) o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, pois forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intrapessoais e com o ambiente. Sendo assim, é na troca entre sujeitos e consigo próprio que se concretiza

o conhecimento, papéis e funções sociais, o que permite a formação do conhecimento e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social (relações interpessoais) para o plano individual (relações intrapessoais), sempre considerando o professor como mediador dessa evolução na aprendizagem.

Segundo as contribuições de Vigotski, à medida em que se considere necessária a articulação dos conceitos espontâneos (conhecimentos prévios) com os conhecimentos que levam o aluno a avançar na aprendizagem (conhecimentos científicos), e que se explore as possibilidades de interação entre os sujeitos, ocorre um trabalho capaz de privilegiar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos, que estimula avanços na construção do conhecimento.

Vigotski (1991) pontua que os níveis de desenvolvimento de cada ser são representados pelo real e pelo potencial. O real é determinado pelo que a criança já é capaz de fazer por si própria, revela a possibilidade de uma atuação independente do sujeito. O potencial relaciona-se a capacidade de aprender com outra pessoa, neste caso, o autor reporta-se à mediação do professor.

De fato, na escola de Vigotski (1991) é dado lugar de destaque às interações sociais, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas também no objeto que está presente nessa relação: o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

O entendimento dos conceitos de objetivação e apropriação dos mediadores culturais é fundamental para a compreensão da importância da atividade mediada pelo professor como condição para o desenvolvimento humano.

Desta forma, cabe destacar as colocações de Oliveira (1995) em livro no qual aborda as teorias de Vigotski relacionadas ao aprendizado e desenvolvimento:

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que tornarão funções consolidadas no nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação; aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá amanhã.

É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processo de

desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (OLIVEIRA, 1995, p. 60).

Entende-se que a aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, o seu conhecimento real e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial.

Sobre isso Vigotski (1991) assinala que a aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP, no qual o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho, e o potencial é aquele que ele necessita do auxílio de outros para aplicar e ampliar seu conhecimento. Neste sentido, o professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP a todo momento, ou seja, aprendizagem constante.

Vigotski (2000, 2008) refere que o processo de formação de conceitos remete-se às relações entre pensamento e linguagem, à tese cultural no complexo de construção de significados pelos seres, ao processo de internalização e função da escola na transmissão de conhecimentos, sendo assim, de natureza divergente daqueles aprendidos na vida habitual e nas situações cotidianas.

O papel da escola no desenvolvimento da criança, na transmissão do conhecimento, é de grande relevância, e parece estar diretamente relacionado pela questão da “mediação simbólica”. Para Vigotski (1991, 2000, 2008) a mediação é composta por um elo interposto entre uma coisa e outra, que pressupõe o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um determinado problema psicológico, tais como lembrar, separar, relatar e escolher, em relações mediadas do homem com o mundo.

Dessa maneira, Vigotski empreendeu estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem face às mediações culturais.

[...] quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento (Vigotski, 1991, p. 305).

No que tange à mediação, é possível reforçar que a relação que se estabelece entre professor e aluno, durante a realização da prática pedagógica, pela qual também se desenvolve a aprendizagem do aluno, da qual espera-se ampliação do conhecimento na criança em idade pré-escolar (ou na educação infantil). Pois, o professor tem o papel explícito de interferir no processo educacional. Logo, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso torna-se possível com sua interferência na zona proximal de desenvolvimento, principalmente quando este profissional tem conhecimento da importância de sua atuação de forma efetiva.

## **1.2 O trabalho docente como um trabalho de interações humanas**

Tardif e Lessard (2013) estudam a prática docente em sala de aula, entendendo esta sala como um espaço de interações.

Quanto ao trabalho sobre e com os seres humanos, esse leva antes de tudo as relações entre pessoas, com todas as suas sutilezas que caracterizam as relações humanas estudadas [...] Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram em segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins [...] engajam diretamente sua personalidade no contato com outras pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela. Componentes como calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, os trunfos inegáveis do trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 33).

Considerando as colocações desses autores, torna-se relevante levantar dados relacionados à afetividade no que tange às situações específicas de ensino e aprendizagem, ou seja, à interação professor-aluno envolvendo atividades em sala de aula, situações comunicativas e produtivas, que contribuam com a realização de atividades de cunho pedagógico e que compõem a busca de resultados em relação à aprendizagem.

Para Tardif e Lessard (2013) há necessidade de realizar uma reflexão sobre o contexto das contribuições das interações humanas de ensino e aprendizagem, pois:

A escola requer a presença de um pessoal cujo status (docente) e a função central (ensinar a mesma coisa no mesmo tempo e da mesma

maneira a grupos de alunos) não existe em nenhuma outra parte do mundo social a cujo contexto a escola pertence [...] Finalmente, como toda construção humana coletiva, ela persegue um projeto comum através do qual as ações e os objetivos dos agentes adquirem sentido: agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da organização (TARDIF; LESSARD, 2013, p.58,59)

Logo, considera-se importante que o professor tenha conhecimento sobre como interagir melhor com o aluno, para que as relações em sala de aula, assim como o conteúdo a ser transmitido ocorram numa construção significativa do conhecimento na prática pedagógica e sejam situações bem-sucedidas.

De acordo com os estudos de Tardif e Lessard (2013) os professores sempre foram considerados um corpo de executantes, sem participarem de forma ativa e significativa da seleção da cultura escolar, assim como também não participam das definições dos conteúdos necessários e mais relevantes.

Nesta perspectiva, observa-se a desvalorização da profissão docente, pois para Tardif e Lessard (2013) o que se refere ao estudo da docência compreendida como trabalho, continua negligenciada. O fato da organização do trabalho escolar ser focada no conteúdo curricular e na organização didática, para estes mesmos autores pode culminar no risco da abstração em relação às pesquisas relacionadas à educação e ao trabalho docente, sem considerar fenômenos relevantes como tempo de trabalho dos professores, as condições para esse trabalho, as relações com os colegas de trabalho, a especialização do trabalho, entre outros fatores.

A docência precisa ser compreendida como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 8).

Um aspecto interferente na interação-professor aluno é a escolha da metodologia de trabalho do docente. Para essa escolha faz-se necessária uma formação adequada do professor, que o habilite a analisar a estratégia mais pertinente de se trabalhar os conteúdos propostos de forma interativa e positiva, que propicie realmente a aprendizagem. Percebe-se assim que a prática pedagógica docente necessita ser pautada

em um conhecimento prévio do professor para realizar abordagens qualitativas no cotidiano da sala de aula.

O apoio em uma metodologia de trabalho coerente que contribua com a interação entre professor e aluno, fará com que o trabalho docente certamente cumpra seu papel ao atingir os objetivos referentes ao planejamento inicial.

Justifica-se então a necessidade de o professor aprofundar seu conhecimento sobre o que é a interação nas relações humanas em sala de aula. É a partir desse conhecimento que possivelmente ele poderá refletir e mudar sua postura, sua prática, para com e perante os alunos durante a realização do trabalho na sala de aula.

Tardif e Lessard (2013) discutem como analisar o trabalho do professor segundo alguns norteadores, tais como a centralidade da docência na organização do trabalho, a docência como trabalho interativo e seu objeto humano, compondo o trabalho cognitivo do professor.

Todo trabalho humano consiste em manipular informações, construir uma representação de seu próprio trabalho antes de e a fim de executá-lo. Todavia, os trabalhadores intelectuais não fazem mais que utilizar informações, essas constituem ao mesmo tempo o processo, a matéria e o resultado do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 32).

Os autores citados, ainda destacam que a avaliação da aprendizagem é afetada pela estrutura celular do trabalho docente e por ser esse trabalho centrado nas coletividades humanas, daí a necessidade de se compreender como esse trabalho interativo é realizado e como melhorar o desempenho tanto dos docentes como dos discentes, de tal forma que os resultados sejam satisfatórios e a dinâmica de trabalho também, sem maiores conflitos e desgastes por ambas as partes, e porque não dizer por toda comunidade escolar.

Os mesmos autores ainda abordam na obra, questões voltadas também às condições do trabalho docente que devem ser consideradas; a partir de um número crescente de escolas e classes. Para estes estudiosos as salas de aulas ou classes se transformam em espaços de exercício profissional, quando “os docentes se recolhem nas salas de aulas” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 63) que se tornam células do sistema escolar; a docência se torna autônoma e adquire traços de uma ocupação estável. O professor é visto como responsável pela ordem na classe.

Nessa perspectiva, na organização escolar a classe torna-se, segundo os mesmos autores a “unidade básica do ensino” e o trabalho do professor ganha uma forte dimensão interativa:

O trabalho docente repousa quotidianamente sobre inúmeras e variadas interações com os alunos, mas também com outros atores escolares [...] essas interações possuem um duplo aspecto: são reguladas por regras estabelecidas, padronizadas, rotineiras, mas exigem, ao mesmo tempo, uma capacidade de adaptação contínua dos professores, que precisam agir de maneira, simultaneamente, rotineira e improvisada. A rotinização do ensino parece inerente aos dispositivos cotidianos do trabalho na escola e na classe: a estruturação dos espaços e do tempo escolar é um controle das rotinas coletivas e individuais dos professores e também dos alunos [...] mas ao mesmo tempo, essa estruturação rotineira não esgota a realidade das interações cotidianas, no seio das quais os professores devem improvisar e se adaptar a situações variáveis e contingentes. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 191)

Trata-se de um trabalho cognitivo que compreende o conhecimento, o domínio de conteúdos e das habilidades e competências pelos professores. É considerado como uma prática social, porque seu saber integra saberes cognitivos de experiências curriculares e disciplinares que são adquiridos dentro do seu contexto de socialização profissional, pois:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (TARDIF, 2002, p.14)

### **1.3 Afetividade e interações em sala de aula com base na teoria de Wallon e contribuições de outros estudiosos**

Neste item a afetividade e as interações em sala de aula serão abordadas segundo a teoria de Wallon apoiadas nas publicações do próprio Wallon (1995, 2008) e de Galvão (2014), uma estudiosa sobre essa teoria.

Quando se fala em afeto ou afetividade, nos vem logo à cabeça a palavra carinho, amor, dedicação, entrega mútua, pois a definição de afeto de forma generalizada nos remete ao sentimento de carinho e ternura por algo ou alguém; já no âmbito da psicologia refere-se ao sentimento de caráter emotivo.

Considerando uma abordagem na esfera educacional, a afetividade tem um papel crucial no processo de aprendizagem do ser humano, visto que, está presente em todas as áreas da vida, segundo Wallon (2008) observa-se que a afetividade pode influenciar o desenvolvimento humano em vários aspectos, os quais abordaremos a seguir.

Ao dirigir o foco de sua análise para a criança, Wallon (1995) revela que é na ação sobre o meio humano e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções. Mas, de fato, em que as manifestações de afeto podem influenciar o desenvolvimento do ser humano? E, concomitantemente, o desenvolvimento escolar?

Galvão (2014) em sua obra aborda uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, a partir dos estudos de Henri Wallon, expõe a participação do organismo e do ambiente nos processos de desenvolvimento.

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. (Galvão, 2014, p. 29).

Uma das contribuições principais de Henri Wallon está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade, sem reduzi-los uns aos outros. Desta forma podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base



eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser observado nos sentimentos.

Galvão (2014) explica essa abordagem ampla referente à compreensão das manifestações afetivas no decorrer do desenvolvimento humano:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas... (GALVÃO, 2014, p. 61)

Ao apontar a base orgânica da afetividade, a Teoria Walloniana traz à tona o orgânico na formação da pessoa, ao mesmo tempo indica que o meio social vai gradativamente transformando esta afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais sociais.

Segundo Wallon (2008), a inteligência não é o elemento mais importante do desenvolvimento humano, mas esse desenvolvimento depende de três vertentes: a motora, a afetiva e a cognitiva. Sendo assim, as dimensões biológicas e sociais são indissociáveis, porque se complementam mutuamente. A evolução de um indivíduo não depende somente da capacidade intelectual garantida pelo caráter biológico, mas também do meio ambiente que também vai condicionar a evolução, permitindo ou impedindo que determinadas potencialidades sejam desenvolvidas, a afetividade surge nesse meio e tem uma grande importância na educação.

Galvão (2014), a partir dos estudos de Wallon, afirma que desde o nascimento o ser humano já apresenta predisposição para interagir, ele dispõe de certas estruturas orgânicas que o levam a privilegiar certos estímulos em sua relação com o meio e com isso, responde principalmente aos estímulos, associando-os a outros seres humanos, como a face e as vozes, as interações cotidianas.

Durante o desenvolvimento da criança, suas estruturas perceptuais, são ativadas pelas ações dos adultos que interagem com ela, ao lhe responderem ou ensinar algo, estabelecendo assim uma interdependência comportamental, desde o início, da mais tenra infância até a vida adulta, não citaremos aqui todos os estágios, porém sabemos que eles

ocorrem e são explicados cientificamente por vários estudiosos do desenvolvimento humano, em especial sobre a infância.

Neste sentido, segundo os estudos de Wallon (2008) e os apontamentos de Galvão (2014), a criança ao nascer é cercada pelos carinhos e cuidados maternos e é dessa dependência que vai se desenvolvendo a capacidade de se relacionar com o mundo e consigo mesma. A criança apresenta maior capacidade de desenvolvimento e aprendizagem quando recebe estímulos das pessoas que cercam seu universo. É na relação com determinados adultos, relacionamos aqui o professor da educação infantil, que a criança pode ampliar seu conhecimento e desenvolver a área cognitiva, bem como com a interação com os demais alunos da sala, na interação com o grupo.

Assim, como Wallon (2008) defende que os processos de evolução e desenvolvimento dependem tanto da capacidade biológica do sujeito, quanto das influências do ambiente que o afetam de alguma forma, podemos fazer relações com as consequências das interações afetivas em sala de aula. Nessa perspectiva, a afetividade é considerada como uma condição humana, e sendo assim, toda pessoa é afetada tanto por elementos externos, tais com o olhar do outro, um objeto que chama a atenção, uma informação que recebe do meio, quanto por sensações internas como medo, alegria, fome entre outros e, conseqüentemente, ocorrem reações a partir desses elementos ou sensações. Pode-se então considerar a relação professor-aluno e a escola como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento, favorecendo assim a aquisição e ampliação do conhecimento.

Compreende-se que a forma como o professor se comporta em sala de aula, por meio de seus sentimentos, intenções, desejos e valores, afeta diretamente os alunos, por exemplo, a maneira de falar e se relacionar com o discente faz toda a diferença. Desta maneira, atitudes como o respeito e a compreensão, podem interferir no processo de ensino e aprendizagem.

A afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, incluindo as funções psíquicas superiores, determinando os interesses e necessidades individuais, possibilitando avanços progressivos no campo intelectual, entende-se que é por meio dos motivos, necessidades e desejos que o interesse da criança é dirigido para o conhecimento e conquista do mundo exterior (WALLON, 2008). Ou seja, o papel do professor ao interagir com o aluno, é contribuir e conduzir ao

desenvolvimento da criança, conduzir pelos caminhos de novos conhecimentos é essencial.

Reforçando as considerações anteriores, deve-se ressaltar que a teoria psicogenética de Wallon (2008), contém uma abordagem sobre as expressões emocionais, e postula a indissociabilidade entre os processos afetivos e os cognitivos, presentes e importantes na relação professor-aluno, propondo assim uma ressignificação das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, visando melhorar as interações em sala de aula.

Para Wallon (1975, 1991, 2008) as teorias clássicas sobre as emoções baseiam-se numa lógica mecanicista e não são capazes de compreendê-las em toda a sua complexidade. Ao longo de suas obras o autor cita vários exemplos, estudos e experiências, as quais não serão citadas na íntegra nesta pesquisa, mas em alguns momentos serão apresentados alguns recortes para ilustrar melhorar a articulação teórica pretendida, entre a relação da prática pedagógica, professor-aluno e o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil.

No entanto, para Wallon a afetividade não é importante apenas nessa fase. A afetividade determina o tipo de relacionamento entre o professor e aluno, o que tem grande impacto na forma como o aluno adquire novos conhecimentos, durante todo seu percurso escolar, não somente na educação infantil.

Segundo ponto de vista de Wallon, a relação do sujeito e do objeto com a qual ele construirá seu conhecimento depende da alternância entre afetividade, ou seja, com o modo como o indivíduo vai relacionar o objeto de estudo com o seu cotidiano, discutindo ativamente com o professor, a partir de relações mais íntimas estabelecidas entre os mesmos, no processo de mediação.

Em sua teoria, Wallon (1991, 2008) elege a observação como instrumento privilegiado da psicologia genética, pois, a observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, condição para que se compreenda o real significado de cada uma de suas manifestações. Para o autor, só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente na qual está inserida.

Porém, o autor nos adverte em relação à ilusão de que a observação seja um recurso totalmente objetivo, um decalque exato e completo da realidade, visto que, toda observação supõe uma escolha, “dirigida pelas relações que podem existir entre o objeto

ou fato e a nossa expectativa, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais” (WALLON, 1975, p.18, 19).

Neste sentido, acompanhar, mediar e estudar o desenvolvimento infantil, requer não apenas conhecer as fases do desenvolvimento da criança, mas também um estudo constante em relação às mudanças que podem ocorrer durante as mesmas.

Sobre esse assunto, Galvão (2014) assinala que:

Um referencial inevitável para o adulto que estuda a criança é a comparação entre o comportamento dela e seu próprio, nesse contraponto é comum que se olhe a conduta e comportamento da criança como um diminutivo da conduta e comportamento do adulto, considerando como se entre ambas houvesse apenas a diferença quantitativa. Essa visão (abordagem) nos leva a caracterização do comportamento infantil como um acúmulo de faltas e insuficiências, fato este que nos impede de a apreensão de suas peculiaridades de características próprias desta fase da vida. Discordando das teorias que assim procedem, em seus estudos Wallon nos propõe estudar o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, visando compreender cada uma de suas manifestações, no que tange ao conjunto de suas possibilidades, sem a censura prévia da lógica adulta. (GALVÃO, 2014, p. 37)

Desta forma, a teoria psicogenética de Henri Wallon contribui para que o professor possa refletir sobre a formação de seu aluno numa perspectiva da pessoa completa, conhecendo as fases de desenvolvimento a partir da observação da criança no meio em que ela se desenvolve.

Considerando que o docente precisa estar atento aos aspectos tão discutidos na obra deste autor: a afetividade, a cognição e o ato motor. Destaca-se que, por meio dos escritos de Wallon, que, cabe à escola oferecer às crianças, sem discriminação, o que existe de melhor na cultura, durante o convívio no período escolar, por meio de situações de interação e socialização, tão importantes para a formação do ser humano, enquanto sujeito pertencente a uma sociedade permeada pelas emoções, sentimentos e valores.

Numa perspectiva de melhor compreensão do desenvolvimento infantil, os apontamentos abaixo, podem contribuir para um olhar compreensivo quanto aos estágios de desenvolvimento infantil apontados na Teoria Walloniana.

Para Wallon (1999) o primeiro estágio do desenvolvimento infantil é denominado como Impulsivo Emocional: este compreende o período do nascimento até 1 ano de idade e se divide em dois momentos, são eles a impulsividade motora e o emocional. Na

impulsividade motora a criança expressa a sua afetividade por meio de movimentos desordenados, em resposta às sensibilidades musculares, viscerais e do mundo externo, a fim de satisfazer suas necessidades básicas. Esta é a primeira linguagem da criança, e assim a fase impulsiva vai dando lugar à emocional. Já a impulsividade emocional é caracterizada pela mudança da expressão da afetividade através da comunicação verbal, o que se torna a primeira forma de socialização; neste período (por volta dos doze meses) a criança começa a evidenciar sua individualidade.

Já o segundo estágio, Wallon (1999), denominado como Sensório-Motor e Projetivo é caracterizado pela investigação e exploração da realidade exterior, este estágio vai de um aos três anos de idade. Neste estágio a criança por meio da fala e da marcha, tem contato com o mundo e constrói sua realidade, começando a explorar objetos, descobrir seu próprio corpo e a socializar com pessoas do seu convívio, a reproduzir situações que lhe são familiares ou que lhe agradam.

Quanto ao terceiro estágio, Wallon (1999), refere-se ao Personalismo: designado pelo autor, como fase em que a criança se descobre um ser singular, diferenciando-se de outras crianças e do adulto. A criança entra numa fase em que, segundo Wallon (1999, p. 217) “sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia vai lhe causar, em primeiro lugar, uma série de conflitos”. Neste estágio a criança utiliza insistentemente expressões como eu, meu, não, entre outras. Este estágio contempla os 3 a 6 anos, e compreende três fases: oposição, sedução e imitação.

Na fase da oposição: a criança precisa se opor ao outro em busca da sua autoafirmação. É uma “oposição muitas vezes totalmente negativa que faz [a criança] defrontar-se com as outras pessoas sem outro motivo que o de sentir sua própria independência, a sua própria existência” (WALLON, 1999, p. 217). Nota-se, nessa fase, que a vitória, implícita no sentimento de ser independente, tem um peso muito significativo para a criança, pois, ao se sentir vitoriosa, ela se sente fortalecida. Ao contrário, diante de um sentimento de derrota, esta mesma criança se sente diminuída.

Na fase da sedução: A criança gosta de se sentir admirada. Segundo Wallon (1999, p. 220), “a criança não pode agradar a si mesma, se não tiver a sensação de que agrada aos outros, não se admira se não se sentir admirada”. Busca, por meio dos gestos e expressões, impressionar um admirador em potencial. Nesta fase da sedução, também conhecida por idade da graça, a criança demonstra suas habilidades motoras com exuberância. Apresenta a necessidade de ser aprovada, porém já é capaz de reconhecer

que pode obter sucesso ou não. Entretanto, seus sentimentos são acompanhados por conflitos e decepções, pois nem sempre consegue alcançar um resultado que corresponda às suas expectativas, esta é considerada uma fase fundamental na autoconstrução da criança enquanto pessoa.

Na fase da Imitação, na qual “com toda a sua sensibilidade postural, a criança guia-se pelas pessoas que a rodeiam, que a atraem e a quem procura imitar” (WALLON, 1999, p. 221), ou seja, nesta fase a criança tenta se apropriar de méritos alheios através da imitação, tomando para si o lugar do outro. Para autor, podemos considerar que esta ação representa tanto uma admiração, quanto a tentativa de anulação do próximo, pois imitar alguém é considerado primeiramente admirá-lo, mas, também pode ser em certa medida, considerado como querer substituí-lo. O autor afirma ainda que nesta fase, a afetividade é o fio condutor do desenvolvimento, e possibilita a crescente individualização da criança em relação ao mundo.

O quarto estágio, é denominado por Wallon (1999) como Categorical e compreende o período dos 6 a 11 anos da criança. Neste estágio a criança já consegue se diferenciar do outro, é um período voltado para exploração mental do mundo físico. No qual a criança começa a perceber-se à parte de outras pessoas e de objetos, ou seja, começa a perceber sua individualidade em relação às coisas e pessoas. A parte afetiva nesta fase é muito importante, pois ela determina de modo positivo ou negativo as características que a criança mesma atribui aos objetos, pessoas ou situações com as quais lida (no convívio social e escolar). Ela prossegue em seu desenvolvimento afetivo e motor, porém as características de seu comportamento são determinadas pelo desenvolvimento intelectual. Adquire um conhecimento maior de si mesma e no plano motor, os gestos são mais precisos, dependendo ainda do desenvolvimento motor e afetivo para se desenvolver. A interação com o meio é fator importante na formação do indivíduo, pois a partir das relações com o outro, assumindo nos respectivos grupos funções diferenciadas, é que a criança se familiariza com as relações interpessoais, na interação com o meio social.

Dentro deste contexto, o professor surge como mediador nos grupos inseridos no ambiente escolar, fazendo com que a escola seja um local enriquecedor para a criança, proporcionando uma relação dialética com o outro e com o mundo.

O estágio categorial é marcado por duas etapas. A primeira, denominada Pré-categorial, que vai até aos 9 anos, e, a segunda, o pensamento categorial que surge entre os 9/10 anos de idade. Na fase do Pensamento Pré-categorial, denominado como

pensamento binário na teoria de Wallon (1999) ou pré-lógico, ocorre a primeira forma de organização do intelecto, a partir de atos descontínuos e de diálogos nos quais os trechos são basicamente formados por pares de ideias. Na fase de Pensamento Categorical a criança vivencia transformações significativas em seu comportamento, reduzindo seu pensamento sincrético.

Após os 9/10 anos de idade a criança estabelece classificações e utiliza com maior segurança a análise, identificação, e classificação das situações e/ou objetos. A criança, portanto, passa a obter condições de se posicionar nas situações de conflitos que aparecem no seu cotidiano, em seu meio social. Na perspectiva da análise walloniana da pessoa integral, cabe ressaltar que nesta fase a criança ainda necessita fortalecer a função afetiva, preponderante na fase de desenvolvimento seguinte. É de grande importância que o adulto (subentende-se neste caso o professor) saiba lidar com os questionamentos do discente, levando em consideração suas potencialidades, limites e estágios de desenvolvimento, buscando desenvolver um trabalho em equipe, a divisão de tarefas, proporcionando à criança um autoconhecimento e aceitação de si própria (WALLON, 1999).

O quinto estágio é denominado como Puberdade e Adolescência, compreende um período marcado por transformações, no qual o equilíbrio tende a dar lugar à crise da puberdade, afetando (interferindo) na vida da criança nas dimensões afetiva, cognitiva e motora. O espelho aparece novamente neste cenário como instrumento capaz de proporcionar ao indivíduo momentos de prazer, na busca que o mesmo tem de apropriar-se de um corpo que se modifica de forma acelerada, visto que o desenvolvimento e amadurecimento sexual são notáveis nesta fase. A vida afetiva é intensa, volta interesses pelo desconhecido e pela necessidade de chamar atenção das outras pessoas. No decorrer desta fase, o jovem já consegue reconhecer suas limitações dentro do contexto no qual está inserido (WALLON, 1999).

#### **1.4 Correlações teóricas e outros estudos sobre interações professor-aluno**

Algumas pesquisas, que também abordaram a temática envolvendo as relações entre professor-aluno e afetividade, acrescentaram outras contribuições sobre a forma de se pensar as mudanças atuais na educação, referentes às relações aqui estudadas, no contexto das práticas pedagógicas em sala de aula.

A transmissão do conhecimento tem sido abordada por vários estudiosos a partir da exposição de estudos da prática pedagógica e da afetividade, tais como os estudos de Tassoni (2008) e Saltini (2008) cujas colocações de certa forma complementam conceitos elaborados pela teoria sócio histórica.

Tassoni (2008) em sua tese de doutorado estudou as dinâmicas interativas em sala de aula e assevera, entre as diversas considerações sobre as práticas pedagógicas uma interessante consideração sobre a aprendizagem com raízes sociais:

Na área educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A preocupação que se tinha com o "o que ensinar" (os conteúdos das disciplinas), começa a ser dividida com o "como ensinar" (a forma, as maneiras, os modos). (TASSONI, 2008, 144)

Nesta perspectiva, Saltini, no livro em que aborda a afetividade e inteligência, ressalta que “conhecer é pensar e inventar, é descobrir e conectar as qualidades e atributos dos objetos recompondo com minha capacidade criadora, o real externo dentro de minha mente. Este é o significado do aprender” (SALTINI, 2008, p. 16). É possível notar que para esse autor o desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente ligados ao tipo de relação que se estabelece entre as pessoas e as experiências do cotidiano, da sala de aula, da vida. E sendo assim, ao abordar questões como compreender (conhecer) o aluno e as fases do desenvolvimento e aprendizagem, Saltini (2008) demonstra abordar em seus estudos os conceitos referidos por Vigotski (1991 e 2000). No que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem, para intervir nesse processo, é fundamental conhecê-lo profundamente, compreender e respeitar as fases do desenvolvimento do ser humano, torna-se necessário ter a percepção correta de como esse ser se desenvolve e aprende (SALTINI, 2008)

A possibilidade de relacionar as vivências concretas do mundo real para o mundo do pensar, para o abstrato, é importante para o aluno, principalmente na educação infantil, essa fase é relevante, essencialmente no que tange à contribuição do professor para o processo de desenvolvimento do aluno.

Seguindo essas reflexões, a relação entre professor e aluno depende fundamentalmente do tipo de relação estabelecida pelo professor com o grupo, da empatia com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão



dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles, evidentemente sem abandonar os preceitos pedagógicos do ensinar e aprender.

Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica. (TARDIF, 2002, p. 119)

Segundo essas premissas de Tardif (2002), o professor da sociedade contemporânea deve buscar educar e formar o aluno para as mudanças, para a autonomia e para a liberdade, o que é possível numa abordagem global, trabalhando com o aluno visando a formação de um cidadão consciente de seus direitos, deveres e de suas responsabilidades sociais, sem abandonar a prática pedagógica, mas, utilizar estratégias de afetividade e interação positiva como algo intrínseco ao seu trabalho.

Nessa lógica, Vigotski (2000) refere que só é possível compreender por completo o pensamento humano quando se compreende a base emocional, questão essa reforçada pela teoria de Wallon (2008) quando há referência de que pensamento e afeto são indissociáveis e fundamentais para interação e para a aprendizagem.

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. (VIGOTSKI, 2000, p.146).

Desta forma, a preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e demonstrem assimilar o conteúdo ensinado, mas também que os sintam. Pois “as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo” (VIGOTSKI, 2000, p.121).

Para autores como Wallon (2008), Tardif e Lessard (2013), Tassoni (2000) e Galvão (2014) a afetividade é considerada um dos elementos que favorece à interação na relação aluno-professor, entretanto, destaca-se que as relações em sala de aula não são sempre permeadas pela tranquilidade ou pela suavidade e harmonia; sendo este trabalho (o da docência) uma ação dinâmica e interativa, com e entre seres humanos, não é possível ao professor, por mais que se esforce para tal, controlar tudo e a todos ao mesmo tempo.

Por meios de tais estudos, podemos afirmar que os aspectos emocionais estão sempre presentes nas experiências empíricas vividas pelos seres humanos. Quando se trata do ambiente escolar, torna-se ainda mais evidente seu papel na relação professor-aluno, nas vivências do cotidiano escolar, nas relações estabelecidas entre os sujeitos que interagem entre si dentro das escolas, das salas de aula. Reforça-se que as reações emocionais exercem uma influência essencial em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Para Vigotski (2000) se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, intensa, firme e prolongada que um feito indiferente.

Nessa perspectiva, um professor que mantém boa relação com seus alunos, cria um ambiente para que se estabeleça uma relação de segurança e possivelmente pode evitar bloqueios afetivos e cognitivos no desenvolvimento escolar, contribuindo para o processo de socialização do grupo, colaborando para a aceitação dos erros e dificuldades no processo de aprendizagem. Além de superar os erros, o aluno preparado e amparado emocionalmente pode “aprender a aprender” com seus erros.

Assim, as interações influenciam na aprendizagem e na construção de novos conhecimentos, pois, na medida em que os alunos são valorizados e seu contexto social levado em consideração, o educador consegue obter melhor retorno de seu trabalho, com a aprendizagem por parte do aluno. Desta forma, a aprendizagem passa a exercer uma função mais eficaz na vida de ambos.

Como exposto anteriormente as emoções permeiam todos os campos do conhecimento e das interações no trabalho com o humano, sobre o ser humano, o que difere são os eixos norteadores destas relações (TARDIF; LESSARD, 2013).

A emoção e a motivação podem contribuir muito com o trabalho docente na medida em que estabelece um relacionamento de qualidade no ambiente (VIGOTSKI, 2000; WALLON, 2008), porém para tal acontecimento o professor, como mediador, necessita se apropriar e valorizar esse conhecimento, e mais do que apropriar-se, precisa colocá-los em prática diariamente. Para tanto, necessita integrá-las aos demais e inúmeros dilemas presentes no trabalho docente expostos com bastante clareza por Tardif e Lessard (2013).

Por conseguinte, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo. O papel de mediador do conhecimento requer um preparo para os desafios da heterogeneidade do cotidiano escolar.

Considerando ainda ser necessário formar o educando numa abordagem pessoal e de maneira vivencial, quer dizer, a partir do encontro humano, do contato direto, os autores Wallon (2010) e Galvão (2014) apontam a necessidade da construção de saberes relacionados à dimensão afetiva por parte dos professores. Neste sentido, podemos considerar como um problema, a escassez de estudos relacionados ao tema afetividade, interação (e emoção) e desenvolvimento infantil, nos cursos de formação, seja inicial ou continuada.

[,,] as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é tipo arcaico e frequente na criança. (WALLON, 2010, p. 121).

Tassoni (2008), considera em suas pesquisas que os fenômenos e sentimentos afetivos também se referem igualmente aos estados diversos que os seres humanos apresentam como: raiva, medo, ansiedade, tristeza. Para esta autora, as emoções e os sentimentos estão presentes nas interações sociais, no dia-a-dia das pessoas, e principalmente no ambiente escolar, no qual as relações sociais são mais intensas e constantes, em virtude do trabalho em grupo, de forma coletiva; esta mediada pela interação do professor e obviamente por outros agentes na organização escolar, na instituição como um todo.

Em suas pesquisas, Tassoni (2000, 2008) primeiramente no mestrado e posteriormente na tese de doutorado, aborda questões como afetividade também na perspectiva da teoria walloniana e postulações de Vigotski para as conclusões de alguns de seus estudos.

Ao debruçar-se sobre a dinâmica da interação em sala de aula, abordando também a educação infantil Tassoni (2008), discute o papel da afetividade no processo educativo (escolar), identificando as questões afetivas em suas diferentes formas de manifestação, demonstrando o processo de transformação pelo qual ela passa; ao fundamentar o estudo na abordagem histórico-cultural; discutindo a natureza social dos processos psíquicos, o entrelaçamento entre processos afetivos e cognitivos, apresentando a perspectiva de

desenvolvimento que os acompanha; destacando a função social das emoções e o papel determinante da afetividade no desenvolvimento da criança, bem como o papel das interações sociais para a construção do conhecimento e da própria pessoa (formação humana), no percurso escolar do aluno.

Mas, vale dizer que o número de investigações acerca da temática ainda é reduzido, havendo necessidade de mais estudos envolvendo crianças na primeira infância em contextos coletivos, especificamente no ambiente escolar, considerando os aspectos peculiares desta faixa etária.

Estes estudos também já alertaram para a necessidade de se incluir a questão das emoções como tema de reflexão pedagógica e principalmente nos espaços de formação do profissional que atua junto as crianças; desta forma, apenas reforçamos o apontamento, salientando ainda que este tema precisa ser incluído com mais frequência no campo das pesquisas em educação, no sentido de que seja possível obter mais subsídios acerca dos efeitos da emoção sobre os indivíduos e nas interações ocorridas no contexto pedagógico da sala de aula, visto ser um assunto que instrumentaliza de forma significativa a atuação dos profissionais ligados à educação, destacamos aqui a educação infantil.

Há estudos que apontam principalmente essas questões no âmbito escolar, no qual é comum o uso da concepção teórica que leva os educadores a praticamente dividirem a criança em duas metades, cognitiva e afetiva. A crença nesse dualismo leva a um pensamento equivocado e praticamente ausente de sentimentos, pois muitos docentes acreditam que ao adotarem essa postura estarão favorecendo de maneira mais apropriada a instrução de conteúdos escolares clássicos (SALTINI, 2008; ARANTES, 2003).

A partir desse pressuposto, da necessidade de uma reflexão sobre as relações que se estabelecem entre afetividade e o desenvolvimento da aprendizagem, também acredita-se que apenas o pensamento leva o sujeito a atitudes racionais e inteligentes, cujo expoente máximo é o pensamento científico e lógico matemático, enquanto que as manifestações emocionais são consideradas de forma equivocada, por muitos profissionais da educação, como coisas do coração, desnecessárias à aprendizagem, pois não levam ao conhecimento e podem até provocar situações e atitudes irracionais, ou gerar fragilidades tidas como de segundo plano, relacionadas a vida privada da criança, do educando, inatas de cada um. Neste sentido aponta-se a necessidade de ampliar os estudos sobre a relação entre as questões afetivas e suas contribuições para a aprendizagem escolar (TASSONI, 2000; SALTINI, 2008).

Ressalta-se que mesmo com todos os estudos do século XXI, o dualismo entre razão e emoção e entre cognição e afetividade permanece:

O pensamento que reina entre os profissionais, no entanto, é que o problema da educação se resolveria com melhoria dos laboratórios, das salas de aula, dos materiais, pedagógicos, dos equipamentos e componentes de informática [...] sim, isto é necessário, porém não é suficiente. Enquanto o ser humano permanecer na atitude de observador científico “alheado”, tornando-se a si mesmo como objeto de sua investigação, só estará em contato com seu interior pelo “pensar”, não experimentando, assim a realidade mais ampla e mais profunda do que existe dentro de si mesmo. (SALTINI, 2008, p. 15).

No entanto, diante de toda complexidade em compreender a questão da importância da afetividade na sala de aula, os estudos de Arantes (2003) sobre a objetividade na escola podem contribuir para tal compreensão, ao analisar as práticas pedagógicas atuais, e ao colocar em destaque a interação entre professor-aluno (de forma positiva) no cotidiano escolar.

Ao discutir afetividade e cognição, Arantes (2003) apoia a inclusão do afeto no ambiente escolar, proposta desafiadora e com carência de estudos sobre o tema. Arantes (2003, p. 37) propôs um sério questionamento para esses conceitos: “Se no campo educacional os afetos continuam sendo tão problemáticos para o conhecimento, não seria uma ingenuidade ignorá-los?” Esse questionamento pode ser reforçado pelo entendimento de que a vida emocional está ligada a vários processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral, inclusive ao desenvolvimento da aprendizagem (Arantes, 2003), então porque ignorar essas interações entre emoção e cognição?

Além da importância da existência de afetividade, confiança, empatia e respeito entre professores e alunos para que se desenvolva melhor a aprendizagem em si, Arantes (2003) sinaliza que os educadores não podem permitir que tais sentimentos possam interferir no cumprimento ético de seu dever de professor.

Para autoras como Gatti, Barreto e André (2011), a formação do professor necessita contemplar o bom desenvolvimento do trabalho escolar, pois:

A qualidade dos docentes e o ambiente que criam na sala de aula, excluídas as variáveis extraescolares, são fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, o que significa que as políticas orientadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis, se os esforços se concentrarem em transformar com os

docentes, a cultura da instituição escolar... (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15)

Enfim, observa-se na correlação teórica com os demais autores e estudiosos, assim como com Wallon e Vigotski, muitos pontos em comum, pois assumem o caráter social da aprendizagem e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela.

Observa-se que, autores e estudiosos defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural e social e os processos psicossociais e cognitivos; além de afirmarem que ambos os processos relacionam e influenciam-se mutuamente, no desenvolvimento infantil.

A esse respeito, há também orientações por meio de documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, assinalando que:

Um professor realmente ciente das responsabilidades que lhes são confiadas deve tomar partido dos problemas de sua época. Ele deve tomar partido não cegamente, mas à luz do que sua educação e sua instrução lhes permita fazer. Ele deve tomar partido para conhecer verdadeiramente quais são as relações sociais, quais são os valores morais de sua época[...] ele deve ser solidário com seus estudantes, aprendendo com eles quais são as suas condições de vida, por exemplo. Ele deve constantemente buscar novas ideias e modificar a si próprio para um contato permanente com uma realidade em evolução permanente, feito da existência de todos e que deve atender aos interesses de todos (BRASIL, 2010, p. 130).

## CAPITULO 2 - CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO FATORES INTERFERENTES NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Há provavelmente vários fatores na organização escolar e na organização do trabalho docente, que podem interferir direta ou indiretamente na efetivação da prática pedagógica no cotidiano escolar e na interação professor-aluno. Por exemplo, a questão da gestão do tempo, a utilização dos recursos materiais disponíveis ao professor, assim como as reais condições de trabalho do professor.

Os estudos de Tardif e Lessard (2013) evidenciam inúmeros fatores que podem interferir diretamente no trabalho do professor, tanto de forma positiva quanto negativa, como podemos observar no Quadro 01.

### **Quadro 01: As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar**

A escola persegue fins gerais e ambiciosos	Os meios são imprecisos e deixados ao critério dos professores
A escola persegue fins heterogêneos e potencialmente contraditórios	A hierarquização desses fins é deixada a cargo dos professores
A escola possui uma cultura distinta das culturas ambientais (locais, familiares etc.)	O professor deve integrar nela os alunos, cuja presença na escola é obrigatória e não voluntária
O professor trabalha com coletividades: os grupos, as classes	Ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo
O professor trabalha em funções de padrões gerais	Ele deve considerar as diferenças individuais
O professor cumpre uma missão moral de socialização	Ele cumpre a missão de instruir e é principalmente em relação a ela que sua performance é avaliada (as notas dos alunos)
A escola e a classe são ambientes controlados	São também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente às influências dos professores
A escola e a classe são regidas por um tempo administrativo independente dos indivíduos, da aprendizagem	A aprendizagem e o ensino remetem a tempos e vivências, situados em contextos que lhe dão sentido
A ordem da classe já é dada, definida pela organização	Também é uma ordem construída, por definir que depende da iniciativa de professores e alunos
O docente apenas executa	O docente goza de uma certa autonomia

Fonte: Tardif e Lessard, 2013, p.80.

Sobre a organização escolar e as relações de convívio social, Fullan e Hargreaves (2000) sinalizam que as pessoas se concebem como sujeitos históricos no encontro com outras pessoas. As relações no convívio com o outro é um imprescindível processo de construção de si.

De acordo esses autores, as escolas existem para atuar no mundo, na comunidade e na história. As tecnologias criam e favorecem novos espaços do conhecimento. A sociedade do conhecimento é uma coletividade de inúmeras ocasiões e formas diversificadas de aprendizagem.

Ao se referirem à figura do professor, Fullan e Hargreaves (2000, p.55), afirmam que: “... modificar o professor envolve modificar a pessoa que ele é, precisamos saber como as pessoas se modificam”.

Sabemos que as mudanças são necessárias, entretanto as mesmas não ocorrem de forma simples, também não dependem apenas da vontade de querer mudar. Fullan Hargreaves (2000) e Tardif (2002), quando mencionam a importância da organização do trabalho escolar e ressaltam a necessidade de um bom clima de trabalho nas instituições escolares, nos sinalizam que a sociedade contemporânea, em constante evolução, nos exige um dinamismo e conhecimento que correspondam às mudanças sociais e aos avanços. Nos dias atuais o professor é também um profissional intelectual que necessita estar em constante aprendizagem, aprender a aprender e aprender a ensinar com dinamismo, pensar em inovar deveria fazer parte de sua rotina, tendo em vista a diversidade com que se depara diariamente na sala de aula. Ao se atualizar e inovar o docente colabora não só com a interação positiva entre professor e aluno, mas corrobora com um ambiente agradável de trabalho.

Muitas vezes, a equipe docente trabalha de forma tradicional e sem grandes inovações, pois se depara com questões burocráticas que acabam interferindo no processo ensino e aprendizagem e no trabalho docente, por exemplo, a falta de recursos como um laboratório para experiências mais elaboradas ou mesmo a falta de materiais de uso cotidiano, levam o professor a realizar adaptações, o que acaba por interferir no resultado da aprendizagem, comprometendo a qualidade e, automaticamente, privando o aluno de



vivências significativas, estas muitas vezes são cobradas na hora das avaliações ou exames de verificação dos resultados da aprendizagem.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2000, p.55) essas questões que interferem no clima de trabalho docente e na cultura escolar, também interferem nas relações e interações no âmbito escolar, pois eles afirmam que “as escolas não são, atualmente, locais em que o crescimento individual e o cooperativismo dos professores e, conseqüentemente, dos estudantes é capaz de florescer”. Fazem também críticas ao clima de trabalho na cultura escolar, neste ponto concordam com Tardif e Lessard (2013), ao afirmarem que “... quando se trabalha a serviço de outros seres humanos, cercados de expectativas difusas, culpa e frustração tornam-se parte do serviço” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 60).

Ao pensar na organização do ambiente escolar como local privilegiado do saber e conhecimento, há uma série de expectativas em relação ao que o professor e a escola possam oferecer ao aluno, ao que Libâneo (2004) assevera como:

Uma formação sólida, capaz de ajuda-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos, uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais (...) como suportes de convicções democráticas (...) a escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Ora, tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores. (LIBÂNEO, 2004, p. 8-9).

Nessa lógica, ao organizar o trabalho escolar é preciso ampliar a discussão sobre o que é ser professor hoje, o que se espera do docente, sobre o papel da escola nos dias atuais. Entretanto, os professores também criam expectativas em relação a melhora na organização no ambiente de trabalho, contam com melhores condições de trabalho, como número reduzido de alunos por turma, recursos materiais, valorização do trabalho docente pela própria equipe escolar e também pelos familiares dos alunos.

No que diz respeito a explicitação do ambiente de aprendizagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, no que tange à educação infantil afirma que:

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2013, p.93).

A partir do proposto por Tardif e Lessard (2013) e demais estudos apresentados nesta pesquisa, é possível observar o quanto a organização do sistema de ensino interfere diretamente no trabalho pedagógico, e concomitantemente influencia no estabelecimento das relações entre os sujeitos no ambiente escolar.

Ao abordar a organização do trabalho escolar precisamos pensar sobre a articulação entre teoria e prática, que é uma questão considerada complexa por muitos autores. A esse respeito destaca-se o que sinalizam Tardif e Lessard (2013) ao se referirem ao trabalho docente como uma tarefa que demanda da relação de um ser humano sobre outro, dotado de emoções e sentimentos que podem interferir diretamente na sua atuação profissional, no caso aqui os professores.

Segundo, Gimeno Sacristán (2000) o professor assume perante sua turma a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Enquanto realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois, parte-se do pressuposto de que ao assumir a atitude problematizada da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa. Para o autor, "a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.73).

A prática pedagógica e o fazer diário do professor depende não apenas dos conhecimentos formais adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico.

Entretanto, precisamos considerar que o professor não realiza seu trabalho com os alunos apenas com base em seus conhecimentos e sua formação, há uma organização do trabalho pedagógico a partir da organização curricular, prevista em lei, principalmente no que tange ao currículo para a Educação Infantil definido na DCNEB (BRASIL, 2013):

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças (BRASIL, 2013, p. 85).

É nesse sentido, que se apontam os saberes escolares, os saberes pedagógicos e os saberes docentes e, ainda, a experiência profissional como fenômenos que se misturam na atividade diária do professor, haja vista a definição dada ao professor, segundo seu papel e respectiva atuação.

Uma boa maneira de compreender a natureza do trabalho do professor é compará-lo com o trabalho industrial, conforme realizado por Tardif (2002) E exposto no Quadro 2.

**QUADRO 02 – Comparação entre trabalho industrial e trabalho docente no que diz respeito aos objetivos, ao objeto e ao produto do trabalho.**

	<b>Trabalho na indústria com objetos materiais</b>	<b>Trabalho na escola com seres humanos</b>
<b>Objetivos do Trabalho</b>	Precisos Operatórios e delimitados Coerentes A curto prazo	Ambíguos Gerais e ambiciosos Heterogêneos A longo prazo
<b>Natureza do objetivo do trabalho</b>	Material Seriado Homogêneo Passivo  Determinado  Simple (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais)	Humano Individual e social Heterogêneo Ativo e capaz de oferecer resistência Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) Complexo (não pode ser analisado ne reduzidos aos seus componentes funcionais)
<b>Natureza e componentes típicos da relação do trabalho com o objeto</b>	Relação técnica como o objeto: manipulação, controle, produção.  O trabalhador controla diretamente o objeto O trabalhador controla totalmente o objeto	Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. O trabalhador precisa da colaboração do objeto O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto
<b>Produto do trabalho</b>	O produto do trabalho é material e pode assim, ser observado, medido, avaliado O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador  Independente do trabalhador	O produto do trabalho é intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido O consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho Dependente do trabalhador

Fonte: Tardif, 2002, p. 124 – 125.

Numa abordagem sobre prática pedagógica, os preceitos de Gauthier et al (1998), sinalizam uma atenção especial à relação entre o pensamento e ação efetiva dos professores no cotidiano do trabalho escolar.

Para entender melhor essa relação entre o pensamento do professor e a construção da prática pedagógica, segundo Gauthier et al (1998) e de Tardiff (2002), é necessário buscar a compreensão em torno dos saberes docentes. Para esses autores, os professores se abastecem, ao mesmo tempo que constroem e mobilizam vários saberes para efetivação do ensino.

Partindo da afirmação de que o ensino é um ofício universal e muito antigo, Gauthier et al (1998) e Tardif e Lessard (2002, 2013) sustentam que este ofício mantém em nossos dias um papel fundamental para as sociedades humanas. Contudo, apesar desta longevidade do ofício de ensinar, “... mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos” (GAUTHIER et al, 1998, p. 17).

Os autores evidenciam que há muita dificuldade em se definir a natureza do ensino (das práticas pedagógicas), bem como o que é pertinente saber para então ensinar, pois a falta de pesquisas sobre o cotidiano das salas de aula não permite que se identifiquem “o que acontece quando o professor ensina e o que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças” (GAUTHIER et al, 1998, p. 17). As pesquisas existentes, segundo os autores, afirmam que somente nos últimos vinte anos começaram a ser desenvolvidos, estudos contemplando essa temática, principalmente na América e Europa, mas “os resultados não se mostraram tão convincentes quanto se julgara a princípio, pois a tarefa era muito mais complexa do que os pesquisadores haviam imaginado” (GAUTHIER et al, 1998, p. 19).

Assim, percebe-se que essa pluralidade de saberes, para Tardif (2002), dá forma e conteúdo ao fazer docente no interior da sala de aula e a sua interação com os alunos, pois, à medida que engloba outros saberes, vai se completando e ampliando sua experiência profissional, culminando na construção de uma prática pedagógica.

Compreende-se que, quando abordamos a prática pedagógica, é preciso considerar a trajetória escolar do professor (TARDIF, 2002), visto que esta é composta de experiências, conhecimentos que se acumulam no percurso do caminho e de um saber-fazer, que se aprimora a cada dia, no contexto da sala de aula e por meios das formações, incluindo-se aí a troca com os pares.

Ao abordamos o tema sobre a organização escolar é necessário refletirmos como esta ocorre e seus motivos, “... quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma em particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15) e que também se remete a explicações sobre o que é o currículo:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelos coerentes de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças [...] que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15, 16).

Pensando na temática, o currículo e as ações - as práticas pedagógicas - realizadas na escola na Figura (01) apresenta-se um organograma de questionamentos que norteiam as ações do professor, elaborado pela autora desta dissertação.

**Figura (01): Questionamentos que permeiam a prática pedagógica**



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

A partir destas questões podemos entender melhor a necessidade de se dar atenção ampla à forma como planejamos e realizamos nossas aulas com nossos alunos, como respaldo à prática pedagógica. Em todos os níveis de ensino observa-se necessidade de estruturar o trabalho, na educação infantil não pode ser diferente, ao contrário, diante da delicadeza e seriedade - do trabalho pedagógico na educação infantil, há uma enorme preocupação na demanda de professores preparados, de forma adequada, para atuar nesse

nível e também de um currículo escolar que norteie o trabalho a ser realizado na educação infantil.

Nas palavras de Gimeno Sacristán:

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora de qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais. A mediação não é realizada intervindo apenas diretamente sobre o currículo, mas também através das pautas de controle dos alunos nas aulas, por quê , com isso, mediatizam o tipo de relação que os alunos podem ter com os conteúdos curriculares (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 166).

## **CAPÍTULO 3 – A PESQUISA REALIZADA**

### **3.1 Elementos norteadores da pesquisa**

Assim exposto, nortearam esta pesquisa os conceitos desenvolvidos pelos seguintes autores: Vigotski (2008 e 2010) em virtude de seus estudos voltados à compreensão do pensamento da criança e a abordagem voltada à interação entre aprendizado e desenvolvimento; Tardif e Lessard (2002 e 2013) pela abordagem em suas obras voltadas ao trabalho docente, os saberes necessários à docência e da visão crítica e realista do papel do professor no cenário brasileiro, a partir das interações humanas; Wallon (2008) por seus estudos analisando a questão da afetividade e das emoções no desenvolvimento infantil; Arantes (2003) por abordar o tema afetividade de forma clara e atual, na perspectiva dos docentes, no âmbito escolar ao enfatizar a afetividade como componente capaz de influenciar o comportamento, seja de forma positiva ou negativa, em relação à interação professor-aluno; Galvão (2014) por sua abordagem à obra de Henri Wallon, ao detalhamento dos estudos do autor, contribuindo com a compreensão dos estudos em relação às fases/ estágios da infância e as relações com o desenvolvimento infantil na perspectiva afetiva na teoria walloniana; Sacristán (2000), por suas contribuições sobre o conteúdo curricular e as análises referentes às práticas pedagógicas a partir de uma concepção de currículo ao abordar a complexidade da aprendizagem escolar; Tassoni (2000, 2004) pela pesquisa sobre afetividade e aprendizagem que contribui com algumas inquietações iniciais cujas respostas ainda não estão claras, mas direcionam as possíveis hipóteses e constatações; Saltini (2008) por relacionar a afetividade à inteligência, pela origem da obra a partir de encontros nacionais de professores da educação infantil, por suas ideias esperançosas tecidas nas tramas da afetividade e racionalidade em defesa de uma educação pautada no compromisso com a formação do aluno numa perspectiva de respeito mútuo e cooperação, por meio do comprometimento com o desenvolvimento do aluno como um ser em sua totalidade.

No quadro 3, a seguir, encontram-se os principais norteadores expostos de forma resumida.



### Quadro 3: Elementos norteadores da pesquisa

CONCEITOS NORTEADORES	QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>VIGOTSKI (1991, 2008) traz uma afirmação de que a transmissão intencional e racional de experiências e pensamentos a outra pessoa exige um sistema mediador, tenho como protótipo a linguagem humana, nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho.</p> <p>WALLON (2008) defende que o processo de desenvolvimento depende tanto da capacidade biológica do indivíduo quanto das influências do ambiente, aborda a afetividade como condição humana e a valorização da relação professor-aluno.</p> <p>TARDIF e LESSARD (2005, 2013) Refere que o trabalho docente tem função de instruir se constituindo progressivamente numa dimensão integrante da cultura da modernidade, considerando o impacto sobre vários aspectos da vida coletiva. Propõem analisar o processo de escolarização sob a ótica do trabalho dos atores que a realizam no cotidiano, ou seja os professores e a interação com os alunos e também com os demais agentes escolares.</p> <p>GIMENO SACRISTÁN (2000) apresenta uma análise sobre o currículo escolar como elemento norteador das práticas pedagógicas e eixo norteador da organização do ensino.</p> <p>LUCKESI (2005) aborda a articulação entre a pedagogia, prática pedagógica e avaliação da aprendizagem em uma perspectiva qualitativa, que favorece investimento na aprendizagem, promovendo o desenvolvimento com uma proposta de avaliação inclusiva e democrática ao incluir a todos.</p> <p>TASSONI (2000,2008) procura encontrar as relações entre afetividade e inteligência e suas dualidades.</p> <p>SALTINI (2008) relaciona afetividade e racionalidade, valorizando a formação do aluno na sua totalidade.</p>	<p>Como o professor concebe a interação professor-aluno frente as múltiplas interações que ocorrem de forma simultânea e aos fatos inesperados que podem acontecer a qualquer momento durante as aulas?</p> <p>Para abordar a interação professor-aluno em sala de aula não seria necessário também abordar a interação com os outros sujeitos e elementos que compõem a rotina escolar, e as questões como emoção e afetividade que de forma direta ou indireta podem interferir no trabalho docente?</p> <p>Os processos de interações teriam influência nos resultados do ensino segundo a percepção dos professores?</p>	<p>Pesquisar como os professores reconhecem, ou não, a necessidade da interação professor-aluno como elemento necessário para concretização do trabalho docente.</p> <p>Descrever que tipo de interações os professores referem.</p> <p>Identificar se as constatações dos professores sobre os impactos dessa abordagem consciente da interação professor-aluno apontam relação com os resultados obtidos no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

### 3.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi descrever e analisar as interações professor-aluno presentes na prática pedagógica em sala de aula, na perspectiva de professores do nível de Ensino Infantil.

Ao pensar sobre o conceito de interação na educação, o estudo norteador, foi o de Tardif e Lessard (2013) que expõe o trabalho docente como um trabalho de interações humanas:

O problema principal do trabalho docente consiste em interagir com alunos que são todos diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, em atingir objetivos próprios a uma organização de massa baseada em padrões gerais. Embora trabalhe com grupos, o professor deve também agir sobre os indivíduos. Aí está uma invariante essencial desse trabalho, que é, ao mesmo tempo, uma tensão central da atividade docente: agir sobre grupos, atingindo os indivíduos que os compõem (TARDIF, 2002, p. 146,147).

E também foi norteador pela compreensão de que nessa interação pressupõe-se a presença dos aspectos emocionais necessários ao desenvolvimento humano conforme preconizado por Vigotski (1991, 2000) e Wallon (2010):

A educação sempre implica em mudanças nos sentimentos e a reeducação das emoções vai na direção da reação emocional inata [...] as emoções são tão importantes quanto o intelecto e que é possível pensar com talento e sentir talentosamente (VIGOTSKI, 1991, p. 121)

Os domínios funcionais que se estendem entre as reações puramente afetivas e as da pessoa moral são aqueles que estão voltados para realidades exteriores: realidades presentes e atuais ou realidades ausentes imaginadas[...] os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa (WALLON, 2010, p. 117).

Os objetivos específicos foram traçados com a intenção de pesquisar como os professores descrevem as relações e interações com os alunos como elemento para concretização do trabalho docente e da prática pedagógica no referido nível de ensino, pois, o eixo norteador do currículo para educação infantil, propõe que se promova para a criança nesta faixa etária, conforme preconiza o documento oficial que regulamenta hoje o trabalho pedagógico nas escolas:

O conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências [...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos[...]Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, [...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura... (BRASIL, 2010, p. 27,28)

Pretende-se assim descrever os tipos de interações relatadas pelos professores, bem como identificar as constatações dos professores sobre os impactos dessa abordagem em seu trabalho, dos interferentes presentes nesses processos de interação, das possíveis relações com os resultados previstos, além de expor que tipo de estratégia eles sugerem para propiciar melhorias em seus próprios processos de interação.

### 3.3 A metodologia adotada

O projeto desta pesquisa foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa/Plataforma Brasil, CAAE: 39028414.5.0000.5383, com parecer nº 925.233.

Para atingir os objetivos propostos a pesquisa foi estruturada segundo modelo de pesquisa exploratória descritiva de cunho qualitativo.

No entanto, os dados referentes à opinião dos professores sobre os processos de interação em sala de aula que foram classificados segundo categorias de base quantitativa. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, a combinação dos os métodos qualitativos e quantitativos podem contribuir para melhor compreensão dos fenômenos. Segundo Triviños (1987) toda pesquisa pode ser ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa.

- ✓ A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- ✓ A pesquisa qualitativa é descritiva.
- ✓ Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- ✓ Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- ✓ O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

(TRIVIÑOS, 1987 p. 128-130)

Lüdke e André (1986) apontam três etapas para a realização da pesquisa qualitativa: a exploração, que envolve as escolhas de campo e sujeitos, bem como as primeiras observações e aproximações no e com o contexto da investigação; a decisão que implica na seleção dos dados mais relevantes tanto das fontes quanto dos instrumentos e a descoberta, que consiste na explicação da realidade e na forma de situar as várias descobertas num contexto mais amplo.

Ao pensar sobre a possibilidade de a realização da pesquisa oferecer riscos aos participantes, e relacionando estes riscos ao constrangimento em responder questões sobre atuação em sala de aula, procuramos minimizá-los mostrando a relevância das reflexões para a própria auto-observação da prática realizada em sala de aula para os professores participantes do estudo. Também foram esclarecidos aos participantes sobre a liberdade para participação ou não no estudo, visto que não haveria obrigatoriedade em responder ou participar da pesquisa caso se sentissem desconfortáveis em responder as questões apresentadas nos questionários. Os participantes também foram esclarecidos quanto ao sigilo das informações cedidas, deixando claro que os dados seriam utilizados unicamente em textos e trabalhos científicos, com objetivo de colaborar com o avanço da ciência, em especial no campo da educação, neste estudo.

Quanto aos benefícios da participação na pesquisa foram sinalizadas possíveis devolutivas a serem apresentadas pela pesquisadora após a conclusão do mestrado; a partir dos resultados do estudo, cujos dados globais, e não individuais, possam ser utilizados e contribuir para reflexões futuras dos professores participantes, no aprimoramento de suas interações em sala de aula. Tais devolutivas foram previstas para apresentação em formações nos anos posteriores à realização da pesquisa, em horários de reuniões internas nas escolas, no horário de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, após a finalização da pesquisa. Destacou-se também o sigilo com relação aos participantes e sua identidade, a ser rigorosamente mantido mesmo após a conclusão do estudo.

### **3.4 O local da pesquisa e a caracterização da comunidade escolar**

A pesquisa aqui apresentada teve como contexto três escolas públicas de um município no interior do estado de São Paulo, na região sudeste da cidade.

De acordo com o último censo e informações obtidas a partir do site oficial do município, a cidade tem uma população aproximada de duzentos e setenta mil habitantes, a rede de ensino possui 109 escolas públicas, destas 77 são escolas municipais, sendo 17 Centros Infantis (CI), 19 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 40 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF); as demais são escolas estaduais e oferecem além do ensino fundamental também alguns cursos técnicos. Na

Educação Infantil são atendidos em média 6.000 alunos. Mesmo com um número expressivo de alunos atendidos na educação infantil, observa-se na cidade uma demanda para esse nível de educação, pois há um fila de espera de pelo menos três mil crianças aguardando vaga para educação infantil, principalmente para a faixa etária de 0 a três anos, cujo atendimento é realizado nos centros infantis.

A seleção das escolas participantes deste estudo foi realizada a partir de alguns critérios: fator de conveniência, pois as referidas unidades de ensino ficam na mesma região em que atua profissionalmente, e pelo fato de que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC nessas escolas concentram um número maior de professores da Educação Infantil.

As escolas envolvidas nesta pesquisa estão localizadas em bairros vizinhos, situados na região periférica da cidade. A inclusão das escolas no estudo ocorreu com autorização de cada direção, ciente do objetivo do estudo e dos procedimentos para a coleta de dados. Essas comunidades escolares, de acordo com o Plano Gestor, caracterizam-se pela presença de crianças de famílias carentes, de diferentes configurações familiares, pois muitas dessas famílias são constituídas e mantidas apenas por mães e avós.

Estas escolas atendem ao ensino fundamental e à educação infantil, sendo o segundo o nível no qual foi realizado o estudo. O número de professores que trabalham em cada unidade escolar varia entre oito e doze professores na educação infantil, chegando a trinta e dois docentes considerando os professores de ensino fundamental e especialistas (os professores de artes e educação física), porém para coleta de dados o estudo contou com a contribuição apenas dos professores titulares da educação infantil, que inicialmente seriam quinze professores envolvidos. Foi solicitada autorização formal para realização da pesquisa junto à direção das escolas, conforme documentos assinados pelos diretores das unidades escolares.

Em relação ao atendimento para a educação infantil, o sistema municipal de ensino, se respalda na lei, em especial nas DCNEN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e nas DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, pois o reconhecimento da Educação Infantil como direito social das crianças e dever do estado, afirmado na Constituição Federal de 1988, é fruto de uma longa batalha que envolveu diferentes setores da sociedade, principalmente os movimentos das mulheres, dos

trabalhadores, educadores e de todo processo de redemocratização do país. Neste sentido, gerou-se na rede de ensino intensas discussões sobre o que é educação infantil e que práticas pedagógicas devem ser adotadas para mediar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças atendidas nestes espaços coletivos que atendem ao nível de ensino aqui referido.

Percebe-se que o debate mais intenso gira em torno de como orientar o trabalho com as crianças da educação infantil, de 0 até 3 anos em creches e como assegurar práticas pedagógicas com as crianças de 4 e 5 anos, atendidas na pré-escola (etapas I e II da educação infantil - conforme as novas nomenclaturas adotadas no município) que garantam a continuidade na aprendizagem e no desenvolvimento desse público, observando-se que este atendimento não deve antecipar os conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

A fim de orientar essas concepções e práticas, o Ministério da Educação - MEC lançou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As Diretrizes apresentam a concepção de Educação Infantil vigente e estabelecem os princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas desse nível, ou ciclo de ensino.

É a partir das Diretrizes Curriculares que a rede municipal de ensino em questão organiza as formações para nortear o trabalho que os professores realizam nas unidades escolares. Pois, este documento, em seus objetivos afirma que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2010, p. 10).

Considerando ainda que “... além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema” segundo as DCNEI (BRASIL, 2010, p11).

Ainda em consonância com o documento citado acima, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras. Neste sentido, justificam-se também as questões propostas aos professores que contemplam a temática.

### **3.5 Os participantes da pesquisa**

A inclusão dos professores como participantes desta pesquisa foi pautada nos seguintes critérios: atuarem na Educação Infantil nas escolas selecionadas como local de estudo, aceitarem formalmente sua participação segundo termo de consentimento livre e esclarecido (preenchido por todos os participantes), e estarem presentes no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, conforme combinado previamente com coordenação pedagógica e direção escolar.

A maioria dos professores que trabalham no nível de educação infantil são efetivos na rede municipal, ou seja, ingressam por meio de concurso público, mas na ausência de professores efetivos, a prefeitura municipal abre processo seletivo para suprir as vagas remanescentes, nos casos de afastamentos e/ou licenças médicas. E a partir da classificação nas provas objetivas e de títulos, os docentes são contratados por um ano, renovando o contrato anualmente, mediante necessidade e novo processo seletivo.

Uma observação constatada é que vários professores que atuam na educação infantil são também professores do ensino fundamental, que acabam dobrando período na mesma escola ou em escolas próximas, para facilitar a locomoção (em virtude do horário/intervalo entre um período e outro) e também pensando na praticidade e no cumprimento do horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC. Fato este também observado quando realizadas as visitas para apresentação e coleta de dados com os professores da educação infantil.

Participaram como sujeitos colaboradores desta pesquisa quinze professores titulares de classe da educação infantil, independentemente de serem professores efetivos da rede municipal ou contratados. Entretanto, apenas onze professores devolveram os questionários respondidos, quatro professores não devolveram os questionários.

Visando manter o sigilo em relação à identificação dos docentes participantes deste estudo, os mesmos serão identificados sempre como professores, sem anuência ao gênero e com as siglas P (professor) e numeração de 1 (um) a 11 (onze). Exemplo P-01.

Optou-se em não identificar as unidades escolares por seus respectivos nomes. As mesmas serão representadas pelo mesmo procedimento adotado com os docentes, siglas e números. Exemplo para Unidade Escolar (1) um, utilizaremos a sigla: UE-1, e assim sucessivamente.

As turmas de educação infantil estão com a nomenclatura atual que a rede municipal de ensino adotou nos últimos anos, para turma de quatro anos (antigo pré-I) usa-se a nomenclatura de Etapa I, e para as crianças com cinco anos (antigo pré-II) a denominação atual é de Etapa II da educação infantil, embora nos documentos oficiais usa-se o termo pré-escola ou pré-escolares, para este estudo optei em utilizar a nomenclatura atual adota pela Secretaria Municipal de Educação.

Em relação ao número de alunos de cada professor, oficialmente, em concordância com as DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, ao defini-se que:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2013, p. 91).

Considerando estas definições observa-se que as turmas da educação infantil envolvidas na pesquisa têm em média 15 a 20 alunos por sala, números estes de acordo também com a resolução municipal elaborada pelo Conselho Municipal de Educação, com a participação de vários representantes/membros: da área da educação e outras entidades como Conselho Tutelar e sindicatos ligados área.

Segue Quadro 04 a seguir, traz dados dos docentes envolvidos na pesquisa, com algumas características referentes ao perfil profissional dos mesmos.



**Quadro 4: Perfil dos professores participantes do estudo**

Unidade Escolar	Professor	Idade	Turma	Tempo de Magistério	Formação Acadêmica
UE-01	P-01	30	Etapa I	02	Magistério/ Pedagogia
UE-01	P-02	55	Etapa II	23	Magistério/PEC
UE-01	P-03	42	Etapa II	06	Pedagogia/Letras
UE-01	P-04	46	Etapa I	15	Magistério/Pedagogia
UE-02	P-05	31	Etapa I	08	Magistério / PEC
UE-02	P-06	48	Etapa II	19	Magistério/Normal Superior
UE-02	P-07	34	Etapa II	11	Pedagogia
UE-02	P-08	34	Etapa I	05	Pedagogia/ Educação Especial
UE-03	P-09	28	Etapa I	05	Pedagogia
UE-03	P-10	37	Etapa II	08	Magistério/Pedagogia
UE-03	P-11	31	Etapa I	03	Magistério/Psicologia

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

### 3.6 Instrumento de coleta de dados

Os dados foram coletados por questionário elaborado pela pesquisadora (APÊNDICE 1), entregue aos professores nas unidades escolares no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). O questionário contém 5 (cinco) questões abertas, respondidas por escrito pelos participantes, sobre a temática do estudo. O tempo de resposta variou de acordo com o ritmo de reflexão do professor e de redação das respostas, e teve como prazo máximo de uma semana para devolvê-lo preenchido à pesquisadora.

Segundo Leopard (2001) as indagações de um questionário devem obter informações sobre o problema em si a partir das variáveis existentes no estudo. Ao elaborar os questionários com questões abertas, teve-se por objetivo dar voz aos professores, mesmo que por meio da escrita, para maior abertura de manifestações como relato escrito de experiências e, neste caso, uma forma de expressar o conhecimento em relação à interação professor-aluno e às possíveis relações com resultados na aprendizagem. Com base nas palavras de Rúdio (2001, p. 71) “descrever é narrar o que acontece”, desta forma, um instrumento pertinente para o foco de interesse da pesquisa que está em descobrir o que acontece no âmbito das interações em sala de aula, conhecer melhor o fenômeno procurando interpretá-lo e descrevê-lo relacionando aos resultados da aprendizagem.

A elaboração das questões foi pautada em conceitos sobre interação em sala de aula. Como fatos cotidianos nas salas de aula tomamos como exemplo:

O que acontece numa sala de aula? Obviamente aí acontecem todo tipo de eventos e cada classe possui, de certo modo, suas características únicas e originais. Mesmo assim, pode-se admitir que essas características possuem certa recursividade e certa estabilidade, que se repetem de uma classe a outra. (TARDIF; LESSARD 2013, p. 232).

Quando falamos em interação professor-aluno é complexo medir a proporção dessa interação, porém precisamos voltar nossos olhos para uma análise focada neste aspecto, sobre a interação professor-aluno: o que é e como se faz ou se realiza.

Neste sentido, Morales (1999, p. 18) afirma que “... tudo é relação e comunicação, até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo para eles”.

Nesta lógica, todas as informações fornecidas pelos professores, por meio das respostas dadas/escritas nos questionários foram analisadas com a intenção de constatar o conhecimento dos professores em relação à importância da relação e interação professor aluno, bem como observar questões na organização da escola que, possivelmente, também estejam interferindo na prática pedagógica e concomitantemente, nos resultados da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

### **3.7 Roteiro para realização da pesquisa – as parcerias para o estudo**

Inicialmente foram feitos os primeiros contatos com os responsáveis pela Secretaria de Educação do Município que autorizou a realização da pesquisa, em seguida foram feitos contatos com as direções de escolas de educação infantil para verificar quais demonstrariam interesse em serem parceiras neste estudo.

Após a definição das escolas, as respectivas diretoras também autorizaram formalmente que a pesquisa fosse realizada, e foram combinados quais os dias e horários de trabalho pedagógico coletivo HTPC de cada unidade escolar que poderiam ser disponibilizados para a apresentação do projeto de pesquisa para o corpo docente.

Após agendamento prévio em cada escola, no primeiro dia de contato com os possíveis participantes foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido dos professores para formalizar o aceite dos docentes, em seguida ocorreu a entrega dos questionários a serem respondidos por escrito; e foi combinado com as equipes o prazo de uma semana para devolução dos questionários preenchidos. Entretanto em virtude da demanda de trabalho dos professores, foi necessário retornar às escolas (a pedido de

alguns professores) outras vezes, além do prazo previsto, para pegar de volta os questionários preenchidos.

Além dos questionários, foram solicitadas algumas informações sobre dados individuais dos professores como a idade, tempo de trabalho nas referidas escolas e formação acadêmica.

### **3.8 Procedimentos para análise dos dados**

Para realizar a análise dos dados, sobre as percepções dos professores com relação às interações em sala de aula, expostas por meio das respostas por escrito, realizamos o agrupamento das informações obtidas com base em alguns critérios, ou em categorias. “A palavra categoria, em geral se refere ao conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...] as categorias são empregadas para se estabelecer classificações” (MINAYO, 2001, p.70).

Após a leitura atenta a todas as respostas buscou-se identificar os conceitos presentes nas colocações dos professores e, posteriormente, foi possível atribuir categorias significativas (de sentido) aos dados.

A compreensão sobre o tratamento dos dados coletados neste estudo é a de que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento, ou seja, de olhar atentamente para os dados da pesquisa e de interpretação dos mesmos. Na medida em que estamos tratando da análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação análise, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo (TRIVIÑOS, 1987).

Procurou-se ter a atenção e os cuidados referidos por Minayo (2001) para garantir fidedignidade e interpretação dos dados, tais como entender que há uma ilusão inicial do pesquisador em ver as suas conclusões, à primeira vista, como transparentes, o que poderia mascarar ou simplificar os dados reais; evitar o envolvimento excessivo com os métodos e técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados; e realmente tentar articular as conclusões que podem surgir a partir dos dados com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos.

Contando ainda com a obra de Aguiar e Ozella (2006), que apresentam alguns passos antes de se chegar às categorias propriamente ditas, foram observados pré-

indicadores, indicadores e núcleo de significação, passos estes que incidem num detalhamento das informações, tornando possível realizar a elaboração das categorias de sentido, as quais, nesta pesquisa, foram extraídas e organizadas a partir dos relatos dos professores nas respostas dadas ao questionário. Diante dessa contribuição, consideramos como pré-indicadores as bases teóricas, como indicadores os dados referidos pelos professores participantes, e como núcleo de significação foi possível realizar agrupamentos a partir da proximidade temática, e elaborar categorias para análise dos dados.

### **Levantamento das categorias**

Tendo em vista que as três primeiras questões abordam uma mesma temática, seja solicitando descrição das interações, de características de boas interações com os alunos, seja formulando de sugestões de como melhorar as relações já existentes, todas complementares, foram consideradas de forma conjunta para a elaboração das categorias de análise sobre os processos de interação referidos nos questionamentos. Essa elaboração foi pautada principalmente em Wallon (2008), Vigotski (2008,2010), Galvão (2014), no Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (BRASIL, 2010), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e Educação Infantil (BRASIL, 2013), visto que abordam a relação professor-aluno e a afetividade. Iniciamos com uma pré-categorização, abordando a compreensão dos conceitos e percepções referentes à relação professor-aluno/interação.

No Quadro 5 encontram-se explicitadas as categorias de análise que serão utilizadas para as respostas às três primeiras questões.

#### **Quadro 5: Categorias Relação professor-aluno – dados questões 1, 2 e 3.**

<b>Relação de Proximidade Afetiva</b>	Respostas que envolveram transmissão da sensação de segurança, confiança e respeito para favorecer o relacionamento, questões de afetividade relacionadas à questão orgânica do desenvolvimento humano e das relações sociais do cotidiano.
<b>Relação de Mediação</b>	Respostas que sinalizaram a mediação do professor na promoção de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.
<b>Relação de Mediação apoiada no Conhecimento do professor</b>	Respostas que também sinalizam a mediação do professor na promoção de desenvolvimento do aluno, mas destacaram ser necessário o conhecimento do professor sobre interação, como um pressuposto para desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Em relação, as definições das categorias, observamos que a interpretação dos dados, mesmo com embasamento teórico, passa por uma interpretação pessoal de todo pesquisador, Minayo (2001), nesta lógica, infere-se que os resultados sugerem um posicionamento de parte dos professores pesquisados em consonância com a interpretação da pesquisadora, mas que possivelmente podem ser interpretados de forma diferente, por outro leitor.

Para as demais questões não foram elaboradas categorias de análise por serem dados que complementam a discussão principal sobre a percepção das professoras acerca dos processos de interação, avançando em reflexões sobre os interferentes dessa prática e em sugestões de estratégias para melhorar essas interações em próprias práticas dos professores.

## **Capítulo 4 - O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA**

Neste capítulo será exposto inicialmente algumas observações da pesquisadora no contato com os professores, e em seguida os resultados obtidos segundo análise e discussão das respostas às questões: 1. Como docente, como você descreve sua relação com os alunos na sala de aula? 2. Que características fazem com que um professor seja influente, na questão da interação professor-aluno, que propicie bons resultados na aprendizagem de seus alunos? e 3. Como podemos melhorar e enriquecer nossa relação com os alunos de maneira que nossa tarefa profissional como professores e educadores seja mais eficaz?

### **4.1 - Observações da pesquisadora no contato com os professores**

Neste item encontram-se alguns comentários sobre o contato com os professores e outros agentes escolares, considerados pertinentes por terem contribuído na mediação entre pesquisadora e professores, e favoreceram a organização do tempo e a disponibilização de espaços para os encontros.

#### **4.1.1 – Aceitação da pesquisa**

Conforme já descrito no roteiro de realização da coleta dos dados, as visitas para apresentação da pesquisa e solicitação da colaboração das professoras foram agendadas para o horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC. Em relação a esses agendamentos tivemos alguns imprevistos, visto que as datas iniciais agendadas coincidiram com a semana de entrega do Projeto Político Pedagógico- PPP das escolas municipais junto à Secretaria Municipal de Educação, cujo documento final é realizado no HTPC, assim como sua apresentação para toda equipe e ao Conselho Escolar, por isso houve necessidade de reagendar os encontros.

Houve uma boa aceitação da pesquisa nas unidades escolares envolvidas, aparente nos encontros para apresentação e solicitação da contribuição dos docentes. Alguns professores até demonstraram surpresa com a presença de uma pesquisadora interessada

na participação de professores da educação infantil, alegando observarem um interesse maior de outros pesquisadores, que já passaram pelas respectivas escolas, ser pelas turmas e professores do ensino fundamental.

Entretanto, na devolutiva dos questionários observaram-se dificuldades com sua devolução devidamente preenchidos para a pesquisadora. Houve atrasos e diversos retornos à escola para conseguir os questionários preenchidos. Inclusive, em uma das escolas, a vice-diretora chegou a comentar que os professores daquela unidade preferiam falar a escrever, sugerindo para os próximos estudos (ou caso houvesse necessidade de retornar lá) que fossem realizadas entrevistas, nas quais os docentes colaboram prontamente. O fato é que o registro escrito é, aparentemente, mais perene e pode gerar mais desconforto para os participantes de uma pesquisa, analisarem os dados que oferecem registrados na escrita. Além dessa possibilidade, um outro fator foi apontado pela vice-diretora e declarado verbalmente por duas professoras: todos já tinham muitos papéis para preencherem e lhes faltariam tempo para mais um documento.

Tais observações remetem à questão das muitas atribuições dos professores e à carga horária de trabalho, visto que também observei que mesmo após iniciarmos as reuniões no Horário de Trabalho Pedagógico – HTPC, aos poucos chegavam mais professores, que provavelmente estavam em outras escolas, ou seja, com horários de deslocamento provavelmente muito justos, o que gera atrasos para chegarem às escolas nos horários programados para as reuniões de trabalho pedagógico coletivo.

Em relação às muitas atribuições do professor e à falta de tempo, Tardif e Lessard (2013) as citam como fatores que sobrecarregam os professores. Também as questões burocráticas ocupam tempo, tempo este referido pela professora e usado como argumento para não aceitar mais uma tarefa, o que depois de um dia exaustivo de trabalho (pode ser o caso da professora referida aqui) pode ser considerado “mais um papel para preencher”.

Particularmente, compreendo as professoras que se justificaram, pois realmente são muitos documentos para os docentes preencherem. Realmente a questão burocrática anda consumindo um tempo extenso do trabalho do professor, por exigir informações com finalidades específicas, algumas bastantes extensas e repetitivas, a serem registradas em documentos diversos. Mesmo frente a essas adversidades os questionários foram devolvidos, sendo que dos 15 solicitados, obteve-se o retorno de 11 questionários preenchidos.

Destaco o interesse e comprometimento de uma das professoras que, por motivos particulares, não conseguiu devolver o questionário na data combinada, sugerindo (ela mesma) que eu lhe passasse meu e-mail, pois enviaria as respostas posteriormente e, realmente, dias depois enviou-me um e-mail com as respostas do questionário.

Um detalhe que não posso deixar passar despercebido foi a preocupação com o sigilo das informações oferecidas. Durante as explicações sobre a pesquisa e leitura do termo de consentimento livre e esclarecido era nítida a expressão de maior tranquilidade quando mencionei que os professores não seriam identificados, expliquei que seriam mencionados no trabalho apenas por siglas seguidas de números. Também demonstraram ficar mais à vontade, após a informação de que poderiam desistir da contribuição para pesquisa em qualquer fase da mesma, caso sentissem desconfortáveis com os questionamentos.

#### **4.1.2 – As mudanças e as preocupações dos professores**

Os professores demonstraram preocupação com relação às mudanças ocorridas nos últimos anos, quando o sistema de ensino municipal passou por algumas alterações. Talvez a mais significativa foi relacionada à organização do ensino, com a mudança por duas vezes, nos três últimos anos, do secretário municipal de educação, ocasionando mudanças na organização das escolas, nas formações continuadas, e, obviamente afetando o trabalho dos professores.

Reforçando essa percepção e preocupação dos professores, posso afirmar como coordenadora pedagógica em uma das escolas municipais, que também percebi e senti tais mudanças no cotidiano de trabalho, assim como observei uma inquietação por parte dos professores que tenho contato constantemente durante as formações em que participo.

Embora as mudanças ocorram sempre com a intenção de favorecer à qualidade do ensino, tais fatos acabam ocasionando uma instabilidade geral em todos os envolvidos no sistema de ensino.



## 4.2 Sobre a relação professor-aluno: no cotidiano da sala de aula

Os questionamentos realizados, sobre a temática relação professor-aluno foram norteados pelo pressuposto de que o espaço da sala de aula é o principal espaço no qual se dá a relação professor-aluno, espaço este que ambos, sujeitos centrais dessa pesquisa sobre a relação professor-aluno, passam maior parte do tempo que estão na unidade escolar. É na sala de aula que a maior parte do trabalho pedagógico é realizado. Mesmo considerando que na educação infantil as turmas circulam pelos diferentes espaços das unidades escolares, tendo em vista que esta é uma prerrogativa dentre as orientações nos referenciais para educação infantil, ainda assim, são espaços nos quais a relação professor-aluno são primordiais. Sendo assim, justifica-se a questão de voltar o olhar para as relações estabelecidas nesse ambiente.

Pressupõe-se que os professores responderam às questões 01, 02 e 03 a partir de sua vivência cotidiana com os alunos e da sua rotina de trabalho, ou seja, com base em sua forma de agir e interagir com os alunos. O conteúdo das respostas foi analisado sobre o prisma de três categorias estabelecidas neste estudo, já referidas anteriormente, a saber: Relação de Proximidade Afetiva, Relação de Mediação, Relação de Mediação apoiada no Conhecimento.

As percepções apresentadas pelos professores sobre a relação professor-aluno foram diversas, muitas voltadas para a valorização dessa relação de forma mais maternal, ou seja, a uma Relação de Proximidade Afetiva, como por exemplo:

[...] há grande entrosamento com a professora. A relação é excelente, nos relacionamos de uma forma materna, onde o aprendizado flui muito bem. (P-01)

Ao observar a resposta de P-01, podemos perceber que o professor refere estabelecer um bom relacionamento com seus alunos, pois afirma que a relação é “excelente” e refere ainda que o aprendizado “flui muito bem”, sinalizando que o bom relacionamento pode contribuir com a aprendizagem. É possível observar também um envolvimento afetivo de forma maternal, que se demasiado, nem sempre é tido como benéfico, para alguns estudiosos da área como Saltini (2008) e Arantes (2003). Ao contrário pode ser prejudicial, pode até comprometer a trabalho pedagógico. Porém, sob a ótica da teoria walloniana, nesta resposta o professor dá indícios de que sua relação com os alunos se baseia no componente emocional da afetividade. O que Tardif (2002)

também nomeia como característica do objeto de trabalho de dimensão afetiva, na qual um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, pois quando se trata de seres humanos a relação é de cunho afetivo emocional.

Dentre os professores participantes, alguns ao descreverem a relação professor-aluno, o fizeram de forma bem sucinta, mas nem por isso deixaram de expor o tipo de relação estabelecida.

Uma relação de respeito, confiança e responsabilidade. (P-02)

Um relacionamento fundado na confiança e no respeito. (P-03)

Relação de amizade, respeito mútuo e confiança. (P-06)

Essas três últimas respostas incluem-se também na categoria de Relação de Proximidade Afetiva, visto que os professores as pautam nos valores de respeito e confiança para referirem o tipo de relação estabelecida com os alunos. Ao analisar o trecho “respeito mútuo” torna-se possível inferir que o professor pensa na questão de não só ele ser respeitado, como também considera a criança um ser que deve ser respeitado nessa relação. Uma relação de proximidade, de afeto, porém sem elo direto com as intenções de favorecer o aprendizado da criança, conforme manifestação dos professores nesse momento.

Pode-se também dar destaque para o apontamento de responsabilidade, que configura um peso, no sentido de cumprir com as atribuições da função docente, que são muitas. Talvez isso ocorra segundo a reflexão de Galvão (2014), na qual a partir das teorias pedagógicas de Wallon, porque a escola reflete acerca de suas dimensões sociopolíticas e se apropria realmente de seu papel no movimento de transformação da sociedade, isso recai diretamente sobre o papel dos professores, (embora não estejam nessa tarefa sozinho, isso lhe é incumbido fortemente). Ao que Tardif e Lessard (2013) também aludem como isso ocorre, retomando a questão da responsabilidade:

De certa maneira, cada professor se considera único nas suas relações com os alunos, pois é bem “ele”, esse “si mesmo profissional”, que entra em relação com eles; sua personalidade permite estabelecer o “contato”. Os custos desse investimento pessoal no trabalho – que pode transformar-se, finalmente, em sofrimentos pessoais e dúvidas importantes relacionadas à sua própria personalidade (sou mesmo feito para essa profissão? [...]. Tenho forças para realizar essa profissão?) – Fazem com que o trabalhador se considere pessoalmente responsável pelo seu trabalho... (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 190).

P-07, embora afirme ter boa relação com as crianças, logo em seguida, nos dá pistas sobre a forma como esta relação se estabelece: a imposição do fator “regras” ao declarar que estas precisam ser cumpridas e respeitadas para uma relação “satisfatória”.

Tenho uma boa relação com as crianças. As regras da turma têm que ser cumpridas e respeitadas para que esta relação seja satisfatória. (P-07)

Aqui observamos que P-07 reporta-se a categoria Relação Proximidade, quando menciona que tem boa relação com os alunos, no entanto, fica explícito que esta relação é pautada, aparentemente, na imposição de regras que devem ser cumpridas para garantia da boa relação. Tal afirmação pode ser incluída na categoria Relação de Proximidade Afetiva, pelo fato do professor mencionar ter boa relação com os alunos, porém seu relato demanda atenção ao traçar regras aparentemente rígidas, o que pode ser negativo nas interações. Não podemos julgar o professor, pois não sabemos as condições em que esse professor trabalha, para ter necessidade de ser rígido no estabelecimento das regras e na obrigatoriedade de cumpri-las. Podemos relacionar isso às considerações de Tardif e Lessard (2013) sobre o professor ser responsável por manter a ordem na classe. O que parece ser uma preocupação do professor, citado acima, pode estar pautada sobre emoções e afetos, que precisariam ser dosados, para permitir que o professor sinta suas próprias emoções e temores e consiga ações equilibradas em seu trabalho docente.

A partir do exposto pelo P-07, resta uma dúvida: o que poderia ser interpretado como “relação satisfatória”? E, sem intenção de ironizar, é possível colocar outra indagação: “satisfatória” para quem? Pode-se considerar que a relação professor-aluno precisa realmente ser satisfatória, mas satisfatória para ambas as partes (aluno e professor), para tal pode-se contar com o diálogo e com o conhecimento sobre como construir estratégias para melhorar as relações em sala de aula e conseqüentemente o desenvolvimento e aprendizagem, fatores que podem interferir favoravelmente.

Outras respostas remetem-se às questões afetivas com o argumento de “ser companheiro”.

Como companheiro no processo de aprendizagem. (P-04)

Relação de comprometimento e responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. (P-05)

Essas colocações têm a possibilidade de serem incluídas em duas categorias: Relação de Proximidade e de Mediação. Nas descrições das interações que realizam, P-04 e P-05, dão indícios de percepção afetiva segundo concepção walloniana, pois relacionam a questão do professor “companheiro” e “comprometimento” com a “aprendizagem”, o que podemos relacionar como preocupação com o desenvolvimento da área cognitiva, parecem articular afetividade com o desenvolvimento da criança ao evidenciarem a preocupação com a responsabilidade, ou até assumirem essa preocupação, conforme as palavras de Tardif e Lessard (2013) com o processo de ensino e aprendizagem, porém um pouco distantes de destacar que o professor precisa ter conhecimento de como realizar essa interação para atingir o objetivo de desenvolver o aluno.

Foi possível observar a percepção do professor em relação à importância do seu papel como mediador do desenvolvimento e aprendizagem nas colocações de P-08, na qual também aparece a questão do planejamento, porém, ele deixa claro o objetivo de seu trabalho: desenvolvimento do aluno, apontando claramente a Relação de Mediação apoiada no Conhecimento do professor.

Minha relação com os alunos é de interação, visando não somente o desenvolvimento de um planejamento, mas sim, o desenvolvimento do aluno.  
(P-08)

Essas questões de observar não somente o desenvolvimento do planejamento, mas, também o do aluno, são consideradas como positivas por Galvão (2014) quando refere o papel da escola e a partir dos estudos de Wallon destaca a importância da educação integrar práticas e objetivos planejados para formar o aluno individualmente e para a sociedade.

A relação professor-aluno e sua relação com o foco do trabalho, incluída também a Relação de Mediação apoiada no Conhecimento do professor aparecerem na seguinte colocação, quando também há destaque para a Relação de Proximidade, pautada na emoção, no “ser amigo” do aluno:

Uma relação de amizade, porém sem perder o foco da minha função de ensinar. A relação necessita ser harmoniosa, mas o aluno tem que entender seu papel como aprendiz, obedecendo regrinhas. (P-09)

Inicialmente P-09 sinaliza uma relação de amizade, porém posteriormente destacam-se três aspectos: primeiro a questão da expressão “a relação necessita ser harmoniosa” o que nos inspira a pensar nas expectativas desse professor quanto às formas de interação com os alunos, considerando como um aspecto positivo; o segundo aspecto diz respeito à expressão “sem perder o foco da minha função de ensinar” o que remete à noção de comprometimento, do papel/função docente; o terceiro aspecto reporta a refletir sobre o significado dessa expressão “mas o aluno tem que entender o seu papel como aprendiz, obedecendo as regrinhas”. Há então possibilidades: será que o professor se considera como único transmissor do conhecimento e tem a noção da dimensão do seu papel enquanto professor?; ou ele está voltado neste momento para uma atribuição do papel do aluno como necessário nas interações?; as “regrinhas” surgiram por combinados entre professor e alunos ou foram impostas?; entre outras questões que podem encontrarse no subliminar dessa afirmação.

Ao buscar estabelecer ligação com as colocações do P-09 e tentar responder a algumas destas questões, recorreremos aos estudos de Tardif e Lessard (2013), nos quais há referência sobre as relações multidimensionais, ao compararem o trabalho (função) dos professores com outras funções:

As relações com o objeto são multidimensionais: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, [...] nem sempre é fácil ou mesmo possível destrinchar todas essas relações na atividade cotidiana, elas se sobrepõem e às vezes se confundem: o professor exerce papel de instrutor, mas também educador, representa um substituto à autoridade paterna, mas ao mesmo tempo precisa agir como profissional; tem que agir como adulto responsável e conseguir relações emocionais com as crianças, etc. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 259).

Tais autores também colaboram com as colocações analisadas, com proposições sobre a questão do controle e ordem da sala de aula, considerando que o professor precisa contar com a colaboração do objeto de trabalho (o aluno), seja essa contribuição voluntária ou não. Ressaltam ainda que este profissional nunca tem o controle total dos alunos e que a ausência de controle (parcial ou total), somadas a outras possíveis dificuldades cotidianas da sala de aula, justificam o motivo das queixas de muitos professores sobre as responsabilidades a eles atribuídas e as cobranças sobre o resultado do trabalho.

Conhecer os fatores que podem contribuir com o bom relacionamento entre professor e aluno parece ser um dos fatores determinantes para que o docente obtenha êxitos na prática cotidiana de trabalho em sala de aula.

Procuro sempre ter a melhor relação possível com os alunos, visto que é fator primordial para um bom desenvolvimento das aulas. O professor deve saber falar e ouvir, escutar o aluno, o que traz em sua bagagem. Muitas vezes a indisciplina de alguns alunos acaba dificultando a relação visto que nós professores ficamos estressados, desconcentrados, a excessiva quantidade de alunos em sala também pode atrapalhar a relação entre professor e aluno. (P-10)

Essas colocações também se aproximam da Relação de Mediação apoiada no Conhecimento do professor. É perceptível que P-10 considera como fator importante a forma como se relaciona com os alunos ao abordar a importância de “saber falar, ouvir e escutar o aluno”, em referir preocupações com detalhes que possam “atrapalhar a relação professor e aluno. No entanto, ao citar que essas relações são primordiais para “ bom desenvolvimento das aulas” traz dúvidas sobre o que realmente se refere, pode-se supor que seja o êxito dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado, às expectativas sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, como também pode-se supor uma preocupação com o desenvolvimento da rotina prevista para as aulas. Essas dúvidas encontram-se nas considerações de que: “ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Mas quais são exatamente os objetivos do ensino? ” (TARDIF, 2002, p.125).

Ressalta-se que outros aspectos chamaram atenção nas colocações de P-10, tais como sua aparente preocupação ao expressar que “o professor deve saber falar e ouvir” e “precisa escutar o aluno”, atitudes consideradas como aspectos positivos em consonância à literatura. Tais saberes citados pelo professor remetem aos saberes discutidos por Tardif (2002):

... a arte de educar tem suas raízes no contexto da discussão marcado por interações linguísticas: a educação aqui diz respeito à comunicação e à interação enquanto processo de formação que se expressa atribuída ao discurso dialógico ou retórico [...] como uma atividade de interlocução, de interação linguística onde são testados esse “saber-falar e esse “saber-pensar” [...] Hoje isso é diferente, pois o conceito de interação abrange um leque muito mais amplo de atividades [...] ele se refere a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros. Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros (TARDIF, 2002, p. 165,166).

Em relação aos demais comentários do P-10, observamos seu posicionamento quanto ao reconhecimento e valorização dos saberes do aluno, ao referir “o que traz em sua bagagem” interpretamos aqui sua bagagem cultural, como seus saberes acumulados culturalmente desde o nascimento. Ele também aponta outros fatores que possivelmente interferem na relação professor-aluno com a “indisciplina de alguns alunos” que podem interferir negativamente, como afirma Galvão (2014) “é possível perceber alguns traços comuns às interações c, como a elevação da temperatura emocional e a perda de controle do professor sobre a situação” (p.104).

Sobre esses possíveis conflitos, e retomando o início da fala de P-10, observamos a indisciplina como justificativa (um fator interferente) para a expressão “a melhor relação possível”, ou seja, dá a entender que a qualidade de sua relação com os alunos depende das condições da disciplina ou indisciplina dos mesmos, fato este que para Tardif (2002) está ligado com a questão do controle da turma por parte do professor, visto que os alunos são sujeitos ativos e nem sempre as ações deles estão em harmonia com as ações dos professores. Esse professor também relaciona o fator quantidade e essa “excessiva quantidade de alunos em sala de aula”, sugere à luz dos teóricos Tardif e Lessard (2013), que provavelmente o número excessivo de alunos na sala interfere de forma negativa na relação descrita.

P-11 elaborou uma resposta com inúmeros detalhes para descrever sua percepção de como interage com seus alunos em sala de aula, presentes nas três categorias elaboradas para essa análise.

Sua colocação sobre “trocas, conflitos e afetos” parece relacionar-se com o que Galvão (2014) comenta sobre os impactos das emoções no cotidiano escolar, como algo comum em situações envolvendo professor e aluno.

... uma relação como outra qualquer, no qual acontece a troca, conflitos e afetos. (P-11)

Em sequência nota-se que P-11 destaca a questão da transmissão do conhecimento de elementos do saber científico apropriados por ele, numa preocupação em observar a reação dos alunos no ato de aprender.

Pensando na troca, percebo que “transmito” para eles o que já apropriei desta cultura e do saber científico e os alunos “Transmitem caminhos em que posso delinear a metodologia, ou seja, com suas manifestações cotidianas transparece a forma como gostam de aprender. (P-11)

Ele utiliza uma linguagem próxima da teoria walloniana ao mencionar e descrever que por meio dessa relação estabelecida há trocas. Evidencia essa constatação quando cita “percebo que transmito para eles o que já apropriei desta cultura e do saber científico” demonstra clareza do papel da escola e da função docente, é interessante observar quando argumenta que nessa troca os alunos eles transmitem “caminhos” para realização da sua prática pedagógica, demonstra uma preocupação em saber as formas como as crianças aprendem ou gostam de aprender, aproximando suas percepções da categoria de Relações de Mediação apoiada no Conhecimento do professor. E segue pontuando aspectos relevantes sobre relações de controle.

[...] Quanto aos conflitos, ocorre no campo do controle, como agente organizadora da sala de aula “necessito” controlar do “meu jeito”, porém existem outras pessoas que compõem este lugar “sala de aula”, com isso desejam também organizar da forma como gostariam, neste momento quando não há um consenso em todos os organismos desta sala de aula, há conflitos. Partindo destes “embates” se realiza “nossa relação” também. Percebo que ao considerar estes conflitos ocorre autonomia dos autores do grupo da sala de aula, lembrando que são seres ativos, vivos e significativos... (P-11)

Conforme se pode notar acima, P-11 faz afirmações sobre as relações de controle que se aproximam das ideias de Tardif (2002) de que os alunos são sujeitos ativos. Nesta questão observamos que esse professor apresenta um controle planejado, ao se citar “como agente organizadora da sala” assume também a responsabilidade em manter a ordem na sala, o que nos parece uma preocupação para realização de seu trabalho. Quando relata “do meu jeito” nos dá a sensação de um trabalho solitário, o que Tardif e Lessard (2013) assinalam como uma das características do trabalho docente no interior da sala de aula.

As situações de conflitos são comuns no cotidiano escolar (GALVÃO, 2014) como as expostas por P-11, entretanto, não é possível mapear com exatidão os fatores responsáveis por essas situações, pois, para a autora, cada situação deve ser explicada em seu próprio contexto. Conclui que quanto maior a clareza do professor sobre a relação de antagonismo entre as manifestações de emoção e a atividade intelectual, mais ele terá condições de controlar a manifestação de suas reações emocionais, encontrar caminhos para solucioná-las e agir de forma mais adequada a cada situação.



Outro aspecto que se destaca é a forma como P-11 se refere aos alunos: “seres ativos, vivos e significativos”. Os dados mostram na percepção dos professores - alguns já citados anteriormente - que eles reconhecem a importância da participação ativa do aluno nas relações estabelecidas em sala de aula. Acentuamos ainda a conexão entre as questões de organização do trabalho e as questões afetivas. Conforme as descrições do P-11, estas parecem serem consideradas por ele em sua relação com os alunos no contexto da sala de aula, pois finaliza seu relato enfatizando que age de forma com que as manifestações afetivas não passem despercebidas, o que pode ser interpretado como um conhecimento de aspecto positivo que pode contribuir como o desenvolvimento das crianças, pois conclui descrevendo sua relação com os alunos como uma relação de vínculo professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, no contexto da sala de aula.

Observa-se que poucos professores responderam abordando somente uma das categorias de análise propostas para este estudo. A maioria se emoldurou em duas ou mais categorias, o que pode indicar uma transição nesse nível de consciência talvez como reflexo da heterogeneidade quanto a função da Educação Infantil considerando principalmente a discursividade das concepções. O que já demonstra um resultado positivo quanto ao conhecimento e valorização da relação professor-aluno para desenvolvimento do trabalho docente.

Na categoria Relação de Proximidade Afetiva envolvendo o afeto cotidiano, notamos em alguns momentos que nem sempre está claro para o professor a questão da afetividade, principalmente ao nos reportarmos aos estudos de Wallon, afetividade no sentido amplo do desenvolvimento humano, desde seu nascimento. Há, aparentemente, uma confusão entre ser afetivo e exercer seu trabalho como professor, talvez falte aí um domínio de conhecimento sobre as questões afetivas, e as emoções, visto que:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir por afetividade, tratando-as como termos sinônimos. Toda via, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações (GALVÃO, 2014, p.61).

Sob essa perspectiva, a afetividade é ampla, está além das emoções, do contato, no sentido de carinho e atenção, a abordagem se dá a partir do sentido amplo do termo em consonância com as colocações de Wallon (1975 e 2010), Galvão 2014 e Tardif e Lessard (2013).

A intenção deste estudo foi identificar como os professores referem a interação que têm com seus alunos e qual papel desta em seu trabalho. Dentre os professores pesquisados, vários não se referiram diretamente sobre afetividade em seus relatos, mas por meios de descrições de suas atitudes para com os alunos, quando foi possível notar que a afetividade está presente como componente que favorece o trabalho.

Observa-se que poucos professores foram detalhistas em descrever o tipo de relação estabelecida com os alunos em sala de aula, realizando uma descrição sucinta e objetiva. Circunstância esta que pode ter limitado um pouco as análises das relações. No entanto, por meio dos relatos com maior riqueza de detalhes foi possível conhecer um pouco mais do universo da sala de aula de cada professor aqui abordado, que se propôs a compartilhar um pouco de sua vivência e das relações estabelecidas com as crianças da educação infantil no cotidiano escolar. Além de compartilhar parte dos sonhos e desejos, alegrias e angústias, ora explícitos, ora implícitos nas respostas.

Verifica-se que os professores apresentaram suas diferentes características pessoais, suas peculiaridades, suas emoções e sentimentos que possivelmente podem interferir no trabalho, reforçando o conceito de que são seres únicos, assim como seus alunos, com individualidades que traduzem a caracterização do trabalho do professor, que exige estudos cuidadosos e detalhados: “... ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.141).

#### **4.4 Sobre as características das boas interações em sala de aula e como aprimorá-las**

As respostas para a questão 02 (Que características fazem com que um professor seja influente, na questão da interação professor-aluno, que propicie bons resultados na aprendizagem de seus alunos?) e para a questão 03 (Como podemos melhorar e enriquecer nossa relação com os alunos de maneira que nossa tarefa profissional como professores e educadores seja mais eficaz?) elucidaram, de certa forma, quais características os professores consideram como facilitadoras para que se estabeleçam interações em sala que colaborem com o processo de aprendizagem e como aprimorá-las. A análise das

respostas encontra-se pautada nas mesmas categorias estabelecidas para a questão 1, pois as complementam: Relação de Proximidade Afetiva, Relação de Mediação e Relação de Mediação apoiada no Conhecimento do professor.

Interessante notar que nas repostas para essas questões alguns professores além de apontarem características das interações procuraram justificá-las:

Estabelecendo vínculo afetivo em primeiro lugar para que eles (os alunos) tenham confiança na professora. (P-01)

[...] A partir do momento em que a professora consegue passar segurança aos seus alunos a aprendizagem ocorre de forma mais natural e os resultados são melhores. (P-01)

Os alunos deverão ter confiança no professor e ter uma relação boa para que a aprendizagem tenha bons resultados. O professor deverá ser bastante criativo e criar possibilidades de que essa relação esteja garantida. (P-07)

As repostas de P-01 e P-07, podem ser incluí-las na categoria Relação de Proximidade Afetiva e Mediação, consoante às proposições de Galvão (2014), pois ao estabelecer vínculos afetivos com os alunos, estimular autoestima e autonomia, o professor contribui com seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao afirmar que a afetividade exerce um papel importante nas relações estabelecidas, além de influenciar na: percepção, sentimento, memória, autoestima, pensamento; contribuir para que os alunos expressem suas vontades e ações, ações estas consideradas, pela autora, como componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Segundo os estudos de Wallon (1995 e 2008) e Galvão (2014) a dimensão afetiva está no centro de tudo, tanto do ponto de vista da construção da pessoa e de seu desenvolvimento, quanto em relação do conhecimento. Os autores consideram a afetividade fator fundamental no desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades, suas emoções. Sendo assim, os dados mostram-se próximos das colocações desses autores.

Notamos nas palavras de P-06:

A escola, o professor e a comunidade devem estar unidos, para auxiliar cada vez mais na aprendizagem do aluno, sem trabalho em equipe não conseguiremos alcançar o objetivo, que é a construção do conhecimento. Necessitamos de formação contínua e trabalho em equipe. Devemos nos adaptar às novas tecnologias, envolver o aluno nas atividades, com exemplos práticos e do cotidiano da criança e através do lúdico (P-06).

A percepção sobre a importância de sua função e objetivos do trabalho docente, sua postura vai ao encontro das expectativas em relação às contribuições do professor de educação infantil no desenvolvimento e aprendizagem da criança, respeitando seu ritmo. A esse respeito o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 2010), traz importantes orientações sobre a interação social e autoestima, ao dizer que:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, e um ambiente acolhedor que propicie a confiança e a autoestima [...] as capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros (BRASIL, 2010, p.31, 47).

Favorecer a autonomia da criança é outro fator que faz diferença no desenvolvimento infantil e é no ambiente escolar que em boa medida ela se desenvolve. A partir do citado nas DCNEI (BRASIL, 2013), nos princípios éticos que incidem sobre a valorização da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, cabe às instituições e professores trabalharem de forma a promovê-la por meio das práticas educativas que favoreçam às aprendizagens e fortalecimento dos vínculos afetivos.

As contribuições de P-07, na questão 03, revelam que além do fator de confiança e criatividade, citados anteriormente, aparece também o conhecer os alunos e saber o nível que se encontram para melhorar os processos de interação.

Devemos conhecer nossos alunos, ver em que nível se encontram, respeitá-los e fazer com que nossa relação seja de comum acordo para que tanto o aluno como o professor se sintam satisfeitos. (P-7).

Possivelmente o P-07 aborda a questão dos níveis de aprendizagem para então, interagir de forma que favoreça à aprendizagem, o que Luckesi (2005) aponta como conhecer para intervir e levar os alunos a avançarem na aprendizagem.

Independentemente do nível de ensino, se o professor não souber o ponto de partida do conhecimento de seus alunos, torna-se mais difícil prosseguir na realização das práticas pedagógicas e favorecer à ampliação e aquisição de novos conhecimentos.

P-07 também aborda a satisfação de ambas as partes, que remete a ideia de bem-estar para a criança enquanto se desenvolve e aprende e para o professor, que enquanto trabalha, ensina, interage, o que se pode considerar como uma postura de comprometimento, equilíbrio e respeito. Essas mesmas relações puderam ser percebidas nas respostas dos professores P-04, P-08 e P09.

Conhecer seus alunos, identificando quais facilidade e dificuldade cada um possui. (P-04)

Se aproximando e conhecendo nossos alunos, obtendo informações que nos ajudem a entender como eles aprendem (P-04)

O professor necessita, primeiramente, compreender o aluno em sua integridade. Estar a par de suas dificuldades e situações que possam gerar problemas que venham a interferir em seu aprendizado é primordial. A aprendizagem, como um processo, pode ser afetada por fatores externos a ela e sofrer sequelas e até mesmo barreiras em consequência destes. (P-08)

Hoje vejo que o contato com a família é muito importante para detectar situações que possam favorecer ou bloquear o aprendizado do aluno e esse momento não deve apenas ser para apontar problemas, mas acima de tudo, solucioná-los. (P-08)

Partindo que os educandos são pessoas únicas e diferentes entre si, acredito que a rotina da sala de aula é a mesma, porém o tratamento na relação professor-aluno às vezes se diferencia. Existem alunos com auto regulação já na educação infantil, esse processo tem que ser trabalhado continuamente, por exemplo daí algumas maneiras do trabalho diferenciado. (P-09)

O professor tem que conquistar o aluno. Tem horas para seriedade e horas mais descontraídas. O aluno percebe quando o professor é um intermediador dos conhecimentos e quando o professor age como um "ditador". Essa atitude muito severa do professor algumas vezes "bloqueia" a aprendizagem do aluno, principalmente na educação infantil. (P-09)

Nessas expressões incluídas nas categorias Relação de Proximidade Afetiva e Mediação, considerou-se que os professores se referem à importância de conhecer o aluno para então atuar a favor do desenvolvimento, pois como já vimos ao longo do trabalho, o aluno é o elemento central, o foco do trabalho docente, o que torna imprescindível que o professor tenha conhecimento das características do aluno, isto é, que compreenda o aluno e considere sua bagagem cultural para favorecer a continuidade do desenvolvimento e a aprendizagem efetiva do aluno.

Também destaca-se a alusão ao contato com a família sinalizado por P-08 como forma de melhorar a relação com os alunos, o que vai ao encontro do previsto na DCNEI (BRASIL, 2013) de que o paradigma do desenvolvimento integral da criança nesse momento de sua vida necessita ser compartilhado com as famílias, ajudando-as a

compreenderem como as crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares. Complementa-se ainda no texto a articulação entre direção, professores e comunidade escolar.

Ressalta-se ainda, a expressão utilizada por P-08 “compreender o aluno em sua integridade e diferentes situações”, que, pode ser interpretada como referência às peculiaridades da educação infantil, tais como conhecer o aluno e respeitar seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, o que acaba sendo uma tarefa difícil para o professor quando não conhece realmente o aluno, seu objeto de trabalho. O que Tardif e Lessard (2013) mencionam como heterogeneidade:

Os alunos são heterogêneos. Eles não são todos dotados das mesmas capacidades pessoais e das mesmas possibilidades sociais. Sua flexibilidade, sua capacidade de aprender, suas possibilidades de engajar-se numa tarefa, sua concentração, etc. tudo varia. Esse fenômeno da heterogeneidade da clientela é importante para compreender a docência atualmente, mais e mais confrontada com alunos heterogêneos quanto a sua proveniência social, cultural, étnica e econômica. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 258).

Estes autores ainda proclamam que além de compreender o aluno, o professor para realizar seu trabalho pode usar algumas tecnologias de interação, citam três: a coerção, a autoridade e a persuasão. Quando o professor compreende seu aluno, certamente ele utilizará a tecnologia de interação da persuasão, pois segundo Tardif e Lessard (2013) essa tecnologia consiste na arte de convencer outrem, no caso aqui convencer o aluno, conquistá-lo para realizar um trabalho efetivo, visto que o professor precisa da contribuição do aluno, principalmente quando se trata das crianças pequenas, para realizar seu trabalho com sucesso, ao contrário da coerção e autoridade, que em excesso prejudicam a todos no ambiente escolar,

Para P-09 o acolhimento e o trato com as crianças pequenas parece incomodar, principalmente na expressão do professor “ditador” destacada em sua fala. Este professor também apresenta a percepção de que o aluno da educação infantil já consegue distinguir esse comportamento do docente, e ainda menciona as possíveis sequelas da “atitude muito severa”. Essa colocação de P-09 nos leva a refletir sobre a postura considerada ideal do professor de educação infantil e o conhecimento sobre as

especificidades dessa faixa etária, que são algumas dentre muitas das recomendações do RCNEI (BRASIL, 2010), nas quais há orientações sobre o trabalho do professor para que seja pautado no acolhimento, no diálogo e nas interações cotidianas promotoras da participação ativa da criança em todas as atividades propostas no período que permanecem na instituição escolar.

Ao compreender o aluno, as relações em sala de aula podem se tornar mais produtivas quanto ao fim esperado: o papel da escola na formação do aluno. O trabalho docente caracteriza-se em um conjunto de interações personalizadas com os alunos, para Tardif e Lessard (2013). Agindo assim, os professores tentam obter a participação dos alunos, como sujeitos ativos, cujas ações nem sempre estão em harmonia com as ações do professor (LESSARD, 2002). Nesta lógica, ao compreendê-los, o professor além de contribuir com o processo de formação também pode atender às necessidades específicas de cada aluno.

Uma preocupação sobre a formação do professor parece nas respostas de P-02:

Bem informado sobre o que ensinar e como ensinar e apoio extracurricular (psicólogo, terapeuta, fonoaudiólogo) porque não basta o professor saber o que e como ensinar se os alunos apresentam dificuldades que estão além de suas possibilidades e habilidades como profissional e não faz parte de sua formação. (P-02)

Esta afirmação, incluída na categoria Relação de Mediação com Conhecimento, nos remete às questões curriculares e às práticas pedagógicas adotadas. É interessante observar o posicionamento do professor ao mencionar tais questões que norteiam o trabalho com os alunos, pois estes saberes “o que e como ensinar e como ensinar” são eixos norteadores do trabalho a ser realizado na escola. Sabemos que ensinar e atuar na sala de aula são conhecimentos fundamentais para a concretização do trabalho docente.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, as dificuldades que encontram na assimilação do conteúdo servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (LIBÂNEO, 1994, p.250)

O “como ensinar” na educação infantil implica em uma atenção especial, pois além da construção do conhecimento científico, que contribui e estimula o desenvolvimento da criança em todas as áreas, deve-se destacar a preocupação de contribuir para uma formação plena que envolve desenvolvimento e aprendizagem de forma integrada (GALVÃO, 2014), assim, como é necessário reforçar a relação professor-aluno como um fator inferente no ensino-aprendizagem (TARDIF, 2002). Ainda em relação ao “o que ensinar” não podemos nos esquecer que estamos falando da Educação infantil, sendo assim, devemos considerar que temos conteúdos a serem ensinados, entretanto, os professores não podem se deter de forma demasiada somente a eles, esquecendo-se da interação com o aluno.

P-02, ao referir “...se os alunos apresentam dificuldades...” aponta a questão da heterogeneidade das turmas como um fator interferente nas relações em sala de aula, em acordo com o colocado por Tardif (2002) sobre isso ser algo recorrente na Educação Infantil para o que, muitas vezes, o professor não apresenta o conhecimento e a formação adequada para lidar com essas diversidades presentes em seu cotidiano.

Embora P-02 aponte que o professor não tem formação específica para lidar com algumas dificuldades dos alunos ao requerer o apoio de especialistas para lidar com as diferentes necessidades apresentadas pelos alunos, entra em contradição revelando-se, possivelmente, indiferente às possibilidades de mudanças e melhorias na prática pedagógica:

Sinceramente acho que não tem o que melhorar [...] (P-02)

Nesse relato de P-02, conforme as colocações de Tardif e Lessard (2013), se destaca a suposta angústia por não conseguir o apoio que percebe ser necessário e seu sentimento de aparente desilusão, a ponto de não enxergar e nem apontar possíveis oportunidades de melhorar a relação com os alunos na prática diária.

Outro professor que se reportou à mediação apoiada no conhecimento do professor foi P-03 que inclusive refere envolvimento com a proposta pedagógica:

O professor tem que conhecer bem os seus alunos, estar sempre bem informado, ou seja, atualizado, pois assim conseguirá envolvê-los na proposta pedagógica. Os alunos aprenderão com mais facilidade e se dedicarão mais aos estudos (P-03)



Não devemos apenas transmitir conhecimentos e sim, sermos os mediadores da aprendizagem. Devemos sempre trabalhar com a autoestima do aluno. (P-03)

Pode-se compreender que essas afirmações devem ser enquadradas na Relação de Mediação e Conhecimento. A percepção da demanda de atualização e de usar a criatividade, diante da atual situação escolar com necessidades diversas dos alunos em suas especificidades no contexto da sala de aula, nos remete novamente à questão da heterogeneidade, já apontada por Perrenoud (1993), Tardif e Lessard (2013), como um dos grandes desafios que o professor enfrenta para realizar seu trabalho diariamente.

No entendimento de “ser atualizado”, P-03 presumivelmente se refere às formações, leituras e aos avanços tecnológicos que contribuem com desenvolvimento social, pois, os alunos demonstram curiosidades e necessidades diferenciadas e, se o professor que lida com eles diariamente não estiver atualizado, dificilmente suprirá tal demanda.

P-03 foi o único professor a mencionar a importância de observar as orientações da proposta pedagógica para o envolvimento do aluno nas atividades de forma mais efetiva, expondo a sua consciência de mediador da aprendizagem ao citar sua preocupação em não apenas transmitir conhecimento.

As categorias de Relação de Proximidade Afetiva, Mediação e Conhecimento apareceram nas respostas dos professores P-06, P-10 e P-11:

A escola, o professor e a comunidade devem estar unidos, para auxiliar cada vez mais na aprendizagem do aluno, sem trabalho em equipe não conseguiremos alcançar o objetivo, que é a construção do conhecimento. Necessitamos de formação contínua e trabalho em equipe. Devemos nos adaptar às novas tecnologias, envolver o aluno nas atividades, com exemplos práticos e do cotidiano da criança e através do lúdico. (P-06)

Características afetivas e cognitivas, devendo sempre favorecer a aprendizagem, a convivência e a socialização entre os alunos, além de contribuir com a autoestima do aluno, incentivando-o a realizar as atividades propostas, sempre favorecendo a autonomia do aluno. (P-06)

O professor deve aprimorar constantemente seu trabalho, sempre buscando práticas de acordo como a necessidade da turma, deve também propiciar um clima favorável na relação professor-aluno e na aprendizagem, conhecer também as características dos alunos para preparar uma boa aula e ainda estar sempre em parceria com a coordenação, direção e familiares dos alunos se possível. (P-10)

Penso que em primeiro lugar para oferecer uma educação de qualidade, não ignorar o indivíduo que está a minha frente esperando que o ensine algo. Não

ignorar significa considerá-lo com todas as suas características, diferenças, histórico, etc. A partir disso, enxergando de fato meu aluno, posso oferecer o melhor, pois assim enriqueço formas de ensinar que poderá saciar/ aguçar o aprender. (P-11)

Pela primeira vez aparece a expressão “através do lúdico” referente às práticas pedagógicas, destacada no relato de P-06. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2013) e o RCNEI (BRASIL, 2010) as interações e situações de desenvolvimento e aprendizagem devem ser permeadas e inseridas de forma lúdica e prazerosa conforme especificidade da faixa etária, nos princípios estéticos menciona a necessidade de que “as instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes [...] e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo” (BRASIL, 2010, p.88).

Notamos nas palavras de P-06, P-10 e P-11 a percepção sobre a importância da função e objetivos do trabalho docente. Apresentam postura que vai ao encontro das expectativas em relação às contribuições do professor de educação infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, respeitando seu ritmo. Afirmações essas em acordo com as orientações contidas no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 2010) sobre a interação social e autoestima:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, e um ambiente acolhedor que propicie a confiança e a autoestima [...] as capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros (BRASIL, 2010, p.31, 47).

A oportunidade de se expressar, agir e pensar são requisitos que auxiliam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, portanto, o professor que tem esse conhecimento e se posiciona de forma a contemplar esses momentos durante as aulas, (afirmam os professores pesquisados que se referiram aos momentos de diálogos necessários durante a prática pedagógica) pode não só enriquecer sua relação com os alunos, como também a aprendizagem num todo. Esses requisitos fazem parte das

orientações propostas nas DCNEI (BRASIL, 2013), entre os princípios éticos que incidem sobre a valorização da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum. Tais ações só se tornam concretas se instituições e professores trabalharem de forma a promovê-las por meio das práticas educativas que favoreçam às aprendizagens e fortalecimento dos vínculos afetivos.

É fundamental a conscientização do educador sobre com quem trabalha e como trabalha, por ser ele o mediador que planeja as aulas e organiza os ambientes, conforme especifica DCNEI (BRASIL, 2013). Sobre isso, P-11 assegura:

Penso que cada indivíduo tenha características próprias para ser influente em qualquer função, não há um padrão para isso ocorrer. No meu caso, procuro ser empática com meus alunos, ouvindo e olhando de perto a fim de atender a necessidade de cada um no momento para oferecer a aprendizagem qual almejam paralelo ao currículo. (P-11)

Podemos relacionar as colocações de P-10 e P-11 com os estudos de Tassoni (2008) quando afirma que as situações de interação são positivas para todas áreas do desenvolvimento humano, o atendimento e a atenção individual, olhar e ouvir o aluno permitirá ao professor saber realmente a necessidade de cada aluno, para então realizar as intervenções necessárias. Esses fatos encontram-se em consonância com as proposições de Vigotski (1991), a partir dos conceitos de mediação e internalização, para a construção do conhecimento a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

P-11 demonstra precaução em articular as formas como ocorrem as interações, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com o currículo. “A perspectiva prática sobre o currículo resgata como âmbito de estudo o como se realiza de fato, o que acontece quando se está desenvolvendo” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.51). Para esse autor cabe considerar as condições em que a dinâmica da classe se realiza e demais influências de qualquer agente pessoal, material ou social, que possam impor ou dar valor real ao projeto cultural que se pretende como currículo para a escola. Frisa ainda que nem as intenções nem a prática se realizam de modo separado, mas ambas em interação.

A esse respeito, Gimeno Sacristán (2000), enfatiza o currículo como instrumento de reflexão sobre a própria prática. Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é considerado por ele como um objeto que se constrói num processo de configuração e implantação, bem como de expressões de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação. Para esse autor o currículo é um documento de caráter regulador, a que

os sistemas e instituições estão submetidos. Segundo autor, “... os professores podem atuar em nível individual ou em grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática” (GIMENO SACRISTAN, 2000, p. 105).

Na busca de novas práticas pedagógicas, a fim de enriquecer as aulas, o docente precisa ter a percepção de que a formação continuada é importante, um dos caminhos para melhorar sua atuação em sala, pois assim, poderá pensar em novas práticas como citou P-10, ele precisa ser consciente de que sua postura crítica e reflexiva, que para Perrenoud (2010), Luckesi (2005), ao fazer parte do dia a dia do professor, faz toda diferença no resultado de seu trabalho com os alunos, neste estudo retratamos a educação infantil, porém isso vale independentemente para todos os níveis de ensino.

Observa-se prevalência dos professores que demonstraram percepção da importância da interação professor-aluno. Ainda assim, a fala de alguns professores, denota que sentem sede do conhecimento que os ajude a compreender melhor as crianças e como trabalhar de forma mais eficaz. Eles parecem apresentar disposição para aprender mais a respeito do próprio ofício. Pode-se considerar como um pedido de ajuda por parte de alguns docentes, para outros momentos de desabafo, porém sinalizam também outros fatores que interferem diretamente nessa interação, no trabalho cotidiano na sala de aula.

Como já exposto por Tardif e Lessard (2013), o trabalho do professor repousa sobre as interações com os alunos na realização de sua prática. Parece ser nesse sentido que a maior parte dos professores citou, como formas de melhorar a relação com os alunos, a realização de interações baseadas na afetividade e no diálogo, como protagonistas da prática pedagógica. O que, em boa medida, se encontra nas expectativas de uma educação de qualidade e aprendizagem efetiva, porém, ainda esbarram em alguns percalços para se concretizarem.

Observa-se que as características e formas de melhorar as interações, sob o prisma das teorias walloniana e vigotskiana, tornam-se facilitadores da aprendizagem, alicerçando professores e alunos na construção e ampliação do conhecimento entre as partes envolvidas, oportunizando dessa forma o crescimento mútuo.

De acordo com as exposições dos professores pesquisados, observa-se que eles demonstram estabelecer relações com os conceitos de interação, bem como a necessidade

da mesma para exercerem o trabalho que lhes é atribuído. Para Libâneo, a função precípua da escola é ensinar, desta forma o autor explica que a escola:

[...] se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupo de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) (LIBÂNEO, 1994, p.56).

Nessa lógica, por meio de seus estudos, Vigotski (1991, 2000, 2010) diz que as interações sociais são as alavancas do processo educativo. Para o autor é essencial que as crianças se relacionem, tenham contato com o maior número de pessoas, sejam elas adultos e crianças, inclusive pode se estabelecer com os colegas de classe uma relação de ajuda mútua. Neste sentido, cabe ao professor o papel de ampliar o conhecimento, mas sempre partindo do que cada criança já sabe, com base em suas experiências prévias considerando os conhecimentos dentro e fora da escola. Nota-se esse conhecimento nas colocações dos professores inseridos nas categorias de Relação de mediação e Mediação com apoio no conhecimento do professor.

Em continuidade, ao abordar a questão da reflexão sobre o tipo de interação verificam-se características que eles mesmos (os próprios professores) consideram relevantes para contribuir com as interações e propiciar bons resultados no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Quanto à questão de apontar (ou reconhecer), as próprias características que possam influenciar na interação professor-aluno, no trabalho pedagógico, observamos que responderam timidamente ao questionamento.

As práticas pedagógicas precisam ser intencionais desde a educação infantil, planejadas de forma a favorecerem desenvolvimento, aprendizagem e formação do indivíduo, para cumprir a função social da escola, o que nos parece ser uma tarefa complexa diante de tantas orientações, mudanças, concepções teóricas, modismos na área da educação, entre outros fatores que acabam por induzir o professor a tomar decisões e fazer escolhas que nem sempre favorecem seu trabalho, mas que, diante da realidade cotidiana ele vê como saída.

Isso se destaca especialmente pelo fato de que, projetar o trabalho da escola e da sala de aula comporta escolhas e definição de prioridades, considerando a realidade local e os perfis de seus profissionais, alunos e comunidade (GIOVANNI, 2012).

Nas colocações dos professores pesquisados, embora sejam todos da Educação Infantil, transpareceu pouca preocupação com as especificidades da faixa etária, talvez obscurecida pela preocupação sobre o que e como ensinar. Há orientações sobre isso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2013), apontando que o currículo seja fundamentado nas relações e interações, com a realização de práticas educativas intencionais, que contemplem as experiências concretas da vida cotidiana, para aprendizagem dos conhecimentos produzidos culturalmente, com organização dos espaços, tempos e materiais que favoreçam às interações em atividades diversificadas, pertinentes à faixa etária.

Uma preocupação maior com o que e como ensinar é notada no relato dos professores, colocando-os um pouco distante da responsabilidade na relação com o aluno e a interação que ocorre. Esta aparece atrelada a outros fatores, como exemplo, a organização escolar e participação familiar. É intrigante notar como se posicionam ao lidar com esse assunto. É como se essa interação não dependesse deles próprios e sim de outros fatores apenas. Não se colocam como coadjuvantes da ação docente quando falam das próprias características.

Para finalizarmos as considerações sobre as categorias encontradas nas respostas dos professores sobre interações em sala de aula, na Tabela 1 exposta a seguir, encontramos quantificadas a ocorrência dessas categorias nas repostas à questão 1 (Como docente, como você descreve sua relação com os alunos na sala de aula?), à questão 2 (Que características fazem com que um professor seja influente, na questão da interação professor-aluno, que propicie bons resultados na aprendizagem de seus alunos?) e à questão 3 (Como podemos melhorar e enriquecer nossa relação com os alunos de maneira que nossa tarefa profissional como professores e educadores seja mais eficaz?).

**TABELA 1: Distribuição de respostas dos professores por categorias**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Respostas à questão 1</b> Descrição da relação dos professores com seus alunos	<b>Respostas à questão 2 e 3</b> Características de boas interações com os alunos e bons resultados na aprendizagem, e sugestões de como melhorar essa relação.
<b>Relação de Proximidade Afetiva</b>	5 (P-01, P-02, P-03, P-06; P-07)	1 (P-01)
<b>Relação de Mediação</b>	3 (P-04, P-05, P-09)	6 (P-02, P-03, P-04, P-07, P-08, P-09)
<b>Relação de Mediação Apoiada no Conhecimento do Professor</b>	3 (P-08, P-10, P-11)	4 (P-02, P-06, P-10, P-11)

Fonte: Elaborada pela autora, 2015

Analisando os dados da Tabela 1 é possível perceber que todos os professores referem que as interações em sala de aula devam ser de mediação, ou seja, para favorecer a condução da criança a seu desenvolvimento e para o aprendizado. No entanto, também é perceptível que poucos realmente a compreendam como uma mediação pautada na importância do conhecimento do professor em como estabelecer essas relações. Pode-se também observar que vários professores apontaram na reflexão sobre sua própria prática (questão 1) somente a categoria de proximidade afetiva, e ao relatar características necessárias para uma boa interação e para melhorar as interações (questões 2 e 3) referiram fatores que se encaixaram nas duas outras categorias. Pode-se pressupor que suas práticas estejam distantes das mediações com o conhecimento, embora as tenham referido no questionamento mais teórico. Poucos professores realmente expressaram-se de forma a reconhecer as interações como eixo para as mediações entre o conhecimento do professor e aquele a ser apropriado pelo aluno.

Relacionando os relatos dos professores, com as colocações de Libâneo (1994) cujos estudos mostram que o ato pedagógico pode ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível intrapessoal, como no nível de influência do meio, interação esta necessária para concretização das práticas pedagógicas.

#### **4.5 - Percepção dos professores: sobre as contribuições do HTPC e fatores interferentes nas interações cotidianas**

Nesse item, procuraremos descrever se os professores reconhecem algum tipo de orientação sobre interações em sala de aula durante os HTPC e conhecer a percepção deles sobre os possíveis fatores que podem interferir na relação professor-aluno e na prática pedagógica, além de suas sugestões de estratégias para melhorar sua prática em sala de aula.

Serão então analisadas as respostas às questões 04 (Quais assuntos ou conteúdos tem sido trabalhados no horário de trabalho pedagógico – HTPC?) e 05 (Para você professor (a) que fatores ou motivos interferem (de maneira positiva ou negativa) na sua relação e interação com os alunos durante a realização do trabalho docente? Como ou o que poderia contribuir para melhorar sua prática pedagógica?). Os dados serão comentados fazendo relações com a literatura, sem que tenham sido estabelecidas categorias para esta discussão.

##### **4.5.1 O quê referem os professores sobre os assuntos trabalhados no HTPC**

Embora essa pesquisa não tenha como objetivo analisar diretamente a formação do professor, consideramos identificar se o tema interação professor-aluno encontra-se contemplado na abordagem de formação continuada, durante os horários de HTPC, para conhecer um pouco mais sobre a formação e o ambiente pedagógico que esses professores estão inseridos. Para tanto, inserimos no questionário a questão 4 abordando os assuntos e temas trabalhados no respectivo horário de trabalho pedagógico coletivo. A relação professor-aluno é um tema indicado para ser abordado nas escolas nesse espaço de formação, visto ser componente importante na base da prática pedagógica, sendo assim, nosso foco de análise das respostas à essa questão.

Torna-se importante apontar aqui, que Lessard (2002) enfatiza a importância do diálogo entre os docentes para contribuir com a prática educativa, assim sendo, o momento de HTPC caracteriza-se em momento oportuno para esse diálogo.

Entre os assuntos referidos pelos professores abordados no HTPC encontram-se aqueles relacionados à burocracia presente na organização escolas.



Na maioria das vezes recados burocráticos da direção (P-04)

Avisos da direção e coordenação, avaliações externas (P-05)

Nessas breves colocações desses professores, observa-se o horário de trabalho pedagógico utilizado como horário de organização documental. Embora o HTPC seja concebido como horário de formação e participação coletiva nas atividades configura-se também como um horário de transmissão de recados organizacionais da escola. Os professores se posicionam como expectadores dos avisos inicialmente e referem abordagem de assuntos provavelmente voltados aos índices de desenvolvimento da aprendizagem, quando mencionam avaliações externas. Depreende-se que esses professores sinalizam serem recados importantes e que precisam ser comunicados aos docentes, no entanto, tomam boa parte do HTPC. Aparentemente a questão da demanda burocrática, já citada ao longo do trabalho, parece incomodar os professores inclusive nos momentos de HTPC.

Há presença de uma preocupação, em termos de dedicação do tempo do HTPC voltado praticamente para as turmas do Ensino Fundamental, como citado na caracterização da comunidade escolar, há escolas que atendem tanto a Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental.

Diversos, sempre voltados para o ensino fundamental. (P-02)

Nesses horários são passados os recados gerais e o restante do tempo que sobra, são passados assuntos voltados ao Ensino Fundamental. A Educação Infantil fica muito prejudicada. (P-03)

Especificamente [...] apenas em um dos HTPC foi discutido sobre os conteúdos que devem ser trabalhados na educação infantil, nos outros foi colocado o foco nas avaliações do ensino fundamental. (P-01)

Por meio desses relatos, acima descritos, os docentes sinalizam um descontentamento com a diferenciação apresentada entre pouca abordagem dos assuntos referentes à Educação Infantil e o investimento de um tempo maior do HTPC para tratar dos assuntos do Ensino Fundamental. Talvez a demanda do conteúdo curricular possa explicar essa escolha por parte das equipes que coordenam e organizam o trabalho no horário referido.

P-01, P-02 e P-03 ao sinalizarem o descontentamento por haver pouca discussão nos HTPC sobre o conteúdo para o ensino infantil, nos faz rever as determinações legais

postadas na LDB (BRASIL, 1996) e nas DCNEI (BRASIL, 2013) ao orientarem sobre a elaboração do currículo como um elemento facilitador e norteador das práticas que promovem o desenvolvimento integral da criança desde a educação infantil, e contemplando também a preparação para o ensino fundamental LDB (BRASIL, 1996), assim como é previsto que ocorra a discussão desses assuntos na formação continuada dos professores nos momentos de HTPC.

Esses fatos nos convidam a pensar sobre a relação professor-aluno como elemento necessário para que tal articulação ocorra de forma positiva, principalmente para as crianças, por estarem em período crucial de desenvolvimento humano. Contudo, essa articulação também prevê que não ocorra a antecipação no ensino infantil dos conteúdos a serem trabalhos na etapa do ensino fundamental, para não prejudicar o desenvolvimento das crianças, considerando os estágios ou fases de desenvolvimento de cada indivíduo. Entretanto, não parece ser a realidade descrita pelos professores envolvidos nessa pesquisa, considerando as colocações de P-01, P-02 e P-03

A reflexão sobre a própria prática é inerente ao trabalho do professor, segundo Perrenoud (1999), e que indica resultados melhores se essa reflexão ocorrer de forma compartilhada, incluindo as trocas de experiências, possivelmente os resultados serão melhores. Essa troca entre professores também foi sinalizada por Tardif (2002) como contribuição para a ampliação dos saberes entre os professores, que sentem em fazer essas reflexões com foco no principal objetivo do trabalho docente, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. No entanto, a escola pode apresentar muitos outros objetivos, que embora contribuam com o trabalho do professor, podem dispersar o foco no aluno, como podemos observar nos próximos relatos:

São debatidos e discutidos assuntos referentes ao planejamento escolar, aos alunos e ao currículo. (P-06)

Assuntos diversos, relacionado a organização e ensino na sala de aula da escola. (P-11)

Discussão sobre avaliações aplicadas na escola, troca de experiências sobre atividades realizadas e desenvolvimento dos alunos com dificuldades, sugestões de atividades práticas por parte da coordenação, avisos gerais do centro infantil, vídeos sobre temas voltados a nossa prática, sugestão de textos para leitura. (P-10)

As discussões mencionadas pelos professores parecem contemplar a formação continuada tentando favorecer à troca de experiências e orientar a organização do trabalho

pedagógico, e a evocação sobre as avaliações, que se pode interpretar como busca por resultados. Percebe-se alguma sinalização de que ocorrem “...troca de experiências sobre atividades realizadas e desenvolvimento dos alunos com dificuldades...” (P-10) nas quais a prática docente provavelmente é discutida.

Porém, em contrapartida, observa-se a ausência de menções à discussão sobre o tema interação professor-aluno, do interesse em saber como as crianças estão se desenvolvendo e sobre como professores se sentem em relação ao trabalho realizado. Não foram referidos, explicitamente, o tempo e espaço para os relatos dos professores, salvo no momento das “trocas de experiências”, contudo frisam que se trata de discutir atividades já desenvolvidas. Nota-se uma preocupação maior com o planejamento e currículo, temas importantes para o trabalho na escola, todavia, pouco se foi referido quanto ao estudo da interação professor-aluno que é a base do trabalho pedagógico e que se encontra nas entrelinhas das informações para realizar aplicação das atividades, conteúdos curriculares e avaliações.

As reflexões sobre a própria prática parecem ocorrer de forma ocasional e espontânea, não há indícios de uma programação ou uma ação intencional, ao que Perrenoud (1999) assevera e adverte que a falta de regularidade e de um método adequado pode condenar a reflexão a não produzir efeitos. Para o autor é necessário que o professor abandone a reflexão ocasional e espontânea para se envolver numa prática reflexiva longa e organizada, ou seja, a curiosidade epistemológica deve substituir a curiosidade espontânea, para então fazer sentido a reflexão sobre a prática.

Pensar na prática pedagógica, na interação professor-aluno, é também pensar em uma organização, tanto do tempo quanto do espaço para o aprimoramento da prática pedagógica, concomitantemente com a relação professor-aluno. Planejar a qualidade do trabalho docente, pode e deve ser uma ação prevista pela equipe gestora da escola, essa é uma premissa da origem do HTPC (BRASIL, 2006), sua finalidade é melhorar a prática pedagógica, mediar o trabalho do professor com os alunos, o que consiste também em qualidade na interação professor-aluno.

Perrenoud (1999) afirma que nenhuma situação didática, ou de prática pedagógica está inteiramente sob o controle do professor.

A esse respeito, também Tardif (2002) afirma que “Os alunos são constantemente agentes que reinvestem na situação dos desafios, estratégias, maneiras de ser que vêm de

fora ...” (TARDIF, 2002, p. 101), essas peculiaridades reforçam a importância das trocas entre os pares, as experiências que se acumulam no decorrer da prática, das vivências.

Em reuniões pedagógicas são tratados assuntos relacionados a escola, ao aluno, ao planejamento desenvolvido (elaboração - o que elaborar, como, por que) troca de ideias entre os professores, integração quanto ao desenvolvimento de atividades coletivas, repasse de cursos e palestras pela equipe pedagógica. (P-08)

Assuntos da rotina como planejamento das aulas, projetos da escola, conteúdos e assuntos referentes às eventualidades: reposição de dias do calendário escolar, festas, comportamento de alguns alunos, etc. (P-09)

Nota-se por meio desses relatos que nas escolas em que atuam, há uma organização do horário do HTPC que visa direcionar os assuntos a serem tratados. Pode-se interpretar como uma sinalização da intenção de inteirar o professor da organização escolar e de colaborar com a formação contínua no ambiente de trabalho. Esses professores parecem ter a oportunidade de dialogar entre os pares, um fator positivo para colaborar com a formação continuada. Também apresentam indícios de concomitância entre o trabalho de desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento organizacional da escola, conforme sugerido por Libâneo (2005).

Com as respostas dos professores participantes nesta pesquisa foi possível compreender que os assuntos discutidos no HTPC, referentes à Educação Infantil, necessitam de atenção também nos momentos de formação, visto ser a primeira etapa da Educação Básica conforme LDB (BRASIL,1996) e as DCNEI (BRASIL, 2013). Entretanto, o assunto é pouco colocado em pauta em algumas escolas, segundo relato dos professores.

Embora sem pretensão de comparar os dados referentes aos horários de HTPC, segundo as escolas de ocorrência, nota-se que há divergências sobre os assuntos discutidos nesse horário de trabalho pedagógico coletivo entre as três escolas pesquisadas. Provavelmente isso ocorra devido à autonomia que as escolas têm para organizar o HTPC e reuniões pedagógicas, visto que a Lei 9,394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidencia o estímulo à autonomia das escolas para a organização flexível do currículo e para a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem a aprendizagem. Outra possibilidade é a de que a leitura e interpretação de cada professor seja peculiar, ao responder os questionamentos.

Outro motivo pode estar centrado nas mudanças ocorridas na rede municipal de ensino, que foram frequentes nos últimos anos. Não se pode afirmar julgamento sobre a organização e aproveitamento do tempo e temas tratados, o que demandaria uma análise mais profunda sobre essas formações e foge ao foco dessa pesquisa.

Enfim, observa-se que por meio do HTPC as escolas procuram cumprir a determinação legal, segundo a qual cabe a cada instituição escolar ou sistema de ensino (municipal ou estadual) viabilizar a continuada construção da competência profissional do professor. Mas, as impressões dos professores sinalizaram pouca abordagem da prática em sala de aula, o que se distancia das orientações oficiais para que ocorra a formação, em alguns documentos chamada de “capacitação no ambiente de trabalho”, na qual deve ocorrer associação entre teoria e prática e deve contemplar não apenas as demandas do sistema de ensino, mas também as necessidades, inclusive pessoais, dos trabalhadores na área da educação: “... devem estar garantidas, nos programas de formação continuada, práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e seu desenvolvimento pessoal” (BRASIL, 1999, p. 133).

Relativamente à formação continuada, há nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada dos Professores (BRASIL, 2006) com proposição de políticas efetivas para essa formação, que implicam em garantir a articulação da formação inicial, continuada e profissionalização, envolvendo todos os níveis de ensino. Porém no contexto escolar observa-se que a formação ainda é um desafio, principalmente o equilíbrio entre os níveis de ensino parece ser um processo ainda fragilizado.

Percebe-se, por meio dos relatos, que as relações estabelecidas entre professor-aluno e possivelmente as práticas realizadas nas escolas pesquisadas, estejam muito próximas do Ensino Fundamental, fato esse percebido pela sinalização dos docentes ao responderem à pergunta 4 sobre - assuntos e temas discutidos nos HTPC e reuniões pedagógicas. Talvez o posicionamento de algumas escolas, em dar preferência para trabalhar nos momentos de formação com temas para o Ensino fundamental, esteja possivelmente afetando as interações entre professores e alunos da Educação Infantil, até desestimulando professores.

#### **4.5.2 Opinião dos professores sobre fatores interferentes na prática pedagógica e sugestões de melhorias para relação professor-aluno**

A relação professor-aluno e as práticas pedagógicas são bases para a aprendizagem escolar e decorrem de vários fatores que se encontram presentes na realização das práticas pedagógicas. Há entre eles, os que se relacionam com a adequação das atividades como planejamento, organização escolar e proposta pedagógica, em conformidade com a faixa etária das crianças segundo apontado no RCNEI (BRASIL, 2013). Há também as interações com os alunos, que cobrem diversas manifestações e atitudes, como: físicas, verbais, emocionais, afetivas, cognitivas, morais, entre outras (TARDIF; LESSARD, 2013). Nessa direção, é necessário ampliar o conhecimento sobre essas manifestações e identificar fatores que possam interferir nos processos de interação.

Com objetivo de dar voz aos professores para exporem opiniões sobre esses fatores que podem interferir na aprendizagem e na prática pedagógica foi formulada a questão 5: Para você professor (a) que fatores ou motivos interferem (de maneira positiva ou negativa) na relação e interação com os alunos durante a realização do trabalho docente? Como ou o que poderia contribuir para melhor sua prática pedagógica?

Nas colocações dos professores destaca-se inicialmente a questão da colaboração da família sinalizada como fator interferente, dentre os diversos relatos e posicionamentos dos docentes:

A família é muito importante no processo de ensino/aprendizagem e de uma grande parceria. Por se tratar da educação infantil, especificamente do maternal, algumas famílias não dão importância para o aprendizado, achando que os alunos vão à escola somente para brincar. A desvalorização nesta série age negativamente no trabalho docente, muitas vezes os pais nem mandam os materiais pedidos numa lista resumida, porque não compreendem a importância de se ter materiais para trabalhar. Uma das contribuições para melhorias na prática pedagógica seria a parceria plena com a família, entre outras ... (P-01)

[...] apoio dos pais [...] indisciplina (os pais não impõem limites aos filhos) a não aceitação. (P-03)

[...] A participação da família no processo de aprendizagem também é importante, como a presença nas Reuniões de Pais, o auxílio na realização da lição de casa, projetos de leitura, etc. O professor deve ser um mediador e reflexivo da prática pedagógica, levando o aluno a refletir, incentivando a criatividade. (P-06)

Para minhas interações com os alunos se tornarem satisfatórias gostaria muito da colaboração e interesse dos pais na escola. Se pais fossem presentes na vida

escolar do filho tudo seria de maneira melhor, tanto a minha prática como a própria relação aluno/escola/professor. (P-07)

A participação da família na educação das crianças está formalmente prevista nos documentos legais, como “... a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino [...] nas manifestações culturais LBD (BRASIL, 1996, art.1º) e outras enunciações nas DCNEI (BRASIL, 2013). E, sendo assim, a participação da família pode ser considerada como fator interferente no sentido de contribuir com informações relevantes sobre as crianças para com os professores, que acrescidos dessas informações podem compreender melhor os alunos, sua origem e bagagem cultural, para então encontrar formas de se aproximar, estabelecer uma relação favorável e intervir de forma positiva no desenvolvimento e aprendizagem dos discentes.

Em certa medida, os relatos dos professores condizem com o previsto em lei, o trabalho docente complementa a ação das famílias. Sendo assim, essa relação escola e família é prevista nas orientações e diretrizes curriculares prevendo-se que professores e professoras compreendam essas relações “... como parcerias, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores...” (BRASIL, 2013, p. 92),

A família precisa realmente estar a par de como as crianças se desenvolvem e também podem ser parceiras dos professores fornecendo informações relevantes sobre a especificidade de cada criança. Entretanto, cabe ressaltar que em alguns apontamentos recaem sobre a família a responsabilidade por uma relação professor-aluno que se estabelece em um ambiente no qual ela não está presente, na sala de aula, como por exemplo na resposta de P-07. Não se trata de eximir as famílias da responsabilidade de educar e acompanhar a aprendizagem dos filhos, mas não convém atribuir-lhes uma função que é própria da docência: saber se relacionar com os alunos para realizar o trabalho. No trabalho escolar as relações estabelecidas são atribuições que competem aos docentes e aos demais agentes que se relacionam com a criança nas situações cotidianas escolares.

Talvez seja interessante pensar em formas de comunicação entre família e escola (professores) como menciona P-06, que preconiza a participação da família por exemplo na reunião de pais, como uma parceria. Diferente do posicionamento de P-07, ao justificar que, se “a família fosse presente, a relação com os alunos seria melhor”.

P-01 atribui valor à aproximação entre escola e família do aluno, no entanto, posteriormente, apresenta aparente descontentamento pela falta de reciprocidade dessa valorização por parte dos familiares, quando apresenta queixa sobre alguns pais, por exemplo, ao não enviarem o material escolar, ou o posicionamento de outros pais que consideram a escola apenas como “um lugar para a criança brincar”.

Não foi questionado aos professores sobre a participação e relação estabelecida com os familiares dos alunos, sendo assim, fica a indagação: será que as famílias têm a oportunidade de compreenderem qual é o papel da Educação Infantil nos dias atuais? Uma hipótese de resposta: talvez, por falta de esclarecimento, os pais não atribuam o devido valor à Educação Infantil, ou não tenham conhecimento de que, mesmo brincando, as crianças aprendem, quando se trata de uma brincadeira intencional, dirigida ou até espontânea, podendo-se promover aprendizagem e descobertas conforme orientações da RCNEI (BRASIL, 2010). Contudo, para saber disso os pais (ou responsáveis pelos alunos) precisam ter clareza de como as crianças se desenvolvem e aprendem para possivelmente passarem a compreender e valorizar melhor a Educação Infantil e as práticas pedagógicas adotadas.

A organização escolar precisa ser realizada de forma a contribuir com o trabalho do professor e não dificultar (MARIN, 2013). Segundo afirmações dos professores precisa-se rever alguns arranjos na dimensão organizadora das escolas que facilitem as interações com os alunos nesse ambiente, visto serem eles e os alunos centro do trabalho que realiza a escola.

Nessa lógica, colaborar no acompanhamento da frequência dos alunos e articular formas de que frequentem a escola assiduamente, são fatores que parecem contribuir com o trabalho dos professores, como referem os seguintes professores:

Um problema que percebi é o número de faltas dos alunos, por este motivo, durante a roda da conversa incentivo os mesmos a não faltarem às aulas, além de conversar com os responsáveis pelo aluno sobre os motivos das faltas (P-06)

[...] Maneira positiva e principal, os alunos não faltarem às aulas (P-02)

[...] Negativa: muitas faltas dos alunos, indisciplina (os pais não impõem limites aos filhos) a não aceitação. (P-03)

Possivelmente os professores se preocupam com as faltas dos alunos, por diversos motivos, dentre eles provavelmente por interferir na continuidade dos trabalhos, e na



adaptação das crianças ao ambiente escolar, principalmente quando se trata de crianças pequenas

P-03 sinaliza que além das faltas, o fator indisciplina também interfere na relação com os alunos, porém não se tem mais detalhes sobre o que ele considera indisciplina, ou a que comportamento se refere nesse apontamento. A hipótese inicial é que nessa faixa etária a criança costuma se expressar utilizando-se também dos diversos movimentos motores, e consegue permanecer sentada por curto período, o que pode ser caracterizado por alguns professores como indisciplina, mas, pode muitas vezes ser uma necessidade da faixa etária. Assim como outras manifestações da criança que dependerão do entendimento do professor para interpretá-las como indisciplina ou como comportamento característico da faixa etária.

P-06 parece se importar com as faltas, porém suas estratégias para resolver o problema se destaca dos demais ao mencionar que dialoga com as crianças e com os responsáveis sobre os motivos das faltas. Embora não esteja explícito, subentende-se que procura conscientizá-los da importância da frequência para aprendizagem escolar.

A colaboração da equipe gestora, direção e coordenação, também foram referidas como fatores interferentes por serem responsáveis também pela formação continuada dos docentes nas unidades escolares:

[...] como: formações para o maternal, troca de experiências com colegas e a auto avaliação. (P-01)

[...] apoio da direção e coordenação quando os alunos apresentam dificuldades que nós professores não conseguimos resolver. (P-02)

Para mim a disciplina, a confiança do aluno, a cooperação dos pais e a colaboração da escola, em atender nossos pedidos, de materiais pedagógicos como xerox das atividades, jogos, etc. Tudo isso junto faz com que trabalhem melhor com os alunos, alcançando de maneira positiva as melhores práticas pedagógicas. (P-03)

A prática pedagógica somente é melhorada quando há envolvimento da equipe da escola como um todo. Não podemos "carregar" a sala de aula sozinhos. É necessário a colaboração de todos para que essa prática seja eficaz, seja de qualidade. O professor hoje enfrenta muitas situações conflitantes que interferem em sua prática e isso é preciso ser avaliado pela educação. (P-08)

P-08 faz menção ao que Tardif e Lessard (2013) classificam como trabalho solitário da docência, expondo toda “carga” do professor que não pode contar com apoio

da equipe escolar, mas, embora tendo razão sobre isso, de certa forma isenta o professor das responsabilidades.

P0-3 sinaliza o trabalho cooperativo como fator interferente, inclusive o atendimento nas solicitações de recursos materiais, que Gatti e Barreto (2009) apontam como também importante para suprir as necessidades do corpo docente e discente.

Fatores de ordem burocrática e formação também foram citados:

Em primeiro lugar reduzir a "papelada" que o professor é obrigado a preencher, destinar os HTPCs coletivos para os pares reunirem-se e trocarem experiências, investir nas reais necessidades de recursos e materiais que o professor solicita, enfim permitir a autonomia de cada profissional. (P-04)

Estudar e aprender, faz parte do trabalho do professor. A solicitação de P-04 além de coerente e necessária, é pré-requisito para o aperfeiçoamento constante do professor. O tempo destinado as trocas entres os pares a que se refere como no HTPC deveria ser respeitado, pois afinal é o tempo que resta para esse diálogo. O que Gatti e Barreto (2009) classificam como fatores que contribuem com a formação do corpo docente.

O número de alunos por turma e alunos com dificuldades, que necessitam de intervenções constantes do professor, é um fator interferente na pratica pedagógica:

O excessivo número de alunos em sala de aula acaba prejudicando, além do mais quando temos alunos com dificuldades que necessitam de intervenção constante. Assim os alunos acabam se prejudicando, pois muitas vezes não conseguimos dar um suporte necessário a esse aluno com dificuldade, gerando uma angústia em nós professores. (P-10)

Dar atenção aos alunos é importante e se faz necessário, porém dependendo do número de alunos que o professor tem em sala, essa ação é dificultada. Tardif e Lessard (2013) afirmam que as classes menos numerosas são privilegiadas. Fica evidente nas palavras de P-10 sua preocupação e angústia em não conseguir dar atenção que julga necessária aos alunos. A partir dessa afirmação, entra em contradição a organização do número de crianças por sala, mesmo que seja normatizado por lei, parece ainda não atender a real necessidade de alunos e professores, que acabam por improvisar um atendimento de acordo com as possibilidades reais e não ideais, quantidade essa a qual seria prudente ser estabelecida considerando as necessidades dos alunos, suas dificuldades, valorizando a opinião dos professores para a formação das turmas.

Mesmo não sendo responsável pelo número de alunos matriculados e agrupados em cada sala de aula, nota-se que P-10 se sente responsável, e visivelmente frustrado por

não atender a todos como considera necessário, de acordo com as necessidades, ao afirmar que o aluno acaba sendo prejudicado.

São diversos os saberes docentes que julgamos necessários para a realização do trabalho na escola, assim como:

São vários fatores que interferem na relação com os alunos como apontado na questão 1(um). Gosto extremamente de estar na sala de aula com os alunos, desta troca, afetos, conflitos. Percebo que qualquer momento é proveitoso e utilizado como aprendizagem, mesmo os erros cometidos no cotidiano, quando percebido favorece à prática/experiência como indicador de outras formas de atuar, fazer, agir, ensinar, lidar, conversar etc.... A minha prática pedagógica para melhorar discorre de infinito saberes, penso que nunca uma prática pedagógica está pronta, pois os alunos são uns diferentes dos outros e chegam assim em cada dia/momento/ano. Neste sentido, esta prática pedagógica deve ser refeita, repensada e construída cotidianamente. Como diz a frase: “na educação nem o céu é o limite”. (P-11)

P-11 apresenta a percepção de que o professor é um profissional intelectual, como sinalizam Fullan e Hargreaves (2000) e Tardif (2002), que necessita constantemente aperfeiçoar seu conhecimento sobre os diferentes processos de aprendizagem, compreender que as pessoas são diferentes e aprendem de forma diferente, e com certeza, inclui o professor entre os fatores interferentes nas interações quando refere a própria prática em construção contínua permeada de experiência.

Como pontuado por P-11, a prática pedagógica se realiza a partir de infinitos saberes, ao afirmar que uma prática nunca está pronta, dá indícios da percepção quanto à diversidade que encontra na sala de aula, na singularidade de cada ser com qual age cotidianamente. Demonstra, considerar a diversidade entre os alunos como propulsor para diversificar sua prática. “Contudo, é preciso entender que na ausência de uma base de conhecimentos socialmente reconhecida leva os professores a privilegiarem seus próprios conhecimentos do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 285).

Nesse entendimento, o professor necessita reconhecer que, como pontuado por Barbosa (2011) a simples interação social não é suficiente para promover aprendizagem, mas sim que uma atividade de ensino intencional, planejada e mediada pelo professor pode promover uma aprendizagem efetiva.

Gimeno Sacristán (2000), enfatiza o currículo como instrumento de reflexão sobre a própria prática, desde um enfoque processual ou prático, é considerado por ele como um objeto que se constrói num processo de configuração e implantação, bem como de expressões de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação. Segundo autor, “os professores podem atuar em nível individual ou em grupo que organiza

conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática” (GIMENO SACRISTAN, 2000, p. 105).

As descrições e análises das respostas dos professores demonstraram que foram diversos os apontamentos realizados pelos docentes sobre os fatores interferentes nas relações de interação em sala de aula, porém, observa-se um peso maior sobre a organização do horário de HTPC como requisito pelos professores que almejam aproveitá-lo para troca de experiências, reivindicando inclusive atenção e valorização aos assuntos pertinentes à Educação Infantil, para colaborar na realização das práticas pedagógicas.

A percepção dos professores começa a sinalizar uma resposta positiva aos questionamentos e hipótese aqui propostos, de que a interação entre professor e aluno iniciados a partir das proposições de Vigotski e Wallon, ao afirmarem em suas obras que é na interação com o outro que a criança se desenvolve e aprende. Nesse entendimento, nossa discussão aqui diante das proposições dos professores, vai ao encontro das afirmações dos teóricos, no sentido de que é por meio das interações com e entre outros alunos e com os professores em sala de aula, que as crianças podem avançar no desenvolvimento e se apropriarem tanto do conhecimento culturalmente acumulado, quanto do conhecimento científico.

O entrosamento entre os pares, a equipe gestora e a família também é visto como mais uma forma importante de melhorar não só a interação professor-aluno, mas contemplar melhorias para todos na escola, talvez com um trabalho realizado em equipe, muitos dos conflitos escolares possam ser amenizados. Contribuindo assim, para atingir o objetivo do foco de trabalho escolar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com qualidade. Embora as contribuições desses professores sejam muito pertinentes, pouco se discutiu a relevância do professor refletir sobre a própria prática para fazer pequenas transformações para favorecer melhores interações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre a percepção de professores de como ocorrem as interações em sala de aula (incluindo a própria prática, o conhecimento sobre o tema e seus interferentes e as sugestões de estratégias favorecedoras de melhorias dessas interações) revelou inúmeras informações que de forma nenhuma esgotarão ou elucidarão plenamente o assunto, mas, com certeza contribuirão para a compreensão de como ocorrem essas interações na prática exposta pelos professores.

Quando os professores expuseram suas práticas de interação com os alunos e definiram características favorecedoras dessa interação, parte deles apontou relações somente de proximidade afetiva, outros demonstraram uma percepção de que a forma como se relacionam com os alunos é um componente que contribui para mediação do ensino e aprendizagem. Verificou-se que poucos professores em seus relatos conseguiram demonstrar nos detalhes das respostas, que têm noção da importância de ter conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja relação de mediação com conhecimento, o que se considera indispensável para a realização das interações e práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem dos alunos. Interessante destacar que todas as respostas dos professores, ao referirem quais características contribuem para boas interações, puderam ser classificadas nas categorias Relação de Mediação e Relação de Mediação apoiada no Conhecimento do professor, mesmo aqueles que, na prática relatada, somente apontam a Relação de Proximidade Afetiva, sinalizando que estes professores não aplicam na prática o que sabem na teoria.

Seria interessante que todas respostas obtidas neste estudo pudessem ser incluídas nas três categorias formuladas segundo concepção dos teóricos Wallon e Vigotski, (em estudos que evidenciam a importância das boas interações para o desenvolvimento pleno dos alunos), e das proposições no RCNEI (BRASIL 2010), entre outros documentos que norteiam as práticas na educação infantil: Relação de Proximidade Afetiva, Relação de Mediação e Relação de Mediação apoiada no Conhecimento do professor, pois, espera-se que estas relações estejam presentes de forma integrada na prática pedagógica. Há de se rever algumas posturas e atitudes, ou ainda aprofundar esses temas nas formações continuadas.

Em relação ao conhecimento do professor, quanto às características das interações e à postura do professor para contribuir na promoção do desenvolvimento pleno da criança foram pertinentes às referências ao vínculo afetivo, ao conhecer e compreender o aluno e suas dificuldades, aos aspectos de mediação do aluno com o conhecimento oferecido, e ao diálogo com o aluno.

Consideramos que para ser mediador do conhecimento o professor necessita saber qual é sua função e como desempenhá-la e, evidentemente estar disposto a exercê-la e a buscar aperfeiçoamento constante.

Para tal, não basta o professor adquirir o conhecimento sobre estas questões do ponto de vista teórico, sugere-se que esse conhecimento faça parte na prática de sua rotina de trabalho, de sua postura como de agente ativo no ambiente escolar, como parceiro mais experiente, o que para Luckesi (2005) é o melhor que temos a fazer: acompanhar e nortear o caminho do conhecimento com os alunos em suas aprendizagens, nas ações do cotidiano na sala de aula.

Diante dos relatos de vários assuntos abordados nos HTPC serem distantes da prática pedagógica e em vários momentos voltados para a formação dos professores que trabalham com o ensino fundamental, nota-se a adequada percepção desses professores de que seria interessante a abordagem de temáticas práticas próximas das práticas pedagógicas para Educação Infantil.

A ênfase dada aos conteúdos e às avaliações escolares do Ensino Fundamental nos horários do HTPC é sinalizada nos relatos dos professores da Educação Infantil, que são em menor número nessas reuniões. A preocupação com os resultados escolares em geral parece prejudicar a atenção necessária para a prática pedagógica, deixando em segundo plano os conteúdos que devem ser ensinados, e as relações entre os sujeitos, alunos e professores, que poderiam favorecer as expectativas de desenvolvimento e aprendizagem e tornar o clima na sala de aula, mais agradável e produtivo.

Cabe destacar que na exposição dos fatores que poderiam melhorar as interações em sala de aula, pouco apareceu o posicionamento dos próprios professores como corresponsáveis por essas melhorias. Frequentemente referiram à falta de colaboração dos familiares dos alunos e a falta de colaboração da equipe gestora para que as interações em sala aula melhorassem, no entanto, os professores parecem não compreender que os processos de interação nesse ambiente são sua responsabilidade também.

Tendo em vista que o campo da educação e o tema interação professor-aluno são inesgotáveis, não se pode afirmar que os dados encontrados neste estudo são definitivos, mas eles sinalizam lacunas de orientações sobre a prática em sala de aula e sobre os processos de interação com os alunos.

Orientar melhor os professores sobre as práticas de interações parece ser um desafio a ser enfrentado diante dos inúmeros saberes a serem trabalhados nos horários das formações nas escolas, assim, como em outras instâncias de formação inicial e contínua.

Com certeza, outras pesquisas são necessárias para aprofundar a visão exposta nesse estudo e para ampliar melhor a compreensão de como favorecer os processos de interação em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.26, n.2, p. 222-245, 2006.

ARANTES, V. A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. 215p.

BARBOSA, E. M. As práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos conceitos não-cotidianos na criança pré-escolar. **Práxis Educacional**, v. 8, p. 97-114, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

FULLAN, M, HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre. Artmed, 2000. 278p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 2006. 147p.



GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis. Editora Vozes, 2014. 134p.

GATTI, B. A.; BARRETO E. S.; **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília: Unesco, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B. A.; BARRETO E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. 269p.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Unijuí: UNIJUI, 1998.

GIMENO SACRISTÁN. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

GIOVANNI, L. M. Dificuldades de escolas e professores de educação infantil e ensino fundamental I projetarem seu trabalho no contexto da escola fundamental de nove anos. In: ALMEIDA, M. I.; MARIN A. J.; PIMENTA, S. G. et al. **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. 1ª ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 000107-000120.

LEITE, S. A. S. (Org). **Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2002. 165p.

LEOPARDI, M.T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001. 344p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263p.

\_\_\_\_\_ **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004. 300p.

LIMEIRA. P. M. **Censo Escolar**. Disponível em: <[www.limeira.sp.gov.br](http://www.limeira.sp.gov.br)> Acesso em 09/Ago/2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador. Malabares, 2005. 115p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Cap. 3 p. 25-53 São Paulo. EDU, 1986.

MARIN, A. J. (Org) **Escolas, organizações e ensino**. Araraquara. Junqueira&Marin, 2013. 224p.

MINAYO M.C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis.Vozes, 2001. 115p.

MORALES, P. A relação professor-aluno o que é, como se faz. São Paulo. Edições Loyola, 1999. 169p.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo. Scipione, 1995. 168p.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa. Dom Quixote, 1993. 206p.

\_\_\_\_\_ **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre. Artmed, 1999. 184p.

\_\_\_\_\_ **A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre. Artmed, 2010. 230p.

RÚDIO V. F. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis. Vozes, 2001. 224p.

SALTINI, C. J. P, **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. 152p.

TASSONI, E. C.M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. 2001. 145p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437229&fd=y>

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 296p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437229&fd=y>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis - RJ. Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis – RJ. Vozes, 2013. 317p.

TRIVINÕS, A.N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, 1991. 182p.

\_\_\_\_\_ **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 320p.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194p.

\_\_\_\_\_ **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, 2010. 182p.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. Lisboa: Estampa, 1975. 527p.

\_\_\_\_\_ **Psicologia e educação da infância**. Porto: Estampa, 1995. 324p.

\_\_\_\_\_ **Do ato ao pensamento – ensaio de psicologia comparada**. São Paulo: Vozes, 2008. 224p.

\_\_\_\_\_ **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 208p.

## APÊNDICE A

Questionário - instrumento para coleta de dados (por escrito) dos docentes da educação infantil

1. Como docente, como você descreve sua relação com os alunos na sala de aula?
2. Que características fazem com que um professor seja influente, na questão da interação professor-aluno, que propicie bons resultados na aprendizagem de seus alunos?
3. Como podemos melhorar e enriquecer nossa relação com os alunos de maneira que nossa tarefa profissional como professores e educadores seja mais eficaz?
4. Quais assuntos ou conteúdos têm sido trabalhados no horário de trabalho pedagógico coletivo ( HTPC) e nas reuniões pedagógicas?
5. Para você professor (a) que fatores ou motivos interferem (de maneira positiva ou negativa) na sua relação e interação com os alunos durante a realização do trabalho docente? Como ou o que poderia contribuir para melhorar sua prática pedagógica?