

Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)

XXII ENACED – II SIEPEC

Eixo Temático: Educação e Formação de Professores

TRABALHO PEDAGÓGICO E AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hedi Maria Luft

Anelise de Oliveira Rodrigues

Walter Frantz

RESUMO

O trabalho pedagógico engendra a necessidade da interação. A criança aprende e constrói sua identidade por meio das relações e práticas cotidianas que vivencia. Assim, este estudo tem por objetivo refletir sobre interações pautadas na amorosidade, em especial, na convivência entre educador e crianças a fim de compreender e compartilhar saberes no aprimoramento de ações mais humanizadoras na e com a infância. Apresenta-se como problema de estudo a seguinte questão: Como a amorosidade contribui para o fortalecimento de relações mais humanizadoras no contexto da educação infantil? A metodologia baseia-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica. O movimento de análise em relação à hipótese construída indica que a qualidade das interações entre educador e crianças pode ser determinante para a eficácia da prática pedagógica. Conclui-se que as interações pautadas na amorosidade e práticas pedagógicas comprometidas com a construção do conhecimento favorecem a aprendizagem e a construção da humanização.

Palavras-chave: Amorosidade. Educação Infantil. Educadoras e Crianças. Interação Humanizadora.

INTRODUÇÃO

Educação implica conhecimento, sensibilidade e amor com o outro e isso deve ser anunciado e revelado no trabalho pedagógico das escolas. A interação é a capacidade de interagir, compartilhar e, principalmente, conviver com os outros. A interação é aqui entendida, como as formas de relações que se processam, reconhecendo que se desejam interações significativas, humanizadoras. A interação amorosa entre educadoras e crianças em contextos de educação infantil é uma exigência imperativa na formação humana. A amorosidade é um conceito referenciado por Paulo Freire em seus escritos, pois “é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, em simultâneo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p.11), fortalecendo assim, pela docência, a prática da humanização.

Escolheu-se como ponto de reflexão a questão da amorosidade, pois para educar é indispensável reconhecer o outro como sujeito. Além disso, é importante compreender que não é preciso renunciar à rigorosidade científica para ter amorosidade, ou seja, amorosidade não é permissividade. Importa reconhecer que a:

Criança é sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

E por que na educação infantil? Porque se entende que a infância é considerada uma condição da criança. As situações vivenciadas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais vão incidir na caracterização do conceito e definir o espaço que a criança ocupa no tempo denominado, infância.

De acordo com Kuhlmann (1998), por volta de 1960, nos países europeus e, de 1970, no cenário brasileiro, vislumbrou-se uma expansão qualitativa das creches e pré-escolas. Este crescimento foi fortemente influenciado por movimentos populares e pela nova concepção de infância, voltada à proteção e defesa da criança como um sujeito de direitos. No atendimento educacional para o público infantil, até então, predominava o

assistencialismo e práticas compensatórias e discriminatórias. Porém, não se pode dizer que estes espaços eram desprovidos de intenção pedagógica, pelo contrário, imperava uma proposta para pobres, uma pedagogia da submissão, com intentos opressivos, excludentes e vexatórios, cujo objetivo era a permanência do estado das coisas, isto é, não se tinha pretensão de mudanças, os pobres deveriam continuar pobres.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, de 1990, a educação passa a ser compreendida como um direito da criança, desde o seu nascimento e como um dever do Estado. As creches e pré-escolas começam a ser reconhecidas como instituições educacionais. Esta ideia se reforça com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBN em 1996, quando se institui a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Estes termos jurídicos apontam para uma nova forma de pensar a infância e, conseqüentemente, também revelam a educação como um direito da criança e não apenas da família, da mãe, que necessitava um lugar para deixar seus filhos, enquanto desenvolvia suas tarefas laborais. No entanto, não se pode negar o paradoxo existente entre o discurso social e político que confere certa visibilidade e, ao mesmo tempo, ainda revela a opressão a que é submetida grande parte da população infantil. A aprendizagem e a humanização pressupõem processos pedagógicos de cumplicidade, fortalecendo a dimensão do conviver afetivo, na perspectiva freireana, isto é, assumindo que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”. (FREIRE, 1996, p.96). A capacidade de amar tem suas raízes na solidariedade, na sensibilidade e no respeito para com as diferenças. Desse modo, pode-se dizer que educação é produto de conhecimento e amor.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, pautada em pesquisa bibliográfica, efetivada por meio da apreciação detalhada de literaturas e artigos científicos publicados em periódicos eletrônicos. A construção do referencial teórico fundamentou-se principalmente na epistemologia freireana (1987), (1996), (1999) e (2006). Assim como em documentos normativos e textos jurídicos que propiciam suporte necessário para a abordagem do tema proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Acredita-se que um dos meios mais eficazes para acolhimento de crianças em escolas de educação infantil é a interação amorosa pautada pela ludicidade, pela brincadeira, pela convivência. Por vezes, é ali na escola, que a criança recebe, efetivamente, os olhares atentos de aceitação, pois é seu espaço de permanência durante todo dia. As crianças gostam de “brincar” com as letras para expressar sua relação com o mundo. É o jogo da mágica com a realidade. Com esse “brincar” constroem a si mesmas e suas relações com os outros, saindo de si mesmas. Esse é o sentido da educação como base dos processos de aprendizagem: fazer-se sujeito na intersubjetividade. Educação, conhecimento, liberdade e encontro com o outro são os *pilares* sobre os quais a vida vai acontecer. Sempre que isso é impedido de acontecer ou rompido, começa a alienação, a colonização do *mundo da vida*, segundo conceito habermasiano. Constitui-se a base à tirania. Certamente, um dos grandes desafios dos pedagogos é contribuir para que Auschwitz não se repita, conforme Theodor Adorno advertiu em 1965. Não podemos esquecer que Auschwitz é uma construção, acima de tudo, que acontece nas relações do ódio ao outro. Assim, conhecimentos e amorosidade deve ser o suporte pedagógico da educação infantil, quando começa a “grande e ampla” relação com o mundo.

A aprendizagem implica três dimensões fundamentais: cognitiva, emocional e social. A escola é desafiada a incorporar em suas práticas essas três dimensões. Afirma Oskar Negt (2002): apenas quando a base emocional de crianças e jovens e certa densidade de comunicação estiver assegurada, transforma-se sua curiosidade original e necessidade de aprendizagem das crianças em vontade de ter aulas. Mais que de aspectos técnicos, a aprendizagem depende de ambientes emocionais e sociais. Isso é importante reconhecer, pois, apenas quando a estrutura emocional estiver assegurada, a criança ativa suas disposições originais de curiosidade e de necessidades de aprendizagem.

Na compreensão de Henry Giroux (1997), a docência não pode ser reduzida apenas a um notório saber, ao ensino de conteúdo. Precisa contribuir à constituição de sujeitos críticos em relação ao mundo que habitam, pelo caminho do conhecimento e da ciência. Sem dúvida isso é indiscutível e inerente à docência.

Entretanto, ser educadora carrega em si algo mais do que isso: impõe uma responsabilidade pedagógica em relação a quem vem à escola, especialmente, em tempos

de mudanças nos espaços de vida das crianças como são os espaços da família hoje. A escola está desafiada a acolher vidas em sua pluralidade. E isso não é fácil e não existem receitas para isso. Isso decorre dos sentidos de vida e da sociedade que queremos para viver. A responsabilidade pedagógica implica qualificação profissional e ética, sabendo que a escola, hoje, não é o único lugar de ensino e aprendizagem. Mas deveria ser um lugar privilegiado de encontro entre gerações para construir e reconstruir o mundo pelo caminho da ciência voltada à vida.

Na concepção de Freire a relação entre educador e alunos só se sustenta na amorosidade. Ele nos direciona a pensar amorosidade e educação como elementos intrínsecos, indissociáveis e indispensáveis quando se refere à formação humana. Ainda, define a educação como um “ato de amor”, sem o qual, não é possível a pronúncia verdadeira do mundo. Cabe destacar que a pronúncia acontece através do diálogo, que por sua vez, se constitui como o fundamento do amor “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79–80).

Nesse sentido, um trabalho pedagógico comprometido com a humanização, é uma construção que envolve a ação docente no que se refere ao acolhimento das demandas infantis, em especial, ao trato do diálogo, enquanto escuta e direito a voz. Em uma sociedade adultocêntrica, as vozes infantis são raramente escutadas e consideradas. Desta forma, o trabalho pedagógico na educação infantil, deve preocupar-se com o desenvolvimento integral das crianças e não como instrumento de governo dos corpos e mentes infantis, pautado em práticas bancárias, mecânicas, empobrecidas e sem significado a vida (FREIRE, 1987).

A proposta freireana propõe duas possibilidades: a educação bancária e desumanizadora, que treina os indivíduos para sobreviverem passivamente nesta ambiência regida pelo colonialismo opressor, que reproduz ou reforça a exploração econômica e a dominação política ou uma educação problematizadora cujo objetivo se traduz em ensinar para transformar, potencializando aspectos que culminam em autonomia, criticidade, protagonismo e autoria e vislumbra os sujeitos como agentes ativos na construção ou reconstrução de suas próprias histórias.

Nesta perspectiva se evidencia que a educação não é neutra, ela está a serviço ou dos opressores ou dos oprimidos e pode tanto ser concebida quanto instrumento que humaniza ou ferramenta que domestica e objetifica o humano, o fazendo ser menos. Desta forma, é tão importante, reconhecer no universo da atuação pedagógica, que cada escolha feita em

termos de abordagem de conteúdos, de métodos de ensino sustenta uma concepção e um encaminhamento de proposta de vida e existência. Um processo educativo é imperativo de formação para vida, não há fórmulas, não há regras, mas há opções que devem ser ancoradas em conceitos que favorecem a construção da humanização. Freire (1999, p. 51) afirma que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Assim, é no contexto da educação infantil que, essa forma contextualizada de tornar-se humano com outros seres humanos deve ser privilegiada.

Diante do exposto, podemos afirmar que, em Freire, encontramos possibilidades para uma teorização crítica e eticamente empenhada com a desocultação da realidade, com base em uma filosofia que é vivificada na lógica dialética e centrada na ideia de educar para a transformação do homem e do mundo, pois, é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.

Ele traz à tona o processo de desumanização e humanização na prática educativa e nos conduz a pensar a essência da educação como prática da liberdade em contraposição à teoria da educação bancária, que é antidialógica, centrada no professor e faz do aluno um mero reprodutor. Neste cenário o educando, não questiona e não constrói apenas cópia, executa ordens e dá sequência ao que já está posto, de forma automática e inconsciente. As obras de Freire nos provocam, não só, a conhecer a pedagogia e a educação existente, mas, de forma muito contundente, nos convidam a entender como elas não devem ser.

[...] não é preciso endurecer o porte das crianças, não é preciso pôrcolarinho e gravata na criança para que ela, imbuída de um certo sofrimento, que é o sofrimento do saber, possa aprender. Não. Mas, por outro lado, é preciso não afrouxar para que a criança não se perca apenas no brinquedo, apenas em alegria. Saber é um processo difícil realmente, mas é preciso que a criança perceba que, por ser difícil o próprio processo de estudar se torna bonito. Acho também que seria errado falar ao estudante que há uma compensação de alegria no ato de estudar. O importante é que a criança perceba que o ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo (FREIRE, 2006, p. 58).

Observa-se nas epistemologias de Freire um esforço para tornar a escola mais humana,

mais fraterna, mais afetiva, ela não é um lugar apenas de promoção/produção de conhecimento, mas de formação de pessoas (sejam elas grandes ou pequenas) e esta premissa é um pilar para uma educação voltada à cidadania, a solidariedade e compromissada com a realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amorosidade no contexto do trabalho pedagógico escolar é capaz de potencializar a interação humana, fortalecendo a base da educação humanizadora. Educar é, portanto, a oportunidade de construir conhecimentos que enriquecem a vida. O professor ao orientar a criança, respeitando a cultura, os conhecimentos, favorece as interações que potencializam processos de aprendizagem democráticos essenciais ao desenvolvimento intelectual do ser humano, pois a educação engessada inibe a constituição humana.

Incontestavelmente, ao refletir sobre as interações pautadas na amorosidade, em especial, na convivência entre educador e crianças a fim de compreender e compartilhar saberes no aprimoramento de ações mais humanizadoras na e com a infância, verificou-se que a dimensão da construção do conhecimento pressupõe atitudes de aceitação, solidariedade, respeito o que exemplifica a essência da pedagogia freireana, ou seja, “não há educação sem amor”. (FREIRE, 1999, p. 29), de modo muito especial, num contexto de infância, em que a criança convive com a necessidade de uma presença pedagógica mais intensa e frequente. Contatou-se também que, a amorosidade contribui para o fortalecimento de relações mais humanizadoras no contexto da educação infantil e que as interações entre educador e crianças são determinantes na construção do conhecimento favorecendo a aprendizagem e a construção de vidas mais felizes. Confirma-se assim, a hipótese e reafirma-se ser esse, um compromisso de uma sociedade toda, não apenas da escola.

Engendra-se assim que a infância é espaço-tempo de construção de sujeitos sociais, que necessitam da interação e do cultivo dos valores da humanidade. Tal proposta requer aprender a conviver com o diferente e compromisso com o próprio processo de formação. Um educador amoroso não deixa de ter rigor em sua atuação pedagógica, mas o que o diferencia daquele professor rígido e autoritário é o diálogo, é a apreciação do *que fazer* dos sujeitos aprendentes e da promoção do pensamento autônomo, crítico e criativo. Uma construção feita pela participação, pela liberdade de se dizer e pelo respeito ao outro e a si mesmo como sujeito em construção permanente.

Por fim, o trabalho pedagógico e as interações na educação infantil são fundamentos de reconstrução da sociedade. Uma sociedade que alicerçada na educação amorosa, aberta, libertadora, que não domina o outro, antes, se compromete com o outro interage para que possa ser fonte de uma sociedade em que caibam todos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; **Educação após Auschwitz**.pdf. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090779/mod_resource/content/1. Acesso em: 07. 08. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** – DCNEI. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996, Brasília. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/vi>>. Acesso em: 2 fevereiro 2018.

BRASIL. Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306. Acesso em: 18 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre RS: Mediação, 1998.

NEGT, Oskar. **Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche**. Göttingen: Steidl Verlag, 2002.