FACULDADE malta

# EDUCAÇÃO INFANTIL

/maltafaculdade

## DADOS INSTITUCIONAIS

| | |
|---|---|
| CNPJ: | **17.145.404/0001-76** |
| Razão Social: | **CENTRO EDUCACIONAL MALTA LTDA** |
| Nome de Fantasia: | **FACULDADE MALTA** |
| Esfera Administrativa: | **PRIVADA** |
| Endereço: | **Av. Barão de Gurguéia, nº 3333b, Bairro Vermelha** |
| Cidade/UF/CEP: | **TERESINA-PI. CEP: 64018-500** |
| Telefone: | **(86) 3303-5002** |
| E-mail de contato: | **maltafaculdade@gmail.com** |
| Site da unidade: | **http://www.faculdademalta.edu.br/** |

## Sobre a Autor(a)

**FORMAÇÃO ACADÊMICA**

**Olá Turma!**

**Sou Professora Gildênia Monteiro, e vou descrever meu currículo para vocês me conhecerem um pouco melhor.**

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Geografia (UFPI). Especialista em Gestão e Educação Ambiental pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Piauí (NEAD - UESPI). Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Possui atuação como Professora Bolsista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Experiência como Professora de Geografia no Ensino Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC - PI) em escola do campo. Possui experiência como professora do Ensino Superior através da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), onde atuou ministrando aulas no curso Tecnólogo em Gestão Ambiental. Tem experiência na área de Geografia, Geografia Escolar, Meio Ambiente e Sustentabilidade, Gestão e Educação Ambiental, atuando e desenvolvendo pesquisas nas áreas de Educação, Ensino EAD (via aulas remotas), Formação de Professores, Prática Docente, Prática Pedagógica, Ensino de Geografia, Geografia Escolar, Tecnologias e Metodologias Ativas no Ensino de Geografia, Geografia Urbana, Educação Ambiental, Resíduos Sólidos, Impactos Ambientais, Gestão Socioambiental, Sustentabilidade Ambiental, Responsabilidade Socioambiental Empresarial, Gestão de Pessoas e Equipes, Gestão Estratégica Administrativa e Metodologia da Pesquisa Científica.

Até Mais! Bons Estudos a Todos!

# APRESENTAÇÃO

Caro/a estudante,

Este material didático se destina aos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Malta-FACMA. Torna-se de fundamental importância para o profissional da Pedagogia conhecer como se estrutura a Educação Infantil – seu possível público de trabalho após a formação acadêmica, sendo pois necessário conhecer a trajetória da Educação Infantil no Brasil e no Mundo, conhecer temas que permeiam o conceito de infância e criança, atendendo as demandas do mundo contemporâneo.

Temáticas como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs), o Ensino Inclusivo, a necessidade de ensinar de forma lúdica podem ser questões decisivas a um profissional que deseja atuar com a Educação Infantil. Esse material lhe ajudará a nortear sua prática docente e traz uma linguagem clara e acessível acerca das legislações e documentos oficiais de ensino que permeiam a Educação Infantil.

Na unidade I, intitulada **"Os Caminhos da Infância e Educação Infantil"**, abordaremos o percurso histórico da infância no Brasil e no mundo, enfatizando as concepções e as evoluções das formas de tratamento das crianças pelos adultos responsáveis por elas. Ainda será trabalhado sobre as leis e documentos oficiais de ensino que versam sobre a Educação Infantil no Brasil, enfatizando como deve ser o trabalho em sala de aula com esse público.

Na Unidade II, intitulada **"Concepções de Infância e o Processo de Aprendizagem"** será enfatizado sobre as concepções de infância, as definições de criança e infância, e das crianças enquanto alunos no ambiente escolar. Nesta unidade será abordado ainda sobre os docentes e demais profissionais que atuam na escola e que estão diretamente envolvidos no processo de formação da criança em seu primeiro contato com a educação formal.

A Unidade III, intitulada **"Prática Pedagógica na Educação Infantil"** aborda metodologias para que os docentes consigam melhor trabalhar na Educação Infantil - uma etapa importante para a aquisição de novos conceitos na cabeça da criança, apresentando sobre a necessidade da criação de projetos

para se trabalhar nessa etapa escolar com as crianças. A unidade apresenta também a necessidade de inserir o lúdico no processo de ensino aprendizagem da criança através de jogos e brincadeiras, considerando as novas Tecnologias de Informação e Comunicação que estes alunos estão vivenciando na contemporaneidade. Como reflexão e aprendizado a seção finaliza com a abordagem do ensino inclusivo para crianças com necessidades especiais, um tópico de extrema importância aos profissionais docentes que atuam nas escolas.

Elencamos como necessário nesse processo, a importância à leitura deste material, bem como as leituras de apoio, além do aproveitamento das oportunidades de discussão com os colegas e o tutor/professor(a). Não pretendemos esgotar a discussão sobre tal temática com esta apostila, mas, buscamos incentivar à reflexão e à pesquisa para a construção de novos saberes sobre a temática. Boa aprendizagem!

O(A) Autor(a)
Gildênia Lima Monteiro

# SUMÁRIO

**UNIDADE I: Os Caminhos da Infância e Educação Infantil.....7**
1.1 Percurso Histórico da Infância no Mundo.....8
1.2 Histórico da Infância no Brasil .....15
1.2.1 Concepções de crianças e de infância na literatura e músicas brasileiras.....21
1.3 Legislação e Políticas Educacionais para a Educação infantil.....24

**UNIDADE II: Concepções de Infância e o Processo de Aprendizagem..... 31**
2.1 Conceitos sobre criança e infância .....32
2.1.1 As Crianças.....33
2.1.2 A Infância.....35
2.1.3 Crianças e alunos.....36
2.1.4 Os profissionais docentes e os demais profissionais.....38

**UNIDADE III: Prática Pedagógica na Educação Infantil.....43**
3.1 Metodologias para trabalhar na Educação Infantil..... 44
3.2 Projetos na Educação Infantil..... 48
3.3 Jogos e Brincadeiras no desenvolvimento infantil..... 53
3.4 As TDICs no Contexto Escolar..... 58
3.5 Ensino Inclusivo para Crianças com necessidades Especiais..... 60
3.5.1 Os Professores e a Inclusão.....62

**Referências**..... 64

# UNIDADE 1 – Os Caminhos da Infância e Educação Infantil

## OBJETIVOS:

1. Conhecer como se deu o percurso histórico da infância no Brasil e no contexto mundial.
2. Compreender as concepções de criança e infância na literatura e músicas brasileiras.
3. Analisar as legislações educacionais pertinentes a Educação Infantil no Brasil.

## Para Refletir...

1. Como surgiu a ideia de infância?
2. Como as crianças eram educadas pela família e escola nos séculos passados?
3. O que dizem as políticas educacionais sobre a Educação Infantil?

## 1.1 Percurso Histórico da Infância no Mundo

Se a infância foi algo inventado, ou seja, é uma construção social e que, portanto, nem sempre existiu, como então surgiu a ideia de infância?

Philipe Áries, foi o precursor nos estudos sobre a infância na perspectiva histórica. Embora as ideias deste autor, como é comum nas ciências sociais, não sejam unanimemente compartilhadas por todos os estudiosos sobre a infância, todos reconhecem sua originalidade e a seriedade de seus estudos. Foi ele quem primeiro defendeu a tese de que a infância é uma construção social.

Este pensador, na sua obra *História social da criança e da família*, dedica-se ao estudo sobre as concepções de criança e família desde a Idade Média aos dias atuais. Ele se refere à ideia de que o "sentimento de infância" semelhante surgiu no mundo ocidental por volta do século XVI ou XVII. Interessou a este autor compreender como a infância passou a ser concebida, no mundo ocidental, da forma como hoje é. Ele precisou pesquisar sobre como a criança era vista e como as infâncias eram vividas em diversos tempos da história para apreender como os conceitos foram se transformando até a contemporaneidade. Nessa perspectiva, o autor também se interessou em entender como a organização familiar foi se transformando ao longo da história ocidental. Afinal de contas, infância e família, no mundo moderno e contemporâneo, são conceitos interligados, mas será que sempre foi assim?

Os estudos desse autor foram muito importantes para a compreensão de uma ideia que é compartilhada por quase todos os estudiosos, de áreas diversas, sobre a infância. É a ideia de que a infância é um conceito que foi construído sócio historicamente. Então, se foi construído, é porque nem sempre existiu.

Ariès enfrentou um grande desafio quando se propôs a investigar a infância historicamente. Eram quase inexistentes documentos ou registros escritos que o possibilitasse compreender como a sociedade via as crianças e como era a vida das crianças e das famílias em épocas passadas. Quais documentos poderiam auxiliá-lo a desvendar esses fatos históricos? A

criatividade do pesquisador o levou a elencar diversos tipos de documentos para pesquisa, tais como diários, testamentos, igrejas, túmulos e pinturas.

Esses estudos de Ariès o levaram a defender a tese de que até a Idade Média não havia na sociedade um “sentimento de infância” semelhante ao que se tem hoje. Esse sentimento de infância começa a surgir no mudo ocidental, mais especificamente na Europa, já na Idade Moderna, por volta do século XVII. É importante deixar claro algo que o autor faz questão de ressaltar: ausência de sentimento de infância não significa dizer falta de carinho ou amor às crianças. A afetividade sempre esteve presente no mundo humano, então as pessoas sempre cultivaram ou demonstraram amor, carinho, afeição ou desamor, desprezo e maus tratos uns pelos outros, independente da idade.

Quando o autor se refere a “sentimento de infância”, ele está querendo dizer consciência da particularidade infantil. Logo, o autor destaca que a sociedade ocidental só vai se aperceber de que a criança tem uma particularidade que a diferencia dos adultos não apenas do ponto de vista físico ou biológico, na Idade Moderna. Ou seja, até a Idade Média não havia uma consciência sobre a particularidade infantil. Nas palavras do autor: “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.” (Ariès,1981, p.156).

Ter consciência sobre a particularidade infantil ou ter “sentimento de infância” significa compreender a criança como qualitativamente diferente do adulto e não como apenas quantitativamente diferente do adulto. Ou seja, quando pensamos somente do ponto de vista da quantidade, percebemos a criança como alguém de estatura menor, com menos força física e com menos destreza que o adulto, mas as diferenças terminam por aí. Daí, a expressão utilizada para definir como as crianças eram vistas na Idade Média: “adultos em miniatura”.

Compreender a criança como também qualitativamente diferente do adulto é percebê-la do ponto de vista do desenvolvimento: como alguém que está vivendo uma etapa da vida que enxerga o mundo de forma diferente do adulto, que raciocina de forma diferente do adulto e, que, portanto, precisa de

uma atenção diferenciada. É preciso, então, dedicar cuidados e educação às crianças para elas melhor se desenvolverem.

Vale referir que as crianças sempre receberam atenção especial nos primeiros anos de vida. Sabemos que o bebê humano, por exemplo, não consegue sobreviver sem os cuidados de alguém que o alimente, agasalhe e proteja. Mas em tempos remotos, como na Idade Média, esses cuidados básicos eram fornecidos até uma idade ainda muito precoce. Na medida em que a criança já ia conquistando algum nível de independência, ela ia se misturando ao mundo dos adultos. Dessa forma, aos poucos, ela ia participando do mundo adulto, compartilhando trabalho, lazer e até mesmo jogos e brincadeiras, além de outras formas de convivência social. Afirma Ariès:

> Na Idade Média, no início da Idade Moderna, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio, ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade. (Ariès, 1981, p.275).

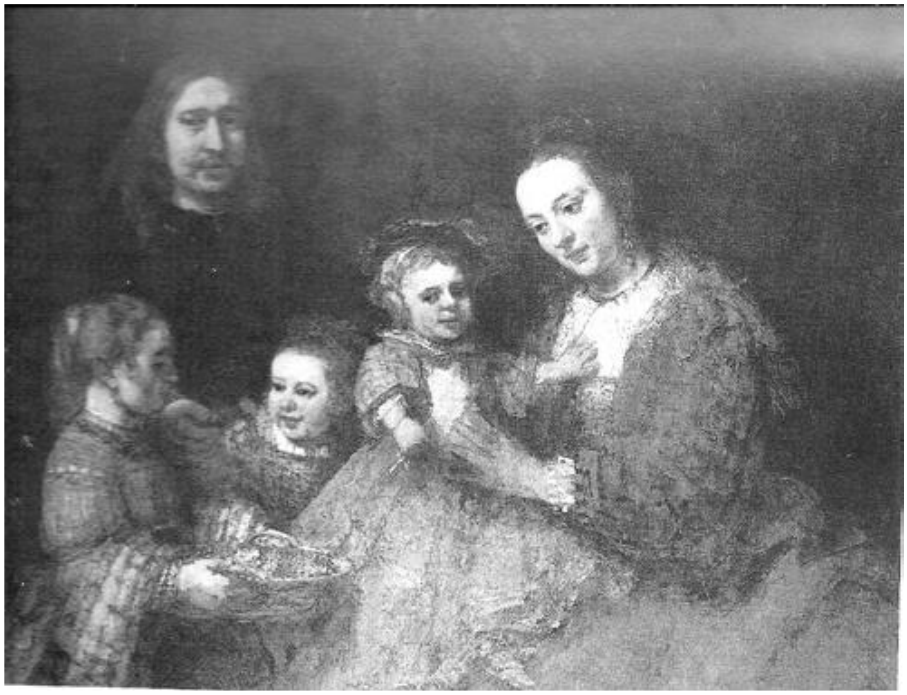
Nesse contexto, não havia, portanto, um estilo de vida infantil, que incluísse roupas para crianças, músicas para crianças, literatura para crianças. Podemos afirmar que se a sociedade não percebia a criança como alguém diferenciado, com particularidade própria, não fazia sentido nesse tempo pensar que as crianças precisariam viver uma determinada infância.

Nesse âmbito, é preciso refletirmos que, certamente, houve razões sociais, econômicas e políticas que motivaram ou possibilitaram uma mudança de percepção da sociedade em relação às crianças. Esse assunto será retomado logo mais. É interessante, agora, que entendamos direito os estudos de Ariès, mais especificamente focado na iconografia ou pintura. Conforme já nos referimos, Áries, entre outros recursos, recorreu às pinturas artísticas que retrataram a criança ao longo do tempo, para compreender como as crianças eram percebidas em momentos históricos diferenciados.

Essa análise permitiu ao historiador, perceber que até o século XVII, as crianças eram retratadas como adulto em miniatura, homens e mulheres em tamanhos reduzidos, com vestimentas, postura e expressão facial de adultos.

Numa época em que não existia a fotografia, a pintura ocupava essa função de retratar, ou seja, reproduzir a realidade da forma mais realista possível. O artista, cidadão do seu tempo, ao retratar o que via, representava a criança de acordo com os valores de seu tempo: um pequeno adulto. Muitas vezes, até os traços fisionômicos eram de adultos, como você pode perceber na figura 1, um quadro de Rembrandt, pintor holandês que viveu no século XVII.

Figura 01: Gravura 1: “Retrato de família” (1668) - Rembrandt



Fonte: http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://downloads.passeiweb.com/arte_cultura/galeria/rembrandt/1668_69_retrato_de_familia_mini.jpg&imgrefurl=http://www.passeiweb.com/saiba_mais/arte_cultura/galeria/rembrandt).

Afirma Ariés que:

> Foi no século XVII que os retratos das crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. (Áries, 1981, p. 65).

Mas, certamente, as transformações nas concepções de infância não ocorreram de repente e nem linearmente. Na verdade, foi resultado de um longo

processo de mudança e mesmo na Europa não aconteceu de forma homogênea em todas as regiões. No quadro de Rembrandt, percebemos claramente uma organização familiar com esse centramento da criança em sua composição, como se refere Ariès. Contraditoriamente, no entanto, as crianças estão retratadas com traços de adultos, um exemplo de que ideias contraditórias sobre infância parecem coexistir.

Os trajes ou vestimentas infantis, descritos em diários ou retratados em pinturas, como observou Ariès, também são fortes indicadores das concepções de infância em épocas distintas. Na Idade Média, por exemplo, logo quando a criança deixava os cueiros, ela era vestida como os homens ou mulheres de sua condição social. Portanto, o que diferenciava as vestimentas era a condição socioeconômica e não a idade.

As brincadeiras e jogos infantis tão associados, na modernidade e contemporaneidade, à infância, também estão registrados nas pinturas em várias épocas, o que ajudou Ariès a compreender que na Idade Média essa associação não existia. Diz o autor:

> Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturadas aos adultos. (...) Uma tela de S. Bourdon, representa um grupo de mendigos em torno de duas crianças, observando-as a jogar dardos. O tema das crianças jogando a dinheiro jogos de azar ainda não chocava a opinião pública(...). Inversamente, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos às crianças. Um marfim do século XIV representa uma brincadeira de adultos: um rapaz sentado no chão tenta pegar os homens e as mulheres que o empurram. (Ariès, 1981, p.92/93).

Esses dados são valiosos para compreendermos o sentido da afirmação de que a infância é um conceito socialmente construído e, nessa perspectiva, vai se transformando com tempo, conforme mudanças históricas, econômicas, que também vão transformando os modos de vida. Houve um tempo em que não estava definido o que era de criança e o que era de adulto, nem mesmo no que se refere a jogos e brincadeiras. Assim, podemos imaginar que vários fatos históricos ocorridos na transição da Idade Média para a Moderna contribuíram, nas palavras de Ariès, para o surgimento de uma consciência da particularidade infantil.

Vamos pensar, inicialmente, como a sociedade ocidental europeia era organizada até a Idade Média e como as transformações ocorridas, marcadas por fatos históricos, como o **Iluminismo**, **Renascentismo** e a **Revolução Industrial**, por exemplo, fundamentais para as transformações nos modos de vida, influenciaram a forma de se conceber a criança.

Na Idade Média, a sociedade era estática (com pouca mobilidade social) e hierarquizada. A economia feudal baseava-se, principalmente, na agricultura e a fabricação de instrumentos era artesanal e rudimentar. Numa sociedade como essa não parecia necessário um longo tempo de preparação para o trabalho.

A sociedade moderna, marcada por grandes e profundas mudanças, em especial, o mundo industrial, e a formação de uma nova classe social: a burguesia, resulta num sociedade bem mais complexa. Passa a ser necessário um período de preparação para exercer funções importantes na fase adulta. Nesse mundo passa a ter sentido pensar a infância como um período específico de desenvolvimento. Filósofos e pensadores, como Montaigne (1533- 1592), passam a se interessar pelo tema infância e pela educação das crianças.

No entanto, essas transformações não ocorreram de forma simultânea em toda a Europa. Da mesma forma, essas ideias, durante muito tempo, só foram direcionadas às crianças de classes sociais privilegiadas. No início da Revolução Industrial, crianças, de até mesmo seis anos de idade, eram dolorosamente exploradas, trabalhando lado a lado com adultos, recebendo metade do salário. Os avanços nos conhecimentos científicos, para citar uma consequência das transformações do início da Idade Moderna, possibilitaram, por exemplo, a queda na mortalidade infantil. A morte prematura de uma criança, quase regra geral na Idade Média, possivelmente, levava as pessoas a não projetarem um futuro para as crianças pequenas. As mudanças nessa perspectiva fazem surgir a ideia de que vale investir desde cedo na educação de uma criança que crescerá e se tornará um adulto.

O sentimento de infância construído na Europa por volta do século XVII, e que mais tardiamente se alastrou para outros cantos do mundo, traz a necessidade de se educar formalmente a criança. As ideias de pensadores como Montaigne, que preconizam a condição imprescindível de separar as crianças dos adultos, reforçam um novo modelo escolar com fortes princípios disciplinadores. Como afirma Ariés: o espírito infantil estava apto a ser disciplinado para não perder a sua inocência e a sua pureza nata da puerícia. E foi a educação escolar que passou a ser o instrumento de aperfeiçoamento espiritual, moral e intelectual, para produzir homens intelectuais e cristãos (Ariés, 1981: 267).

# Leitura Complementar

## Máquina a vapor para a rápida correção das meninas e dos meninos!

Avisamos aos pais e mães, tios, tias, tutores, tutoras, diretores e diretoras de internatos e, de modo geral, todas as pessoas que tenham crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, desobedientes, briguentas, mexeriqueiras, faladoras, sem religião ou que tenham qualquer outro defeito, que o senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha acabaram de colocar em cada distrito da cidade de Paris uma máquina semelhante à representada nesta gravura e recebem diariamente em seus estabelecimentos, de meio-dia às duas horas, crianças que precisem ser corrigidas.

Os senhores Lobisomem, Carvoeiro Rotomago e Come-sem-Fome e as senhoras Pantera Furiosa, Caratonha-sem-Dó e Bebe-sem-Sede, amigos e parentes do senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha, instalarão brevemente máquina semelhante que será enviada às cidades das províncias e, eles mesmos, irão dirigir a execução. O baixo preço da correção dada pela máquina a vapor e seus surpreendentes efeitos levarão os pais a usá-la tanto quanto o exija o mau comportamento de seus filhos. Aceitam-se como internas crianças incorrigíveis, que são alimentadas a pão e água.

O pesquisador francês Bernard Charlot destaca que concepções dicotômicas sobre a infância, como identificou Ariés, movidas por sentimento de paparicação ou de disciplinamento persistem na contemporaneidade. O autor destaca que esses dois sentimentos, muitas vezes, embora contraditórios podem conviver numa mesma pessoa e partem de um mesmo princípio: Digna de ser amada e respeitada, a criança tem, portanto, ao mesmo tempo, necessidade de ser corrigida e domada. Em suma, a inocência da criança inspira ternura e desprezo, admiração e condescendência. A criança é despojada de meios, ao mesmo tempo, para fazer o mal e para resistir a ele. Sua fraqueza é, assim, causa, ao mesmo tempo, de inocência e maldade. (Charlot, 1986, p. 102).

Assim, é possível perceber na conduta de uma mesma professora de educação infantil uma postura dúbia. Em momentos revela acreditar na “pureza” da criança, trazendo canções romantizadas, por exemplo, ao mesmo tempo que centra suas atitudes numa posição extremamente disciplinadora, utilizando-se de ameaças e punições, acreditando ser necessário domar os impulsos das crianças. Um dito popular parece ilustrar essa ideia: “é de pequeno que se torce o pepino”.

## Atividades Práticas e Reflexivas

**1.** Entrevistar uma pessoa idosa, com mais de 65 anos, sobre como era a infância na sua época, comparando com a de hoje e depois analise as concepções predominantes de infância no contexto cultural da época que essa pessoa viveu sua infância.

**2.** Assistir aos 40 primeiros minutos do filme: Carlota Joaquina: a princesa do Brasil (até o momento em que Carlota morde a orelha do marido) e refletir como eram as concepções sobre infância na época. Este filme, produzido em 1995, foi dirigido por Carla Camurati.

## 1.2 Histórico da Infância no Brasil

É inegável a influência da cultura europeia, introduzida, sobretudo pelos portugueses, na época do Brasil colônia. Sabemos, no entanto, que nossa cultura foi miscigenada com elementos das culturas indígena e africana que também tiveram influência nos modos de vida e nas ideias sobre infância e criança.

Gilberto Freyre, importante sociólogo brasileiro, em sua obra *Casa Grande e Senzala*, escrita na década de 30 do século XX, faz referência a alguns costumes dos negros e dos índios, que, certamente, também influenciaram a nossa forma de lidar com as crianças:

O autor se refere aos hábitos das escravas-amas “adocicarem” os nomes das crianças, filhos dos senhores de engenho, das quais cuidavam. Assim, o Francisco, virava “Xiquin” e a Maria, “Mariinha”, diz o autor (1979). Refere-se também aos índios que não tinham por hábito castigar e bater nas crianças, por exemplo, algo forte e presente na cultura dominante dos brancos (idem).

Vale salientar que a concepção de infância na época do Brasil colonial não era homogênea, havendo diferenças substanciais entre classes sociais e, sobretudo, entre a criança escrava, a indígena e a branca, que além da diferença de classe se destaca a de ordem étnica. A criança negra era vista como força de trabalho. Nela não se buscava a meiguice e a pureza das crianças, como se fazia entre os filhos dos senhores, como afirma Santos (2007). Segundo o autor, as crianças negras eram vistas como escravos em potencial que se diferenciavam do escravo adulto pelo tamanho e pela força, mas que logo se tornariam "úteis" para a sociedade escravista. O período da infância era curto para o escravo, onde ele aprendia as condutas sociais e adquiria as artimanhas de sobrevivência, frente à ordem senhorial escravista (SANTOS, 2007).

A historiadora contemporânea Mary del Priore (1996) destaca que as primeiras iniciativas educacionais no Brasil colônia, aos moldes europeus, foram realizadas pelos jesuítas, com a missão de civilizar os índios, e de cultivar um "ambiente cristão favorável" à dominação portuguesa. Os jesuítas percebiam as crianças indígenas de forma ambígua. Por um lado, acreditavam que os índios viviam em "medonhos pecados", e, portanto, suas crianças eram sementes de um "modo de vida diabólico". Por outro, também percebiam essas crianças como estando em momento propício para a "iluminação" e a "revelação".

Assim, por meio de uma educação moral rígida, poderiam alcançar a civilização, com aulas de gramática, catequese, disciplina e trabalho. Era uma educação voltada para a obediência e o trabalho servis. A citação a seguir, na qual a autora faz referência à fala de padres jesuítas, ilustra como o disciplinamento da criança, ideais modernistas trazidos da Europa, marcou a visão de criança nessa época:

> O 'muito mimo' devia ser repudiado. Fazia mal 'ao filho', fosse carnal ou espiritual como no caso dos indígenas e órfãos. (...) o amor do pai, ou do educador espelha-se naquele divino, no qual Deus ensinava que amar 'é castigar e dar trabalhos nessa vida'. Os vícios e pecados deviam ser combatidos com açoites e castigos'. (Del Priori, 1996, p. 13)

Essa tônica no disciplinamento, característica que vem se perpetuando na educação formal das crianças, assim como a visão romantizada, de pureza e

inocência infantil, como bem destacou Bernard Charlot, ao qual já fizemos referência, parte de uma ideia de natureza infantil. E como vem sendo discutido neste texto, a ideia de natureza infantil nem sempre existiu, sendo, na verdade, uma elaboração moderna. Mas, tanto em algumas concepções teóricas, como, principalmente, no senso comum, essas ideias, equivocadamente, são tomadas como uma verdade.

No tempo da escravidão, a criança negra, a partir dos 6 anos, já realizava, como auxiliar, pequenas atividades. Aos 12 anos era considerada adulta, tanto para o trabalho quanto para a vida sexual. Por outro lado, a criança branca, aos 6 anos, era iniciada nos primeiros estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras.

As primeiras iniciativas voltadas à criança tiveram caráter higienista, eram geralmente realizadas por médicos e tinham o objetivo de combater o elevado índice de mortalidade infantil, atribuído aos nascimentos ilegítimos pela união entre escravas e senhores e à falta de educação física, moral e intelectual das mães.

Com a abolição da escravatura e a proclamação da República, começa a surgir uma sociedade marcada pelos ideais capitalista e urbano--industrial. À época, o Brasil era dominado pela intenção de determinados grupos de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. Eles tinham por objetivo elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

O surgimento das creches foi, no Brasil, um pouco diferente do que aconteceu em outros países. Enquanto neles a creche servia aos filhos das mulheres que trabalhavam nas indústrias, no Brasil as creches se destinavam a atender não apenas aos filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também aos filhos das empregadas domésticas. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda, e o atendimento se limitava a questões de alimentação, higiene e segurança física.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança, cuja responsabilidade coube ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações. A ele foram atribuídas diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; e uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

Na década de 1930, com o estado de bem-estar social e a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestaram-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais. A criança passou a ser valorizada como um adulto em potencial e sem vida social ativa. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de ampara assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança, em 1940; a Legião Brasileira de Assistência, em 1942; o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1953; e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972, entre outros.

O estado de bem-estar social não se estendeu a toda a população da mesma forma, por isso proporcionou desenvolvimento e qualidade de vida a poucos. Neste sentido, as políticas sociais reproduziram o sistema de desigualdades existentes na sociedade da época.

A década de 1960 e os primeiros da de 1970 foram marcados pela inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social e previdência. Na educação, o nível básico tornou-se obrigatório e gratuito, direito assegurado na Constituição. Em 1971, a extensão desse nível foi ampliada para oito anos. Ainda naquele ano, a lei 5692/71 regulamentou o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado e da União.

Na segunda metade da década de 1970, cresceu a evasão escolar e a repetência pelas crianças das classes pobres, no primeiro grau. Em virtude disso, foi instituída a educação pré-escolar para crianças de quatro a seis anos, a fim de suprir as carências culturais existentes na educação familiar das classes menos favorecidas.

As famílias pobres não conseguem oferecer condições para o bom desenvolvimento escolar de seus filhos porque lhes falta acesso aos bens

culturais necessários para garantir o sucesso escolar. E a pré-escola tinha o objetivo de suprir essas carências. Contudo, as pré-escolas não possuíam caráter formal; não havia contratação de professores qualificados nem remuneração digna para a implantação e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os grupos de trabalho eram, por isso, formados, na maioria das vezes, por voluntários, que rapidamente desistiam da tarefa.

Os problemas referentes à educação pré-escolar, na década de 1980 foram, principalmente, a ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; a predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; a insuficiência de docentes qualificados; a escassez de programas inovadores; e a falta de participação das famílias nos planejamentos escolares.

Na Constituição de 1988, a educação pré-escolar foi considerada direito de todos e dever do Estado, devendo ser integrada ao sistema de ensino. A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola foram incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e complementando a ação familiar. Essa perspectiva pedagógica considera a criança como um ser social, histórico e pertencente a uma determinada classe social e cultural.

Nesse novo contexto, tem-se a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além da consideração de serem a creche e a pré-escola um direito da criança de zero a seis anos, a ser garantido como parte do sistema de ensino básico.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90, atribuiu aos municípios a responsabilidade pela infância e a adolescência, criando as diretrizes de atendimento a esses grupos sociais, os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Com esse histórico, percebe-se a evolução do pensamento pedagógico quanto à importância da criança no contexto social. Necessário agora é assegurar os direitos das crianças e reivindicar a atuação de profissionais de fato qualificados nos níveis iniciais da formação infantil.

# Sugestão de Leitura

## *Livro A Infância do Brasil*

## *Autor: José Aguiar*

Disponível em: http://ainfanciadobrasil.com.br/o-projeto/

## 1.2.1 Concepções de crianças e de infância na literatura e na música brasileiras

A ideia de disciplinamento da criança, justificando punições e ameaças numa idade ainda bem precoce, está manifesta nessa muito difundida canção de ninar folclórica:

*Boi, boi, boi*
*Boi da cara preta*
*Pega esse menino que tem medo de careta.*

Portanto, transparece a ideia da necessidade de controlar os impulsos infantis, desde bebê: o controle do sono. Outra canção do folclore popular destaca a aplicação constante dos castigos físicos nas crianças:

*Vem cá, Bitu! vem cá, Bitu Vem cá, meu bem, vem cá*
*Não vou lá! Não vou lá! Não vou lá!*
*Tenho medo de apanhar.*

A letra de “Vem cá Bitu” foi alterada, na segunda metade do século XIX, para “Cai, cai balão” permanecendo a mesma melodia. Possivelmente, essa substituição tenha ocorrido por alguma então já ideia crítica ao excesso de castigo às crianças.

Além do folclore, as primeiras canções, da MPB, voltadas para o público infantil, trazem claras concepções de natureza infantil. Algumas trazendo uma visão romantizada, de uma infância de pureza e ingenuidade e outras com forte conotação de disciplinamento. A seguir, apresentamos uma conhecida canção que fez grande sucesso na década de 60 e início da década de 70 do século XX, que sugere a primeira ideia:

***O Bom Menino - Palhaço Carequinha***

*O bom menino não faz xixi na cama. O bom menino não faz malcriação. O bom menino vai sempre à escola e na escola aprende sempre a lição O bom menino respeita os mais velhos. O bom menino não bate na irmãzinha. Papai do céu protege o bom menino que obedece sempre, sempre à mamãezinha.*
*Por isso eu peço a todas as crianças. Preste atenção para o conselho que eu vou dar.*
*Olha aqui: Carequinha não é amigo de criança que passa de noite da sua cama pra cama da mamãe. E também não é amigo de criança que rói unha, e chupa chupeta. Tá certo ou não tá?*
*Taaaaaaá*
*Eu obedeço sempre à mamãezinha.*
*Então, aceite os parabéns do carequinha.*
*Olha aqui: Carequinha só gosta de criança que respeita mamãe, papai, titia e vovó e que seja amigo dos seus amiguinhos. E também que coma na hora certa, e durma na hora que a mamãe mandar. Tá certo ou não tá?*
*Taaaaaaá*
*Eu obedeço sempre à mamãezinha*
*Então aceite os parabéns do carequinha.*

A canção abaixo, composta em 1952, reflete muito nitidamente uma concepção romantizada da infância, conforme já comentamos:

***"Criança Feliz" - Composição: Renê Bittencourt e Francisco Alves***

*Criança feliz, feliz a cantar*
*Alegre a embalar, seu sonho infantil*
*Oh! meu bom Jesus, que a todos conduz*
*Olhai as crianças Do nosso Brasil*
*Crianças com alegria*
*Qual um bando de andorinhas*
*Viram Jesus que dizia: Vinde a mim as criancinhas*
*Hoje no céu um aceno, Os anjos dizem amém*
*Porque Jesus nazareno Foi criancinha também.*

A ideia da inocência - *Crianças com alegria / Qual um bando de andorinhas* - e de uma necessária feliz infância que está sempre "alegre a cantar" parece não condizer com a fome e miséria de muitas crianças, com crianças exploradas pelo trabalho e abusadas sexualmente, entre outras misérias materiais e simbólicas.

Graciliano Ramos (1892-1953), escritor alagoano, escreveu, em 1948, um livro de memórias – *Infância*- onde relata com precisão e muita emoção, sua infância vivida entre o final do século XIX e início do século XX, no interior de Alagoas e de Pernambuco. Primogênito de um casal sertanejo de classe média, cresceu numa família cujos pais eram extremamente rudes na forma de se relacionar com os filhos. Nesse ambiente, não se vivenciava experiências afetuosas.

O autor relata passagens de um ambiente familiar absolutamente árido, onde só encontra indiferença e injustiça, como na passagem descrita abaixo:

> As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me profunda impressão. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e fiquei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural (Ramos, 1993, p. 29).

Em meio a toda a aridez que descreve e a frequentes castigos físicos, muitas vezes até sem uma causa concreta que antecedesse tais suplícios, o menino Graciliano parece ter desenvolvido um espírito domesticado quando criança e, em muitas passagens, ele revela que se enxergava como alguém insignificante.

O livro *Infância* de Graciliano Ramos, além de ser literatura de excelente qualidade, é um importante registro que nos ajuda a compreender as concepções de infância no interior do nordeste na passagem do século XIX para o XX. É claro que nem todas as crianças desse contexto viveram experiências tão áridas em família. Mas, de qualquer forma, essa obra parece destacar em lente de aumento essas concepções, o que era de certa forma comum na época. Ou seja, se na família do menino Graciliano a tônica nos castigos físicos e pouco afeto eram um pouco mais fortes, em outros famílias do contexto, com menor

ênfase, essa também era uma realidade. Parecia haver uma predominância na visão de infância pelo prisma do disciplinamento.

Na época da obra e durante muito tempo, quando não existia internet nem mesmo televisão, as ideias difundidas num mundo mais “civilizado”, como a Europa, chegavam mais rapidamente nas cidades mais desenvolvidas do sudeste do Brasil. No meio urbano e, principalmente, nessas cidades mais desenvolvidas, os parques, as guloseimas, os brinquedos e brincadeiras, fruto de influências europeias e americanas, possivelmente, possibilitavam, pelo menos para as crianças de classe média, experiências “infantis” positivas. A aridez do nordeste da época parecia contribuir para um excesso de disciplinamento na educação das crianças e pouco espaço para uma visão mais romantizada que se expressaria em possibilitar um mundo para se viver uma utópica “infância feliz”.

## 1.3 Legislação e Políticas Educacionais para a Educação infantil

A legislação educacional é ainda uma disciplina do campo do direito educacional, cujo olhar interdisciplinar apontará como de imediato interesse da pedagogia quando se refere ao estudo das normas educacionais, legais e infra legais, leis e regulamentos com instrução jurídica.

Já as políticas sociais, dentre elas as públicas, reúnem o conjunto de medidas e ações institucionais que tem por objetivo o bem-estar e os serviços sociais (LAURELL, 2002). A legislação educacional advém das constituições nacionais, como a Constituição Federal, considerada a lei maior frente ao ordenamento jurídico do País. A fonte primeira e fundamental organiza o direito educacional brasileiro no título VII, da ordem social, capítulo III, intitulado “Da Educação, da cultura e do desporto à educação”, mais especificamente nos artigos de 205 a 214.

No Brasil as primeiras iniciativas voltadas às crianças de até 6 anos aconteceram no período colonial com ações dos jesuítas de recolher as crianças indígenas e crianças órfãs a fim de ensiná-las a ler/escrever, contar, orar e os bons costumes. As mães eram ainda as responsáveis pela educação dos filhos

e muitas, por conta da pobreza, abandonavam os mesmos nas denominadas “rodas dos expostos” ou dos “enjeitados”, que terminou por fim na década de 50 do século XX.

Este estado de pobreza gerou no âmago da sociedade a ideia da educação pré-escolar de caráter assistencialista (no sentido de assistir a criança no que tange aos cuidados físicos e higienistas), e até então o Estado não tinha participação nesta assistência, que ficava a critério da família:

> Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

O caráter assistencialista/higienista foi ainda demarcado pela realização de campanhas de vacinação, e orientação de pajens e mães sobre os cuidados quanto à saúde de crianças pequenas.

No que se relaciona à legislação do período imperial à entrada no período republicano, marcado pelo assistencialismo, as duas primeiras constituições brasileiras praticamente não trataram do tema educação. A de 1824, Constituição Política do Império do Brasil, ou Carta Imperial tinha como foco a consolidação da independência do Brasil em relação a Portugal. O texto constitucional mostra-se apenas de caráter disciplinar instruindo quando à gratuidade da instrução primária e da criação de colégios e universidades no elenco dos direitos civis e políticos.

A de 1891, Constituição de República dos Estados Unidos do Brasil, ou Carta Republicana, também trata do direito à educação de forma disciplinar nos artigos 35 e 72, delimitando que a instrução primária é de responsabilidade dos estados:

> Da análise sistemática que se faça do texto constitucional, depreender--se-á que, por omissão, uma vez que os poderes remanescentes pertencem aos Estados, a instrução primária será de responsabilidade deles. A interpretação sistemática dos incisos 3 e 4 do artigo 35 dispõe que cabe ao Congresso

> Nacional, em caráter não exclusivo, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e promover a instrução secundária no Distrito Federal. (VENÂNCIO FILHO, 2001, p.114).

A educação só foi tratada na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, nos artigos 148 a 158 e de forma muito geral, seguida das demais constituições na mesma linha de tratamento, a de 1937, ou Constituição dos Estados Unidos do Brasil, nos artigos 166 a 175; a Constituição do Brasil, de 1967, nos artigos 168 a 172; a Constituição da República Federativa do Brasil ou Emenda Constitucional n° 1/69, de 1969, por meio dos artigos 176 a 180. Mas a educação formal sempre fora entendida a partir da instrução primária, excluindo-se uma formação para a criança de 0 até 6 anos.

Foi somente na atual Constituição Federal que a educação foi elevada ao status de fundamento da República Federativa do Brasil, também denominada de Constituição Cidadã, que dispõe no artigo 6 que: "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da lei" (BRASIL, 1988).

As necessidades específicas da infância só passaram a ser reconhecidas a partir do século XX, em especial após a Constituição de 1988. Até então, o atendimento às crianças de até 6 anos não era reconhecido como atividade educativa, mais precisamente no artigo 208, IV, que inscreve a educação infantil de zero a 6 anos entre os deveres do Estado e do poder público, reconhecendo a creche (de a 3 anos) e a então, pré-escola (dos 04 aos 6 anos) como instituições educacionais.

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001). E foi a partir dessa lei que a criança passa a ser reconhecida em seu direito, pois as creches eram anteriormente ligadas à área de assistência social. Neste sentido, as mesmas passaram a ser de responsabilidade da educação, cambiando-se os princípios assistencialista, higienalista, compensatório e de privação cultural para o enfoque educacional.

Nas últimas décadas, a expansão da Educação Infantil vem sendo observada no Brasil (CRAIDY; KAERCHER, 2001). Em termos da legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Nota-se, na referida Constituição, a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista até então característico dessa instituição.

Dois anos após a Constituição, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que vem a regulamentar o artigo 227 da Constituição que assegura à criança e ao adolescente com absoluta prioridade um conjunto de direitos, dentre eles o da educação. Neste sentido, o artigo 3 do ECA:

> Art.3. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros, meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A importância do ECA está ainda na abertura estabelecida quanto à promoção de um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas à infância, que segundo Ferreira (2000) abriu portas para a construção de outros direitos, tais como o de brincar, de querer ou não querer, o do afeto. Desta forma, o texto constitucional e o ECA provocaram entre os anos entre 1994 e 1998 uma série de documentos publicados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, sendo respectivamente:

- *Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil (1998);*

- *Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise (1996);*
- *Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (1995);*
- *Educação infantil no Brasil: Situação Atual (1994);*
- *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994);*
- *Política de Educação Infantil (Proposta) (1993);*
- *Política Nacional de Educação Infantil (1994).*

Ainda no que se refere à legislação, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme Resolução CNE/CEB n. 1, de 07de abril de 1999 (CNE, 1999), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento. Tais Diretrizes foram recentemente revogadas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (CNE, 2009), que institui novas diretrizes para esta etapa da Educação Básica.

Outros documentos estão sendo publicados pelo MEC com o objetivo de subsidiar as práticas presentes nas escolas de Educação Infantil. Entre tais documentos, todos de acesso livre, via site do MEC (www.mec.gov.br), estão os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), a *Política Nacional de Educação Infantil:* pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006c), e os *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

No documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, editado pela primeira vez em 1995, são apresentados os direitos das crianças que devem ser respeitados pelas creches e são descritas as situações que representam o atendimento destes direitos:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira.
- Nossas crianças têm direito à atenção individual.
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

A LDB possui três sucintos artigos dedicados à educação infantil. Importante é referenciar que os termos educação pré-primária, como determinava a LDB de 1961 (Lei 4024/61) e pré-escola como aparecia na LDB de 1971 (reforma do ensino lei 5692/71), são substituídos pelo vocábulo educação infantil de maior abrangência por caracterizar esta etapa como a primeira da educação básica.

A Lei Nº. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, define nos artigos de 29 a 31, quanto à educação infantil que:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
> Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Pode-se concluir que é a educação infantil, finalmente definida como primeira etapa da educação básica deve realmente buscar a integração das funções de cuidar e educar. Os termos creche e pré-escola designam a faixa etária das crianças a serem atendidas neste nível de ensino, ou seja, até 3 anos pelas creches e de 4 a 6 anos pelas pré-escolas. Sendo esta última faixa etária reconfigurada para de 4 até 5 anos, pelo texto da lei 1274/06, de 06 de fevereiro de 2006.

O artigo 31 da LDB expressa que a avaliação neste nível de ensino não tem fins promocionais, o que provoca a discussão acerca da função social da educação infantil, que não é a exclusivamente a de preparar as crianças para terem sucesso nas séries iniciais do ensino fundamental, pois é sabido que muitas crianças ficaram retidas na pré-escola por não dominarem diferentes conteúdos escolares para esta faixa etária.

## O que diz a BNCC acerca da Educação Infantil?

"Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade." (BNCC, 2018, p. 36)

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/

# UNIDADE 2 – Concepções de Infância e o Processo de Aprendizagem

## OBJETIVOS:

1. Compreender a diferença existente entre os termos criança e infância.
2. Refletir sobre o processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil.

### Para refletir...

1. O termo infância e criança surgiram ao mesmo tempo? Possuem o mesmo significado?
2. Como deve ser o processo de aprendizagem da criança pelos profissionais da educação nos dias atuais?

## 2.1 Conceitos sobre criança e infância

O que é ser criança? O que é infância? Perguntas como essas podem nos parecer óbvias e, consequentemente, suas respostas também. Mas, se fizermos uma reflexão, constataremos que não são nada óbvias. Você já parou para pensar sobre essas questões? Como você responderia a essas indagações? Quando essas perguntas são lançadas numa sala de aula de curso de Pedagogia, a alunos iniciantes, por exemplo, diversas e até contraditórias respostas são por eles oferecidas.

É comum termos como: “inocência”; “curiosidade”, “ingenuidade”, “danação”, “liberdade”, “disciplina” serem associados aos conceitos de criança ou infância. Certa vez, uma aluna, muito espontaneamente, se referiu ao adjetivo “malina” (corruptela de maligna) como uma característica que o conceito de infância fazia remeter. Por que esses conceitos são apresentados para designar essa etapa da vida humana? Será que sempre foi assim? Será que a “infância” e “ser criança” sempre foram pensados da forma como se pensa hoje? Será que em qualquer tempo, espaço e cultura as crianças sempre viveram uma infância semelhante? Certamente, não.

Destacamos os conceitos de “infância” e de “criança” como distintos, nos apoiando na Sociologia da Infância que considera importante fazer essa diferenciação, elucidando melhor esses conceitos. Expoente dessa área de estudo, SARMENTO (2004) salienta que a infância deve ser compreendida como uma categoria social, do tipo **geracional,** e criança como o sujeito concreto, integrante dessa categoria, mas que também integra uma determinada classe social, um grupo cultural e vive em um determinado tempo histórico.

**Geracional** diz respeito à geração de que o sujeito faz parte, que se refere ao conjunto de indivíduos nascidos pela mesma época.

Isso significa dizer que, de certa forma, sempre existiram crianças, ou seres humanos de pouca idade que se diferenciam dos adultos nos aspectos físicos e fisiológicos. Mas nem sempre existiu infância, uma forma específica de se pensar sobre as crianças e de possibilitar as suas experiências de vida. Nessa perspectiva, Manuel Sarmento, faz a seguinte afirmação:

> A infância é uma construção histórica, resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças. (SARMENTO, 2004, p. 11).

Dessa forma, o autor nos torna mais claro o conceito de infância e nos ajuda a compreendê-la como algo produzido na sociedade e não como condição inerente ao ser humano. Esse pensamento, portanto, reforça a ideia, consensual entre estudiosos sobre a infância, de que não existe natureza infantil, que nos remete a algo biológico e universal. O que existe, na verdade, é uma condição infantil, que é vivenciada de forma bastante diversificada entre as crianças no mundo, desde que a sociedade “inventou” a infância.

Podemos afirmar, portanto, que dentro da dimensão biológica, sempre existiram crianças, seres humanos numa etapa inicial de desenvolvimento físico, mas nem sempre elas foram vistas como seres diferenciados dos adultos. Consequentemente, nem sempre houve possibilidade das crianças vivenciarem um estilo de vida específico para crianças, aos moldes dos de hoje. Dessa forma, na verdade, durante muito tempo, as crianças não vivenciavam uma infância, conforme observado no conteúdo da unidade I deste E-book.

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências.

Os estabelecimentos de educação infantil ocupam atualmente, na sociedade, importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea.

### 2.1.1 As Crianças

As crianças possuem diversas características que as diferenciam entre si. Podem ser meninos ou meninas; negros, amarelos, brancos; surdas ou

ouvintes; alegres ou quietas. Podem viver na cidade ou no campo, no litoral, na floresta ou na região ribeirinha. Simultaneamente, apresentam características universais como, por exemplo, a vulnerabilidade com a qual nascem, a intensidade no ritmo de seu crescimento nos primeiros anos de vida e a possibilidade de interagir e aprender em qualquer situação. As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

Apesar de geralmente ser enfatizada apenas sua fragilidade, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomarem iniciativas e agirem, ou seja, podem perceber e movimentar-se, dispondo assim de amplos recursos, desde que nascem, para interagir com e no mundo. O longo tempo que necessitam para seu crescimento possibilita que, a partir de circunstâncias favoráveis e exitosas, possam conquistar sua independência na simultaneidade em que vão gradualmente exercendo sua autonomia.

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais.

As crianças pequenas se constituem sujeitos marcadas pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais que afetam as vidas dos adultos também afetam a vida das crianças. Ao longo de suas existências vão configurando seu percurso singular no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos nas quais convivem. Além de promoverem sua formação através de suas interações, as crianças também produzem culturas. Tal afirmação implica compreender que, brincando, são capazes de agirem incorporando elementos do mundo no qual vivem. Através de suas ações lúdicas, de suas primeiras

interações com e no mundo brincando consigo mesmas e com seus pares, produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais. Essas ações e interações, geralmente lúdicas, são denominadas de culturas infantis e são transmitidas através de gerações de crianças.

Ao considerar as crianças pequenas é preciso concebê-las como um todo, incluindo a sua multidimensionalidade. Há uma tendência educacional bastante comum, de dividir a compreensão integral das crianças a partir do estudo em separado das áreas de desenvolvimento.

Uma das clássicas subdivisões utilizadas pela Pedagogia no momento de elaborar as propostas pedagógicas é fragmentar e retirar as crianças pequenas de seus contextos ao reduzi-las às áreas motora, afetiva, social e cognitiva. Como se fosse possível fazer uma atividade motora sem a presença da emoção e da cognição dentro das práticas sociais de uma dada cultura. A Pedagogia, ao destacar e considerar apenas áreas estanques, deixa de fora muitas outras dimensões, tão ou mais importantes, como a social, a imaginária, a cultural, a lúdica, a ética, a estética extremamente importantes para a formação humana.

### 2.1.2 As Infâncias

A infância somente existe em complementaridade ou em contraposição aos demais grupos etários que nossa sociedade produz isto é, as infâncias se definem em relação aos jovens e também aos adultos e idosos.

A infância é uma das categorias geracionais mais recentes. É claro, como dissemos anteriormente, que sempre houve crianças, mas elas não eram reconhecidas como grupo social com especificidades próprias. Foi ao longo dos últimos séculos que a ideia da infância como período separado e diferenciado da idade adulta emergiu. Essa separação e a polarização propiciaram, por um lado, a valorização do pensamento de proteção das crianças, como a defesa contra a exploração pelo trabalho ou o abuso sexual, mas, ao mesmo tempo, constituiu um controle, às vezes excessivo, sobre as crianças. O lugar de oposição das crianças frente aos adultos acentuou as diferenças entre ambos porém, apesar de as crianças possuírem características distintas das dos adultos, elas também

têm pontos de conexão. As crianças são criativas, sonhadoras e inventivas como muitos adultos e também estão imersas em problemas e dúvidas como todas as pessoas.

As relações hierárquicas entre os grupos sociais são uma realidade perversa presente na história. Os grupos guerreiros escravizavam os povos derrotados, os homens sempre tiveram grande poder e controle sobre mulheres e crianças, assim como os brancos, a partir de uma visão etnocêntrica, sempre se consideraram superiores a negros e amarelos. Porém, essas concepções e as práticas delas derivadas, como a escravidão, a exploração e a submissão, vêm, pouco a pouco, a partir das lutas sociais, se modificando. E as crianças, como grupo específico, com pouco reconhecimento e poder social, necessitam de aliados na busca pela cidadania e pelo direito ao respeito.

O encontro entre gerações, crianças e adultos, é extremamente importante para o movimento histórico e cultural que congrega tanto a transmissão da tradição como a projeção de novidades. As crianças não nascem com a consciência de si. O conhecimento sobre si mesmo se manifestará através da imitação e da oposição frente ao outro, como possibilidade de se afirmar como alguém distinto. Assim, os modos como uma sociedade define o que é importante para seus adultos e jovens também define os modos como pretende que as crianças vivam suas infâncias.

### 2.1.3 Crianças e alunos

Outra diferenciação importante é aquela que distingue crianças e alunos. Como nossa sociedade defende que “o lugar de criança é na escola”, muitas vezes essas palavras acabam se tornando e sendo usadas como sinônimas. Contudo, é preciso constatar que aluno pode ser apenas um dos papéis sociais desempenhado pelas crianças, papel que também pode ser representado por jovens e adultos.

As crianças, ao ingressarem na escola, tornam-se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas “as suas cabeças” isto é, às possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo.

As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância.

Para ser aluno, na concepção que tem sido hegemônica nas práticas escolares, a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada. É como se fosse possível negar a presença viva, real e autêntica das crianças [que vivem através de pensamentos-palavras corporeidade] e das interações sociais por elas estabelecidas. É mais do que evidente que essa visão de criança aluno torna-se inadequada na sociedade contemporânea.

O papel de aluno também inclui um modo de se relacionar com o conhecimento e a aprendizagem. Geralmente o estereótipo de aluno, produzido há duzentos anos atrás, afirma que para aprender a atenção das crianças precisa estar focada – a criança imóvel em seu lugar e em silêncio – e que se aprende individualmente.

Já existe extensa bibliografia afirmando que as crianças aprendem nas interações com os demais, que elas têm capacidade de se concentrar desde muito jovens, e que isso ocorre quando estão efetivamente interessadas e envolvidas no que fazem. As novas crianças pequenas – midiáticas e virtuais – aprendem de modo diferente. Também várias experiências pedagógicas demonstraram que os meninos e as meninas têm a capacidade de pensar, imaginar e participar da gestão da sua educação, da sua aprendizagem e de sua escola.

A possibilidade de fazer parte da vida coletiva da escola não é apenas uma meta a ser atingida por vivermos numa sociedade democrática e que vem buscando, cada vez mais, a participação e o respeito por todos. A participação tem um papel importantíssimo na aprendizagem das crianças pequenas. É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas fazem suas primeiras aprendizagens. É ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças aprendem. Portanto, no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos

formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia.

Quando se propõe que os estabelecimentos de educação infantil sejam espaços para a produção de culturas infantis, de processos de construção de conhecimentos em situações de interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura, o modelo convencional de escola, historicamente estabelecido e vigente em grande parte das práticas escolares, dificulta a construção de uma nova dimensão educacional.

### 2.1.4 Os profissionais docentes e os demais profissionais

A presença de profissionais docentes nos estabelecimentos de educação infantil é uma novidade, apesar de existirem docentes envolvidos nessa modalidade de educação desde os primeiros jardins de infância e jardins de praça. Durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, pois a educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, apenas como um direito assistencial das famílias.

Ora, todas as profissões têm uma história que inicia com seus práticos. No Brasil, era muito comum, até os anos 50, existirem práticos dentistas, médicos, farmacêuticos, isso é, pessoas sem formação específica que haviam aprendido um ofício observando outros o exercerem. Porém, há muitos anos, na área da saúde, não se reconhecem os práticos. Entretanto, na educação, parece que estamos perpetuando essa situação. E isso é muito grave. Trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros.

Um exemplo importante dessa problemática é a relação que se estabelece entre o professor e o auxiliar. Ambos estão na sala, atendem o grupo de crianças e suas famílias, porém há grande diferenciação salarial nas funções, no horário de trabalho e no tipo de atividades realizadas. Uns educam e outros cuidam das crianças, rompendo, de modo inaceitável, a articulação educar e cuidar. Além disso, essa dissociação acaba sugerindo a vinculação entre menor

formação e as ações relativas ao corpo e maior formação e as tarefas dirigidas à mente, o que se coloca em completo antagonismo com as afirmações dos documentos legais e acadêmicos. Há mais de dez anos atrás a LDB deixou claro que para o exercício da docência era necessária, preferencialmente, a formação em curso de Pedagogia e, se necessário, a formação em nível médio. Contudo, muitos sistemas e estabelecimentos educacionais perpetuam a situação de ter muitos profissionais sem formação ou com ensino médio e poucos com curso de Pedagogia.

As atribuições e as funções do professor de educação infantil ainda têm pontos de controvérsias. Está claro que a formação e as características do professor em uma escola convencional não são as necessárias, nem as suficientes para realizar uma docência com especificidades de integrar as várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde. Desse modo, os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada.

A educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental – que é a de um professor sozinho na sua sala, com sua turma – pois ela precisa ser realizada em parceria. Isso significa propor uma formação que não seja a do trabalho individual, mas coletivo. O adulto deixa de ser o centro para compartilhar, com outro adulto e com as crianças, o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu funcionamento. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo.

Planejar é estudar e organizar situações de aprendizagem para as crianças. Se o professor tem boa formação e é investigativo, ele não precisa dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e em momentos de pesquisa e reflexão com seus colegas. A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como

necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças. Não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças. Mas, há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento.

A docência exige, na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação.

Afinal, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho.

As condições de trabalho docente também podem garantir maior qualidade à tarefa educativa do professor. Entre elas ressaltamos:  tempo e espaço garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é, hora atividade de estudo e planejamento; · proporção adequada do número de crianças por professor, relacionado ao tamanho do espaço físico; participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e autoria de seu planejamento e ação educacional.

Essa luta também envolve uma sindicalização, a organização de um plano de carreira e salário adequados às características desse nível, rompendo com a baixa valorização dos profissionais que lidam diretamente com as

crianças. Importa salientar que temos, na educação da infância, um grupo duplamente discriminado: profissionais do gênero feminino – cujos salários são os mais baixos na realidade nacional – que atendem crianças – outro grupo social negligenciado em nossa sociedade.

Esse lugar de docente está em construção por nós que fazemos a educação infantil hoje, seja na prática ou teoricamente. Estamos consolidando a diferença – para crianças, pais e comunidade em geral – da relevância de uma criança ser educada por um profissional formado. Nós mudamos a realidade da não formação mostrando nossas realizações para a sociedade, permitindo que ela valorize e admire o trabalho realizado pelos profissionais com formação.

O estabelecimento educacional da infância possui, além de professores, muitos outros profissionais que cuidam e educam as crianças. A educação, como um projeto coletivo e comunitário, é constituída e implementada através das relações entre as pessoas, e está em constante ação na escola. Todos os adultos que trabalham na creche interagem com as crianças e, desse modo, são potencialmente educadores.

Quando as famílias chegam à escola e encontram um guarda no portão ou uma funcionária que as recebe, as crianças logo cumprimentam, conversam, mostram suas mochilas e brinquedos, assim como as famílias também interagem com eles. Esses profissionais, apesar de estarem exercendo funções ligadas à proteção e à recepção, também estão no papel de educadores, ensinando valores e conhecimentos para as crianças como cumprimentar, conversar, etc. A realização dessas ações com respeito e atenção às crianças, exige sintonia com o pensamento educacional da creche.

Para que ocorra essa sintonia entre os diferentes profissionais e para que eles compartilhem e ofereçam no seu cotidiano os valores educacionais preconizados pelo estabelecimento educacional, é preciso criar oportunidades de formação em serviço para todos. Se em determinados momentos a formação necessita ser especifica – por exemplo, a professora faz curso de música para bebês e a cozinheira curso de biscoitos – é necessário também, haver oportunidades de formação dentro da instituição com todos os adultos, objetivando a construção de consensos pedagógicos, ainda que provisórios, que

explicitem a proposta pedagógica, pensando e amadurecendo as decisões sobre a vida coletiva na escola.

Nesse sentido todos os colaboradores: a cozinheira, a secretária, a servente, a monitora, o guarda, a professora, de acordo com contextos e especificidades, irão discutir e participar das decisões educacionais da escola: compartilhar ideias, discutir as dificuldades de dividir um espaço comum, trocar opiniões, construir posições, etc. Constituir, em serviço, a formação específica e a identidade como cozinheira de uma escola de educação infantil é diferente de ter uma identidade como cozinheira de um restaurante ou hospital. Todos os adultos são trabalhadores da educação, todos estão implicados no coletivo da instituição. E o compartilhamento de decisões, de posições de avaliação e redimensionamento do projeto educacional precisa ser ação de todos. Esse compartilhamento não pode acontecer apenas nas ideias, mas é preciso que se torne a pauta para as formações dos profissionais e uma referência na proposição de ações.

Todos os adultos que participam da escola são educadores. Pois, mesmo quando estão executando suas funções específicas, ensinam as crianças o respeito às suas tarefas profissionais e o cuidado com os outros. Compartilham com elas práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado do corpo e do ambiente, ao pertencimento a um grupo cultural, ao brincar, à segurança da escola, afinal esses são conteúdos educacionais na educação infantil. As ações cotidianas realizadas nas escolas fazem parte do currículo, por isso é preciso que grande atenção seja dada tanto aos modos como são realizadas essas ações quanto à formação dos profissionais que as executam. Construir uma autoria coletiva envolve muitos personagens, que pouco a pouco assumem a participação no processo de constituição de uma escola de educação infantil.

# UNIDADE 3 – Prática Pedagógica na Educação Infantil

## OBJETIVOS:

1. Conhecer os métodos que podem ser utilizados para trabalhar com a Educação Infantil.
2. Analisar sobre a inserção do lúdico, através de projetos, jogos e brincadeiras inseridos nas atividades para ensino aprendizagem da Educação Infantil.
3. Refletir sobre o trabalho com a Educação Inclusiva no ensino infantil escolar.

## Para Refletir...

1. Como desenvolver atividades que possam atrair a atenção de crianças na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, proporcionar o processo de aprendizagem?
2. Como trabalhar com a Educação Inclusiva na Educação Infantil?

## 3.1 Metodologias para trabalhar na Educação Infantil

Para uma boa aprendizagem, é essencial contar com métodos de ensino eficazes e coerentes com as características da instituição. Para a educação infantil e fundamental, existem alternativas inovadoras que estão revolucionando as maneiras de se ensinar e aprender, o que representa resultados cada vez melhores.

Nesse sentido, é preciso avaliar os recursos disponíveis na escola, o perfil do público recebido e dos professores, além da missão defendida pela instituição. Ter esses critérios em mente ajuda a encontrar a melhor metodologia para a sua realidade e aproveitar todos os benefícios.

Para uma escolha consciente, o primeiro passo é conhecer as opções disponíveis. Confira, a seguir, os 6 principais métodos de ensino inovadores e veja qual mais combina com a sua instituição.

### A. Montessoriano

Um dos métodos de ensino para crianças mais consagrado é o Montessoriano, desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori e seus colaboradores. A médica e pedagoga revolucionou a educação em seu tempo, afinal, a aprendizagem era marcada por rigidez e castigos.

Nesse cenário, Montessori propôs estímulos para liberdade, individualidade e criatividade. O método desenvolvido pela médica até hoje é considerado inovador e inspira muitas escolas. Para isso, a interação com o ambiente é fundamental. Assim, os materiais das aulas e os brinquedos devem permanecer acessíveis às crianças o tempo todo.

Dessa forma, os pequenos podem manifestar seus interesses de maneira espontânea, com respeito ao ritmo individual. Os estímulos sensoriais também são essenciais, visto que, Montessori considerava que o intelecto está relacionado à experimentação. A metodologia é baseada em seis pilares:

- autoeducação;
- educação como ciência;
- educação cósmica;
- ambiente preparado;
- adulto preparado;
- criança equilibrada.

## B. Metodologias Ativas

As metodologias ativas contam com um leque amplo de opções para a educação inovadora. Esse conceito tem como base o protagonismo do aluno, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é focado na experiência do estudante. Com isso, é uma alternativa eficaz para todas as etapas da educação, do ensino infantil ao superior.

Alguns recursos que podem ser explorados nesse contexto inovador são:

- **sala de aula invertida** — os alunos conhecem o conteúdo previamente e a aprendizagem acontece a partir das suas dúvidas e percepções;
- **ensino híbrido** — combina aulas presenciais e à distância para aprofundar os conhecimentos;
- **gamificação** — a escola usa jogos diversos para tornar o ensino mais atraente e divertido;
- **cultura maker** — os alunos aprendem fazendo e utilizam diferentes materiais para criarem produtos, solucionarem problemas ou desenvolverem tecnologias;
- **aprendizagem por projetos** — é ótimo para incentivar a interdisciplinaridade, pois os estudos são colaborativos em prol da solução de problemas.

## C. Freiriano

A metodologia de ensino freiriana é baseada no ideal de educação de Paulo Freire. O educador acreditava que a consciência crítica e a autonomia deveriam ser centrais no ensino. Dessa maneira, o professor também aprende enquanto ensina e a escola se torna um espaço colaborativo de construção de conhecimentos.

Assim, o professor é mediador no processo educativo. Nesse método de ensino, a realidade do estudante é importante. Por isso, é preciso considerar os conhecimentos locais, regionais e individuais.

Dentre os benefícios dessa metodologia, é possível destacar: autoestima, pensamento crítico, autonomia, consciência social e empatia. Um de seus objetivos é tornar o ensino mais atraente para o estudante, com isso, pode também proporcionar melhores resultados nos estudos.

## D. Pikler

A abordagem Pikler não é uma metodologia de ensino fechada, mas, uma filosofia educacional. Foi desenvolvida pela pediatra Emmi Pikler. Seu foco é no desenvolvimento de bebês, por isso, está mais alinhada com a educação infantil. O objetivo é proporcionar bem-estar físico, afetivo e psíquico desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, a abordagem Pikler defende que cada criança seja atendida a partir das suas características. A escola precisa oferecer um ambiente adequado para que o desenvolvimento aconteça plenamente.

Essa filosofia educacional pode ser posta em prática tanto nos centros de educação infantil quanto em casa, com acompanhamento dos pais. Dessa maneira, é importante estabelecer um vínculo de confiança com o bebê, proporcionar experiências de brincadeiras livres e estimular o autoconhecimento.

## E. Construtivista

O modelo construtivista é baseado nas teorias de Lev Vygotsky e Jean Piaget e já é aplicado no Brasil desde a década de 1980. Apesar de não ser uma

proposta nova — da mesma forma que outras metodologias citadas —, ainda é uma inspiração para muitas metodologias de ensino inovadoras, portanto, merece atenção. Efetivamente, defende que o conhecimento é construído e não adquirido.

Nesse contexto, o aluno "aprende a aprender", ou seja, adquire ferramentas para que desenvolva o seu pensamento autonomamente. As experiências práticas são muito relevantes para essa proposta pedagógica. Assim, os educadores devem incentivar os estudantes a aplicarem os conhecimentos.

No que se refere às avaliações, não existe resposta certa e errada, é importante que se considere o raciocínio do aluno para que se possa pensar coletivamente. Além disso, o método construtivista observa cientificamente qual estágio do desenvolvimento em cada idade para pensar em estratégias de ensino mais adequadas.

## F. Waldorf

A metodologia Waldorf foi criada pelo filósofo Rudolf Steiner e considera que os primeiros sete anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano. Assim, durante esse período, que é chamado de primeiro septênio, a aprendizagem deve ser incentivada conforme as características de cada criança.

A pedagogia Waldorf é ancorada em três princípios: pensar, querer e agir. Com isso, tem o objetivo de formar indivíduos mais livres, conscientes e responsáveis, o que precisa ir além do aprendizado puramente intelectual.

As aulas contam com a presença marcante das artes, do contato com a natureza e dos trabalhos manuais. A aprendizagem é dividida em ciclos e não em séries, como acontece na educação tradicional.

Portanto, para escolher o melhor método de ensino é preciso observar qual deles mais se alinha à sua instituição. Podemos ver que todos têm em comum a aprendizagem prática e o protagonismo do estudante. Apesar de a

maior parte deles ter sido proposta há décadas, suas ferramentas ainda são consideradas inovadoras. Com a tecnologia, temos o potencial de expandir ainda mais as possibilidades e melhorar cada vez mais a escola.

## 3.2 Projetos na Educação Infantil

O trabalho por projetos na educação infantil tem o intuito de **dar um sentido criativo à aprendizagem**, por meio do despertar da curiosidade, evitando uma sequência de repetições de informação ou treino corriqueiro.

Pautando-se pelo alto envolvimento de estudantes e professores, o projeto de educação infantil é uma forma de **estimular a participação ativa dos alunos** no processo de aprendizagem.

O eixo temático de um projeto pode ser único, estabelecido em consenso com a coordenação e outros educadores. Não é raro que um mesmo tema seja explorado por todas as turmas da Educação Infantil de uma escola, por exemplo. Definido o tema do projeto, **os objetivos devem ser bastante específicos e previstos para cada faixa etária** e para cada turma de alunos.

Cabe ao professor mediar o processo de aprendizagem com metodologias e estratégias que levem as crianças a aprenderem por meio da pesquisa, observação, discussão, experimentação e socialização do conhecimento. **A ação da criança deve ser sempre incentivada**; o protagonismo deve acontecer e ser valorizado ao longo do projeto, de forma natural e contínua, e preservando a orientação espontânea da criança.

Com isso, o projeto se caracteriza como uma forma de organizar o trabalho de maneira dinâmica, com experiências exploratórias significativas para o desenvolvimento integral da criança.

A importância da elaboração e implementação de projetos de educação infantil na escola está ligada aos seus objetivos e benefícios. No primeiro caso, cada projeto de educação infantil precisa ser planejado com o objetivo de **ampliar os saberes das crianças**, **oferecer mais oportunidades de aprendizado e estimular a curiosidade pelo conhecimento**.

Consequentemente, alguns benefícios podem surgir, como o **desenvolvimento de habilidades interpessoais, o alinhamento entre**

**teoria e prática e o estímulo à criatividade.** Isso é importante para o bom convívio entre os pequenos e, de maneira geral, para o ensino infantil. O próprio trabalho do educador poderá ser facilitado.

O desenvolvimento de projetos na Educação Infantil deve contemplar os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC e ainda, contemplar os campos de experiência da criança definidos pela BNCC.

## *LEITURA COMPLEMENTAR*

# Os seis direitos de aprendizagem propostos pela BNCC são:

## 1- Conviver:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

## 2- Brincar:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

É a partir da brincadeira e da interação que ela desenvolve, nesta etapa, as estruturas, habilidades e competências que serão importantes ao longo de toda a vida.

## 3- Participar:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador

quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

## 4- Explorar:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

## 5- Expressar:

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões.

## 6- Conhecer-se:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

É importante saber que a **BNCC** não invalida os documentos e leis que já estão postos; portanto, as diretrizes educacionais anteriores a Base continuam valendo. Assim, a BNCC propõe um conjunto de orientações às equipes pedagógicas para a elaboração dos currículos.

Os eixos de estruturais da Educação Infantil continuam os mesmos, conforme propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2009, e os documentos relativos ao segmento. Portanto, interagir e brincar continua sendo o foco do trabalho com esses alunos.

Além dos seis direitos de aprendizagem a base estabelece **Cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil**, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar.

**Ao considerar esses saberes e conhecimentos, a BNCC estrutura os campos de experiência da seguinte forma:**

## O eu, o outro e o nós

É a partir da interação e do convívio com outras crianças, que a criança começa a construir sua identidade e a descobrir o outro. Quando ela chega na escola, seu foco é seu próprio mundo (EU). Com o trabalho realizado no ambiente escolar, ela passa a perceber seus colegas (OUTRO) e logo está interagindo no meio dos outros (NÓS).

Portanto, é na Educação Infantil que a criança amplia sua autopercepção, assim como a percepção do outro. Além de valorizar sua identidade, ela aprende a respeitar os outros e a reconhecer as diferenças entre ela e seus colegas.

## Corpo, gestos e movimentos

A criança explora o espaço em que vive e os objetos a sua volta com o corpo, por meio dos sentidos, gestos e movimentos. É nesse contexto – a partir das linguagens como música, dança, teatro e brincadeiras – que elas estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos.

É na Educação Infantil que o corpo das crianças ganha centralidade. Por isso, é importante que a escola promova atividade lúdicas com interações, nas quais as crianças possam “explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.

## Traços, sons, cores e formas

A convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas no espaço escolar possibilita a vivência de várias formas de expressão e linguagens. A partir dessas experiências, as crianças desenvolvem seu senso estético e crítico, além da autonomia para criar suas produções artísticas e culturais.

Dessa forma, é de extrema importância para a criança da Educação Infantil o contato com as artes visuais, música, teatro, dança e audiovisual, para que ela possa desenvolver sua sensibilidade, criatividade e sua própria maneira de se expressar.

## Escuta, fala, pensamento e imaginação

O contato com experiências nas quais as crianças possam desenvolver sua escuta e fala são importantes para sua participação na cultura oral, pertencente a um grupo social. Além da oralidade, é fundamental que a criança inicie seu contato com a cultura escrita a partir do que já conhecem e de suas curiosidades.

Ao escutar histórias, participar de conversas, ter contato com livros, as crianças irão desenvolver, além de sua oralidade, a compreensão da escrita como uma forma de comunicação.

## Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

A criança da Educação Infantil está inserida em um mundo de descobertas, com espaços e tempos de diferentes dimensões. Logo, é nessa idade que ela começa a despertar sua curiosidade para o mundo físico, seu corpo, animais, plantas, natureza, conhecimentos matemáticos, bem como para as relações do mundo sociocultural.

Por isso, a BNCC entende que, na Educação Infantil, a escola “precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.”

Dessa forma, a instituição cria oportunidades para a criança ampliar seu conhecimento de mundo, de modo a utilizá-los em seu cotidiano.

**O grande desafio é planejar sequências de atividades e/ou projetos que contemplem os 6 direitos de aprendizagem e os cinco campos de experiência, interligando-os, conectando-os.**

***Fonte: http://www.ppd.net.br/educacao-infantil-e-a-bncc/. Acesso em Ago. 2022.***

## 3.3 Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil

***O brincar é mágico, encanta as crianças e fornece sublimes lembranças!***

O brincar faz parte do universo infantil, porque a criança é naturalmente lúdica. Por isso, desenvolver um trabalho na escola com jogos e brincadeiras favorece a aprendizagem, porque é uma estratégica muito bem aceita pelos alunos. Na escola os jogos e brincadeiras devem alternar-se com aulas expositivas e constituem um excelente instrumento porque além de serem utilizados para fixação de conteúdos, é uma estratégia que leva o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com o seu cotidiano escolar e social, pois favorecem a formação da personalidade, desenvolvem a interação, a imitação, a atenção, a imitação, a memória, a imaginação e a socialização.

Dessa forma, os jogos e brincadeiras na escola não podem ser reduzidos aos quinze minutos de recreio. Grandes teóricos como Rousseau, Froebel, Dewey, Piaget e Vygotsky confirmam a importância do lúdico para a educação da criança. Portanto os jogos na escola não pode ser considerado uma prática supérflua, com a justificativa que é uma perda de tempo, ao contrário ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Portanto, os alunos através de jogos e brincadeiras compreendem e aceitam formas e padrões de comportamento social e pessoal; e também a ter autoconfiança; a

resolver novas situações, pois aplica os conhecimentos e habilidades adquiridas. O lúdico é um instrumento facilitador para a construção do conhecimento do aluno.

**CRECHE**

A creche precisa possibilitar que a criança manipule diversos tipos de material concreto, para que permita a formação de conceitos práticos dos objetos que a cercam. 0 a 2 anos de idade As atividades na faixa etária de 0 a 2 anos se baseiam principalmente na experiência imediata através dos sentidos, faz-se jogos de exercício que são aqueles em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer e por gostar dos seus efeitos.

## Atividades 1 – Os nomes

**Idade:** a partir de 4 meses.

**Objetivos:** reconhecer o próprio nome

**Desenvolvimento da atividade**

1. Cante músicas na qual possa colocar os nomes das crianças, como: “Se Eu Fosse um Peixinho”, “A Canoa Virou”, “Ciranda, Cirandinha” 2. Procure chegar perto da criança cujo nome está sendo cantado; 3. Bata palmas e faça gestos enquanto canta.

## Atividade 2- Barbante do barulho

**Idade**: a partir de 1 ano.

**Objetivo:** desenvolver a coordenação e a audição Material: pote de plástico com tampa, barbante, sementes (arroz, feijão), fita adesiva

**Como fazer o brinquedo:**

1. Coloque sementes no pote de plástico e cole a tampa e passe fita adesiva para reforçar;
2. Amarre um barbante no pote, deixando um cordão de uns 60 cm.

   **Desenvolvimento da atividade**
3. A criança deverá enrolar o barbante no pote plástico, conforme enrola escutará o barulho das sementes.

**Observação:** para a essa atividade indicamos a música Enrola Bola de Rubinho do Vale.

## Atividade 3 – Meu caminho colorido

**Idade:** a partir de 1 ano.

**Objetivos:** explorar sensações e materiais; registro gráfico

**Material:** papel pardo e sagu no sabor uva ou morango

Pinte com o sagu os pés das crianças para que elas a imprimam sobre o papel. As crianças irão imprimir os pés enquanto caminham sobre o papel.

## Atividade 4 – Na trilha sonora

**Idade:** a partir de 5 meses

**Material:** aparelho de som e cds com músicas variadas

**Objetivo:** Estimular a audição musical

1. Coloque músicas variadas: infantil, clássica, sertaneja, pop…
2. Em cada música faça um movimento para crianças, batendo palmas, levantando os braços, mexendo a cabeça, cantando.

## Atividade 5 – Caixas sortidas

**Idade:** a partir de 6 meses.

**Objetivos:** desenvolver os sentidos e noção de tamanho e peso. **Materiais:** papelão, caixa de leite, tesoura, fita crepe e papéis coloridos. As caixas poderão ser montadas de papelão, ou com caixas de leite com fita crepes nas laterais e encapadas com papéis coloridos.

**Desenvolvimento:**

1. A criança deverá colocar uma caixa dentro da outra, e enquanto levanta uma caixa, ou carrega as caixas, terá noção de peso e de tamanho.
2. 2 a 4 anos de idade A criança de 2 a 4 anos de idade mesmo não conseguindo efetuar operações, já usa a inteligência e o pensamento. Ela é capaz de representar as suas vivências e a sua realidade, através de diferentes significantes: o jogo, o desenho, a linguagem, imagem e pensamento.

## Atividades 6 – Eu na história

**Idade:** a partir de 2 anos.

**Objetivo:** identificação da imagem- do eu e das expressões faciais, despertar para o prazer em ouvir histórias, desenvolver a linguagem oral, a imaginação e a criatividade.

**Materiais:** EVAs coloridos, tesoura, cola, papel laminado em forma de círculos, caneta retroprojetor.

**Preparando a atividade:** Faça um livro de EVA com animais e uma criança, será um passeio no zoológico, em cada página terá um animal e uma criança, no rosto da figura da criança será colado o papel laminado, representando um espelho.

**Desenvolvimento da atividade**

1. A professora contará uma história, o passeio no Zoológico. E a criança olhará para a figura da criança que tem no livro, e essa figura tem um espelho de papel laminado, assim verá a própria imagem. Poderá cantar: ……foi passear no zoológico iaiaô, e lá viu ……..iaiaiô. O/A fez……..iaiaiô. 2. Conforme conta a história a professora dirá que a criança da história ficou feliz com o passeio, assustada quando viu o leão, espantada quando viu o pato. Dessa forma, a criança deverá fazer as caretas no espelho. 3. A professora também perguntará o que a criança disse quando viu o animal, ou que barulho o animal fez para ela, assim trabalhará a linguagem e os sons.

## Atividade 7 – Dirigindo

**Idade:** a partir de 3 anos.

**Objetivos:** desenvolver a criatividade, esquema de comunicação verbal e não verbal, exercitar movimentos finos e comuns para expressar uma ideia, trabalhar meios de transporte.

**Material:** figuras de meio de transporte, fita adesiva.

1. A professora colocará com fita adesiva figuras uma figura de um meio de transporte em cada criança;
2. As crianças deverão fazer que estão dirigindo o meio de transporte que recebeu, fazendo também o som.
3. A professora tirará as figuras das crianças e fará uma grande roda da conversa;

4. Na grande roda a professora perguntará: “Que meios de transporte foram imitados? “Quem lembra o meio de transporte do……. (indica uma criança)?”
5. Com crianças acima de 4 anos de idade, peça para formarem grupos: – mesmo meio de transporte; – um grupo que tenha todos os meios de transporte.

## Atividade 8 – Controlando o grupo

**Idade:** a partir de 2 anos.

**Objetivos:** desenvolver a coordenação e interação com a turma

**Material:** aparelho de som e CD de música.

**Desenvolvimento:**

1. Formar duplas, trios;

2. Coloque uma música, como fundo musical.

3. As crianças andaram segurando no ombro do amigo, como num trenzinho;

4. A primeira criança deverá conduzir os colegas, andando em círculos, de ré, em ziguezague.

5. As crianças trocaram de lugar e de grupo.

## Atividade 9 – Seguindo a trilha

**Idade:** a partir de 2 anos.

**Objetivos:** desenvolver a atenção e o controle motor.

**Material:** folhas de jornal Prepare o material Faça na folhas de jornal círculos e triângulos grandes.

**Desenvolvimento da atividade:**

1. Coloque os círculos e triângulos no chão, como caminhos;

2. Faça uma fila indiana única com as crianças;

3. As crianças deverão andar primeiro só pisando nos círculos, depois só pisando nos triângulos.

## Atividade 10 – O corpo humano

**Idade:** a partir de 3 anos.

**Objetivos:** conhecer o corpo humano

**Material:** giz

**Prepare a atividade:**

Faça o desenho do corpo de cada criança no chão com giz;

**Desenvolvimento:**

1. Cada criança ficará dentro do seu desenho;

2. A professora dará as ordens: – Cabeça; – perna; – braço; – barriga; – joelho

3. E a criança ficará em cima da parte pedida.

**Observação:** Outra forma de trabalhar essa atividade é utilizar a música Cabeça, ombro, joelho e pé da Xuxa.

## 3.4 As TDICs no Contexto Escolar

Ao longo das últimas décadas, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, também conhecidas por TDICs, têm alterado nossas formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender. Na educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica.

As razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais, estar presentes no cotidiano das escolas, no entanto, não se esgotam aí. É necessário promover **a alfabetização e o letramento digital**, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a **inclusão digital**.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados – quanto de forma direcionada – tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais –, ou seja, para o desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação de TDICs em diversas práticas sociais, como destaca a **competência geral 5**:

> *"Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." (BNCC, 2018)*

Nesse contexto, é preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como **meio** ou **suporte** para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos **com** e **sobre** o uso dessas TDICs.

Em resumo, incorporar as TDICs nas práticas pedagógicas e no currículo como objeto de aprendizagem requer atenção especial e não pode mais ser um fator negligenciado pelas escolas. É preciso repensar os projetos pedagógicos com o olhar de utilização das tecnologias e recursos digitais tanto como **meio**, ou seja, como apoio e suporte à implementação de metodologias ativas e à promoção de aprendizagens significativas, quanto como um **fim**, promovendo a democratização ao acesso e incluindo os estudantes no mundo digital. Para isso, é preciso fundamentalmente revisitar a proposta pedagógica da escola e investir na formação continuada de professores.

Fique por Dentro!

SCAN ME

SCAN ME

## 3.5 Ensino Inclusivo para Crianças com necessidades Especiais

Por meio da escola em que considera-se como espaço privilegiado de construção de conhecimento e desenvolvimento de valores, diante das crianças com necessidades especiais tem deixado algumas indagações e desafios que não estão relacionados á deficiência dos alunos, mas sim ao descaso de alguns profissionais docentes e algumas instituições, em relação à diversidade humana, a qual se constitui a população brasileira.

Paulo Freire por exemplo, não discute diretamente o tema de inclusão, mas no decorrer dos estudos percebe-se que sua pedagogia é centralizada no sujeito. Diante desta concepção acreditamos que a educação especial deva ser pensada de modo que o discente seja visto como um ser construtor de seu conhecimento, capaz de interagir, e que tenha materiais que estimulem suas habilidades

No contexto de seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire procura conscientizar o docente do seu papel fundamental de problematizador da realidade do educando, de modo que suas vivencias façam parte deste processo para que de fato se tenha um significado na aprendizagem. Pois para Paulo Freire ensinar a pensar e problematizar sobre a realidade é a maneira mais correta de se produzir conhecimento, visto que, a partir daí o discente terá a capacidade de reconhecesse como um ser social. “[...] aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torna-lo mais e mais criador”. (FREIRE, 1996, p.24)

Desse modo, podemos dizer que diante dos métodos de alfabetização do autista, o aluno tem a necessidade de reconhecer-se como um ser social, e essa tarefa fica a cargo do professor alfabetizador, que através de metodologias centradas no aluno, tenha o objetivo de conscientizá-lo como construtor de seu conhecimento. Assim as estratégias de alfabetização precisam ser trabalhadas de forma conjunta, incluindo a práxis. Segundo Freire (1987, p.17) em sua obra nos faz refletir sobre as condições de opressores e oprimidos {...} Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência injusta. (grifo do autor).

É fundamental que a escola seja um ambiente inclusivo e propício para o acesso da pessoa autista e utilizar propostas metodológicas de acordo com a necessidade da criança. Os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com esse tipo de situação para que sejam tomadas medidas cabíveis para a resolução do problema.

Sabe-se que a participação da família tem uma parte importante, pois muitas vezes a rejeição começa dentro da própria casa. Santos (2008, p. 14) destaca que “Autismo não é muito comum e a maioria das pessoas não sabe

nada sobre o assunto, levando os pais a se sentirem muito sós e ignorantes a respeito da condição e o que devem realmente fazer".

O sistema educacional brasileiro vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, e nesse contexto, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007) ressaltam em que: "o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica", que foi desencadeada "em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação":

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1)

### 3.5.2 Os Professores e a Inclusão

Para a maioria dos professores, assim como para grande parte da população, ainda há aqueles velhos conceitos culturais referentes às pessoas com deficiência, como imaginar que elas são doentes e/ou que não se desenvolveram ou aprendem como as demais. Ora, a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são individuais, ninguém tem um modelo a seguir.

De fato, nenhum professor está preparado para trabalhar com a Inclusão Escolar até o momento em que chegue à sua turma um aluno a ser incluído, ou seja, ninguém em nenhuma situação está preparado para resolver algo que nunca vivenciou - o que muitas vezes exige conhecimento de experiências anteriores. Será neste momento que veremos realmente quem é o educador de verdade. O acomodado alegará não estar preparado, pois rejeitar um aluno com essa alegação será muito mais fácil e rápido para se livrar da questão.

Mas o verdadeiro professor, consciente de seu compromisso e desafio ético de educar a todos que pertencerem ao seu alunado, primeiro o receberá e somente depois irá se informar, buscar o maior número possível de informações e recursos para promover o desenvolvimento global daquele aluno. De modo

geral, o bom educador reconhece que sua formação é permanente, contínua e flexível e que ocorre em salas de aulas das universidades, com o hábito e prática de leituras e de estudos, assim como também no dia a dia das escolas, na convivência cotidiana com colegas de trabalho, com seus alunos, com suas experiências familiares e na comunidade. O bom educador preocupa-se com o seu processo de autoconhecimento, com a descoberta de conhecimentos e interesses próprios, com suas motivações pessoais. Ele se permite autoconhecer em suas habilidades e dificuldades, preparando-se bem para contribuir com a formação de qualquer aluno que venha a integrar sua sala de aula.

# REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. Pactuação de responsabilidades em prol da inclusão social de crianças. ***Revista Criança do Professor de Educação Infantil,*** Brasília, n. 40, p. 12-13, set. 2005.

BERNARDES. A. H. da S. A Inclusão Educacional. IN: **Revista Educar FCE.** v. 18, n. 1. Mar. 2019. São Paulo. p. 360 – 269. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. ***Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*****.** Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <https://hec.su/ecPu>. Acesso em: 07. Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica**. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.*** Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <https://hec.su/ecTJ>. Acesso em: 07. Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. ***Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*****.** Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: <https://hec.su/ecTM>. Acesso em: 07. Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ***Política Nacional de Educação Infantil:*** **pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: MEC/SEB, 2006c. Disponível em: <https://hec.su/ecTN>. Acesso em: 07. Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. ***Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.*** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: <https://hec.su/ecPq>. Acesso em: 07. Jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). ***Constituição da República Federativa do Brasil***: versão atualizada até a Emenda n. 92/2016. Disponível em: <https://hec.su/ecPp>. Acesso em: 07. Jul. 2022.

**Brincadeiras na Creche.** Disponível em: <http://www.ppd.net.br/jogos-e-brincadeiras-na-creche/>. Acesso em: 04. Ago. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CEB n. 5, 17 dez. 2009. *Diário Oficial República Federativa do Brasil,* Brasília, DF, p. 18, Seção 1, 18 dez., 2009. Disponível em: <https://hec.su/ecPt>. Acesso em: 07. Jul. 2022.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. ***Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*****.** 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 13.

FIGUEIRA, Emílio. **Educação Inclusiva.** Editora Brasiliense. São Paulo, 2011.

NONO, Maévi Anabel. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). ***Caderno de formação*: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 108-121. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <https://hec.su/dHgV>. Acesso em: 07.Jul. 2022.

SCHRAMM, S. M. O; MACEDO, S. M. F.; COSTA, E. W. C. **Fundamentos da Educação Infantil.** E. ed. Fortaleza: EDUCE, 2019.

**Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.** Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSJd>. Acesso em 04. Ago. 2022.

VASCONCELOS. Francisco Ulissis Paixão e. **Educação Infantil.** Sobral: Inta, 2016.