



UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL

Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 681 de 07/12/89 - D.O.U. De 11/12/89
COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA "SÃO PAULO"



APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

OBJETIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

JOÃO MÁRCIO DE OLIVEIRA RODRIGUES²

TEMÁTICA EM QUESTÃO

O estudo, ora apresentado, tem como objetivo geral identificar os principais aportes teóricos e metodológicos, conceitos, autores, correntes filosóficas que fundamentam as proposições pedagógicas para a educação infantil. Para a coleta de dados e organização das sínteses, efetuou-se inicialmente um estudo exploratório do conjunto de conteúdos contidos nos livros do curso em vigor de pedagogia e extraídos de outros livros e outros meios de pesquisa tendo base neste assunto. O problema norteador do presente estudo teve sua origem na observação das práticas pedagógicas em instituição de ensino de educação infantil e as questões particulares constatadas cotidianamente servem de direção para a edificação desta investigação.

Temos também como objetivo este documento á garantir uma infância para as nossas crianças plena da vivência de direitos. Para tanto, a Educação é entendida em sua dimensão libertadora, criativa, participativa, inclusiva e democrática. É também, um processo que se faz na interação com o outro, mediado pela cultura. Desse modo, nosso trabalho se apóia em estudos e pesquisas de autores: Vygotsky com sua teoria sócio-histórica cultural, Jean Piaget com a teoria construtivista e Henri Wallon com a teoria integradora (motor - afetivo - cognitivo) que contribuiriam para uma melhor compreensão do

1. Aportes Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil; 2. Graduação, Universidade Luterana do Brasil ULBRA, acadêmico de Pedagogia João Márcio de Oliveira Rodrigues . E-mail : Joao_marcio17@hotmail.com.

processo de constituição de sujeitos, de seu desenvolvimento e de sua construção de conhecimento. Os estudos desses autores têm dado sustentação teórica no nosso trabalho e nos auxiliando na compreensão do desenvolvimento infantil.

Conseqüentemente, nossas praticas pedagógica contemplará o lúdico, a cultura, a formação humana e a construção de conhecimentos das crianças. O que nos leva a desejar a construção de um currículo inclusivo com toda a comunidade escolar. Nosso desafio é construir um ambiente escolar na Educação infantil que favoreça o respeito, a cooperação, a solidariedade, a autonomia, a inclusão, o direito de brincar, a manifestação e a valorização da pluralidade cultural, social e étnica entre os adultos que atuam com as crianças e promover o desenvolvimento integral da criança, tendo como principio o resgate dos valores humanos, para que ela construa sua autonomia intelectual, afetiva, moral e social.

O presente estudo compreende que a perspectiva epistemológica de construção do conhecimento pode permitir o reconhecimento das praticas educativas vigentes, que estão pautadas, prioritariamente, na reprodução dos conteúdos curriculares, bem como indicar caminhos metodológicos coerentes com a construção do conhecimento do aluno.

Por meio dos fundamentos teóricos piagetianos, que orientam as suas pesquisas com a preocupação de compreender de que forma ocorre a passagem do conhecimento de nível inferior para um superior, é possível entender o processo de desenvolvimento intelectual do sujeito.

As pesquisas de Piaget culminam com a teoria construtivista, visando mostrar que o conhecimento é construído individualmente, em situação coletiva, por meio da ação, na interação sujeito-objeto.

Piaget vai mostrar como o homem, logo que nasce apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária que remota a milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou mais elementar ato simbólico. Vai mostrar ainda que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a esse recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Isto é, o sujeito humano é um projeto a ser construído; o objeto é, também, um projeto a ser construído. Sujeito

e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação. Eles se constroem (BECKER, 2001, p. 70).

De acordo com os pressupostos piagetianos, a criança age, desde o seu nascimento, dando início a interações sujeito-meio, interações estas que possibilitam a transição de um nível de menor para um de maior conhecimento. A criança, assim passa por fases de desenvolvimento cognitivo, na direção de conhecimentos mais complexos. Piaget designou a essas fases de estádios do desenvolvimento cognitivo, a saber: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Cabe salientar que a cronologia de sucessão destes estágios não é rígida, pelo contrario, como o próprio Piaget insistiu, o conhecimento é construído de forma diferenciada e em diferentes tempos cronológicos, ou, como afirma Kobayashi:

A teoria do desenvolvimento psicogenético apresenta suas fases (estádios ou estágios) como tendo uma ordem invariável, [...] mas as faixas etárias que compreendem tais fases são apresentadas tomando uma média de idades, podendo ocorrer entre um intervalo que não é marcado pela rigidez (2001, p. 70).

A teoria construtivista piagetiana, como também é denominada, revela a importância da ação da criança na construção do desenvolvimento e da aprendizagem, pois considera tal ação como a grade mola propulsora da sua formação intelectual. Segundo Garaigordobil em relação ao desenvolvimento intelectual, ele observa que a brincadeira possibilita à criança vivenciar novas experiências, estimulando, entre outras, habilidades como a capacidade de questionar e experimentar e o desenvolvimento da capacidade do pensamento. No entanto na concepção de Piaget, o jogo infantil pode ser dividido em três tipos de estrutura: o exercício, o símbolo e a regra tendo como diferentes períodos do desenvolvimento infantil.

Sendo o exercício (período sensório-motor entre 0-2 anos de idade) acontece pelo “prazer funcional”.

Sendo o símbolo tem início no período pré-operatório (entre 2 anos a 6/7 anos de idade) e é marcado pela possibilidade de a criança simbolizar, ou seja, o sujeito é capaz de reproduzir o esquema sensório-motor fora do seu contexto e na ausência do objeto habitual.

Sendo a regra com início no período de operações concretas (entre os 6 ou 7 anos vai até 11 ou 12 anos). Sendo assim através da brincadeira, as crianças educam o autodomínio, à vontade, as atitudes e os valores, já que possibilita a assimilação de regras de conduta e fomenta o desenvolvimento da consciência pessoal, o que facilita a convivência no grupo.

Segundo Vygotsky quando ele diz que o brinquedo desempenha várias funções no desenvolvimento, tais como: permitir o envolvimento da criança num mundo ilusório, favorecer a ação na esfera cognitiva, fornecer um estágio de transição entre pensamento e objeto real, possibilitar maior autocontrole da criança, uma vez que, ao brincar, a criança lida com conflitos relacionados as regras sociais e aos seus próprios impulsos. O brincar é um processo espontâneo, por isso favorece a socialização, sendo natural que ambos ocorram juntos.

De acordo com os fundamentos construtivistas existem duas questões igualmente importantes que são condições para a promoção intelectual infantil. Uma se refere à maturação biológica e a outra à adaptação da criança no meio em que vive.

A inteligência não começa, pois, nem pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas enquanto tais, mas pelo conhecimento de sua e interação, e é ao orientar-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que ela organiza o mundo, organizando-se a si mesma (PIAGET, 2001, p. 361).

Nesse sentido, o aporte teórico- metodológico piagetiano traz contribuições importantes para o espaço escolar, principalmente para os docentes, na medida em que ele fornece os subsídios teóricos que identificam o processo de construção do conhecimento do seu aluno. Compreende-se que a atividade infantil, de crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos, ainda que limitada inicialmente, é gradual e qualitativamente construída, por meio da

relação entre a criança e o objeto. Tal relação produz outras relações, cada vez mais complexas, promovendo assim o desenvolvimento da criança.

Esta conduta interacionista pretende que o ensino seja baseado na ação espontânea e criativa do aluno, pois apenas ele pode promover a construção do seu conhecimento. Daí infere-se que o desenvolvimento cognitivo é construído individualmente, na relação com o meio em que esta inserida, em um contexto interativo sujeito-objeto ou indivíduo-meio físico ou social.

Com efeito, na medida em que o indivíduo descobre que certas relações se constituem entre os objetos de modo independente dele, conscientizasse com muito mais clareza dos poderes particulares que suas intenções, seus desejos ou seus esforços possuem sobre o corpo central e perpetuamente presente que constitui para ele o próprio corpo: toda a “eficácia” até então atribuída à sua atividade se limita, assim, e, nesse processo, se torna precisa, afirmando-se no domínio dos movimentos percebidos sobre o organismo (PIAGET, 2001, p. 297).

O desenvolvimento do espaço infantil também é construído gradualmente por meio da ação do sujeito e da interação deste com o objeto (espaço). De modo geral as ações e coordenação de ações realizadas pela criança são organizadas em função de novos conhecimentos passíveis de serem incorporados aos esquemas existentes ou aos novos esquemas. De maneira ampla Nogueira apresenta as fases pelas quais passam as crianças na construção espacial: “de acordo com Piaget, na construção e representação do espaço pela criança, são consideradas três tipos de relações (geométricas): as topológicas, as projetivas e as euclidianas” (1997, p. 92). As primeiras destas relações que as crianças estabelecem são denominadas topológicas e são fundamentais para a construção posterior e complementar dos outros tipos de geometria, sejam elas a projetiva e a euclidiana. As relações espaço-geométricas topológicas são as mais elementares, e não menos importantes, nas quais a criança constrói a noção de conservação de formas e grandezas, noção esta que é condição para a construção das relações espaciais posteriores.

Kobayashi (2001) apresenta a classificação que Piaget realiza sobre as relações topológicas, ordenando-as das mais simples às mais complexas, nas quais a atividade infantil perpassa: vizinhança, separação, ordem, circunscrição e continuidade. Uma das características inerentes à topologia refere-se “as formas e as maneiras que as superfícies podem assumir ao serem puxadas, esticadas, amassadas, sofrer múltiplas transformações, de uma aparência para outra mas com a restrição de que não sejam rompidas suas fronteiras” (KOBAYASHI, 2001, p. 39).

As relações topológicas por serem as primeiras relações construídas pelas crianças, possuem caráter qualitativo, no qual não existe nenhuma preocupação com dados numéricos, isto é ênfase nas questões que envolvem proporcionalidade ou distância, que só vai ocorrer após construção das relações projetivas e posteriormente das euclidianas. Todas essas considerações revelam-se importantes para a pesquisa, pois o trabalho docente no ensino de geometria de crianças de quatro e cinco anos de idade possui suas especificidades, e por isso, o professor na sua prática corrente deve reconhecer o nível de desenvolvimento em que se encontra o aluno, para a partir daí propor o seu trabalho pedagógico, decidindo sobre as atividades adequadas a serem abordadas em sala de aula. Essa questão abordada e desenvolvida no decorrer desta temática pode possibilitar a compreensão de aspectos fundamentais de problemática apresentada, pertinentes ao ensino de geometria a crianças da educação básica, bem como a concepção implícita docente ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Diante destas evidências, infere-se que a educação infantil na realidade investigada é marcada pela “versão escolar/cognitivista”. Conforme já indicado, essa conformação toma, como eixo organizador do trabalho cotidiano, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Os documentos analisados apresentam dois perfis distintos. Um deles demonstra a preocupação de relacionar objetos, conteúdos e atividades vinculadas às diversas áreas do conhecimento, cuja garantia se dá em torno da sistematização cotidiana efetuada pelo professor. A outra parcela de documentos procura construir e estruturar textos, desenvolvendo temáticas tidas como fundamentais para a formação profissional. Eles parecem cumprir funções distintas, sendo uma delas sistematizar e registrar as discussões efetuadas e a outra, subsidiar

estudos individuais ou coletivos. É incomum os documentos retratarem a história da educação infantil como trajetória na qual estão imbricados fatores sociais, econômicos, políticos e pedagógicos, não resguardando compromisso com a história e o movimento de idas e vindas em busca de novas conquistas. É raro também, nos documentos, a presença de diagnósticos de suas redes, de modo que se possa compreender dificuldades, contradições e conflitos vividos por cada uma delas e suas implicações na implementação das ações educativas que se voltam para o acolhimento da criança de zero a seis anos na creche e na pré-escola.

Por intermédio desse conjunto de críticas, nota-se a necessidade da estruturação de políticas mais adequada à infância e ao manifesto desejo e sonho de verem quebradas velhas e arcaicas perspectivas teóricas e metodológicas adquiridas pela história da educação infantil em diferentes contextos sociais e geográficos. Observa-se também a defesa de situações que rompem com a idéia de co-responsabilidade entre instituições de educação infantil e família, no cuidado e na educação da criança de zero a seis anos, delegando à família as tarefas tidas como menos nobres. Alguns deles mostram a persistência de concepções que apontam a necessária prontidão da criança para seu ingresso no ensino fundamental, trazendo para a educação infantil essa responsabilidade. O conteúdo dos processos educativos da creche e da pré-escola necessita, portanto, ser criador de seres humanos por intermédio da apropriação cultural. Por conseguinte, precisa dar acesso a diferentes saberes, sejam eles vinculados a áreas disciplinares, a diferentes linguagens ou a costumes, hábitos de vida, sistemas morais, valores éticos, estéticos e políticos. É preciso considerar, obviamente, que as escolas, creches e pré-escolas não estão sozinhas nesse processo, mas que articulam suas ações a outras instituições socializadoras.

Levando-se em conta a trajetória da educação infantil no país e o fato de as mudanças introduzidas no plano legal serem relativamente recentes, é preciso não tomar as omissões, contradições, fragilidades e possíveis equívocos apontados como falhas particulares de grupos e equipes que sonharam e imaginaram novas realidades para as crianças acolhidas em creches e pré-escolas.

Essas questões abordadas e desenvolvidas no decorrer desta temática de pesquisa podem possibilitar a compreensão de aspectos fundamentais da problemática apresentada, pertinentes ao ensino de geometria a crianças da educação básica, bem como a concepção implícita docente e ao desenvolvimento cognitivo das crianças na educação.

JUSTIFICATIVA

- Compreender o trabalho educativo realizado acerca das relações topológicas pelos docentes da Educação Infantil.
- Colaborar com a discussão em torno da problemática implícita de professores que atuam na primeira etapa da educação básica nas atividades pedagógicas que contemplam as relações topológicas.
- Compreendendo a concepção empirista vigente nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam na Educação Infantil e a emergente possibilidade de modificar tais práticas, este projeto possui grande relevância para promover a compreensão sobre a fundamentação teórica que norteia estas práticas.
- A concepção que o professor possui sobre os conteúdos inerentes à geometria, em particular da Topologia na Educação Infantil, permite produzir uma reflexão acerca das práticas pedagógicas, que priorizam os aspectos quantitativos em detrimento qualitativos.
- Cabe ressaltar que uma pesquisa sobre este tema possibilita a quem a empreende a oportunidade de ampliar muito o conhecimento particular sobre o tema, visto que o ensino institucional nas creches e pré-escolas não está de acordo com aquilo que se propõe, ou seja, educar com vistas à autonomia da criança na vida escolar e cotidiana.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que norteará o presente trabalho pautar-se-á na epistemologia genética de Jean Piaget, considerando esta concepção enquanto aporte para a compreensão da problemática apresentada e outros autores citados durante a temática em questão.

Apesar destes fundamentos teóricos não estarem diretamente direcionados à educação, cabe salientar que, o presente estudo considera os pressupostos epistemológicos piagetianos suficientes para desvelar a compreensão do processo de construção do conhecimento do sujeito e as concepções teórico-metodológicas de professores sobre as atividades de geometria desenvolvidas cotidianamente na Educação Infantil.

Da mesma maneira, entende-se que o aprofundamento dos estudos sob a perspectiva teórica epistemológica genética permite ainda reconhecer os fundamentos que sustentam as práticas pedagógicas docentes, bem como promover a reflexão do pesquisador sobre o modelo educativo vigente e possível intenção ao mesmo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A revisão teórica desta pesquisa teve como base a ser realizada por:

- Fonte documentais primarias impressas como livros que abordam o tema em questão e livros vigente no curso de Pedagogia da Ulbra em currículo atual.
- Fonte secundaria impressas e digitais tais como: livros, artigos, teses, dissertações relevantes para esta temática em questão.

Além desta pesquisa foi realizado uma coleta de dados, por meio de entrevista semi-estruturada com três docentes que atuam na Educação Infantil, com crianças da faixa etária de 5 (cinco) a 6 (seis) anos de idade. Entrevista realizada em forma de dialogo entre eles sobre o assunto em questão.

REFERÊNCIAS

___Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF,1998. 3v.

___Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n.º 1, de 7/04/1999.

___Proposta pedagógica e currículo em educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996.

___BRASIL. Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, Brasília, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.

___BECKER, Fernando. A epistemologia do professor do professor: o cotidiano da escola. 12. Ed. Petrópolis: vozes, 2005

___Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

___BECKER, Fernando; FRANCO, Sergio R. K. Revisitando Piaget. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

___KOBAYASHI, Maria do Carmo. A construção da geometria pela criança. Marília: EDUSC, 2001.

___PIAGET, Jean. O campo espacial e a elaboração dos grupos de deslocamento. In:____. A construção do real na criança. Tradução: Ramon Américo Vasques. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001 [111-217].

___SOUZA, Simone. Geometria na educação infantil: da manipulação empirista ao concreto piagetiano. 2007, 145f. (Dissertação de Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

___WADSWORTH, Barry. J. Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. Tradução: Marília Zanella Sanvicente. São Paulo: Pioneira, 1984.