

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CENTRO DE ENSINO A DISTÂNCIA/PONTAL DO PARANÁ

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO

PONTAL DO PARANÁ

2005

MARISTELA DE OLIVEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO

Monografia apresentada como requisito parcial do título de Especialista em Inclusão/Educação Especial pelo curso da Universidade Federal do Paraná/DEPSI em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Pontal do Paraná/CEAD.

Orientadora: Prof^ª. Márcia de Sá Guimarães.
Co-orientadora: Prof^ª. Naura Nanci Muniz Santos.

PONTAL DO PARANÁ
2005

“Quando tiramos os rótulos, as etiquetas,
passamos a olhar como da primeira vez, com
olhos novos, mente nova, novo coração. Por que a
criança se maravilha e se encanta com tudo?
Porque ela vê com olhos novos. Vê tudo como se
fosse a primeira vez”.

(Carmem Seib)

SUMÁRIO

RESUMO	5
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO II – A INTERAÇÃO SOCIAL E A VIDA NA ESCOLA	11
CAPÍTULO III – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL	15
CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR OU APRENDER?	24
CAPÍTULO V – A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA NA INSERÇÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA	27
CAPÍTULO VI – IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS: À GUIA DE CONCLUSÃO	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

RESUMO

A sociedade contemporânea, repleta de contínuos apelos que influenciam desde os comportamentos individuais até as condutas coletivas e de massas, exige, a cada dia, maior preparo dos indivíduos para o exercício de seus papéis nos diversos ambientes onde se inserem. Além disso, as exigências atuais do mercado de trabalho também estão bastante distintas daquelas de há alguns anos. Hoje já não basta ter um diploma para ter um emprego; outras aptidões comportamentais são exigidas – capacidades de adaptação, inovação, autonomia, responsabilidade, flexibilidade e mobilidade profissional, dentre as principais. Nesse contexto, a educação e o desenvolvimento infantil têm gerado amplas discussões e investimentos cada vez mais significativos. E este compromisso educacional implica um entrosamento da escola com outros segmentos socializadores da comunidade, especialmente com a família que a elege como o veículo de formação de seu filho. Tópicos relevantes para o processo de inserção social da criança, por meio das ações desenvolvidas na Educação Infantil, foram analisados neste trabalho, evidenciando a seriedade desta etapa da educação e a responsabilidade com que deve ser encarada por todos.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

As relações entre as sociedades estão se estreitando à dimensão de aldeia global. Há tendências em diminuir distâncias e imprimir novo ritmo ao tempo. Enfim, existem infinitas possibilidades de proliferação de fontes de informações.

Esta é a sociedade contemporânea, repleta de contínuos apelos que influenciam desde os comportamentos individuais até as condutas coletivas e de massas.

Na execução de suas tarefas, o educador infantil que souber atuar de maneira coerente, expressar suas idéias e conhecimentos de forma pertinente e reconhecer o valor que todas estas atitudes exercem no cotidiano da prática educacional de acordo com o que se espera na sua atividade específica, poderá influir positiva e significativamente para a evidência da representação social de sua profissão.

A educação não começa na escola. Ela começa muito antes e é influenciada por muitos fatores. Ao longo do seu desenvolvimento físico e intelectual, a criança passa por várias fases nas quais a escola da vida, isto é, o ambiente familiar, as condições sócio-econômicas da família, o lugar onde mora, o acesso aos meios de informação, têm uma importância muito grande (CECCON, OLIVEIRA e OLIVIERA, 1986, p. 86).

A noção de que a etapa decisiva do desenvolvimento é a que antecede a escola obrigatória tem levado um número crescente de estudiosos a propor que a criança seja atendida mais cedo.

A educação e o desenvolvimento infantil têm gerado amplas discussões e investimentos cada vez mais significativos, ao serem considerados assuntos prioritários por diversos segmentos da sociedade – governos, organismos nacionais e internacionais e organizações não-governamentais.

No decorrer da história humana, os ambientes de criação/educação e os recursos educacionais que tornavam possível a evolução da criança, sofreram pouca alteração e mantiveram alto grau de interdependência. Neste sentido, ALVAREZ e DEL RIO (in COLL, PALACIOS E MARCHESI, 1996, p. 202) afirmam que *o acúmulo de conhecimentos – ou cultura – que uma comunidade considerava imprescindíveis para sua sobrevivência e estabilidade era compartilhado e adquirido por todos os membros, no marco das atividades diárias que a comunidade realizava.*

Constata-se, então, que a família desempenhava papel fundamental no desenvolvimento da criança – não somente por garantir sua sobrevivência física, mas porque era dentro dela onde se realizavam as aprendizagens básicas que eram necessárias para o desenvolvimento autônomo dentro da sociedade (aprendizagem do sistema de valores, da linguagem, do controle da impulsividade etc.).

Por diversos mecanismos – modelação, castigos e recompensas, observação, identificação – a família vai burilando as características do indivíduo e, conseqüentemente, possibilitando-lhe as habilidades essenciais para sua inserção no contexto social.

Entretanto, mudanças ocorreram, a partir das transformações que se deram nos modos de produção – partindo de um modelo coletor-agrícola, que perdurou durante milênios, até o modelo industrial, que tem pouco mais de dois séculos de vida – bem como pelo peso relativo dos três terços do ciclo vital – formativo, produtivo e retiro – em momentos distintos da história (ALVAREZ e DEL RIO, *op cit*).

Além disso, as exigências atuais do mercado de trabalho também estão bastante distintas daquelas de há alguns anos. Hoje já não basta ter um diploma para ter um emprego. De acordo com MEDINA (2001), dependendo da função exercida, em maior ou menor grau, outras aptidões comportamentais são exigidas – capacidades de adaptação, inovação, autonomia, responsabilidade, flexibilidade e mobilidade profissional.

Em função das transformações ocorridas nos contextos de desenvolvimento e educação decorrentes de mudanças nos cenários físicos de criação, na atividade comunitária, nas relações sociais, no modelo de mundo e no modelo de homem, outros contextos educacionais tornaram-se necessários e a escola passou a ser um veículo fundamental para a transmissão dos conhecimentos e das habilidades consideradas essenciais para a incorporação da criança à sociedade – *uma nova sociedade que enfatiza cidadania, participação, descentralização, transparência e prestação de contas do que se faz* (MEDINA, *op cit*, p.9).

Entretanto, a escola de qualidade precisa de profissionais preparados, tanto para a aprendizagem como para o desenvolvimento infantil no todo. Isto envolve conhecimentos de pedagogia, de sociologia, de antropologia, de filosofia, história e políticas nacionais para a infância entre outros, apreendendo de modo reflexivo e crítico a realidade objetiva de seu cotidiano, de suas condições de trabalho e as possíveis conseqüências, para si, para as crianças e para a sociedade.

O que se mostra nesta realidade, no entanto, é um cenário denunciado como de reiterado desrespeito para com as políticas de educação infantil implementadas no Brasil.

Segundo CORREA (2003), as condições de infra-estrutura e a formação dos profissionais que trabalham com educação infantil são bastante precárias, com índices um pouco melhores nas regiões Sul e Sudeste do país.

Considerando a atuação de educadores infantis com qualificação e educação formais, mas socialmente uma profissão repleta de informações

eqüidistantes do real poder decisório e participante nas questões de educação e saúde de crianças, esta pesquisa teve por objeto de estudo analisar, de modo reflexivo, as propostas legais e as atribuições das instituições de ensino e dos profissionais que nela lidam com crianças.

Outros objetivos foram buscados, frente à bibliografia especializada, incluindo:

- ❖ Apresentar dados da literatura que identifiquem o nível esperado de qualificação das pessoas responsáveis pela educação de crianças;
- ❖ Analisar as atribuições específicas destes profissionais, comparando-as com os requisitos exigidos para a educação e a saúde em educação infantil;
- ❖ Discutir as principais relações entre família e escola que favorecem a inserção da criança no processo formal de aprendizagem;
- ❖ Levantar possíveis estratégias para aprimorar esse processo de inserção escolar.

Para a execução desta proposta de pesquisa, considerando que o tema abordado exige uma maior compreensão de aspectos do desenvolvimento humano e social, foi empregada a pesquisa bibliográfica, parte integrante da *pesquisa científica* definida, de acordo com DI DOMENICO e CASSETARI (2002, p.10), como *um planejamento refletido e uma investigação de acordo com as regras da metodologia científica. (...) uma das maneiras de preencher lacunas ou dúvidas e de se produzir um conhecimento e, conseqüentemente, propiciar as condições adequadas para a efetivação da reflexão almejada.*

Assim, o trabalho aqui apresentado foi organizado em diversos capítulos, seguindo a estrutura descrita adiante: este primeiro capítulo que trata das noções fundamentais e apresenta os tópicos centrais acerca do tema abordado; o Capítulo II que mostra aspectos relacionados com a interação social e as possibilidades de favorecimento dessa interação dadas pela vida na escola; o Capítulo III apresenta considerações importantes acerca da estrutura e do

funcionamento da educação infantil; o Capítulo IV que estabelece as relações e diversidades existentes entre o brincar e o aprender na escola; o Capítulo V que trata da importância da parceria entre família e escola na educação de crianças e, finalmente, à guisa de conclusão, o Capítulo VI que apresenta as implicações dos tópicos aqui abordados para a prática cotidiana desenvolvida na educação infantil.

CAPÍTULO II

A INTERAÇÃO SOCIAL E A VIDA NA ESCOLA

Para VYGOTSKY (*apud* ALVAREZ e DEL RIO, *op cit*, p. 80), *o fato humano não está garantido por nossa herança genética, por nossa certidão de nascimento, senão que a origem do homem. Ele afirma que a transformação do antropóide em homem – do mesmo modo como a transformação da criança em adulto – se processa a partir das atividades desenvolvidas no grupo e é garantida através do processo social da educação, tomada esta em sentido mais amplo e não somente segundo os modelos escolares da história mais recente.*

O processo de formação das funções superiores, para este autor, ocorre por meio de atividade prática e instrumental, não individual, mas em cooperação ou em interação social, na interatividade entre a criança e os outros.

Em geral, além das funções superiores, as características e processos de personalidade, o autoconceito, as expectativas de conquistas ou de eficácia pessoal, as atribuições e as reações de ansiedade são, em última análise, aprendidos: as experiências da vida e os resultados dos próprios atos contribuem para forjar determinada personalidade (FIERRO, in COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1996).

Neste mesmo sentido, FIERRO (*op cit*, p. 159-160) destaca que

as experiências mais importantes para a aprendizagem e formação da personalidade são as experiências interpessoais, aquelas que se tem com o meio social, com outras pessoas, sobretudo com *pessoas significativas* para nós mesmos: a mãe e a família próxima, nos primeiros anos; os colegas, os professores e outros adultos nos anos escolares.

A concepção de que a personalidade é aprendida traz consigo a consequência de que a escola (e, em geral, as instituições educacionais) e, sobretudo, a família contribuem não somente para a aprendizagem de habilidades de natureza cognitiva, mas também para a aprendizagem de *ser pessoa*, com todas as suas conotações afetivas, interpessoais e morais.

As conquistas e a evolução no processo educacional estão intimamente relacionadas com a motivação que a criança apresenta pelas atividades escolares, a qual muda com a idade, tanto na *forma de enfrentar cognitivamente as tarefas escolares e os padrões de resposta afetiva, como na forma da criança interagir com o seu meio* (TAPIA e GARCIA-CELAY, in COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1996, p. 171).

Ainda de acordo com estes autores, existem algumas transformações evolutivas nos aspectos motivacionais com que os alunos encaram as atividades propostas pela escola, sendo possível verificar que, à medida em que crescem, aparecem com maior frequência e intensidade as *manifestações derrotistas*.

Quando as crianças entram na escola, tendem a enfrentar as situações de aprendizagem com avidez e confiança; o fracasso não costuma causar-lhes problemas emocionais; não parecem preocupar-se pela avaliação externa e parecem estar centradas no processo de realização da tarefa. No primeiro ano de frequência à escola, o único problema que parecem ter é como trabalhar independentemente, estando sua atividade determinada mais pelo desejo de contato com o professor.

Posteriormente, aumenta a frequência de condutas que tendem para a evitação do fracasso – as quais definem o que é conhecido como *desesperança aprendida* – por exemplo, aumenta a quantidade de crianças que nunca se oferecem como voluntárias para responder, que empreendem pouco esforço na realização das tarefas ou que, se têm que escolher entre diferentes tarefas, buscam as mais fáceis ou as mais difíceis.

Tais mudanças comportamentais são acompanhadas de modificações cognitivas que, em parte, determinam a motivação com que os alunos enfrentam as tarefas escolares e costumam ser acompanhadas de mudanças na atuação dos professores – alterações que provavelmente influem nas primeiras e que são, por sua vez, influenciadas por elas. *Assim, a atuação das crianças infere diferentes tipos de respostas por parte dos adultos em geral e dos professores em particular* (TAPIA e GARCIA-CELAY, *op cit*, p. 173).

Da mesma forma que influenciam e são influenciadas pela atuação dos professores, as condutas das crianças se modificam na interação com os colegas, constituindo-se a interação entre iguais e a interação professor-aluno num enfoque educacional com a finalidade de promover aprendizagens significativas, socialização e desenvolvimento.

Nesta mesma linha de pensamento, autores como COLL e COLOMINA (in COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1996, p. 300) destacam a idéia de que

A interação entre os alunos pode incidir de forma decisiva sobre aspectos tais como a aquisição de competências e destrezas sociais, o controle dos impulsos agressivos, o grau de adaptação às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do ponto de vista próprio, o nível de aspiração, o rendimento escolar e o processo de socialização em geral.

Entretanto, não se obtém automaticamente os efeitos favoráveis sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização. Ao contrário, é preciso cuidar, mais que da quantidade, da qualidade das interações entre as crianças.

Para isto, a proposta pedagógica da Educação Infantil deve prever uma relação intrínseca com a pesquisa e o conhecimento existentes acerca de como a criança se desenvolve e aprende, a fim de possibilitar, aos professores, condições adequadas para fomentar o processo educacional e atingir os fins últimos da Educação.

Desta feita, destacou-se, neste capítulo, a importância das experiências vivenciadas na escola como facilitadores de inserção educacional e social da criança, sendo necessário que a instituição educacional preserve a imagem e o destaque social atingido. Para que isto se efetive, de acordo com a Lei 9394/96 e as especificidades da faixa etária de zero a seis anos, as ações de Educação Infantil devem guiar-se pelos princípios gerais e orientações expressas nas considerações apresentadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

O mundo e, conseqüentemente, o Brasil estão mudando num ritmo rápido e vertiginoso – o mercado de trabalho, os costumes e a escola já não são os mesmos; fala-se cada vez mais em cidadania, na preservação da natureza, em educação sexual na escola, entre outros tópicos.

E isso diz respeito diretamente à educação, ou seja, para formar os cidadãos desses novos tempos, os conteúdos e o ensino das disciplinas terão de adaptar-se.

A escola não existe só para preparar os jovens para o mercado de trabalho; ela também deve formar políticos honestos, cidadãos cumpridores de suas obrigações, bons pais e mães, homens e mulheres sem preconceitos.

Isto implica levar em conta o fato de que para que um conhecimento seja aproveitável, quem o aprende deve conseguir identificar sua aplicabilidade às situações da vida cotidiana e ser capaz de reconstruí-lo em seu pensamento a cada vez que necessitar dele.

Mas só é possível reconstruir aquilo que previamente foi construído, ou seja, o conhecimento ou a informação que apenas foi confiada à memória imediata pode não permanecer, por não ter, ainda, um caráter de domínio pessoal.

Isto não significa, de modo algum, que seja descartada a memorização de certos dados necessários, pois também é importante exercitar esta função. Entretanto, ela deve fazer parte de *um contexto, porque os dados descontextualizados carecem de sentido e são esquecidos muito mais*

rapidamente do que no caso de fazerem parte de um conjunto organizado de pensamento, sendo muitos deles inferíveis a partir do conjunto que lhes outorga um significado (MORENO, in BUSQUETS *et al*, 1988, p. 49).

Isto tudo implica em maior pressão sobre os professores, no sentido de criar uma necessidade de atualização constante para acompanhar a produção intensa de novos conhecimentos e a rapidez com que estes conhecimentos e o mundo se transformam.

Inclusive, ao se repensar a educação, deve-se levar em consideração o aspecto do aprender a viver em grupo, uma vez que o campo da produção do conhecimento busca a implementação do trabalho em equipe e do trabalho em rede – mudanças estas com repercussão direta na concepção de formação dos alunos (MEDINA, 2001).

A expansão da Educação Infantil exigida em decorrência das transformações sociais – tais como a crescente urbanização das comunidades, a participação cada vez mais intensiva da mulher no mercado de trabalho e as mudanças ocorridas na estrutura e no funcionamento das famílias – passou a ser um dever do Estado e um direito da criança, destacados na própria Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90, de 13/07/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96, de 20/12/1996).

Neste contexto legal, merecem destaque as proposições da Lei 9394/96, apresentadas como princípios gerais e orientações de ações para a Educação Infantil, mostradas a seguir:

1. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem o dever de atender (cf. LDB, artigo 29).

2. As instituições de Educação Infantil são as *creches* (para as crianças de zero a três anos e onze meses) e as *pré-escolas* (para crianças de quatro a seis anos e onze meses de idade), conforme dispositivo da LDB (artigo 30).
3. A Educação Infantil visa proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências, bem como estimular seu interesse pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade (cf. LDB, artigo 29).
4. Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar, complementando a ação da família e da comunidade.
5. A proposta pedagógica da Educação Infantil deve levar em conta o bem-estar da criança, seu grau de desenvolvimento, a diversidade cultural das populações infantis, os conhecimentos a serem universalizados e o regime de atendimento (tempo integral ou parcial).
6. A avaliação na Educação Infantil, realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, não tem função de promoção e não constitui pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental (cf. LDB, artigo 31).
7. As instituições de Educação Infantil integram o Sistema Municipal de Ensino, o Sistema Estadual de Ensino ou o Sistema Único de Educação Básica (cf. LDB, artigos 10 e 11).
8. Os órgãos responsáveis do respectivo sistema de ensino deverão baixar normas complementares, autorizar, credenciar

e supervisionar os estabelecimentos de Educação Infantil (cf. LDB, artigos 10 e 11).

9. Os docentes da Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal) (cf. LDB, artigo 62).
10. Os Sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas no que diz respeito à formação profissional, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração condigna (cf. LDB, artigos 67, 69, 70).
11. As crianças com necessidades especiais, sempre que possível, em função de suas condições específicas, devem ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas, respeitado o direito a atendimento especializado inclusive por órgão próprio do sistema quando for o caso (cf. LDB, artigo 58).
12. A educação Infantil orienta-se pelos princípios da educação em geral: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre educação escolar e as práticas sociais (cf. LDB, artigo 3º).

São tratadas, assim, nos textos legais, questões importantes referentes à Educação Infantil, tais como aquelas relativas à formação dos profissionais, à educação especial, à avaliação, às competências e diretrizes norteadoras das propostas curriculares, à estrutura e recursos das instituições educacionais e à complementaridade entre essas instituições e a família (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil).

A educação deve adaptar-se às mudanças sociais e econômicas pelas quais o Brasil passa, sendo que os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto, trazem orientações e sugestões para a transformação das práticas na sala de aula, prevendo, inclusive, como indissociáveis os saberes produzidos pela pesquisa e pela prática docente.

Nesta perspectiva, a formulação das propostas pedagógicas para a Educação Infantil deve nortear-se por uma concepção de criança como um ser humano completo – considerando as dimensões afetiva, intelectual, física, moral e social – em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento. Porém, um ser ativo e capaz, um sujeito social e histórico, impulsionado pela motivação de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar níveis progressivos de autonomia frente às condições do meio onde se insere.

Assim, as propostas pedagógicas, de acordo com os documentos oficiais supracitados, devem estar fundamentadas no conhecimento acumulado sobre como a criança se desenvolve e aprende, respondendo às suas necessidades e capacidades e oferecendo experiências diversificadas que possibilitem um desenvolvimento pessoal e social harmonioso, bem como o acesso e a ampliação do universo cultural.

Deverão, ainda, prever condições adequadas relativas à formação de recursos humanos, ao número de crianças por adulto, às formas de agrupamento das crianças, à organização e utilização do espaço, equipamentos e

materiais pedagógicos, à participação da família e da comunidade no processo educacional.

A Educação Infantil abrange o atendimento em creche (para crianças de zero a três anos) e na pré-escola (para crianças de quatro a seis anos). Seu objetivo é propiciar o desenvolvimento das crianças por meio da aplicação de técnicas de estimulação por uma equipe de professores com a participação da família, estimulando as áreas que necessitem de maior reforço e dando ênfase ao desenvolvimento das habilidades e competências sociais, por meio do trabalho em grupo e da recreação.

Corroborando tais afirmações, é preciso levar em conta que a Educação Infantil, conforme explicitado,

Faz parte da Educação Básica; portanto, é uma etapa importante da escolarização. Concorre, assim como o Ensino Fundamental, para a conquista da cidadania plena. Desde muito cedo, o trabalho dos conteúdos deve ser realizado na perspectiva do desenvolvimento de conceitos científicos, dos quais a criança se apropriará gradativamente, objetivando compreender a si mesma e aos outros como agentes sociais (REVISTA INTERATIVA, p. 9).

E, mais, deve empregar *abordagens metodológicas que permitam ao aluno identificar problemas, levantar hipóteses, reunir dados, refletir sobre situações, descobrir e desenvolver soluções comprometidas com a promoção e a proteção da saúde pessoal e coletiva e, principalmente, aplicar os conhecimentos adquiridos* (REVISTA INTERATIVA, p. 9).

Segundo BACHA (s.d.), o essencial a ser ensinado para uma criança é *o desenvolvimento de sua espontaneidade, naturalmente livre, e do seu espírito crítico, naturalmente agudo*. Desta forma, essa criança poderá realizar atividades diversas – tais como ir a qualquer escola, assistir televisão pelo tempo que desejar ou agüentar, enfim, viver qualquer experiência no cotidiano de sua existência, *pois saberá perfeitamente eleger o que é bom para si, sem sofrer repressões ou ameaças, para isso*.

Convém destacar que, nesta etapa da vida escolar, as propostas pedagógicas devem traduzir-se em ações sistemáticas que garantam que todas as relações construídas nas creches e pré-escolas contemplem, simultaneamente, o educar e o cuidar.

Neste sentido, ficam bem claras as determinações preconizadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (v. 1, p. 23):

A instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. (...) Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Nesse sentido, é muito importante que os professores percebam que, muitas vezes, por não saberem como lidar, de forma prática, com as dificuldades e características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, *não levam em conta a situação real dos seus alunos nem colocam em questão sua própria maneira de ensinar* (CECCON, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1986, p. 89).

Por sua vez, ao programar e implementar as ações que envolvem cuidar da criança, de acordo com o mesmo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (*op cit*, p. 25) o educador desta etapa

precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças que, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam

baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. Para cuidar é preciso, antes de tudo estar comprometido com o outro, com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (...) e inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma”.

De acordo com HORN (2002), há uma dicotomia, produzida historicamente, entre pesquisa e prática docente – dicotomia esta que precisa ser mudada, uma vez que não podem estar dissociados – mas intrinsecamente integrados – os atos pedagógicos e o processo de produção de conhecimentos.

Ainda segundo este autor, para legitimar esse processo de integração entre produção de conhecimentos e ato pedagógico, os professores devem mudar suas condutas frente ao processo educacional, incluindo a pesquisa na prática pedagógica. *O mais importante é a pergunta, é a problematização que se faz, não tanto a resposta*, afirma ele.

E, mais, sugere alguns passos a serem seguidos, para que esta proposta transforme-se em uma prática cotidiana:

- ❖ Definir o tema a ser pesquisado;
- ❖ Levantar algumas questões norteadoras;
- ❖ Buscar o conhecimento que já foi produzido sobre o tema;
- ❖ Projetar alguns caminhos para levantar dados/ informações (por exemplo, por meio de entrevistas, observações);
- ❖ Sistematizar os dados obtidos (através de textos, tabelas, gráficos etc.)
- ❖ Socializar esse conhecimento.

Para que isto aconteça, a escola não pode ter um caráter meramente transmissor, devendo repensar as práticas docentes e estruturar as propostas pedagógicas de modo a fomentar uma perspectiva crítica frente ao mundo e ao conhecimento, no processo de formação do aluno, o que significa garantir a integração dos conteúdos *ensinados* com a realidade do dia a dia.

Este capítulo mostrou, de forma específica, os aspectos legais e estruturais da Educação Infantil, bem como as recomendações para a implementação das propostas pedagógicas e das ações do educador infantil. Tais considerações encaminham para outras questões, essencialmente voltadas para as funções primordiais da Educação Infantil – o brincar e o aprender – tratados no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR OU APRENDER?

A oposição entre *a brincadeira* e *a coisa séria* é quase inexistente para a criança pequena: o esforço e a concentração despendidos em atividades lúdicas são similares ao que é despendido para aprender a andar, falar, comer e, mais tarde, ler, escrever, contar.

Neste sentido, os jogos e os brinquedos infantis desempenham um papel muito importante para o desenvolvimento da criança, sendo que, *nessas atividades, as crianças estão realizando importantes operações mentais que concorrem decisivamente para o desenvolvimento cognitivo, além de favorecer a socialização, a linguagem, a motricidade* (REVISTA INTERATIVA, p. 3).

KORITIAK (2001, p. 116) afirma que *a recreação é um chamamento ao tempo e aos espaços disponíveis ao entretenimento e ao universo lúdico na sua diversidade. É momento dinâmico e interessante de produção cultural.*

Para FREIRE (2001, P. 20),

o jogo não constitui a panacéia da educação. Mas, sem ele, perde-se o fio que conduz à criatividade. O ensino escolar não pode se esgotar em si mesmo. Por definição, o que se aprende na escola é para ser exercido fora dela, na vida de cidadão. (...) Portanto, a pedagogia escolar só faria sentido se estivesse intimamente conectada, de um lado, com o mundo fora da escola e, de outro, com o mundo espiritual dos alunos. A escola precisa de pontes entre ela e o mundo, de forma que o conhecimento formado pelo aluno seja significativo para ele, isto é, faça sentido para alguém que também vive fora da escola.

Os valores fazem parte do conhecimento construído pela sociedade – cujo domínio constitui-se uma exigência para a inserção do indivíduo no contexto social e, de acordo com MONCURE (s.d., p. 11), *nossa cultura tem muitos valores complexos e, às vezes, contraditórios. Alguns deles, no entanto, são fundamentais: são valores universais e permanentes, que tornam possível a vida em nossa comunidade, em particular, e no mundo, em geral.*

Ainda com referência ao valores sociais, alguns deles *como o amor, a confiança, o interesse pelos outros, a sinceridade e a generosidade são os elementos primordiais para gerar a sensação de bem-estar que chamamos de auto-estima e constituem uma base da personalidade de cada um, isto é, uma rede de valores e atitudes que enriquece e permite à criança desenvolver suas potencialidades* (REVISTA INTERATIVA, p. 2).

Segundo MEIER (2003)

a escola pode e deve acolher a masculinidade e a feminilidade presentes em todas as crianças, considerar, incentivar e despertar as diferenças. Pode e deve ressaltar o quão são complementares, jamais excludentes. Deve criar um ambiente para permitir que, em cada criança, possa haver um equilíbrio maior entre as características humanas presentes neles e nelas, do acolher e do brigar, do empurrar e do abraçar, do lutar e do unir-se. (...) Pois meninos e meninas carregam em si o masculino e o feminino que só se desenvolvem completa e saudavelmente no exercício das trocas. Muito provavelmente esse crescimento não será mérito da escola, mas, certamente, terá ocorrido com sua contribuição.

Freqüentemente, ocorrem conflitos entre as crianças pequenas, nas situações cotidianas. Porém, mediados pelo adulto, se e quando necessário, também fazem parte do processo de aprendizagem.

Assim, aceitar regras convencionadas nos jogos e as que orientam a vida social são aprendizagens a serem conquistadas e devem ser levadas em consideração na proposta das ações pedagógicas específicas para a Educação Infantil.

KORITIAK (2001, p. 117-118) destaca, ainda, que

≡ recreação. o tempo presente é lugar dos nossos projetos e das nossas aventuras. É momento de expandirmo-nos em todo tipo de expressão e de viver a unidade entre o que sentimos, pensamos e fazemos. Ao mesmo tempo, é oportunidade de experimentarmos desdobramentos de nossa compreensão sobre as coisas, o mundo e as relações, vivendo os requintes de nossa sensibilidade. O momento recreativo também engloba nossas inquietudes diante dos limites que o contexto sociocultural, como um todo, impõe aos nossos sonhos e realizações. Por isso, é enganoso pensar que a vivência recreativa é alienante da problemática sociocultural mais ampla. (...) A criança que brinca fantasia, sonha, aceita desafios e vislumbra possibilidades de desenvolvimento e consegue relacionar-se com seu próprio corpo, com o outro e com o mundo.

Assim, o brincar e o estudar/aprender se fazem claramente associados, configurando-se como uma conduta social, na qual brincar é também estudar e aprender.

Os conceitos sobre o brincar e o aprender puderam ser explicitados, neste capítulo, despertando a necessidade de uma maior reflexão acerca dos papéis desempenhados pela família e pela escola – os quais podem ser analisados a seguir.

CAPÍTULO V

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA NA INSERÇÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA

A socialização é vista como um fator de suma relevância a ser desenvolvido no processo educacional – é importante que a criança compreenda a necessidade de relacionar-se bem com as pessoas próximas a ela, assim como a amplitude das relações em que está inserida – o que significa localizar o foco de atenção em aspectos tais como o exercício da cidadania, o resgate de valores, a pluralidade cultural, o respeito ao meio-ambiente.

Nesta perspectiva, a matéria-prima da Educação é o conhecimento e este se desenvolve por meio da ação e da interação. Desta forma, é preciso que, desde a Educação Infantil, se favoreça a ampliação do saber que a criança possui, mediante a organização de experiências estimulantes, para que suas ações produzam conhecimento, ajudando-as a resolver problemas de seu dia-a-dia (OPET, p. 8).

A família se constitui um contexto de socialização altamente relevante: é o único e/ou principal ambiente no qual a criança cresce nos primeiros anos e são os pais que escolhem o momento e a forma em que se dará a sua transição para outros contextos socializadores (creche, escola, contatos sociais etc.).

Entretanto, não tem um poder absoluto e indefinido sobre a criança; ou seja, nem os pais poderão talhar em seus filhos as características cognitivas, sociais e de personalidade que rigidamente e a priori desejem, nem os traços que caracterizarão a criança ao longo de seu desenvolvimento dever-se-ão exclusivamente às experiências vividas no interior da família (MORENO e CUBERO, in COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1995, p. 190) – uma vez que certas

características podem estar ao menos parcialmente definidas quando a criança nasce.

Outros contextos socializadores (escola, vizinhança, igreja), a partir do momento em que a criança tenha acesso a eles, influem sobre ela de forma paralela à ação dos pais e a própria família é influenciada por um conjunto de fatores que condicionam e determinam seu funcionamento, estando sujeita, enquanto instituição, a mudanças as mais diversas.

MORENO e CUBERO (*op cit*, p.198) destacam, ainda, que *embora a família constitua em um primeiro momento o meio de desenvolvimento mais imediato para a criança, a escola transforma-se logo em um importante contexto de socialização.*

Porém, com características bastante diferenciadas daquela, especialmente pela presença de atividades descontextualizadas em contrapartida com atividades inseridas na vida cotidiana da família; pela finalidade e sentido a longo prazo, enquanto na família as conseqüências práticas são imediatas; e pelo fato de que as relações e oportunidades de interação com o adulto são mais escassas (GREENFIELD e LAVE, 1982, *apud* MORENO e CUBERO, *op cit*).

Além disso, ao desenvolver a proposta pedagógica da Educação Infantil, os profissionais nela inseridos devem preocupar-se *em propiciar à criança um contato mais significativo com o mundo em que vive, para que, a partir daí, possa compreender como a sociedade se estrutura, conscientizando-se da importância da ação do indivíduo no contexto social, imprimindo significados e continuando a sua própria história, saindo de seu egocentrismo e, assim, socializando-se* (OPET, p. 15).

E este compromisso educacional implica um entrosamento da escola com outros segmentos socializadores da comunidade, especialmente com a família que a elege como o veículo de formação de seu filho.

A afinação entre a escola e a comunidade tem se mostrado eficiente para equacionar, de modo mais realista, as questões envolvidas no processo educacional, revelando o enorme sucesso da parceria entre os profissionais da área escolar e a família, cujo envolvimento na vida escolar das crianças tem sido fundamentalmente *capaz de despertar o interesse e a curiosidade, valorizar as tarefas, incentivar a aprendizagem. Quando a família participa da educação das crianças, elas podem sair-se muito melhor na escola e na vida* (MEC, s.d., p. 2-3).

Foram analisadas, neste capítulo, as peculiaridades da parceria que deve ser estabelecida entre família e escola na educação infantil, destacando os ganhos advindos desse entrosamento. A seguir, algumas considerações finais são apresentadas, levando em conta as implicações educacionais que o tema aqui abordado tem no processo de inserção social da criança.

CAPÍTULO VI

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS: À GUIA DE CONCLUSÃO

A educação desempenha papel fundamental na definição do futuro para todos os cidadãos, nos aspectos pessoal, social e profissional. Assim, o sistema educacional é o lugar instituído para o desenvolvimento e o conhecimento pessoais, considerando, sempre, as especificidades regionais, marcadas pelas diferentes formas de pensar a construção e a estruturação do ser humano e suas sociedades (BUENO e RIBAS, 2003).

Ainda de acordo com estes autores, os novos paradigmas da educação, que determinam a ação educativa sob o eixo da diversidade humana, ensejam, no contexto escolar, o trabalho das diferenças do ser humano sem rotulações nem desigualdades, sem deixar de suprir as necessidades específicas advindas das peculiaridades de cada criança e, ainda, permitindo a harmonização social que só se obtém pela convivência diária da interação entre todos – alunos, orientadores, professores, funcionários, familiares, vizinhos e comunidade em geral – estabelecendo uma forma de pensar e efetivar a inserção escolar, sem que isso traga sofrimento às crianças, bem como às pessoas envolvidas neste processo.

Algumas idéias, aqui tratadas, que podem guiar os modos de atuação dos profissionais da educação e dos pais, em sua relação com as crianças, salientaram, em concordância com o pensamento de TAPIA e GARCIA-CELAY, a importância de se tomar consciência do papel que a atividade escolar desempenha na transmissão e no desenvolvimento da motivação humana.

Se hoje é indiscutível que a escola é um veículo fundamental para a transmissão dos conhecimentos e habilidades considerados necessários para a

incorporação da criança à sociedade, torna-se conveniente criar a consciência de que outro tanto ocorre no que tange à motivação para a aprendizagem e para a construção do conhecimento.

Neste contexto, não se trata tanto de esperar que os alunos se motivem para a aprendizagem, mas, sim, de incorporar aos objetivos educacionais a transmissão de determinadas formas de *estar motivado*, isto é, de valorizar a atividade escolar e os modos de atuação derivados dessa valorização.

Em resumo, é preciso que sejam incorporados ao projeto educacional os objetivos de tipo motivacional, contemplando todos os ajustes que podem decorrer dessa incorporação quanto aos demais componentes de tal projeto (metodologias, organização, adaptação curricular etc.).

Os professores não são responsáveis por todos os resultados de seus alunos, mas têm controle sobre alguns deles, tais como o resultado de utilizar mais eficazmente – o que significa mais instrutivamente – o tempo de aprendizagem de seus alunos, interferindo em aspectos que visam manter um clima de apoio e de aprendizado ordenado, aumentar o tempo dedicado às atividades acadêmicas e melhorar as atividades de aprendizagem que se desenvolvem no contexto da aula.

Para isso, MONTERO (1996) recomenda que deve-se procurar manter ao mínimo a produção de erros, mediante a adequação das tarefas aos alunos e a comprovação de que estes compreendem claramente o que se espera deles, antes de iniciar o trabalho independente, durante o qual o professor deve seguir, com atenção, a atuação dos alunos e estes disporem da ajuda do professor enquanto realizam uma tarefa – e não somente quando esta estiver sendo corrigida.

Assim, como nos mostra o autor anteriormente citado, os professores corajosamente enfrentarão o desafio de ir abandonando a ilusão das fórmulas mágicas, passando a aceitar a realidade de que é necessário colaborar na

construção do conhecimento sobre o ensino eficaz e utilizar tal conhecimento para elaborar sua própria perspectiva sobre a prática docente, mediante a seleção e a reacomodação de estratégias educacionais que melhor se adaptem à sua situação prática e à realidade vivenciada por seus alunos no contexto social mais amplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Amelia & DEL RÍO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). ***Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p. 79-104.

_____. Cenários educativos e atividade: uma proposta integradora para o estudo e projeto do contexto escolar. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). ***Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p. 201-221.

BACHA, Jaqueline. ***Proposta educacional para a Educação Infantil***. Curitiba: IESDE, s.d. (Texto apostilado).

BUENO, Denise Pliskievski & RIBAS, Juratriz Salete. Projeto enlace: uma forma de pensar e efetivar a inclusão escolar. ***Revista Contato***. 24 (117). Curitiba: CRP 08, jan/fev/2003. Suplemento especial.

BRASIL. ***Constituição da República Federativa do Brasil***. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

____. ***Estatuto da Criança e do Adolescente***. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, s.d.

____. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. ***Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças***. Brasília: s.d.

____. ***Jornal do MEC***. 10 (15). Brasília: nov/dez/2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. ***Referencial curricular nacional para a educação infantil***. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. ***A vida na escola e a escola da vida***. 15. ed. Petrópolis: Vozes/IDAC, 1986.

COLL, César & COLOMINA, Rosa. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). ***Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2. p. 298-314.

CONCEPÇÕES sobre a prática construtivista: ensino fundamental e educação infantil. Curitiba: Editora OPET, s.d.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cad. Pesqui.** São Paulo: n.119, p.1-23, 2003.

DI DOMENICO, Viviane Galhanone Cunha & CASSETARI, Leila. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia: uma introdução.** 3. ed. São Paulo: EDICON, 2002.

FIERRO, Alfredo. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2. p. 154-160.

FREIRE, João Batista. O jogo e sua função pedagógica. **Anais da 7ª Jornada Curitibana de Educação.** Curitiba: Futuro Congresso e Eventos, abril/2001. p. 8-21.

HORN, Geraldo Balduino. **Pesquisa e prática docente: saberes indissociáveis.** Videoconferência proferida para o Curso de Especialização em Educação Infantil do IESDE. Curitiba, 2002.

KORITIAK, Maria Zuleica. Reflexões sobre: recreação, vivências e experiências lúdicas. *Anais da 7ª Jornada Curitibana de Educação*. Curitiba: Futuro Congresso e Eventos, abril/2001. p. 116-118.

MEDINA, Carlos Alberto de. Dificuldades da avaliação na situação de transição da família e da escola. *Revista Psicopedagogia*. 19 (55): 4-9, set/2001.

MEIER, Marcos. A feminilização do ambiente da pré-escola. *Revista Contato*. 24 (117): 16-17. Curitiba: CRP 08, jan/fev/2003.

MONCURE, Jane. *Só para os pais... Valores para a vida: para desenvolver a auto-estima*. s.l.d.

MONTERO, Maria Lourdes. Comportamento do professor e resultados da aprendizagem: análise de algumas relações. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2. p. 222-243.

MORENO, Maria Carmem & CUBERO, Rosário. Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1. p. 190-202.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolors *et al.* ***Temas transversais em educação: bases para uma formação integral.*** 2. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 19-59.

REVISTA Interativa. 2. Curitiba: Módulo Editora, s.d.

TAPIA, Jesús Alonso & GARCIA-CELAY, Ignacio Montero. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). ***Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.*** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2. p. 161-175.